

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

SIMONE MARASSI PRADO

Formação do Professor de Geografia
Vozes e Discursos da Escola e da Universidade

Versão Corrigida

São Paulo
2014

SIMONE MARASSI PRADO

Formação do Professor de Geografia
Vozes e Discursos da Escola e da Universidade

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Ensino de Geografia, Formação de Professor.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Eliza Miranda

Versão Corrigida

De acordo,



Prof^ª Dr^ª Maria Eliza Miranda

São Paulo
2014

SIMONE MARASSI PRADO

Formação do Professor de Geografia
Vozes e Discursos da Escola e da Universidade

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Ensino de Geografia, Formação de Professor.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Eliza Miranda

Versão Corrigida

De acordo,

Prof^a Dr^a Maria Eliza Miranda

São Paulo
2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Prado, Simone Marassi

Formação do Professor de Geografia. Vozes e Discursos da Escola e da Universidade / Simone Marassi Prado ; orientadora Maria Eliza Miranda. – São Paulo, 2014. 134f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Geografia. Área de
concentração: Geografia Humana.

1. Formação de Professor de Geografia. 2. Ensino. 3. Sujeito. 4.
Discurso. 5. Dialogia. I. Miranda, Maria Eliza, orient. II. Título.

Nome: PRADO, Simone Marassi

Título: Formação do Professor de Geografia. *Vozes e Discursos* da Escola e da Universidade.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Geografia Humana.

Aprovado em 14 de Março de 2014

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a Maria Eliza Miranda (Orientadora) Instituição: FFLCH-USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Julio Cesar Suzuki

Instituição: FFLCH-USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a Selma Garrido Pimenta

Instituição: FE-USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ao Gabriel, João Caiuá e Dante
pela cumplicidade e lealdade
construída diariamente

e

Ao Arnaldo, Suely e Silvia pelo
apoio e compreensão constante.

AGRADECIMENTOS

Ao Gabriel por compreender e compartilhar todos os momentos de felicidade, angústia, entusiasmo e cansaço vividos intensamente durante todo o percurso desse trabalho. Agradeço a paciência, o orgulho, o amor e o companheirismo dedicados a mim durante esses anos.

À Sueli por me ensinar a importância de enfrentar todos os desafios e obstáculos encontrados no caminho da realização de um trabalho através de sua força e alegria de viver. Obrigada por ser a minha mãe! E, ao meu pai, Arnaldo por me mostrar o valor das discussões e dos diálogos tão importantes e necessários ao longo de nosso convívio e relação. Tenho muito de vocês dois em mim!

À minha irmã Thaís pela amizade, amor e companheirismo. Somos inseparáveis até na profissão, somos Professoras!

Aos meus filhos João Caiuá e Dante por nem sempre compreenderem a minha ausência e, por isso, me situarem no mundo.

À Silvia pela compreensão de todas as minhas necessidades e pelo incentivo ao cuidar do que tenho de mais precioso. Além de sua constante presença na minha vida. Muito obrigada!

À minha orientadora Prof^a Dr^a Maria Eliza Miranda por esses anos de intenso trabalho. Minha admiração e respeito pela maneira séria, comprometida, livre e autônoma que se dedica à pesquisa sobre Educação, Ensino de Geografia e Formação de Professores. A elaboração dessa pesquisa só foi possível graças as nossas longas e proveitosas discussões e orientações. Obrigada por tudo, inclusive por possibilitar nosso encontro acadêmico!

Aos professores, alunos de graduação e pós-graduação participantes do Círculo de Pesquisa e Estudos das Fronteiras Teóricas para a Formação de Professores de Geografia. Todas as reflexões e discussões feitas em nossos intermináveis sábados estão presentes nesse trabalho; aliás, sem essas reuniões seria muito mais difícil fazer a pesquisa.

Aos amigos de pós-graduação, em especial à Luciana, Ketlin, Francis e Leonardo, pelos momentos tensos e intensos vividos ao longo desses quase quatro anos de pesquisa.

Aos professores de Geografia participantes do Curso de Extensão que de maneira livre e espontânea participaram da pesquisa.

Ao meu amigo geógrafo Villy Cruz pela amizade que foi além dos anos da graduação e por nossas discussões epistemológicas!

Ao Marcello Bulgarelli pela valiosa e fundamental revisão e correção ortográfica deste trabalho. Muito Obrigada!

À Mariana Lemes e Ana Carolina Roman pela ajuda no difícil trabalho de formatação de um texto acadêmico.

RESUMO

PRADO, S. M. Formação de Professores de Geografia: vozes e discursos da Escola e da Universidade. 2014. 135f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Este trabalho é um estudo sobre a formação acadêmica e científica do professor de Geografia por meio da análise de seu discurso sobre a sua formação inicial nos cursos de licenciatura e/ou bacharelado, a Geografia enquanto ciência e a concepção de aluno revelada por suas práticas didático-pedagógicas. As elaborações discursivas dos professores são constituídas de enunciações não lineares, ambivalentes e contraditórias que ora se aproximam dos discursos produzidos na esfera acadêmica de produção e circulação do conhecimento, ora se relacionam com os discursos recorrentes na esfera cotidiana, em um movimento que alimenta uma elaboração discursiva fragmentada, confusa e “vazia” de conhecimento e reflexão sobre a ciência geográfica e sobre a prática, conforme verificamos na maioria das falas e depoimentos dos professores participantes de nossa pesquisa. Tudo indica que o professor está sendo formado para ser um indivíduo subalternizado, que satisfaz a ideologia tecnicista e neoliberal presentes nas bases de estrutura de sua formação, além da ideologia que circula na esfera de produção, organização e circulação do conhecimento acadêmico das prescrições de técnicas que respondem, ou não, o “como ensinar”. Os professores participantes da pesquisa pertencem à rede pública de ensino do Estado e do Município de São Paulo e suas falas foram capturadas pela gravação audiovisual do curso de extensão oferecido pelo Programa de Extensão do Departamento de Geografia, FFLCH/USP. O trabalho se fundamentou na Filosofia da Linguagem do Círculo de Bakhtin, pois, consideramos o professor de Geografia um sujeito discursivo no movimento de pesquisa dialógica, sendo sua voz imprescindível em todo o processo do desenvolvimento desse trabalho. Além disso, buscamos nas interfaces entre diferentes sistemas teóricos, as referências que fundamentaram a análise, a reflexão e a discussão sobre que sujeitos são esses professores de Geografia.

Palavras-chave: sujeito; professor de Geografia; dialogia; vozes; discursos; formação acadêmica e científica; ensino de Geografia.

ABSTRACT

PRADO, S. M. Formação de Professores de Geografia: vozes e discursos da Escola e da Universidade. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

This research is a study of the academic and scientific formation of the teacher of geography through the analysis of his speech on his initial formation at graduate and / or bachelor's degree in Geography as a science and the conception of student revealed by their practice-teaching pedagogical. The discursive elaborations of teachers consist of utterances nonlinear, ambivalent and contradictory that, sometimes, approach the discourses produced in the academic sphere of production and circulation of knowledge, sometimes relate to the recurring discourses in everyday sphere, in a move that feeds an elaboration discursive fragmented, confusing and "empty" of knowledge and reflection on the geographical science and the practice, as we found in most of the speeches and statements of the teachers participating in our inquiry. Everything indicates that the teacher is being trained to be a subdued individual who corroborates the technical and neoliberal ideology present in the base structure of your training, beyond ideology circulating in the sphere of production, organization and circulation of academic knowledge of the requirements of technical responding, or not, "how to teach". Research participants teachers belong to the public schools in the County of São Paulo in the state which has the same name and his lines were captured by the audio-visual recording of the extension course offered by the Outreach Program of the Department of Geography, FFLCH / USP. The work was based on the philosophy of language of the Bakhtin Circle, therefore we consider the geography teacher a discursive subject in the movement dialogical research, and their voices are essential in the whole process of the development of this work. In addition, we seek the interfaces between different theoretical systems, references that substantiate the analysis, reflection and discussion about what subjects may be these teachers of Geography.

Keywords: subject; geography teacher; dialogy; voices; speeches, academic and scientific formation; teaching geography.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
Capítulo 1: O Contexto da Pesquisa – os caminhos teóricos e metodológicos	15
Caracterização geral dos professores participantes da pesquisa	20
Contribuições da Filosofia da Linguagem do Círculo de Bakhtin: a concepção dialógica de pesquisa	21
Capítulo 2: O Professor e sua Formação	37
Aproximações entre o neoliberalismo e tecnicismo e a formação de professores	38
Mal-estar do Professor de Geografia com a sua formação	45
Individualismo e ausência de diálogo na vida profissional	56
Discurso do cotidiano na fala e depoimento sobre as dinâmicas da profissão	61
Professor de Geografia: que sujeito é esse?	64
Capítulo 3: O Professor e a Geografia	72
A Geografia no discurso do Professor	73
Capítulo 4: O Aluno pela voz do Professor de Geografia	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	126

INTRODUÇÃO

“... na Universidade a educação é passada como um mundo cor de rosa...” (Professora A: 2010)¹

Pesquisas desenvolvidas na área de Formação de Professores possuem o desafio de abordar as diversas dimensões estruturantes do ser professor na esfera de ação educacional. Isto significa que a ação desse profissional não está imersa numa lógica linear em que os eventos se repetem de maneira previsível e prescritiva. A elaboração de uma pesquisa que posiciona o professor como objeto estático de uma realidade dinâmica a ser analisado e interpretado não apreende o movimento muitas vezes tenso, ambivalente e inacabado de ser professor que ocorre diariamente no seu fazer profissional.

Sacristán (2012, p. 95), em uma reflexão crítica acerca das pesquisas científicas realizadas sobre a formação de professor, afirma “... *Suspeito que a maior parte da investigação sobre a formação dos professores é uma investigação enviesada, parcial, desestruturada e descontextualizada, que não entra na essência dos problemas*”, pois, de um modo geral, ou caem em uma perspectiva de prescrição de como o professor deve agir na sala de aula ou ficam envolta de elucubrações teóricas sobre a prática e o cotidiano desses profissionais, ocorrendo, assim, um distanciamento expressivo entre esfera de ação escolar e a pesquisa educacional².

No esforço de não cairmos na perspectiva da produção científica caracterizada por esses autores, o nosso ponto de partida é ouvir o professor de Geografia, ou seja, a partir da análise de suas elaborações discursivas sobre as suas formações acadêmico-

¹Trecho de depoimentos de Professora de Geografia. Todas as falas que são utilizadas neste trabalho fazem parte do banco de dados organizados pela Prof^a Dr^a Maria Eliza Miranda. O material integral a que se refere este banco de dados está gravado e armazenado, em áudio e vídeo, e será analisado em futuros trabalhos, tendo sido obtido com o consentimento dos professores que participaram do Programa de Cultura e Extensão coordenado pela professora entre 2009 e 2012 no Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo. Neste trabalho são utilizadas “falas” e “depoimentos”. As “falas” fazem parte de momentos de conversas entre professores; e os “depoimentos” fazem parte de momentos de registros que não são conversas. Resta ainda esclarecer que os professores de Geografia que “falam” e “depõem” neste trabalho são do ensino público municipal e/ou estadual de São Paulo.

² CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ªed. São Paulo: Editora Cortez, 2012, p. 90.

científica e didático-pedagógica dimensionamos a nossa investigação, sendo sua voz imprescindível em nosso trabalho. Entretanto, como considerar a voz do professor numa pesquisa realizada no contexto de um Programa de Pós-Graduação de Geografia Humana que recobre diversos estudos sobre o ensino de Geografia, mas que não tem tradição de estudar os discursos da esfera de ação de professores de Geografia? Ainda, quais caminhos teóricos e metodológicos os próprios professores poderiam indicar sobre os dilemas que enfrentam cotidianamente em seu trabalho e que sua formação profissional não recobre?

Na tentativa de entrar na essência do problema, desenvolvemos uma pesquisa “...*não sobre o ensino e sobre os professores, mas para o ensino e com os professores...*”³, isso significa que nosso “objeto de estudo”, se assim podemos denominar, é o sujeito, o sujeito professor; considerar isto significa uma mudança de perspectiva do papel do pesquisador e do pesquisado na Geografia, uma Ciência Humana. Significa, portanto, uma prospecção de novas abordagens teóricas e metodológicas para a compreensão e explicação da formação desse profissional, visto que os professores, pensados enquanto sujeitos, não podem ser exaustivamente codificados e analisados. Nesse sentido, Piaget (1970, p. 276-277 – tradução livre) sinaliza a dificuldade histórica das Ciências Humanas em circunscreverem seus métodos e metodologias diante dos posicionamentos ontológicos e epistemológicos de cada ciência ao afirmar que

[...] as ciências sociais e humanas ponderam uma série de problemas epistemológicos que lhes são próprios. Mas devemos distinguir a este respeito duas classes de questões bastante diversas: as que tangem ao pesquisador como tal, ou seja, as que caracterizam a epistemologia de sua disciplina de forma particular ao conhecimento, e, as que concernem ao objeto de conhecimentos e constituem, de fato, o ponto de partida de todos os conhecimentos – senso comum [ingênuos], técnicos, científicos, etc. – que alimentam as diversas sociedades, e, as que surgiram das ciências do homem.⁴

Assim, ainda segundo esse autor (1970, p. 54 - grifo nosso)

³ TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2011, p. 239.

⁴ [...] las ciencias sociales y humanas plantean una serie de problemas epistemológicos que les son propios. Pero debemos distinguir a este respecto dos clases de cuestiones muy distintas: las que atañen al investigador como tal, es decir, las que caracterizan la epistemología de su disciplina en tanto que forma particular del conocimiento, y las que conciernen al objeto de conocimientos, y constituye, de hecho, el punto de partida de todos los conocimientos – ingenuos, técnicos, científicos, etc. – que alimentan las diversas sociedades y de los que han surgido las ciencias del hombre (PIAGET, 1970: 276-277).

[...] resulta que o objeto das ciências humanas, que é, pois, um sujeito, difere bastante e fundamentalmente dos corpos e das forças cegas que constituem o objeto das ciências físicas e mesmo dos objetos sujeitos estudados pela biologia e pela etologia.

Compreender, contudo, que o “objeto” das ciências humanas é o sujeito não minimiza as dificuldades epistemológicas e metodológicas dessas ciências em se posicionar no grande debate científico; pelo contrário, Piaget (1973, p. 34) considera que

De maneira geral, sempre se refletiu e dissertou sobre as atividades do homem, e todos os sistemas filosóficos apresentam um aspecto peculiar que permite discernir um esboço ou anúncio das disciplinas especializadas de que teremos de nos ocupar. No entanto, uma coisa é a reflexão, continuada ou episódica, e outra a constituição duma ciência propriamente dita, com o inventário, ou delimitação, dos problemas, assim como a determinação e o aperfeiçoamento dos métodos. Em termos mais precisos, uma coisa é uma dissertação e outra são os processos de observação e, sobretudo, de verificação.

Ainda nessa perspectiva de pensar os dilemas enfrentados pelas Ciências Humanas e, em especial, o processo científico investigativo da Geografia na compreensão das possibilidades de seus estudos, no nosso caso, o estudo voltado para a formação do professor de Geografia, tendo como pano de fundo que as Ciências Humanas, em geral, se preocupam com o sujeito, encontramos em Japiassu (2012, p. 223 – grifo do autor) a indicação de duas grandes dificuldades dessas ciências decorrentes da separação do Sujeito (pesquisador) e o Objeto pesquisado, sendo

A primeira dificuldade: (...) Numa palavra, quando os procedimentos de observação ou de experimentação se exercem sobre um objeto de estudo que também é um sujeito dotado de consciência, claro que irão afetar suas reações, até mesmo sua identidade; a segunda: o homem não consegue elaborar sobre si um discurso objetivo: a) como o objeto de estudo é um semelhante, surge a dificuldade, para o sujeito do conhecimento, de adotar uma atitude suficientemente distanciada e ‘neutra’; b) como as ciências humanas se esforçam para dizer o que é o homem, pronunciar-se sobre os fatos humanos e sociais é, para o cientista, em boa parte, pronunciar-se sobre si mesmo; c) como todo saber é, em geral, um instrumento de poder, essa verdade, no caso das ciências humanas, é suscetível de graves consequências.

Ainda, segundo este autor (Ibidem., p. 79)

[...] as ciências humanas se caracterizam pelo fato de serem ciências que nos falam de nós: somos ao mesmo tempo os objetos e os destinatários de seu discurso. Essa atitude, ao recusar buscar leis fiéis ao modelo físico-matemático, procura compreender a realidade humana de modo mais global, tentando desvendar seu sentido e privilegiando a finalidade e a intenção. Não possui um fundamento psicológico, embora remeta a uma situação de conhecimento particular, caracterizada por uma dupla historicidade: a do objeto e a do observador. Os objetos que as ciências humanas estudam se inscrevem no tempo, mas não são repetíveis nem reproduzíveis.

O professor de Geografia, portanto, considerado um sujeito, se inscreve no tempo e no espaço com todas as consequências e intenções observadas, ou não, em sua formação. A estrutura dominante do modelo de formação de professores no Brasil decorre de um processo histórico envolvido em conjunturas políticas e econômicas superestruturais, bem como, no caso específico do professor de Geografia, à história do desenvolvimento epistemológico desta ciência, além de outras áreas do conhecimento acadêmico, como a Pedagogia e a Psicologia.

Assim, partimos da contextualização da década de 1970, momento em que a formação de professores em nosso país ganhou contornos expressivos presentes até os dias atuais na estrutura das políticas⁵ destinadas a essa esfera, e, não por acaso, sendo ainda considerado um marco na história da epistemologia da ciência geográfica no Brasil, além de ser uma década de intensas transformações no contexto mundial, conforme apresentaremos mais adiante.

O fato de o professor ser um indivíduo expressivo, falante e enunciador de discursos animou nossa escolha de analisar, também, os discursos que este indivíduo faz sobre sua formação, profissão e prática. Ignorar sua voz significaria produzir e reproduzir uma análise na qual prevaleceria a voz do pesquisador sobre o objeto pesquisado, o que significaria que de sujeito o professor passaria a ser objeto. A grande questão é: falar de professor, em qualquer instância que se queira, significa falar do *outro* e, obviamente esse outro não é um objeto mudo e estático, sendo imprescindível considerá-lo como sujeito, conforme a afirmação de Bakhtin (2010, p. 400)

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.

Talvez, recuperando Sacristán, seja esse o motivo pelo qual as pesquisas sobre a formação de professores apresentarem um viés tão marcado que se tornam quase inatingíveis e intangíveis, alertando para a necessidade de uma nova orientação e significação das pesquisas desenvolvidas nas ciências humanas destinadas aos estudos da *práxis* humana.

Não temos a pretensão de afirmar o que significa ser professor de Geografia atualmente, tão menos a de dizer como deva ser um professor de Geografia no contexto atual. Nossa intenção é apontar como a formação inicial desse profissional contribui, ou

⁵ Ressaltamos que nossa pesquisa não possui a pretensão de discutir as políticas públicas destinadas à formação de professores no Brasil.

não, para sua elaboração discursiva sobre o alcance do exercício de sua profissão e, a partir disso, refletir sobre a importância desse profissional na Educação. Isso somente é possível se sua voz for considerada em um processo dialógico do fazer científico, pois, conforme afirma Bakhtin (Ibidem, p. 308-310)

O pensamento [das] ciências humanas nasce sobre pensamento dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões, signos atrás dos quais estão os deuses que se manifestam (a revelação) ou os homens (as leis dos soberanos do poder, os legados dos ancestrais, as sentenças e enigmas anônimos, etc.) [...] - estamos interessados na especificidade do pensamento das ciências humanas, voltado para pensamentos, sentidos e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de texto. Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida.

Nosso ponto de partida é o texto enunciado pelo professor de Geografia, sendo este considerado como expressão de elaboração de uma determinada esfera de ação, pois, como temos a pretensão de discutir sua formação, acreditamos ser ele a voz principal que revela aspectos importantes do seu processo profissional.

É por isso que nos fundamentamos em outras áreas do conhecimento, além da Geografia, para termos o aporte teórico e metodológico necessário para compreendermos a formação do professor *sujeito*; afinal, somente o quadro epistemológico, teórico e metodológico da ciência geográfica, não nos possibilita sustentar uma reflexão e prospectar outras possibilidades para o debate de formação de professores, ainda que seja o de Geografia. Ao considerar o eixo de nossa pesquisa o professor *sujeito*, temos alguns pontos de convergência entre as ciências humanas⁶ que nos possibilita transitar em diferentes áreas do conhecimento a fim de pronunciarmos sobre um determinado fato humano e social, pois, como nos diz Japiassu (2012, p. 30).

O sonho é o de uma transdisciplinaridade capaz de abrir um novo campo ao conhecimento em que os esquemas nocionais possam circular da filosofia às ciências humanas sem estabelecer uma hierarquia entre esses diversos modos de experimentação e problematização. Porque eis o grande desafio hoje lançado ao pensamento e à educação: superar a contradição entre, de um lado, os problemas cada vez mais globais, interdependentes e planetários e, do outro a persistência de um modo de conhecimento privilegiando os saberes fragmentados, parcelados e compartimentados.

Ainda a respeito do grande desafio hoje lembrado por Japiassu, Piaget (1970, passim) escreveu

Não há qualquer hierarquia nas ciências do homem, como as hierarquias parciais que podem discernir-se nas ciências da natureza (...) Mantemos,

⁶ Segundo Piaget “... para concluir, nos queda por examinar cómo las ciencias humanas consideran este sujeto en tanto que sujeto, porque, aunque todavía insuficientemente analizado, éste es quizá uno de los puntos de convergencia más prometedores que conviene tener presente con vistas al futuro...” (1970, p.277).

portanto, mais do que nunca, o nosso modelo numa classificação circular e não linear das ciências.

[...]

Esta circularidade, aliás, de grande interesse para a epistemologia das ciências do homem, porque decorre do círculo fundamental que caracteriza as interações do sujeito e do objeto: aquele apenas conhece este através das suas próprias atividades, mas só aprende a conhecer-se a si próprio agindo sobre ele (...)

Na sua totalidade, o sistema das ciências insere-se numa espiral sem fim, cuja circularidade nada tem de vicioso, exprimindo antes, na sua forma mais geral, a dialética do sujeito e do objeto.”

Considerando a referência deixada por Japiassu, sem entrar no debate sobre a transdisciplinaridade⁷, mas considerando o sistema das ciências em uma espiral sem fim, proposto por Piaget, em nossa pesquisa há uma tentativa de aproximar e identificar interfaces entre diferentes sistemas teóricos que nos auxiliem a pensar e prospectar outros princípios possíveis para a formação de professores de Geografia, objetivando superar os limites impostos pela tendência neoliberal e tecnicista presentes hoje no universo das concepções educacionais que circulam no Brasil e no mundo.

Destarte, o objetivo do trabalho é investigar, analisar, refletir e discutir a formação do professor de Geografia pertencente à rede pública de ensino do Estado e do Município de São Paulo atuante em sala de aula, a partir da análise de sua elaboração discursiva referente à sua formação acadêmico-científica.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos, cuja sequência obedece aos núcleos de interesse de análise organizados a partir das falas e depoimentos dos professores participantes da pesquisa. No primeiro capítulo, apresentamos as referências teóricas e os caminhos metodológicos desenvolvidos no movimento e processo da investigação científica, que tem como pressuposto a concepção dialógica de pesquisa em que o professor de Geografia é compreendido como um sujeito discursivo.

No segundo capítulo, contextualizamos e relacionamos aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais presentes na estrutura das políticas de Formação de Professor de Geografia no Brasil desde 1970 até os dias atuais, apontando algumas consequências decorrentes desse processo na elaboração discursiva do professor.

No terceiro capítulo, abordamos algumas possíveis relações discursivas existentes entre os discursos dos professores de Geografia e os discursos acadêmicos e científicos sobre a Geografia enquanto ciência e disciplina escolar.

⁷ Edgar Morin, em seu livro *A cabeça bem-feita: repensar a reforma reformar o pensamento*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, pp. 105- 116, realiza uma discussão sobre os termos “Inter-poli-transdisciplinaridade”.

No quarto capítulo, apresentamos as concepções sobre os alunos reveladas nas falas e nos depoimentos dos professores de Geografia pela relação discursiva entre os discursos dos professores sobre suas práticas didático-pedagógicas e os discursos elaborados na esfera científica e acadêmica de produção e circulação de conhecimentos envolvidos nessa temática.

Por fim, à guisa de conclusão do trabalho, apresentamos as considerações finais em que retomamos aspectos significativos do processo de desenvolvimento desta dissertação de mestrado.

“... A maneira individual pela qual o homem constrói seu discurso é determinada consideravelmente pela sua capacidade inata de sentir a palavra do outro e os meios de reagir diante dela.”
(Mikhail Bakhtin)

Capítulo 1 - O Contexto da Pesquisa: os *caminhos* teóricos e metodológicos

“... eu acho que a gente não tá acostumado com isso, de discutir, de falar o que pensa sobre a escola mesmo, sobre a educação e principalmente sobre a aprendizagem...” (Professora B: 2010).

O depoimento acima expressa a essência da metodologia que desenvolvemos neste trabalho, o qual se apoiou nos métodos da observação, experimentação e averiguação⁸ tendo como base de observação o espaço de interações do curso de extensão intitulado *Programa de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem Mediada de Geografia na Educação Básica*, oferecido sempre no primeiro semestre do ano pelo Programa de Extensão do Departamento de Geografia, FFLCH/USP campus Butantã, com duração de quatro meses, nas edições 2010, 2011 e 2012. Esse curso conta com a participação de professores doutores do Departamento de Geografia e de outras universidades, sendo coordenado pela Prof^a Dr^a Maria Eliza Miranda e se destina, prioritariamente, aos professores de Geografia atuantes na rede pública de ensino.

O Programa é um curso de atualização para professores e sua dinâmica se baseia em cronograma quinzenal, sempre aos sábados. No período da manhã, com Encontros Temáticos, o Docente Pesquisador convidado ministra uma aula abarcando um tema relacionado com o desenvolvimento de pesquisas contemporâneas da ciência geográfica. No período da tarde, acontecem as Oficinas Pedagógicas coordenadas pela Prof^a Dr^a Maria Eliza Miranda, responsável pelo curso.

As Oficinas Didáticas foram pensadas e organizadas para propiciar uma reflexão visando o trabalho do professor em suas aulas com os conteúdos abordados nos Encontros Temáticos. No entanto, nestas, por serem concebidas como um espaço dialógico entre professores, sempre emergem os dilemas vividos nas escolas, sendo essas discussões mediadas para que não se transformem em elucubrações subjetivas ou ‘vazias’ de reflexão, uma vez que, a coordenadora e todos os outros professores participantes são “o outro do diálogo” assumindo a posição ativa responsiva⁹ no

⁸ Métodos indicados por Piaget em seu livro “A situação das ciências do homem no sistema das ciências”. Lisboa: Livraria Bertrand, 1970.

⁹ Expressão de Bakhtin.

movimento dialógico da comunicação ali estabelecida intencionalmente para refletir sobre as práticas didático-pedagógicas contemporâneas.

Dessa maneira, se o professor busca o curso para se atualizar, ao cabo dos Encontros Temáticos e das Oficinas Pedagógicas, percebe que, além da atualização, elaborou reflexões críticas sobre o seu trabalho na escola, fundamentado em outros sistemas teóricos, tais como a Filosofia da Linguagem, a Psicologia da Aprendizagem e algumas tendências teóricas da própria Geografia. Percebe-se que, nesse processo reflexivo, o quanto é conflituoso e tenso o movimento dos sujeitos envolvidos no Programa.

A parte aplicada de nossa pesquisa se circunscreve no espaço/tempo das edições que acompanhamos do curso, observando, registrando e analisando o movimento comunicacional que ocorreu naquele espaço dialógico e, especialmente, as elaborações discursivas dos professores. Nossa participação começou em 2010 e foi fundamental para compreendermos como se estrutura um espaço dialógico de comunicação, de uma dada esfera de ação: a educacional.

No ano seguinte, 2011, continuamos a acompanhar como observadora, porém, com um olhar mais atento e envolvido, tendo um conhecimento mais sólido sobre a abordagem de Bakhtin; assim, pudemos perceber alguns aspectos de grande relevância para o nosso trabalho.

No ano de 2012, paramos de acompanhar o Programa para efeito desta pesquisa, pois pudemos perceber a relevância e a recorrência de diversos núcleos de interesse nos discursos de professores, que, como “fios condutores”, permeiam as falas destes, confirmando a viabilidade das hipóteses com as quais vínhamos trabalhando ao considerar as falas e depoimentos de professores como uma rica e inovadora fonte de informação e de compreensão sobre os efeitos que a formação de professores exerce sobre a constituição destes como sujeitos socialmente significativos.

O método utilizado para capturarmos as falas dos docentes, em todas as edições do curso, foi a gravação audiovisual. Nosso material empírico, portanto, está todo gravado e transcrito, o que nos ajuda de maneira considerável na análise das falas, pois, quanto mais as ouvimos, mais conseguimos apreender aspectos importantes para a elaboração de nosso trabalho. Dessa forma, nosso material de pesquisa é rico e extenso, necessitando, assim, de recortes, visto que, não seria possível analisá-lo por completo em uma única pesquisa em nível de mestrado. O que faz com que nos centremos nas falas dos professores enunciadas a partir de uma pergunta norteadora feita pela

coordenadora referente às motivações que os levaram a fazer tal curso de extensão. Desse amplo espectro de enunciados, centralizamo-nos nos enunciados sobre as condições de sua formação inicial, à formação acadêmico-científica e didático-pedagógica, além de capturarmos enunciados referentes às concepções de alunos.

Se todo o curso é gravado, qual seria a necessidade de acompanharmos os três anos de edição do programa? Para respondermos a essa questão e, ainda, justificarmos a utilização das gravações audiovisuais, fundamentamo-nos em uma afirmação de Bakhtin (2010, p. 141), a nosso ver, muito pertinente para quem se propõe analisar a fala de outro sujeito discursivo.

É necessário observar o seguinte: por maior que seja a precisão com que é transmitido, o discurso de outrem incluído no contexto sempre está submetido a notáveis transformações de significado. O contexto que avoluma a palavra de outrem origina um fundo dialógico cuja influência pode ser muito grande. Recorrendo a procedimentos de enquadramento apropriados, pode-se conseguir transformações notáveis de um enunciado alheio, citado de maneira exata (...) A palavra alheia introduzida no contexto do discurso estabelece com o discurso que a enquadra não um contexto mecânico, mas uma amálgama química (no plano do sentido e da expressão); o grau de influência mútua do diálogo pode ser imenso. Por isso, ao se estudar as diversas formas de transmissão do discurso de outrem, não se pode separar os procedimentos de elaboração deste discurso dos procedimentos de seu enquadramento contextual (dialógico): um se relaciona indissoluvelmente ao outro. Assim como a formação, também o enquadramento do discurso de outrem (o contexto pode de maneira muito remota começar a preparação para a introdução deste discurso) exprime um ato único da relação dialógica com este discurso, o qual determina todo o caráter da transmissão e todas as transformações de acento e de sentido que ocorrem nele no decorrer desta transmissão.

Desse modo, o registro das elaborações discursivas dos professores está considerado *in loco*, no contexto em que são elaboradas, pois a gravação audiovisual possibilita apreendermos o momento exato em que foram enunciadas e, assim, as “interferências” de suas transmissões diminuem.

Além disso, a relação do contexto com o discurso é decisiva para pensarmos a estratégia de organização do nosso trabalho escrito, pois pretendemos que as elaborações discursivas dos professores formem uma *amálgama*, não aparecendo de maneira fragmentada, nem episódica em relação à teoria estudada e exposta em nossa dissertação. Por isso, apresentamos as falas dos professores no capítulo respectivo que as contextualiza, buscando a elaboração de um texto dissertativo, ele mesmo *com um elevado grau de diálogo*. Ou seja, não construiremos um capítulo específico para apresentá-las, estarão expostas ao longo da dissertação e sua íntegra está disponível no

banco de dados, organizado com o intuito de fomentar outras possíveis análises em um processo dialógico infinito.

É importante salientar que como as Oficinas Didáticas não foram realizadas para a finalidade deste estudo, acompanhá-las possibilitou perceber que as elaborações discursivas não seguiram os mesmos caminhos, pelo fato do contexto temporal ser dinâmico e, também, as falas e depoimentos envolverem sujeitos diferentes. Houve diferença no próprio movimento comunicacional nas três edições dado que as falas dos professores estão relacionadas às motivações que os fizeram procurar o curso, o que se reflete clara e significadamente nas práticas discursivas.

No primeiro semestre de 2010, a coordenadora Prof^a Dr^a Maria Eliza Miranda recolheu os depoimentos dos professores em um único dia, tendo a seguinte questão norteadora: “...digam, livremente, quais as motivações que os fizeram buscar esse curso de extensão e quais as expectativas que tem em relação a ele...”. Os professores foram estimulados a falar devido à intensa participação que tiveram no Encontro Temático “Geografia e Diversidade” na parte da manhã, a partir do qual demonstraram grande surpresa e encantamento com o valor da Cultura que lhes abriu a perspectiva acerca de inúmeros aspectos que ocorrem nas escolas em que trabalham e que, a partir daquela reflexão, começaram a considerar a fragilização de sua própria formação. Não sabiam que, naquele dia, iriam refletir sobre isso e todos falaram livremente aquilo que pensavam e sentiam.

Já no primeiro semestre de 2011 a professora Maria Eliza recolheu os depoimentos em cada encontro, com os professores se voluntariando para refletir sobre a mesma questão norteadora; portanto, os docentes não falaram em um único dia. Pontuamos isso pois, quando fomos analisar as falas desses professores participantes dessa edição do curso, percebemos que, pelo fato de escolherem em que dia falariam, já se apresentavam com um discurso pronto, previamente preparado, o que “eclipsou” algumas falas, interferindo na análise.

Ou seja, as práticas discursivas dos professores que falaram em decorrência de um contexto relacionado ao seu conhecimento são mais transparentes e seus discursos não apresentam tantos “ruídos” quanto o dos professores que programaram suas intervenções. Isso, para nós, foi uma aprendizagem na tentativa de construir um espaço dialógico e que, conforme afirma a teoria da linguagem bakhtiniana, cada discurso se produz com uma intenção que seu autor lhe confere e está imbricado em um contexto que, ao se modificar, o modifica e mantém suas relações dialógicas.

Devido à análise desse aspecto, a edição de 2012 começou com a fala espontânea de todos os professores recolhida no mesmo dia, novamente, no início do Programa. Destarte, o que pode parecer somente uma questão de método, para nós é uma questão de “se fazer” e “como fazer” uma pesquisa na área do ensino de Geografia. Estamos convencidos de que este modo é o melhor modo por que podemos realizar para que “alcancemos” o professor de Geografia e, a partir de sua voz, discutirmos sua formação. É um caminho trabalhoso, porém, é o que vislumbramos ser o mais adequado em uma pesquisa que considera o professor um sujeito discursivo, ainda que os trabalhos acadêmicos na área do ensino de Geografia, e mesmo na Geografia, normalmente, se apoiem em entrevistas e questionários, conforme nos aponta Paul Claval (2011, p. 68)

Quando trata de sociedades modernas dominadas pelas culturas de massa homogeneizantes, o geógrafo não age diferente de outros cientistas e procede por enquete (...) Ele anota, como o sociólogo, as opiniões e as atitudes daqueles que interroga.

Em certos casos, as questões colocadas no decorrer das enquetes solicitam somente respostas estereotipadas, como sim ou não, um pouco, muito, enormemente etc. Fala-se então de questionário (...). Noutros casos, o pesquisador deseja conviver longamente com as pessoas pesquisadas. Ele não espera respostas estereotipadas. Ele deseja saber o que pensam compreender seus pontos de vista e explorar a lógica de suas atitudes. Fala-se, em caso semelhante, de entrevistas ou enquetes.

O nosso objetivo, contudo, não é saber o que o professor pensa sobre determinado assunto relacionado ao ensino de Geografia ou à ciência geográfica. O que pretendemos é perceber o quanto a formação inicial do docente contribui para sua elaboração discursiva sobre seu trabalho didático-pedagógico e sobre a ciência que ensina na escola. Somado a isso, não queríamos a fala do professor no ambiente da escola, pois este poderia não ser explícito, nem mesmo verdadeiro em suas falas, uma vez que poderia ser influenciado pela dinâmica do ambiente escolar: falta de tempo, falta de espaço privado para tal atividade e, até, falta de liberdade para dizer (possivelmente diante de colegas de profissão da mesma escola) o que realmente pensa sobre o assunto proposto, pois, segundo Hargreaves (1999, p. 221 – tradução livre), na escola o tipo de hierarquia é profissional e de carreira. Portanto, *“Em condições de colegialidade artificial, as relações de trabalho em colaboração entre professores*

mostram que não são espontâneas, voluntárias, orientadas ao desenvolvimento, não estão presentes em todo momento e lugar e são imprevisíveis.”¹⁰

Caracterização geral dos professores participantes da pesquisa

Os professores participantes de nossa pesquisa são aqueles que cursaram o Programa de Extensão das edições de 2010, 2011 e 2012, respeitando dois critérios eleitos por nós: professores bacharéis e/ ou licenciados em Geografia e simultaneamente, professores de Geografia nas redes públicas de ensino, atuantes em sala de aula. Dessa forma, não consideramos professores que, no período do curso, declararam-se exercendo funções fora da docência, tais como coordenação, direção, ou exercendo qualquer outra função na estrutura educacional pública, ou professores ligados somente à instituição privada do ensino básico.

Se, por um lado, alguns critérios foram necessários para delimitarmos quem participaria de nossa pesquisa, por outro, não serviram como critérios excludentes - a instituição de ensino em que o professor se licenciou, tempo em que está formado e o tempo de exercício no magistério -, pois nosso foco não é o de relacionar essas fontes de dados à discussão sobre a formação profissional, em que pese emergirem aspectos relacionados a essas informações que serão consideradas oportunamente.

Sendo assim, trabalhamos com noventa (90) professores de Geografia atuantes nas redes públicas do ensino estadual e municipal de São Paulo, considerando as edições de 2010, 2011 e 2012. Ressaltamos que não citaremos nomes dos professores, nem das instituições que os formaram, tão menos os nomes das escolas em que trabalham, pois não consideramos essas informações relevantes devido à recorrência de muitos elementos que foram emergindo nas diversas falas, e que independem do tempo de formação, da natureza da Instituição em que se formaram, seja pública ou privada.

¹⁰ “*En condiciones de colegialidad artificial, las relaciones de trabajo en colaboración que muestran los profesores no son espontáneas, voluntarias, orientadas al desarrollo, no están presentes en todo momento y lugar ni son imprevisibles...*” (HARGREAVES, 1999: 221).

Contribuições da Filosofia da Linguagem do Círculo de Bakhtin: a concepção dialógica de pesquisa

Em nossa pesquisa, propomo-nos a ouvir o professor, pois o consideramos um *sujeito discursivo*. Goodson (2007, p. 69) também nos auxilia refletir por que é importante ouvir o professor para pensar a sua formação:

[...] particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor. Em primeiro lugar, tem-se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto ‘prático’. Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o ‘desenvolvimento’. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor.

A concepção de que esta pesquisa é *dialógica* e considera o professor um *sujeito discursivo* se baseia em trabalhos elaborados no campo da Filosofia da Linguagem do Círculo de Bakhtin, especialmente em textos de Bakhtin, o que fundamentou a necessidade de considerar a *voz* do professor.

Mikhail Mikhailovich Bakhtin foi um pensador russo, nascido na passagem do século XIX e XX, considerado uma referência na cultura científica ocidental ao propor, fundamentado numa teoria filosófica, os caminhos para o desenvolvimento de uma metodologia de pesquisa baseada na dialogicidade. Seus trabalhos ficaram conhecidos a partir de 1968, na França, e, no Brasil, sua teoria chegou em 1979 por meio do livro **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**, cuja autoria é, na verdade, de Valentin Voloshinov.

Aliás, a questão da autoria dos textos bakhtinianos é motivo de inúmeras controvérsias, que, aos poucos, começam ser esclarecidas, visto que Bakhtin integrava o um Círculo que levou seu nome – “Círculo de Bakhtin” - um grupo de intelectuais de diversas áreas do conhecimento¹¹, cuja preocupação centrava-se na discussão e elaboração de uma teoria filosófica sobre a linguagem humana e, devido a essa produção “conjunta”, não se sabe ao certo quais são os textos integralmente de autoria do Bakhtin, nem quais textos pertencem a outros autores do Círculo.

A discussão sobre autoria no Círculo de Bakhtin é relevante e se realiza no âmbito de inúmeras pesquisas nacionais e internacionais, mas não será aprofundada em

¹¹ O filósofo Matvei Isaevic Kagan (1889-1937), o biólogo Ivan Kanaev (1883 – 1983), a pianista Maria Yudina, Lev Punpiânki (1891-1940) teórico da literatura, Pavel Medvedev (1891-1938) filólogo e o linguista Valentin Voloshinov (1895-1936).

nosso trabalho, pois nos reportaremos, principalmente, aos textos que são atribuídos a Bakhtin e, por enquanto, assim são aceitos, pois temos como pano de fundo a dimensão filosófica desta teoria, como também, recorreremos a textos de outros integrantes do Círculo, como o já citado **Marxismo e Filosofia da Linguagem** de Voloshinov.

Após a leitura desses textos e de outros que problematizam a teoria bakhtiniana, percebemos que, à primeira vista, esse autor é apresentado como teórico e historiador da literatura e um de seus objetivos é elaborar uma teoria que se contrapusesse à teoria dos formalistas russos. Porém, é notório que a preocupação de Bakhtin ultrapassou o objetivo apontado. Elaborou uma teoria da linguagem que, na verdade, é uma filosofia sobre as relações humanas baseada na comunicação, no uso da linguagem, sendo que, ele próprio, se intitulava um filósofo das ciências humanas, assim declarado à Duvakin (2008, p. 45) em uma entrevista:

Duvakin: O senhor era mais filósofo que filólogo?

Bakhtin: Filósofo, mais que filólogo. Filósofo. E assim permaneci até hoje. Sou um filósofo. Sou um pensador. Bem, isso, digamos, em Petrogrado, em São Petersburgo, não existia um departamento de filosofia. Ali cochichavam e perguntavam ‘o que é filosofia?’ Não é carne, não é peixe. Para responder era necessária uma especialização. Certo, tinha um departamento no qual se ensinava filosofia, mas não era independente. Quer terminar os estudos se dedicando à filosofia? – Pois não, mas obrigatoriamente deve terminá-lo em um Departamento que pode ser ou o Departamento de estudos do russo, ou o Departamento de estudos do alemão.

Dessa maneira, a teoria bakhtiniana contribui não apenas como fundamentação das análises das elaborações discursivas dos professores, já que isto seria um reducionismo, mas, sobretudo, determina o *modus operandi* do nosso fazer científico. Afinal, Bakhtin (falecido em 1975) propõe, também, certa metodologia das ciências humanas, fato que faz dele um dos pilares de sustentação de nosso trabalho.

Este filósofo elabora uma teoria filosófica sobre a linguagem segundo a perspectiva de que a linguagem faz parte das Ciências Humanas, tendo como um de seus pressupostos, a *dialogia*, que constitui uma das centralidades de seu pensamento.

Beth Brait, em sua tese sobre as contribuições bakhtinianas para uma teoria/análise dialógica do discurso, afirma que a teoria desse autor constitui um corpo de conceitos, noções e categorias especificados na postura dialógica entre o *corpus* discursivo, a metodologia e o pesquisador¹². Assim, configura-se o tripé em que

¹² BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 1ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010, p.29.

baseamos nossa pesquisa, ou seja, realizamos uma análise do discurso do professor de Geografia considerando-o um sujeito expressivo, falante e enunciador de discurso, sendo esse capturado em uma orientação metodológica dialógica elaborada em um ambiente em que prevaleceu o diálogo como pressuposto teórico.

Assim, mediante a necessidade de compreender o que é e como se constitui o conhecimento dialógico que considera o *outro como um sujeito*, explicitamos, aqui, os conceitos de que nos valem da teoria bakhtiniana na elaboração de nossa pesquisa. Destacam-se a discussão sobre enunciado, diálogo, discurso, dialogicidade, autoria, voz do discurso, contexto dialógico, entre outros.

Para Bakhtin, “...*O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana...*”¹³, portanto, a real unidade da comunicação discursiva é o enunciado e somente ele parece se relacionar de modo imediato com a realidade e com o sujeito que fala.

Na língua existem apenas as possibilidades potenciais (esquemas) dessas relações (formas pronominais, temporais, modais, recursos lexicais, etc.). Contudo, o enunciado não é determinado por sua relação apenas com o objeto e com o sujeito-autor falante (e por sua relação com a linguagem enquanto sistema de possibilidades potenciais, enquanto dado), mas imediatamente – e isso é o que mais importa para nós – com outros enunciados no âmbito de um dado campo da comunicação. Fora dessa relação ele não existe em termos reais (apenas como texto) (BAKHTIN, 2010: 328).

Se o enunciado emitido por um sujeito se relaciona com outros enunciados no âmbito de uma esfera de ação, temos a constituição do diálogo que, segundo Bakhtin, é inerente à comunicação humana e pressupõe um ‘ouvinte’, que se tornará um ‘falante’ no uso e emprego da língua viva, isto é, da linguagem. Conseqüentemente, tanto o falante quanto o ouvinte possuem uma ativa posição responsiva no movimento da comunicação dialógica discursiva. Assim,

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo como seu prolongamento, como sua réplica, e não sabe de que lado ele se aproxima desse objeto. (BAKHTIN, 2010: 86).

¹³ BAKHTIN, M. “Os gêneros de discurso”. In: **Estética da criação verbal**; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, p. 262.

O enunciado proferido por um sujeito está imbricado em um contexto dialógico que se constitui mediante uma teia de enunciados elaborados ao longo da história da cultura humana, pois

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo. (BAKHTIN, 2010: 410).

Portanto, constituem-se relações dialógicas discursivas baseadas em enunciados criados por sujeitos discursivos que colocam a sua “intenção” no movimento do diálogo presente na comunicação humana e que, segundo Bakhtin (2010, p. 330-331),

É o novo tipo de relações semânticas, cujos membros só podem se enunciados integrais (ou vistos como integrais ou potencialmente integrais), atrás dos quais estão (e nos quais exprimem a si mesmos) sujeitos do discurso reais ou potenciais, autores de tais enunciados. O diálogo real (a conversa do cotidiano, a discussão científica, a discussão política, etc.). A relação entre réplicas de tal diálogo é o tipo mais externamente notório e simples de relações dialógicas. Contudo, as relações dialógicas não coincidem, de maneira nenhuma, com as relações entre réplicas do diálogo real; são bem mais amplas, diversificadas e complexas.

Dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista, etc.).

O enunciado proferido pelo professor passa a ser considerado como aquilo que é produzido por um sujeito cultural e histórico, que o elaborou em um determinado contexto dialógico, com outros enunciados, distantes ou próximos de seu tempo e espaço, os quais se apresentam como vozes em seus discursos em um movimento interno de dialogicidade¹⁴. O enunciado, segundo Bakhtin, não é apenas um reflexo de algo que já foi dito, já que ele pertence a uma relação dialógica, pois é seu autor que lhe dá o tom, altera seu sentido e lhe atribui um aspecto valorativo, criando, assim, algo novo.

¹⁴ Segundo Bakhtin, “*O discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica. Mas a dialogicidade interna do discurso não se esgota nisso. Nem apenas ela encontra o discurso alheio. Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda da resposta antecipada.*” (BAKHTIN, 2010: 89).

Eis porque a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de a perceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2010: 294-295).

Desta forma, parecemo-nos aproximar daquilo que seria a maior contribuição da teoria filosófica bakhtiniana sobre a constituição das relações humanas por intermédio do uso linguagem: *o outro* é fundamental e indispensável na elaboração discursiva de um sujeito, que só se percebe e se reconhece quando o outro o percebe e o reconhece (princípio da alteridade), pois, segundo Bakhtin (2010, p. 301)

O papel dos outros, para quem se constrói um enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta.

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento. À diferença das unidades significativas da língua – palavras e orações -, que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor (e respectivamente, expressão, do que já falamos) e destinatário. Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.

Resumindo, comunicamo-nos para alguém e esse alguém se comunica para nós; nesse movimento transitivo, temos a constituição da formação discursiva em que as vozes se cruzam e se afastam ou se justapõem em um movimento dialógico infinito.

Desse modo, em cada momento de sua existência histórica, a linguagem é grandemente pluridiscursiva. Deve-se isso à coexistência de contradições sócio-ideológicas entre presente e passado, entre diferentes épocas do passado, entre diversos grupos sócio-ideológicos, entre correntes, escolas, círculos, etc., etc...” (BAKHTIN, 2010: 98).

Como se constituem as elaborações discursivas dos professores de Geografia formados profissionalmente em um contexto em que os discursos relacionados à sua formação profissional baseiam-se no entrecruzamento dos enunciados neoliberais e tecnicistas sustentadores de sua formação atualmente? Ou, e talvez mais importante, quais são as consequências para a formação de professor no momento contemporâneo

em que prevalecem os enunciados neoliberais e tecnicistas nas políticas públicas dirigidas à formação desses profissionais?

A análise das comunicações discursivas do professor de Geografia é indispensável em nossa pesquisa porque acreditamos que ela revela aspectos de sua formação profissional acadêmico-científica que nos faz refletir e repensar o paradigma que as fundamentam. Além disso, estamos convencidos que as pesquisas na área do ensino de Geografia que não dão voz aos professores ficam circunscritas a uma análise que eclipsa o sujeito discursivo pela ênfase nas análises que relacionam a prática do professor com a crítica sobre a realidade encontrada na escola, no trabalho do docente e na formação desse profissional.

Conforme já afirmado anteriormente, não optamos pelo método de questionários ou entrevistas, mas por uma tentativa de recolher as falas em um espaço dialógico; por isso, a ideia de realizar a pesquisa articulada com o espaço de extensão universitária, o que a coordenadora do Programa autorizou, justamente pelo fato da fala do professor ser a referência essencial na discussão sobre sua formação.

A maneira como organizamos todo o material coletado a partir das observações realizadas durante as três edições do curso foi um dos grandes desafios enfrentados, pois, como nossa preocupação não era quantificar os dados, elaboramos uma estratégia de agrupar as falas dos professores em núcleos de interesse de análise, a partir do seu “conteúdo” e não de sua ocorrência quantitativa, iniciando a nossa investigação científica, conforme propõe Piaget (1970, p. 48)

[...] a fase científica da investigação começa quando dissociando o verificável do que é apenas reflexivo ou intuitivo, o investigador elabora métodos especiais, adaptados ao seu problema, que sejam simultaneamente de aproximação e de verificação.

Desse modo, por meio da análise das elaborações discursivas dos professores, identificamos três núcleos de interesse, a fim de nos aproximar e averiguar nossa hipótese de trabalho, são eles: o Professor e sua formação, o Professor e a Geografia e o Aluno pela voz do Professor.

Esses núcleos estão representados por palavras que foram pensadas a partir das práticas discursivas de *outros* (professores) estabelecendo, assim, dialogicidade com todo o nosso trabalho, que se constituiu na relação transitiva entre o estudo teórico e a efetivação da prática. Tais núcleos têm a pretensão de dialogar com aspectos e discussões referentes à formação de professores, pois consideramos que cada palavra evoca contextos que são povoados por intenções circunscritas na elaboração de um texto

oral, ou escrito, imerso em um discurso dialógico sociocultural, conforme a citação de Bakhtin (2010, p.100) que segue:

Todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções. Nela são inevitáveis as harmônicas contextuais (de gêneros, de orientações, de indivíduos).
Em essência, para a consciência individual, a linguagem enquanto opinião plurilíngue, coloca-se nos limites de seu território e nos limites do território de outrem.

Ressaltamos, portanto, que há um diálogo intenso entre os núcleos de interesse que elegemos e a formação dos professores de Geografia, sendo essa discussão a espinha dorsal de nosso trabalho.

Quando nos reportamos à ideia contida no núcleo de interesse “O Professor e sua formação”, estamos recolhendo elementos para refletir, a partir da fala do professor, como sua formação inicial, baseada no modelo encontrado na contemporaneidade, o fez tornar-se um profissional ceifado de autonomia discursiva sobre seu papel e sobre a ciência geográfica e sem autonomia didático-pedagógica necessitando de uma ‘formação continuada’ que lhe ensine técnicas de como ensinar, dando algum sentido a sua profissão. Vemos, assim, que a formação do professor de Geografia é uma estrutura pertencente à estrutura política, econômica, social e cultural mais ampla, alargando-se para fora da esfera educacional em um movimento de compreensão de como é influenciada por essas transformações advindas de um processo histórico, social e cultural.

No núcleo “O Professor e a Geografia”, reportamo-nos à sua formação acadêmico-científica inicial, pois esse profissional é legitimado a ensinar uma ciência com todos seus pressupostos teóricos e metodológicos na educação básica, cabendo-lhe uma prática discursiva de contribuição no desenvolvimento escolar do aluno. Porém, observamos, após análise preliminar de suas falas, que sua elaboração discursiva sobre o desenvolvimento epistemológico e ontológico dessa ciência é frágil. Assim, a problematização colocada para e por nós é: quais as interfaces existentes entre os discursos dos professores de Geografia e os acadêmico-científicos relacionados à formação de professores e ao ensino de Geografia, tendo como fio condutor a discussão epistemológica da ciência geográfica elaborada a partir da década 70, mais precisamente do ano de 1978.

O último núcleo de interesse “O aluno pela voz do professor” foi, talvez, o mais difícil de identificar e compreender, pois os professores, de modo geral, não falam diretamente sobre os alunos, e, sim, de suas práticas didáticas, revelando, daí, suas concepções sobre a relação existente entre professor e aluno, expressando tanto o papel do aluno quanto o seu próprio papel no processo de aprendizagem.

Elaborados os núcleos de interesse a partir das práticas discursivas dos professores, prosseguimos para suas análises tendo como fundamentação teórica a Filosofia da Linguagem bakhtiniana, posto que, Bakhtin (2010, p.181) ao propor a *Metalinguística* afirma que

[...] o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para os nossos fins. Por esse motivo as nossas análises subsequentes não são linguísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situadas na metalinguística, subentendendo-a como um estudo – ainda não constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística.

Guiando-nos por essa afirmação de Bakhtin, que considera outros aspectos do discurso muito relevantes e que não se limita à análise da estrutura linguística pura, mesmo reconhecendo sua importância, ressaltamos que nossa análise não abarcará os estudos sintáticos e morfológicos dos discursos. Conseqüentemente, colocaremos enfoque em outros aspectos presentes no discurso que, a nosso ver, pressupõe que os professores se expressam através de enunciados, possuem um repertório de enunciados que estão contextualizados em seu tempo e espaço influenciados historicamente, que levam à produção de discursos, que são, por sua vez, ideológicos. Dessa forma, estabelecem comunicações discursivas dialógicas com os outros sujeitos discursivos.

Mediante essas relações dialógicas, é necessário compreender quem são esses *outros* sujeitos, ou, segundo Marília Amorim, essas outras vozes presentes em suas falas¹⁵ e, portanto, a quem o professor endereça seu discurso, considerando-o seu destinatário.

De outra forma, consideramos em nossas análises quatro categorias presentes na teoria de Bakhtin: o contexto em escala maior e menor em que foram produzidos os discursos; os autores e seus interlocutores e as vozes reverberantes em seus discursos. Contudo, afirmamos que não temos a mínima pretensão de esgotar as possibilidades de

¹⁵ AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. 1ª edição. São Paulo: Musa Editora, 2004.

análises e reconhecemos que “*não há categorias a priori, aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto.*”¹⁶, porém, não conseguiríamos analisar as falas recolhidas, se não estabelecêssemos essas categorias.

Para demonstrar o exposto até o momento, mostraremos um trecho do depoimento de uma professora que exemplifica de maneira considerável como o seu discurso é formado a partir de seus enunciados e dos enunciados de outros, em um movimento dialógico na constituição de sua comunicação discursiva.

“Eu sou a (...). Como entrei no magistério o ano passado, são só dois anos. Senti sim que eu caí de paraquedas também. Porque na Universidade a educação é passada como um mundo cor de rosa, então a gente sai achando que vai encontrar a sala de aula como um paraíso.

Quando eu era novinha na escola, sou a professora mais nova lá, eu sinto por parte dos professores muita acomodação. E eu vivo com alunos que são copistas, então para eles se você não enche a lousa, você não está dando aula. Então, se você tenta fazer a aula mais dialogada, com mais debate em cima de um texto “Você não vai dá aula hoje professora?” porque você não encheu a lousa.

(...)

Encher a lousa é muito fácil, o aluno copiar e ter o caderno super- lotado também é muito fácil. E eu acho importante essa troca de experiência para a gente saber que coisas funcionam, que coisas não funcionam pra gente trabalhar com o nosso aluno.

(...)

Então a gente tá aqui nessa fase de troca de ver o que funciona e o que não funciona pra gente rever nosso papel. Realmente somos professores, não somos meros, que seja vou usar uma palavra, passadores de informação. A gente não tá lá para passar qualquer coisa para o aluno. A gente tá lá pra ensinar, somos sim educadores.” (Professora A: 2010).

Podemos perceber que a professora fala de um determinado contexto, de um determinado tempo histórico e que dialoga intensamente com diversos autores de enunciados e discursos, construindo, dessa forma, os seus próprios enunciados e o seu próprio discurso sobre o seu trabalho de professora de Geografia.

O contexto de atuação profissional da professora é a atual rede estadual de ensino de São Paulo, com dois anos de experiência na estrutura educacional contemporânea. Sem a pretensão de esgotar a análise, podemos citar alguns ‘outros’ com quem ela mantém relações dialógicas discursivas: com sua formação profissional e outros professores que sentem que não estão preparados para entrar em uma sala de aula e realizar seus trabalhos (*‘Senti, sim, que eu caí de paraquedas também*); ao que é produzido na Universidade e suas considerações sobre a educação e a escola (*‘Porque na Universidade a educação é passada como um mundo cor de rosa, então a gente sai*

¹⁶ BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos chaves**. 1ªed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010, p. 14.

achando que vai encontrar a sala de aula como um paraíso’); com seus pares de profissão (‘Quando eu era novinha na escola, sou a professora mais nova lá, eu sinto por parte dos professores muita acomodação’ e ‘Encher a lousa é muito fácil, o aluno copiar e ter o caderno superlotado também é muito fácil’.); os alunos (‘E eu vivo com alunos que são copistas, então para eles se você não enche a lousa, você não está dando aula. Então, se você tenta fazer a aula mais dialogada, com mais debate em cima de um texto “Você não vai dá aula hoje professora?” porque você não encheu a lousa’) e ela mesma no fortalecimento do seu papel como professora (‘A gente não tá lá para passar qualquer coisa para o aluno, né. A gente tá lá pra ensinar, somos sim educadores’.).

Talvez, para nós, o que é mais difícil na análise das elaborações discursivas dos professores, tomando como fundamentação teórica a Filosofia da Linguagem bakhtiniana, é compreender o movimento dialógico entre as vozes que aparecem intensamente nos enunciados constituintes do discurso. Percebemos que, em um único enunciado a professora dialoga com, no mínimo, duas outras vozes, constituindo o que Marília Amorim denominou de pluralidade de vozes¹⁷.

A análise preliminar das falas dos professores de Geografia nos mostrou o quão é rico esse material para futuras pesquisas acadêmicas, pois, além dos núcleos de interesses centrais em nosso trabalho, as falas apresentam outros aspectos interessantes e complexos ligados à estrutura e condições do trabalho do professor, hierarquização profissional dentro do sistema educacional, a proposta curricular do Estado de São Paulo, entre outros.

Por fim, ressaltamos que a elaboração desses núcleos, bem como toda a reflexão sobre a formação do docente de Geografia que aparecerá nos capítulos subsequentes, foi possível graças à prática dialógica de pesquisa, a partir da consideração do professor como um sujeito discursivo, elaborador de um enunciado que exprime um discurso revelador de suas ações e representações sobre o universo escolar.

Acreditamos que a abordagem essencialmente dialógica proposta nesta pesquisa na área do ensino de Geografia é importante no sentido de considerar o professor não apenas como um objeto e, assim, extrair das observações de suas práticas elementos que sustentam nossa pesquisa, mas como esse sujeito elabora seus discursos

¹⁷ AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. 1ª edição. São Paulo: Musa Editora, 2004, p.94.

sobre sua própria formação profissional, sua formação acadêmico-científica e sobre sua relação com o aluno. Segundo Bakhtin (2010, p. 319), nas Ciências Humanas,

O objeto real é o homem social (inserido na sociedade), que fala e exprime a si mesmo por outros meios. Pode-se encontrar para ele e para sua vida (o seu trabalho, a sua luta, etc.) algum outro enfoque além daquele que passa pelos textos de signos criados ou a serem criados por ele? Pode-se observá-lo e estudá-lo como fenômeno da natureza, como coisa? A ação física do homem deve ser interpretada como atitude, mas não se pode interpretar a atitude fora da sua eventual (criada por nós) expressão semiótica (motivos, objetivos, estímulos, graus de assimilação, etc.) É como se obrigássemos o homem a falar (nós construímos os seus importantes depoimentos, explicações, confissões, desenvolvemos integralmente o seu discurso interior, eventual e afetivo, etc.). Por toda parte há o texto real ou eventual e a sua compreensão. A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado.

Dessa forma, no processo dialógico do pensar e fazer esta pesquisa, também elaboramos um discurso sobre a formação do professor de Geografia, mas considerando a sua voz, com o intuito de dialogarmos com outros discursos acadêmicos, que buscam a compreensão dessa temática, que, para nós, é essencial na discussão sobre a Educação em nosso país e no mundo.

A elaboração teórica e metodológica deste trabalho busca compreender o que a voz do professor pode informar sobre o processo de sua formação profissional, o que vem ao encontro de outras concepções que também se debruçam sobre a questão do sujeito no pensar e no fazer acadêmico das Ciências Humanas, em que o pesquisador entende o *outro* não como um *ser* a ser pesquisado, mas um sujeito que pode indicar amplos aspectos do processo que está sendo pesquisado, ou seja, o que está acontecendo na sociedade, na cultura, economia, na política, na história, na psicologia...

Não podemos considerar o professor como objeto aqui pesquisado, pois ele tem voz e esta é a essência do seu ser sujeito com os elementos, temas, assuntos e conteúdos de suas falas e depoimentos, constituindo o seu discurso. Trata-se de uma pesquisa que considera a crítica do modo de se pensar e fazer ciência na modernidade ocidental, segundo Morin (2008, p. 58-59), por exemplo, quando considera

[...] a ciência ocidental baseou-se sobre a eliminação positivista do sujeito a partir da ideia que os objetos, existindo independentemente do sujeito, podiam ser observados e explicados enquanto tais. A ideia de um universo de fatos objetivos, depurados de todos os juízos de valores, de todas as deformações subjetivas, graças ao método experimental e aos procedimentos de verificação, permitiu o desenvolvimento prodigioso da ciência moderna (...)

Neste quadro, o sujeito é, quer o <ruído>, isto é, a perturbação, a deformação, o erro, que é preciso eliminar a fim de distinguir o conhecimento objetivo, quer o espelho, o simples reflexo do universo objetivo.

Morin sinaliza que, embora a relação entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado (no caso das ciências humanas) se constitui de maneira indissociável, não é unificada, nem harmoniosa¹⁸, pois, segundo suas palavras, essa relação abre fendas, brechas perturbadoras, insuficientes e incompletas no outro, sendo necessário, portanto, a emersão de uma nova concepção da relação complexa que se dá entre o pesquisador e o pesquisado¹⁹. Assim,

O sujeito deve permanecer aberto, desprovido de um princípio de resolubilidade nele mesmo; o próprio objeto deve permanecer aberto, de um lado sobre o sujeito, e do outro sobre o seu meio, o qual, por sua vez se abre necessariamente e continua a abrir-se para lá dos limites do nosso entendimento. (MORIN, 2008:65).

Considerando as concepções sobre a relação entre pesquisador e pesquisado e o princípio da complexidade, procuramos superar as especializações estabelecidas na organização do conhecimento, as quais estão fundamentadas pela certeza e, que segundo Morin (2008, p. 18), fica subordinada a uma inteligência cega, que segundo ele

[...] destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os objetos daquilo que os envolve. Não pode conceber o elo inseparável entre o observador e a coisa observada. As realidades chave são desintegradas. Passam entre as fendas que separam as disciplinas. As disciplinas das ciências humanas já não têm mais necessidade da noção de homem. (...) Enquanto os media produzem o baixo cretinismo, a Universidade produz o alto cretinismo. A metodologia dominante produz um obscurantismo acrescido, uma vez que já não há associação entre os elementos disjuntivos do saber, já não há possibilidade de os reunir e de refletir sobre eles.

Morin, embora reconheça que todo conhecimento advém de uma organização do pensamento influenciado por princípios ocultos que governam a nossa visão das coisas do mundo, sem que disso tenhamos consciência²⁰ (os paradigmas), propõe uma organização do conhecimento alimentada pelo princípio da complexidade, que segundo suas palavras se define como

[...] um tecido (complexus: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Na segunda abordagem, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal. Mas então a complexidade apresenta-se com os traços inquietantes da confusão, do inextricável, da desordem, da

¹⁸ O que Bakhtin afirma ser altamente conflituosa.

¹⁹ MORIN, 2008:64-65.

²⁰ Id., p.14-15.

ambiguidade, da incerteza... Daí a necessidade, para o conhecimento de pôr ordem nos fenômenos ao rejeitar a desordem, de afastar o incerto, isto é, de selecionar os elementos de ordem e de certeza, de retirar a ambiguidade, de clarificar, de distinguir, de hierarquizar... Mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de tornar cega se eliminarem os outros caracteres do *complexus*; e efetivamente, como o indiquei, elas tornaram-nos cegos...

A dificuldade do pensamento complexo é que deve enfrentar a confusão (o jogo infinito das inter-retroações), a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição. (2008:20-21).

Considerar a complexidade e a dialogicidade como dois pontos importantes na organização do conhecimento sobre a formação do professor de Geografia indicam, primeiro, que o professor é um *sujeito* na constituição das relações entre o pesquisador e o universo pesquisado; segundo, sendo um sujeito, apresenta os caracteres presentes na constituição do ser - autonomia, individualidade, complexidade, incerteza e ambiguidade - expressas em suas elaborações discursivas; terceiro, há uma relação tensa e conflituosa entre o pesquisador, com toda sua presunção teórica e o universo pesquisado, no nosso caso, o professor sujeito, refletindo de maneira não linear no diálogo entre os interlocutores envolvidos no processo da investigação científica; quarto, ocorre a necessidade de o pesquisador agregar outras áreas do conhecimento que deem conta de olhar para o universo pesquisado, para apreender e compreender suas diversas interfaces. Por fim, o discurso elaborado a partir desta concepção de pesquisa considera as ambivalências, contradições e incertezas decorrentes do movimento e processo da pesquisa.

Queremos dizer com isso que o desafio em trabalhar com as elaborações discursivas dos professores é o de superar as certezas objetivas que cercam o problema sobre o qual nos debruçamos. Ou seja, não determinamos o que o professor deve ser ou fazer em sala de aula. Apenas pretendemos mostrar o que suas elaborações discursivas revelam de suas práticas, de seus conhecimentos e de suas concepções sobre o aluno, sobre si mesmo, em um movimento dialógico com outros discursos presentes nas demais esferas da sociedade.

Assim, no complexo processo dialógico deste estudo, conseguimos entrever três dimensões essenciais reveladas pela voz dos professores, quais sejam: suas concepções sobre formação profissional, formação acadêmico-científica e a concepção sobre a relação professor-aluno, conforme expressos nos seguintes depoimentos de professores de Geografia

“No meu caso eu procurei mais assim... porque o meu curso de Geografia foi um pouco fraco, né... Então eu procuro com esse curso preencher algumas lacunas... Porque quando eu entrei na sala de aula eu percebi que eu não sabia fazer nada... Eu não tinha ideia o que eu vou fazer, né... Aí eu comecei a inventar algumas besteiras que no final eu achava que era enganação...” (Professor C:2010).

“... Embora eu veja que a maior parte dos meus colegas caiu de paraquedas lá... Gostam da escola apesar dos alunos...” (Professora D: 2010).

Os enunciados dos professores sujeitos revelam que o seu processo de formação profissional não tem assegurado uma ampla formação teórica (científica e didático-pedagógica), política e filosófica, situação demonstrada em suas ações realizadas sem conhecimentos e reflexões sobre a maneira como suas práticas didático-pedagógicas relacionadas ao ensino de Geografia podem contribuir para potencializar o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, tornando-os também sujeitos, sendo essa a problematização de nossa hipótese de pesquisa: as comunicações discursivas dos professores de Geografia revelam que a formação profissional baseada no paradigma tecnicista e neoliberal não tem assegurado, nem apoiado a formação de um pensamento reflexivo e crítico acerca da realidade encontrada nas escolas, além de dificultar o processo de reflexão sobre o papel do próprio professor de Geografia na Educação contemporânea, favorecendo a emergência de um professor que não elabora discursos próprios sobre a importância dessa mesma ciência na educação básica, nem desenvolve práticas pedagógicas autônomas. Situação essa que fragiliza o papel do professor e enfraquece o significado da Geografia no ensino, pois ela perde seu sentido como conhecimento científico e acadêmico na formação e desenvolvimento intelectual do aluno e reafirma o papel de reprodução social da instituição escolar.

O professor de Geografia formado nos preceitos tecnicistas e neoliberais é conduzido a reproduzir uma prática que não ultrapassa o discurso de representação social do seu papel e da instituição escolar pública propagada atualmente. Em contraposição, encontramos em Touraine (2004, p. 36) um caminho para pensar, refletir e discutir outra possibilidade de orientação da educação escolar pela reiteração dos sujeitos.

Quando alguns dizem é preciso recentrar a escola no aluno, a ideia de base é a de uma educação do sujeito, para o sujeito, contrariamente, os que se escandalizam e dizem: não, a escola deve ser preferencialmente orientada para a sociedade ou para o saber, colocam em evidência a oposição entre a escola para a sociedade e a escola para o sujeito. Continuo a afirmar, de maneira nada hedonista, que a escola deve ser centrado no aluno, no estudante, no indivíduo, ajudando-os a se tornarem sujeitos, sendo o conhecimento, de fato, um elemento fundamental para tornar-se um sujeito. [...]

Estamos todos engajados, positiva ou negativamente, na construção ou na destruição de nós como sujeitos, em todos os aspectos de nossa vida. O que está em jogo em nosso tipo de sociedade é a criação ou a destruição do sujeito.

“... Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que os alunos sejam mais cultos; ele desenvolverá – com escrúpulo e com consciência burocrática – a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta – e com a ajuda de se meio social a ‘bagagem acumulada’...”
(Antonio Gramsci)

Capítulo 2 – O Professor e sua Formação

“... Quando eu entrei na sala de aula eu percebi que não sabia fazer nada... Eu não tinha ideia o que eu ia fazer... Aí eu comecei a inventar algumas besteiras que no final eu achava que era enganação...” (Professor E: 2010).

O professor de Geografia ao afirmar “...Quando eu entrei na sala de aula eu percebi que não sabia fazer nada...” revela fragilidades significativas em sua formação ao apontar que, mesmo licenciado para exercer a profissão, ao iniciá-la, vê-se desprovido de conhecimentos para desempenhá-la. Ainda, essa espécie de confissão anuncia que, quando é dada e considerada a voz do professor em diferentes esferas, ele aponta aspectos e elementos expressivos para reflexões e discussões sobre sua formação, pois, além de ser um sujeito discursivo, é também um sujeito social e, segundo Bakhtin (2010, p. 142-143 – grifo do autor), detém a *palavra autoritária*, definida por este autor como

[...] a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos, etc., - ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como a palavra autoritária e como a palavra interiormente persuasiva. (...) Geralmente, o processo de formação ideológica caracteriza-se justamente por uma brusca divergência entre as categorias: a palavra autoritária (religiosa, política, moral, a palavra do pai, dos adultos, dos professores, etc.) carece de persuasão interior para a consciência, enquanto que a palavra interiormente persuasiva carece de autoridade, não se submete a qualquer autoridade, com frequência é desconhecida socialmente (pela opinião pública, a ciência oficial, a crítica) e até mesmo privada de legalidade. O conflito e as inter-relações dialógicas destas duas categorias da palavra determinam frequentemente a história da consciência ideológica individual.

Compreender o modo como ele próprio, o professor, pensa sua formação, contribui para a ampliação do debate sobre alternativas possíveis para a superação dos complexos problemas que emanam de sua formação, já que seu enunciado revela aspectos estruturantes das políticas de formação de professores em nosso país, desvendados por uso de palavras carregadas de sentidos e significados compondo o signo ideológico, segundo Volochinov (2010, p. 99 – grifo do autor)

Na realidade, não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas concernentes à vida.

Considerando esse modo de compreender o uso da palavra, ou, de maneira mais ampla, o uso da linguagem dialógica discursiva²¹, pretendemos demonstrar, por um lado, como a formação do professor de Geografia baseada no modelo neoliberal e tecnicista forma um profissional ceifado de autonomia intelectual, tornando-o um “executor de tarefas” ou um “técnico do ensino”, contribuindo, em certa medida, para a manutenção das bases políticas estruturais da educação brasileira difundida a partir da década de 1970. Por outro, em um processo contraditório, como o professor possui ciência de sua situação, abrindo possibilidades de mudanças de suas práticas na realização do *tornar-se sujeito*.

Aproximações entre neoliberalismo e tecnicismo e a formação de professores

A investigação sobre formação de professores aqui realizada supõe uma compreensão do contexto histórico e cultural, pois professores expressam, em seus discursos, elementos culturais, sociais, políticos e econômicos característicos do contexto atual.

O recorte temporal de nossa pesquisa é o período após a redemocratização do Brasil, meados da década de 1980; mas, se alargarmos nossa análise para compreender o que se passava no mundo neste último quartel do século XX, temos a emergência do modelo político-econômico denominado neoliberalismo, segundo o geógrafo David Harvey (2011, p. 11), a instalação de uma Revolução Científica e Tecnológica baseada na informação e em um novo sistema de comunicação, assim afirmado pelo sociólogo Manuel Castells (1999, p. 39).

Antony Giddens (1991, p. 11) ressalta ainda que “... *no final do século XX, estamos no limiar de uma nova era, a qual as ciências sociais devem responder e que está nos levando para além da própria modernidade...*”. Nesse momento há, portanto, a

²¹ Para Bakhtin, “a Linguagem, a seu ver, é sempre social: e só nela que o sujeito pode tomar consciência de si mesmo e nela o sujeito depende necessariamente do outro...” (KONDER, 2002:114). Por isso, é dialógica porque depende sempre da interação com o outro a quem me dirijo e de quem espero uma ação ativa responsiva.

instalação do debate entre os que asseguram que naquele período temos o firmamento e a radicalização do modelo sociocultural do projeto da modernidade²² e autores que afirmam a emergência do período denominado de pós-modernidade²³. Sem a pretensão de entrar no debate, temos clareza de que, entre o fim do século XX e início do XXI, vivemos um período histórico de transição de aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais formadores da sociedade contemporânea propiciando debates que recobrem a função da escola na emergência de um novo contexto, que segundo Hargreaves (1999, p. 50 – tradução livre),

O discurso se baseia na proposição fundamental de que os problemas e as transformações que enfrentam professores e escolas não estão confinados aos limites estritos da educação, mas que se enraízam em uma importantíssima tradição socio-histórica desde o período da modernidade ao da pós-modernidade. As demandas e contingências do mundo pós-moderno, cada vez mais complexo e acelerado, estão afetando de forma crescente professores e escolas. Contudo, amiúde sua resposta é inadequada e ineficaz, deixando intactos os sistemas e estruturas do presente ou retirando-se aos reconfortantes mitos do passado. As escolas e os professores tratam de aplicar soluções burocráticas de ordem modernista; mais sistemas, mais hierarquias, mais imposição de transformação, mais do mesmo. (...). Em muitos aspectos as escolas seguem sendo instituições modernistas e, em muitos casos, inclusive pré-modernas, que se veem obrigadas a operar em um complexo mundo pós-moderno. Na medida em que passa o tempo, a distância entre o mundo da escola e o mundo exterior à mesma se faz cada vez mais evidente. O caráter anacrônico da escolarização é cada vez mais transparente. Esta disparidade define grande parte da crise contemporânea da escolarização e do ensino.²⁴

²² Autores como o próprio Antony Giddens, Touraine, David Harvey, dentre outros.

²³ Hargreaves afirma que “ *La mayor parte de los autores sitúan los orígenes de la condición postmoderna alrededor de los años sesenta. La postmodernidad constituye una situación social en que la vida económica, política, de organización e, incluso, personal se organiza en torno a principios muy diferentes de los de la modernidad. Filosófica e ideológicamente, los avances en las telecomunicaciones junto con la divulgación más amplia y más rápida de la información están cuestionando las antiguas certezas ideológicas a medida que las personas constatan que existen otras formas de vivir. Incluso la certeza científica está perdiendo su credibilidad, cuando los presuntos descubrimientos definitivos sobre cosas como el café descafeinado, el calentamiento global, la protección contra el cáncer de mama o la enseñanza eficaz son superados y contradichos, incluso, por otros nuevos a una velocidad cada vez mayor. Desde el punto de vista económico, las sociedades postmodernas asisten al declive del sistema fabril...* ” (1999:36).

²⁴ El discurso se basa en la proposición fundamental de que los problemas y los cambios a los que se enfrentan profesores y escuelas no están confinados a los límites estrictos de la educación, sino que se enraízan en una importantísima transición sociohistórica desde el período de la modernidad al de la postmodernidad. Las demandas y contingencias del mundo postmoderno, cada vez más complejo y acelerado, están afectando de forma creciente a profesores y escuelas. Sin embargo, a menudo su respuesta es inadecuada o ineficaz, dejando intactos los sistemas y estructuras del presente o retirándose a los reconfortantes mitos del pasado. Las escuelas y los profesores tratan de aplicar soluciones burocráticas de corte modernista; más sistemas, más jerarquías, más imposición del cambio, más del mismo. (...) En muchos aspectos, las escuelas siguen siendo instituciones modernistas y, en algunos casos, incluso premodernas, que se ven obligadas a operar en un complejo mundo postmoderno. A medida que pasa el tiempo, la distancia entre el mundo de la escuela y el mundo exterior a la misma se hace cada vez más evidente. El carácter anacrónico de la escolarización es cada vez más transparente. Esta disparidad define gran parte de la crisis contemporánea de la escolarización y la enseñanza (HARGREAVES, 1999: 50).

As elaborações discursivas dos professores de Geografia revelam que sua formação não reconhece o processo anacrônico apontado por Hargreaves, favorecendo um sentimento de “incompetência” e “desorientação” amplamente difundido nos discursos dos professores.

Ainda que não tenhamos a mínima pretensão de analisar as políticas educacionais destinadas à formação de professores, embora reconheçamos a importância de pesquisas com esse objeto de análise, é importante compreender o contexto em que alguns projetos foram efetuados pelo Estado brasileiro dirigidos diretamente à formação profissional do professor para a educação básica. Referimo-nos ao período da passagem da década de 60 para a década de 70, com os acordos MEC-Usaid²⁵ e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Esses dois momentos são significativos para a análise da formação de professores no Brasil, pois temos desde o regime militar reformas educacionais voltadas para a ampliação do programa de educação para todos, ou, em outros termos, a ampliação do projeto da educação de massas, que, conforme as palavras de Hargreaves (1999, p. 54-55 – tradução livre)

Em todo o mundo, uma das reformas estatais mais importantes e onipresentes tem sido a educação de massas. Por uma parte, constitui um direito conquistado por uma plebe cada vez mais liderada e politicamente organizada. Essa conquista deu direito e liberdade aos jovens para ascender a certas oportunidades sociais e educacionais. Por outra parte, a educação de massas preparou a futura mão de obra e manteve a ordem e o controle social. (...) Em consequência, a relação entre educação e Estado moderno não foi sempre benigna.²⁶

No Brasil, o processo de ampliação do acesso à escola para todos foi guiado pela lógica do sistema político-econômico neoliberal, que, segundo o geógrafo David Harvey (2011, p.12),

[...] é em primeiro lugar uma teoria das práticas políticas-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as

²⁵ MIRANDA, Maria Eliza. *Educação, espaço e poder*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH. Departamento de Geografia. Universidade de São Paulo. Orientadora: Profª Dra. Claudette Barriguella Junqueira. São Paulo, 1992.

²⁶ En todo mundo, una de las reformas estatales más importantes y onnipresentes ha sido la educación de masas. Por una parte, constituye un derecho conquistado por una plebe cada vez más liderada y organizada políticamente. Esa conquista dio derecho y libertad a los jóvenes para acceder a ciertas oportunidades sociales y educativas. Por otra parte, la educación de masas preparó también a la futura mano de obra y mantuvo el orden y el control sociales. (...) En consecuencia, la relación entre la educación y el Estado moderno no ha sido siempre benigna (HARGREAVES, 1999: 54-55).

liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (...) Houve em toda parte uma empática acolhida ao neoliberalismo nas práticas e no pensamento político-econômicos desde os anos 1970. A desregulação, a privatização e a retirada do Estado de muitas áreas do bem-estar social têm sido muitíssimo comuns.

Ainda,

O papel do Estado [no neoliberalismo] é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e as funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos a propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. (HARVEY, op.cit., p. 12 - grifo nosso).

Acompanhando esse processo político-econômico, Castells (1999, p.69) afirma que, no período pós 1970, começa uma Revolução Tecnológica baseada em um novo sistema de comunicação, sendo que “*O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso*”.

Milton Santos (1997, p.51) denominou esse período de *período técnico-científico-informacional*, afirmando que

A ciência, a tecnologia e a informação estão na base mesma de todas as formas de utilização e funcionamento do espaço, da mesma forma que participam da criação de novos processos vitais e da produção de novas espécies (animais e vegetais). É a cientificização e a tecnicização da paisagem. É, também, a informatização, ou, antes, a informacionalização do espaço. A informação tanto está presente nas coisas como é necessária à ação realizada sobre essas coisas. Os espaços assim requalificados atendem, sobretudo, a interesses dos atores hegemônicos da economia e da sociedade, e assim são incorporados plenamente às correntes de globalização.

A sociedade contemporânea se sustenta, portanto, na técnica, na informação e na ciência voltada, de maneira geral, para atender as demandas do mercado, promovendo sua remodelação material e cultural e cria, assim, uma nova forma de representação da sociedade, com um determinado *discurso interpretativo dominante*, que, segundo Alain Touraine (2007, p. 26-27 – grifo nosso), define-se como

[o] conjunto de representações que constitui uma mediação, mas sobretudo à construção de uma imagem de conjunto da vida social e da experiência individual (...) Esse efeito de dominação enraíza-se por vezes numa grande

obra que domina a vida intelectual, mas também e em muitos casos é elaborado por seus transmissores que são determinados **professores**, jornalistas, editores e até certos políticos quando se agarram a uma visão geral da sociedade.

O discurso interpretativo dominante tem efeitos essencialmente negativos: ele ergue barreiras sem nenhuma existência oficial, mas que é difícil passar; e restringe o conhecimento dos fatos, ao dar dos mesmos uma interpretação a priori.

No contexto dos discursos interpretativos dominantes em que prevalece o princípio neoliberal e tecnicista envolto em uma lógica globalizante, a organização social é “ameaçada de cima” e a representação daquilo que é a dimensão social é destruída e os sujeitos são sufocados. Afinal, para Touraine (2005, p. 93-94)

O que nós estamos a viver é a destruição da sociedade, ou seja, da visão social da vida social, do conjunto das categorias em que vivemos como uma armadura desde há mais de um século. Assistimos a ruína de sociedades de produção e de lutas sociais cujo dinamismo nos deu vários séculos de avanço sobre o resto do mundo. É normal que muitos não vejam mais do que os escombros de uma construção tão grandiosa. Eu próprio insisto constantemente no retorno da violência e da guerra, e sublinhei o triunfo do mercado sobre o trabalho e a criação. Mas em face destas nuvens negras que ocupam uma parte importante do nosso céu, vejo também a presença cada vez mais brilhante de uma modernidade cujos princípios (a crença na razão e o reconhecimento de direitos individuais universais) se afirmam sobre as ruínas dos sistemas sociais.

As políticas econômicas baseadas no que ficou conhecido como princípios neoliberais, bem como seus efeitos, também são consideradas no âmbito dos debates sobre a Educação no contexto contemporâneo.

Charlot (2005, p.142) afirma que

[a] lógica instaurada pela globalização neoliberal e, mais especificamente, pelo Fundo Monetário Internacional, pela Organização Mundial do Comércio e, sobretudo, pelo Banco Mundial, cuja visão tornou-se predominante nas políticas públicas sobre a educação ao longo dos anos 1980 [...] pode ser resumida pelos seguintes pontos:

- A educação deve ser pensada e organizada, prioritariamente, em uma lógica econômica e como preparação ao mercado de trabalho. Ela é a acumulação de um capital humano, pensada em termos de custo/benefício, dependendo, portanto, como qualquer outro capital e qualquer outra mercadoria, de um mercado.
- Consequentemente, os investimentos educativos e os currículos escolares devem ser pensados em termos de adequação às demandas do mercado. Por um lado, é preciso preparar trabalhadores “empregáveis”, “flexíveis”. “adaptáveis” e “competitivos”, o que se traduz por uma pressão dos setores econômicos sobre os currículos escolares; por outro é preciso desenvolver uma educação de base para todos – concebida em aproximadamente quatro anos – e, ao mesmo tempo, organizar o ensino médio e superior de acordo com as exigências do mercado e sob a forma de um mercado educativo sem regulamento.

O mesmo autor aponta elementos em sua análise para pensarmos a estrutura educacional brasileira, como, por exemplo, a interferência direta da lógica econômica

neoliberal nas políticas educacionais, entre as quais podemos destacar a própria política de formação de professores que tem transferido esse processo de modo acelerado para o setor das instituições privadas de ensino superior, que obedecem à lógica dos investimentos econômicos, que segundo Neto²⁷ (2009, p. 30)

A ofensiva da mundialização do capital faz que o imperialismo tenha na mira os serviços, o que tem profunda conexão com a educação na América Latina e no mundo. A OMC inclui a educação no setor de serviços, o que está se definindo nas reuniões do GATS (Acordo Geral sobre Serviços, na sigla em inglês). Isso significa que o acesso à educação não será mais tratado como um direito social da educação e sim como um serviço a ser comprado, negociado: em outras palavras, é um serviço comercial. Enquanto serviço, tem que ser oferecido ao mercado com qualidade e deve ser produtivo e competitivo. Os acordos objetivam diminuir as ações dos governos na oferta dos “serviços educativos”, pondo fim ao que chamam de monopólio do Estado, com o objetivo de ampliar o mercado para a iniciativa privada, inclusive a estrangeira. Como consequência, os países perdem sua capacidade de estabelecer leis e regras para a educação, pois elas poderiam contrariar o princípio da livre concorrência entre as empresas nacionais e estrangeiras, o que, segundo as normas da OMC, pode acarretar graves sanções comerciais.

Os efeitos dessas políticas são tratados também por Libâneo (2001, p. 22) ao considerar que

É ilusão, portanto, crer que a ideia da educação como fator central do novo paradigma produtivo e do desenvolvimento tenha um sentido democratizante. (...) Mesmo se houver alguma evidência de ampliação de recursos para a formação geral da população, há razões para crer que tal formação teria características de aligeiramento, isto é, um tipo de formação geral aligeirada (...) Nesse sentido, os educadores precisariam acompanhar de perto e criticamente propostas de formação de professores e de programas tipo ‘ensino a distância’ aventados pelo Ministério da Educação.

Além do ensino a distância, presenciamos, desde a década de 70, fomento e a expansão da formação de professores nas instituições privadas com cursos de licenciaturas curtas de dois a três anos, quando não, como encontramos em nossa pesquisa, cursos de formação com licenciaturas de dezoito meses. Dessa maneira, a lógica que estrutura a formação de professores no Brasil tem seguido esses parâmetros, visto que a demanda por professores é alta, ao passo que as soluções propostas pelas políticas educacionais são de baixa consistência e de rápida realização, justificadas assim pelo da *formação continuada*. Neto (2009, p. 38) considera que essa política faz parte do cenário neoliberal, pois

O professor e os demais profissionais da educação são vítimas do plano neoliberal. Os ajustes neoliberais na educação têm uma política de formação continuada do profissional da educação que se resume ao treinamento em serviço. É uma política que visa conter custos. A formação inicial do docente

²⁷ Em que pese este autor não considerar as inúmeras mediações que ocorrem no debate educacional e as contradições que se colocam na realidade educacional, o problema da inflexão da educação como mercado é tratado de maneira direta.

é precária e divorciada da realidade educacional. Isto é assim porque currículos dos cursos de licenciatura e do curso normal superior são ultrapassados e predominantemente de conteúdo propedêutico. Além disso, hoje, a formação inicial do professor é predominantemente na rede superior privada, que representa mais de 70% das formaturas em licenciatura.

Não queremos, contudo, polarizar a discussão nos referindo apenas ao professor que possui uma formação profissional rápida, pois nossa pesquisa apontou que professores formados em universidades públicas e particulares tradicionais, com uma dada estrutura curricular de formação científica e acadêmica, também apresentam dificuldades na profissão, consideram seus conhecimentos teóricos (científico-acadêmico e didático-pedagógicos) frágeis, pois é frequente a afirmação “...*Procurei esse curso na internet no site da USP. Vi e me interessei. E o que eu busco aqui principalmente é esse como? Esse como que eu venho buscando nesses 6 anos. Como ensinar? ...*”²⁸

Segundo Costa (2009, p. 70), a fragilização teórica e prática na formação de professores na atual organização político-econômica do capitalismo se circunscreve às relações entre a organização capitalista do trabalho (taylorista-fordista) e as demandas que se impõem à escola na passagem do século XX para o XXI²⁹, provocando a destituição da função intelectual do professor, alienando-o, pois passa a ser visto como um técnico de alto nível. Essa *alienação*³⁰ se inicia com a formação inicial precária e se estende na organização estrutural do trabalho do professor na escola. Essa autora afirma que

²⁸ Depoimento do professor F, edição 2010, que se recusou a dizer onde se formou, mas que deu muitos indícios de ter se formado em universidade pública.

²⁹ “No que tange às relações entre a organização capitalista do trabalho e as demandas que esta impõe à escola, desde a passagem do século XX para o século XXI, a organização taylorista-fordista já guardava uma racionalidade que cedo se introduziu na organização do trabalho escolar, com vistas a aumentar a produtividade, ampliando as tarefas do professor na escola e fora dela, otimizando o seu trabalho de atendimento a números cada vez maiores de alunos, buscando níveis de controle cada vez maiores sobre seu trabalho. Nesse sentido, o tecnicismo na educação, sob inspiração taylorista-fordista, prestou uma importante contribuição para a racionalização do trabalho na escola, supervalorizando os métodos de ensino em detrimento do trabalho do professor, impondo uma prática da parcelização dos conhecimentos em unidades de conteúdos mais simples, materializada na forma do ensino apostilado.” (COSTA, 2009:90).

³⁰ “A alienação compreende diversos aspectos: o aspecto da propriedade privada, em que o trabalhador produz, mas é privado da posse e do direito do usufruto dos produtos; a separação entre o saber pensar e saber fazer, em que, quanto mais parcelar e específico é o trabalho, mais ignorante é o trabalhador sobre a atividade que ele exerce durante a maior parte do tempo de sua vigília, e mais descartável; a contradição em que quanto mais o trabalhador trabalha, menos vale o seu trabalho e mais se empobrece; a conversão do trabalho humano numa simples mercadoria, desqualificando sua característica humana e afirmando-o como coisa. Tudo isso se fundamenta num fato: em relações de produções capitalistas, o trabalhador se relaciona com o que produz como algo que lhe é estranho, externo, embora seja fruto do seu esforço físico e intelectual, ocupe a maior parte do seu tempo e em detrimento de outras esferas que lhe são vitais, como o comer, dormir, relacionar-se com outros humanos, desenvolver suas potencialidades humanas.” (COSTA, 2009: 70).

A forma privilegiada de se efetivar a alienação do professor é oferecer uma formação esvaziada do conteúdo do seu trabalho – o saber - desde a sua formação inicial pois, dessa maneira, se interdita o desenvolvimento de um processo de objetivação e apropriação não-alienada. Ao mesmo tempo em que se esvazia os conteúdos do seu trabalho na sala de aula, reduz-se os conhecimentos sobre o seu processo de trabalho, os conhecimentos pedagógicos, que lhe possibilitam dirigir a relação ensino-aprendizagem. (COSTA, 2009:74).

As falas e depoimentos dos professores de Geografia revelam, de maneira consciente, ou não, aspectos dessa alienação, sendo alguns exemplos analisados neste capítulo. Entretanto, pelo fato do professor de Geografia expressar tais aspectos, não podemos olhar para esse profissional com premissas assertivas, como a autora acima, pois, mesmo sendo formados numa política estrutural coercitiva que favorece a alienação do seu trabalho, alguns abrem fendas nessa estrutura e emergem como sujeitos. Afinal, é intrínseco ao trabalho do professor a presença do aluno, cujo potencial é desconhecido e que leva o professor a ter a necessidade de decidir e agir em tempo real, conforme aponta Charlot (2012, p.105):

Ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia a dia da sala de aula e o professor tem que decidir sem ter tempo suficiente para refletir. E, depois de decidir na urgência, ele tem que assumir as consequências da decisão, de seus atos. Esta é uma das principais dificuldades do trabalho do professor...

Mal-estar do Professor de Geografia com sua formação

No conjunto das falas e depoimentos analisados neste trabalho encontramos uma tendência que revela contradições e diversas posições de professores de Geografia que têm em comum a necessidade de buscar aperfeiçoamento, atualizações, ajuda e reciprocidade quanto ao desenvolvimento de suas práticas profissionais. A necessidade de cursos de atualização ou aperfeiçoamento aparece para preencher um vazio na compreensão, se assim podemos denominar, sobre a realidade encontrada em seu trabalho diário, conforme podemos perceber nos seguintes depoimentos de professores de Geografia:

*“... Na minha prática eu acho importante sempre se **aperfeiçoar, então, eu sempre busco o aperfeiçoamento...**” (Professor G: 2010).*

*“...Esse curso, a intenção de vim fazer é a **questão da atualização** porque seis anos fora da faculdade você perde muita coisa, não lê coisas que você poderia ler, e por outro lado o que se fazer na escola, né? Existem vários problemas a gente enfrenta eles todos os dias, por mais que a gente queira*

ser um bom profissional existem milhares de entraves e aí o curso surgiu como uma ajuda mesmo...” (Professor H: 2010).

“...Também estou com a intenção de atualização, de trabalhar com professores da mesma área, de refletir sobre práticas que dão certa, que não dão certas...” (Professor I: 2010).

“ ...Na verdade eu vim atrás do curso porque na verdade eu acho que o professor tem sempre que se atualizar, está informado...” (Professor J: 2010).

O fato é que professores de Geografia com longos anos de profissão e professores recém-formados dizem que necessitam de cursos de atualização. Essa necessidade deve ser considerada não como um problema relacionado apenas à formação precária, mas como uma necessidade cuja abordagem busque o potencial de desenvolvimento cultural e intelectual do professor, não como uma técnica para superar os limites da formação inicial, segundo um modelo preestabelecido e desconsiderando o perfil e necessidades de seus alunos.

Se outras esferas da sociedade apresentam essa tendência de permanente aperfeiçoamento devido à transição que se assiste na estruturação do modo de produção atual, no trabalho do professor é uma questão permanente desde sempre na escola moderna. O que se revela nos depoimentos acima é tanto a consciência da necessidade de atualização inerente à profissão do professor quanto uma necessidade sem consciência compreendida, às vezes, como “ajuda”.

Dessas considerações decorre que, a partir dos depoimentos acima, é possível identificar a dimensão estrutural da formação do professor atualmente regida pela política da “*formação continuada*”, e não pela necessidade inerente à profissão. Política que se fortaleceu na etapa neoliberal, que nas estruturas educacionais esvaziou a formação científica do professor, banalizando-a em cursos de formação de rápida duração com fragilidades teóricas e metodológicas, desconsiderando totalmente a natureza intelectual do trabalho docente, sendo essa fragilidade, segundo alguns autores, a fonte da alienação do professor como, por exemplo, Costa (2009, p. 72) quando afirma que

[...] o processo de alienação do trabalho do professor, em que se constrói uma relação estranhada entre ele e os conhecimentos, só pode se efetivar pela formação esvaziada e pela destituição da prerrogativa do professor de seleção e organização dos conteúdos e da avaliação do rendimento escolar dos alunos, retirando o controle sobre seu trabalho, ao lhe retirarem a autonomia.

Emília Viotti da Costa (2004, p.39) afirma que, a partir do projeto MEC-Usaid, convênio entre Brasil e Estados Unidos firmado durante a década de 70, começou “...a conceituação da universidade como empresa, a valorização da iniciativa privada em detrimento da participação do Estado, a substituição do ideal de gratuidade do ensino superior pelo da lucratividade, a ênfase na formação tecnológica em detrimento da formação humanística.”. Esse fato pode ser exemplificado pelos dados que Santos & Silveira (2000, p. 24) apresentam referentes à ampliação das instituições de ensino superior em 1971.

Em 1971 já eram 619 instituições [de ensino superior], das quais 435 são particulares. Desse volume, cerca de 67% (414) estavam na Região Sudeste e, dentre elas, 314 eram particulares. Nesse ano, a quantidade de instituições do Sul (101) havia ultrapassado a do Nordeste (74), sobretudo pela presença do setor privado. No Rio Grande do Sul, 50 instituições, de um total de 56, eram particulares.

Outro marco importante para a formação de professores no Brasil foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394 em 20 de dezembro de 1996.

A nova LDBEN inaugura duas novas situações no que diz respeito à formação de professores que irão atuar na educação básica. A primeira é que essa formação deverá realizar-se em nível superior em licenciaturas plenas, e a segunda, que trata do ambiente institucional onde essa formação deve se dar; em universidades e em institutos superiores de educação (CACETE, 2002:105).

A LDBEN/ 96 é um marco importante para a educação brasileira, pois estabelece novas orientações gerais para a educação em todos os níveis; porém, no que diz respeito especificamente à formação de professores, favoreceu a emergência de políticas educacionais que obedeceram à lógica neoliberal e tecnicista, pois, prevendo que todos os professores deveriam ser formados em cursos superiores, não impediu o alargamento da oferta dessa formação pela iniciativa privada, possibilitando diversas modalidades de licenciaturas, tais como as que são integradas ao bacharelado, os cursos apenas de licenciatura. Ainda no âmbito da licenciatura, vemos surgirem as licenciaturas plenas e aquelas oferecidas à distância.

As instituições particulares são os principais responsáveis pelo crescimento do Ensino Superior no Brasil. De 1980 até hoje, o número de estabelecimentos privados no setor cresceu 57,6% indo de 682 para 1075. No mesmo período, o número de instituições públicas diminuiu de 200 para 150, uma queda de 25%. [...] Em 1990, a rede de Ensino Superior era dividida em 62% de privadas e 38% de públicas, em 2000, 67% de privadas e 33% de públicas. Entre as dez maiores universidades, seis são privadas. (NETO, 2009: 26-27)

As consequências desse alargamento de oferta de cursos de licenciaturas são expressas nos depoimentos dos professores de Geografia por uma qualificação negativa sobre sua formação científico-acadêmica:

“... Como a Professora do Curso disse, assim, eu me formei somente para professora, não sou geógrafa. E é difícil de abrir turmas, sempre me matriculo para o bacharelado e não forma, as pessoas se contentam somente com a licenciatura, não querem se aprofundar. Então, assim eu espero do curso uma visão mais ampla, que eu possa descobrir, sei lá, descobrir que nada sei. Então, quero me aprofundar mais no estudo da geografia e vê aonde eu vou está em alguma coisa...” (Professora L: 2011).

“... Eu vim fazer o curso na realidade porque eu fiz uma universidade... e eu considero que eu tenho um déficit muito grande na minha aprendizagem. Então para mim, na realidade, o curso é atualização e aprendizagem ao mesmo tempo. Porque eu fiz um curso de três anos, numa universidade onde as coisas foram levadas assim ... foram levadas. Uma turma que começou com 28 alunos e terminou com 12. Então, assim as coisas ... a Geografia era a última em recursos, a Geografia era a última a ser atendida nos pedidos, enfim. Foi um curso muito fraco. Eu não sei como eu passei em dois concursos (...)então você não vê tudo o que você vê, então, esses autores, esses professores que a colega... falou, para mim são seres virtuais porque a gente vê na faculdade como personalidades, mas algo totalmente virtual para nós. A gente não tem um aprofundamento, um conhecimento, um estudo teórico mais aprofundado...” (Professora M: 2012).

“... Então, eu vim com o objetivo de aprender, buscar novos conhecimentos, para preencher essa lacuna do curso que eu fiz. Eu fiz Geografia como segunda licenciatura na ..., então, eu não fiz os três anos, eu fiz um ano e meio e, assim, depois que eu terminei o curso que eu vi a besteira que eu tinha feito porque uma certa vez só num trabalho de campo, em um trabalho de campo eu eliminei dez matérias, só que você imagina o absurdo que foi isso (...)Então, foi feito um aproveitamento de matérias... Isso foi feito com todo mundo. Tinha gente até de Psicologia lá na Geografia e teve esse aproveitamento de matéria que em um ano e meio, aos sábados ainda, concluiu esse curso. Então, assim, eu acho que foi um curso muito superficial para mim. Tanto que se pudesse voltar a faculdade e começar fazer Geografia de novo, eu faria isso. E aí eu estou tentando aproveitar esse curso para... eu também não acho justo com os alunos, né? Eu trabalho no Estado, não acho justo com os alunos chegar lá e não ter preparação...” (Professora N: 2012).

“... o meu intuito para vim aqui é adquirir conhecimento para passar para os meus alunos. Porque eu acho que quando eu me formei eu tinha uma quantidade específica de conhecimento, depois foi melhorando. E se hoje, por exemplo, eu sou professora da rede estadual foi mérito meu e não da faculdade que eu estudei porque foi uma lacuna muito grande” (Professora O: 2012).

“... Eu dei aula o ano passado e senti, assim, certa dificuldade para lidar com essa juventude porque eu tava muito tempo afastada, 23 anos mais ou menos afastada dessa dinâmica de escola, de ensino (...)Então, por isso que

eu vim para o curso para me dar mais respaldo, sei lá, eu ia aprender alguma coisa, alguma brecha que ficou faltando lá na faculdade...”
(Professora P: 2012).

As falas dos professores revelam de maneira explícita a superficialidade e inconsistência científico-acadêmica, didático-pedagógica, filosófica, ética e política em que foram formados, decorrentes de suas formações aligeiradas em cursos de licenciatura, que estão imersos na lógica do mercado, perpetuando a ideologia do professor como um técnico da educação, um mero executor de tarefas idealizadas por outros em outras esferas da Educação.

Será possível um profissional formado em apenas um ano e meio, conforme declarado, adquirir minimamente o conhecimento científico e didático-pedagógico necessário para ser uma professora de Geografia? Ensinar os conteúdos da ciência de modo a contribuir verdadeiramente para o processo de aprendizagem do aluno e potencializar o seu desenvolvimento intelectual e cognitivo³¹?

Todas as falas acima são de professores formados em cursos oferecidos em instituições privadas de ensino superior. O preocupante, nesses cursos, é, no mínimo, a não aplicação das orientações propostas pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Geografia Parecer (492/2001) que estabelece as seguintes habilidades específicas, dentre o universo de dezesseis competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas no formando em Geografia

[...]

2. Competências e Habilidades

B) Específicas

f. dominar os conteúdos básicos que são objeto de aprendizagem nos níveis fundamental e médio;

g. organizar o conhecimento espacial adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem em geografia nos diferentes níveis de ensino” (Parecer CNE/CES 492/2001 – homologado, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p.50).

Selma Garrido Pimenta (2012, p. 48 – grifo nosso) em um panorama geral sobre a formação inicial do professor nas políticas neoliberais implantadas na formação de professores no Brasil, afirma que

[...] na formação inicial... estão configurando um aligeiramento geral, acompanhadas de explícitas e às vezes sutis desqualificações das universidades (...). No contexto dessas políticas importa menos a democratização e acesso ao conhecimento e à apropriação dos instrumentos necessários para um desenvolvimento intelectual e humano da totalidade das crianças e dos jovens e mais efetivar a expansão quantitativa da escolaridade,

³¹ VIGOTSKI, L. S. Psicologia pedagógica. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, pp.517-545.

mesmo que seus resultados sejam de uma qualidade empobrecida. Ou por isso mesmo. E, quando esses resultados são questionados pela sociedade, responsabilizam-se os professores, esquecendo-se que eles são também produto de uma formação desqualificada historicamente, via de regra, através de um ensino superior, quantitativamente ampliado nos anos 1970, em universidades-empresas.

Acresce que essa ampliação quantitativa de formação de professores em universidades-empresas se mantém e está amplamente difundida com as mesmas características, ou investida de outros discursos como a formação profissional para o magistério realizado à distância, mantendo-se a baixa qualidade.

Outro aspecto que merece ser apontado e que, de certa maneira, ajuda a compor o cenário da formação do professor, atualmente, é a ênfase do trabalho do professor quanto a sua formação teórica. Em outras palavras, o conhecimento teórico é uma parcela mínima que compõe a formação integral do professor, pois se tem disseminada a ideia de que é no seu fazer profissional que o docente adquire conhecimentos advindos da prática, assim expresso pelo depoimento do professor de Geografia

*“... Eu perguntei pra ela, já que ela [a diretora da escola] era uma pessoa muito boa para conversar, tanto que a escola era muito bacana, todo mundo gostava de ir para lá, ela envolvia a equipe. Os coordenadores discutiam ali ferozmente com ela em relação a algumas coisas que vinham lá de cima da diretoria, e ela falou assim **“Olha, universidade, qualquer uma porque na verdade o que você vai aprender é lá dentro da sala de aula. Vai te dar uma base pra você realmente saber se quer ser professor, mas essa aqui é a realidade, professor não tem voz, não tem vez, é uma categoria desunida, você vai ter que enfrentar todo dia um leão. Então, assim, independentemente da universidade que você fizer, você vai aprender isso na sala de aula”**. E de fato é mesmo.”* (Professor Q: 2012).

Evandro Ghedin (2012, p. 131) aponta o problema sobre a origem dessa visão que reduz o trabalho do professor a sua dimensão prática, ao afirmar que

[...] o modelo de formação que se orienta no positivismo pragmático não responde às necessidades concretas de um profissional que responda, mais amplamente, aos desafios contemporâneos. Isto quer dizer que não estamos diante de um problema exclusivamente prático, como quer o modelo tradicional de orientação pragmática, mas frente a uma questão epistemológica, isto é, o problema de formação de professores não está centrado no como formar bons profissionais da educação e sim, em quais pressupostos que possibilitam e tornam possível uma proposta válida em detrimento e em oposição a outra. (...) As abordagens sobre o problema [de formação de professores] estão muito centradas em situações práticas, que não deixam de ser relevantes, mas que não fundamentam suficientemente uma perspectiva que possibilite um salto da prática, como ponto de partida, para a construção do saber pedagógico sistematicamente fundamentado.

Pensemos na formação do professor de Geografia que, além do conhecimento didático-pedagógico ser essencial na sua formação, necessita, também, do conhecimento

acadêmico e científico para fundamentar o que está ensinando; afinal, ainda que pareça óbvio, a Geografia é uma ciência humana e, assim sendo, possui procedimentos teóricos e metodológicos estabelecidos historicamente, o que a estrutura e a especifica.

Se os professores estão sendo formados no paradigma positivista pragmático, como coloca Ghedin, em que a prática prevalece sobre o conhecimento, e, no caso do professor de Geografia, assiste-se, ainda, a formação fragilizada quanto aos conhecimentos próprios de sua especialidade, então fica quase impossível o salto para os *saberes pedagógicos*, dado que o professor não se tem apropriado de teoria e conhecimento, o que caracteriza sua formação inicial por fragilidades estruturais, pode-se perguntar com que instrumentos intelectuais poderá refletir sobre essa prática.

Os conhecimentos e teorias necessários para esse salto qualitativo no trabalho do professor de Geografia se relacionam à formação acadêmica, científica e didático-pedagógica que deveriam embasar sua formação inicial. Contudo, o que nos são revelados, pelos professores de Geografia, por meio de seus depoimentos e falas, são enunciados de completa ausência de embasamento, o que contribui para a proliferação da ideologia da necessidade da formação continuada.

A consequência, de um modo geral, mais perceptível desse processo de formação profissional é uma espécie de confusão na formação discursiva, por conseguinte, ideológica do professor sobre os motivos de suas fragilidades em relação à profissão. Percebemos uma tendência geral em atribuir essas fragilidades apenas à necessidade da aquisição de técnicas didático-pedagógicas de como ensinar um conteúdo específico de Geografia, sem a reflexão necessária para compreender que a técnica de como ensinar é uma escolha estratégica que se faz para potencializar o processo de aprendizagem de determinado conteúdo pelo aluno.

Os trechos de falas e depoimentos destacados a seguir revelam que há um deslocamento nos discursos dos professores, sobrepondo as técnicas didático-pedagógicas ao conhecimento científico-acadêmico. Expressões como “...*E eu quero aprender o que é que vai dar certo*”; “*Como ensinar?*”; “*melhorar minha prática pedagógica*”; “*refletir sobre práticas que dão certo*” mostram que os professores esperam aprender técnicas de como ensinar os conteúdos de Geografia em um curso de atualização. Sobre isso, Hargreaves (1999, p. 40 – tradução livre) afirma que

A maioria dos professores considera que a chave da transformação está em questões de caráter prático. A primeira vista, parece que julgar as transformações pela sua praticidade é como calibrar as teorias abstratas frente à dura realidade. Más há algo mais. Na ética da praticidade dos professores

existe um poderoso sentido do que serve e do que não serve; das transformações viáveis e as que não são – não no abstrato, nem sequer como regra geral, mas este professor nesse contexto. Esta coisa simples, ainda que profundamente influente no sentido do prático filtra das complexas e poderosas combinações entre o fim pretendido, a pessoa, a política e as limitações do lugar de trabalho. Com esses ingredientes e o sentido do prático que sustentam, constituem-se ou limitam os próprios desejos de transformação dos professores. Em consequência, a pergunta se um método novo é prático, encerra muito mais que questionar-se se funciona ou não. Supõem perguntar também se se adapta ao contexto, se convém a pessoa, se harmoniza com seus fins e se favorece ou lesiona seus interesses.³²

Hargreaves, na citação acima, coloca um aspecto importante e que, de certo modo, não aparece na elaboração discursiva do professor sobre a origem da necessidade de aquisição de uma técnica para aprimorar sua prática em sala de aula, que depende tanto do contexto específico de cada ambiente escolar quanto da ética do professor. Se isso não for considerado, o professor na busca de técnicas reproduzidas em determinadas práticas e em determinados contextos, a partir de determinada ética, continua sem enxergar o problema de sua formação, o que se expressa pelas angústias, dilemas e expectativas não atendidas, perpetuando seu sentimento de impotência diante do desafio do processo de ensino e aprendizagem, conforme nos é revelado nas falas as seguir:

*“... É como ele disse ‘Eu saio daqui perturbado’ eu cheguei perturbada. E saio perturbada mais ainda. E como o colega falou, eu vim aqui querendo... A gente sai experimentando, como a colega faz, de como ensinar para que o aluno realmente aprenda, para que você veja que aquilo está sendo válido. Que você está chegando naquilo que você realmente quer. **E eu quero aprender o que é que vai dar certo. Não quero só ficar experimentando, né? Eu quero ver o que dá certo...**” (Professor R: 2010).*

*“... Eu vim pra cá por vários fatores: **aprender, encontrar formas diferentes de motivar meus alunos a querer aprender...**” (Professor S: 2010).*

*“...E é isso que eu busco no curso: **novas maneiras de tá trabalhando em sala de aula e que eu consiga passar o conteúdo da geografia talvez com***

³² La mayoría de los profesores considera que la clave del cambio está en cuestionarse su carácter práctico. A primera vista, parece que juzgar los cambios por su practicidad es como calibrar las teorías abstractas frente a la dura realidad. Pero hay algo más. En la ética de la practicidad de los profesores existe un poderoso sentido de lo que sirve y lo que no sirve; de los cambios viables y los que no son – no en abstracto, ni siquiera como regla general, sino este profesor en este contexto. Este sencillo aunque profundamente influente sentido de lo práctico destila de las complejas y poderosas combinaciones entre el fin pretendido, la persona, la política y las limitaciones del lugar de trabajo. Con estos ingredientes y el sentido de lo práctico que sustentan se construyen o limitan los propios deseos de cambio de los profesores. En consecuencia, la pregunta sobre si un método nuevo es práctico encierra mucho más que cuestionarse si funciona o no. Supone preguntar también si se adapta al contexto, si conviene a la persona, si sintoniza con sus fines y si favorece o lesiona sus intereses (HARGREAVES, 1999: 40).

outros olhares, que eles não estão acostumados. E é isso que eu procuro aprender nesse curso: melhorar minha prática pedagógica. E tá vendo a geografia com outros olhares também...” (Professor T: 2010).

“...sou professor da rede estadual. Também estou com a intenção de atualização, de trabalhar com professores da mesma área, de refletir sobre práticas que dão certo que não dão certo...” (Professor U: 2010).

“... É uma ajuda, assim, vou falar sério. É uma ajuda porque como aqui todo mundo é professor de geografia, tem uns mais experientes outros menos e como a gente vai ouvindo um falar e outro falar, isso ajuda um pouco, pelo menos eu to conseguindo refletir um pouco em relação ao que eu estou fazendo na sala de aula. Então, isso pra mim é o que eu tô buscando e pelo menos estou conseguindo adquirir. É essa ajuda que eu preciso para ser uma boa professora de geografia...” (Professora V: 2010).

“...Então, a ideia de buscar o curso é: aprender a prática pedagógica e desenvolver isso, já que o ensino na universidade se dá muita... é... a razão de ser o ensino, mas a prática fica do lado. Você tem numa aula de didática, alguma coisa sobre pedagogia, mas o aprender, como esse aluno aprende ainda é muito raso e é isso que eu busco...” (Professor X: 2012).

Os depoimentos e falas analisadas demonstram que, embora os professores de Geografia sejam formados com severas fragilidades em seu conhecimento teórico (situação que interfere de maneira significativa em suas práticas), eles são conscientes de sua fragilidade científico-acadêmica e didático-pedagógica, o que significa o começo de busca de alternativas para superar essa defasagem. Entretanto, mesmo tendo consciência, seu trabalho na sala de aula é seriamente comprometido.

Assim, temos o cenário montado pela lógica neoliberal na educação brasileira, em que o professor aparece como o grande responsável pelo fracasso escolar do aluno, além do fracasso da instituição escolar, possibilitando a criação de um determinado discurso interpretativo dominante que circula em diversas esferas de ação: do cotidiano ao acadêmico.

O resumo da ópera está no fato de que há um coral afinado contra a Escola Pública e contra o professor. A maioria das críticas cai num reducionismo e simplismo espantoso sobre a crise estrutural da Educação Nacional, culpabilizando única e exclusivamente o professor. Em nenhum momento os governos, a imprensa, os técnicos e os acadêmicos lembram ou sequer fazem balanço da política educacional que está sendo aplicada desde 1995. (NETO, 2009: 38).

O interessante é destacar que esse discurso que reproduz certa ‘ideologia do fracasso’, responsabilizando o professor, aparece com frequência entre os próprios professores, conforme destacamos nos dois depoimentos a seguir:

“...tem uma crença de que quando a gente assume como professor, a gente vai emburrecendo ao invés de ir pra frente, né...” (Professora Z: 2011).

“... Dificílimo trabalhar com professor. São eternos insatisfeitos, acomodados, não gostam de estudar, essa que é a verdade. Tô falando da minha prática, assim dificilmente você colocava uma discussão em HTPC ‘Aí de novo, tem que ler texto, tem que estudar, ah não! Não quero. Estudar foi lá pra faculdade, aqui eu não quero mais’...” (Professora A1: 2011).

Não é uma tarefa fácil compreender os motivos que levaram a desvalorização acentuada da profissão professor: talvez, a primeira camada do problema esteja na tendência que se torna hegemônica, que conduz a educação na lógica de mercado. Assim, utilizando um termo mais radical, a educação é para formar mão de obra rapidamente e desqualificada. Essa lógica é possível de ser bem sucedida se a qualidade de todo um sistema educacional público ruir. Entretanto, como a escola sobrevive graças à presença de alunos e professores, sendo estes últimos, em última instância, os responsáveis pelo giro da roda do processo de ensino e aprendizagem do conhecimento, o professor e a escola ganham relevância social e política.

Se o professor é formado e não dá conta do seu trabalho, a estrutura educacional pública se vê ameaçada, sendo possível a instalação de medidas para a manutenção da propriedade sistêmica dos princípios paradigmáticos presentes atualmente constituindo um círculo vicioso: professor com fragilidades severas em sua formação tornam-se dependentes da formação continuada (diversos cursos destinados à atualização de professores) que, no fim das contas, pouco contribui para o salto qualitativo na profissão.

Centrados na propagação de técnicas de como ensinar os possíveis conteúdos, a educação continuada não tem contribuído para a reflexão científica, filosófica e ética tão necessária, favorecendo nos professores uma permanente insatisfação, pois, além dos baixos salários, o trabalho do professor não alcança o esperado e o planejado, corroborando com a expansão da representação negativa que atinge a profissão na sociedade.

No sentido de aprofundar o problema da fragilização da formação de professor na sociedade contemporânea, que insiste na política de massificação da educação acentuada no Brasil a partir da década de 70, apontamos, como uma camada mais profunda para essa discussão, outra necessidade que é a emergência de um pensamento que contribui para a destruição de professores como sujeitos, pois prevalece, na sua

formação, a exaltação ao individualismo no contexto de uma sociedade de massas³³, cuja motivação de existência, em última instância, se dá pela capacidade de consumo dos mais variados tipos de mercadoria.

A maneira mais rápida de alcançar essa massificação de indivíduos “absorvedores de todas as energias e de feixes luminosos circundantes”, conforme as palavras de Baudrillard, talvez, seja possível pelo processo de escolarização massificada que temos atualmente no sistema educacional; afinal, a grande maioria da população passa pelos bancos da escola. Temos, portanto, o nó da discussão sobre a importância da escola no processo de desenvolvimento intelectual dos indivíduos, mas, além disso, a função do ensino visto como uma prática social “... não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem...”³⁴.

Em uma sociedade em que o discurso interpretativo dominante é amparado pela valorização do individualismo, que não reconhece o outro como seu par dialógico, pela racionalização técnica, pelo consumismo imediato inclusive de informação que satisfaz a necessidade de conhecimento, a experiência de ser um sujeito se apaga. Segundo Alain Touraine (2005, p. 156),

A experiência de ser um sujeito manifesta-se antes de tudo pela consciência de uma obrigação não para com uma instituição ou um valor, mas para o direito de cada um viver e ser reconhecido na sua dignidade, no que não pode ser abandonado sem tirar à vida todo o seu sentido. Sentido do dever, da obrigação, estas expressões são usadas por todos, mas só se sente sujeito aquele que se sente responsável pela humanidade de um outro ser humano. É quando reconheço os direitos humanos do outro que eu reconheço a mim mesmo como ser humano, que reconheço obrigações para consigo mesmo.

Cabe à escola, por meio das escolhas dos professores, dos pais, dos alunos e da administração escolar, desenvolver o processo de formação do sujeito. Porém, professores formados para serem técnicos do ensino, em um projeto racionalizador de educação, não são formados para potencializar o desenvolvimento intelectual de seus alunos, nem contribuem para o desenvolvimento destes em sujeitos.

³³ Segundo Baudrillard “ tal é a massa, um conjunto no vácuo de partículas individuais, de resíduos do social e de impulsos indiretos; opaca nebulosa cuja densidade crescente absorve todas as energias e os feixes luminosos circundantes, para finalmente desabar sob seu próprio peso. Buraco negro em que o social se precipita” (2004, p. 10).

³⁴ SACRISTÀN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto/Portugal. Porto Editora, 1999, p. 66.

Individualismo e ausência de diálogo na vida profissional

Outro aspecto importante que apareceu de maneira recorrente é a ‘queixa’ dos professores sobre a falta de espaço e momentos de diálogo nas escolas. Na verdade, os professores falam em discussão e não diálogo, mas que, na prática, o que nossa análise capturou, a palavra discussão se refere ao significado de diálogo. Isto é, os professores revelam, em suas falas, uma espécie de “silenciamento” no ambiente escolar, ou seja, a afirmação de que, hoje em dia, o professor está cada vez mais calado, censurado e aprisionado em uma realidade que não permite, ou não fomenta o diálogo entre os profissionais no seu lugar de trabalho, pelo menos aqueles referentes à ação do professor. Fato este que consideramos ser uma espécie de “controle ideológico”, posto que o professor vem sendo formado para ser um técnico que tem de seguir prescrições de como ensinar e o que ensinar, sem liberdade e autonomia de ação, nem sem espaço de discussão e reflexão, conforme verificamos nas falas a seguir.

“O meu caso é que eu sinto falta da discussão com outros professores de geografia (...) E aí quando eu cheguei aqui eu percebi que as reuniões pedagógicas é aquele encontrão, que na verdade não é um encontrão, é um desencontrão... O HTPC pelo menos na minha escola é assim... A gente tenta bater uma bola no caso eu e a minha colega mas é um desencontrão... E aí eu vi essa oportunidade de continuar esse bate bola com outros professores de geografia, principalmente no Estado de São Paulo, já que eu sou nova na rede... Então, eu resolvi vim aqui para continuar essa discussão que eu acho muito interessante.” (Professora B1: 2010).

“... O que me motivou a vir para esse curso, como a colega, é o espaço para discutir com outros professores de geografia...” (Professora C1: 2010).

“... O que você tem muitas vezes aí na escola é o individualismo, cada um para si, ninguém quer se mostrar para os colegas de uma forma coletiva, como fazemos aqui, você tem que falar para todo mundo... O pessoal parece que tem uma vergonha, eu não quero... O pessoal é bom, mas é bom escondido, sozinho... Não pode. Hoje você tem que tá mais aberto, tem que ser mais aberto. Então, nós sentimos essa necessidade...” (Professor D1: 2010).

“... Eu vim fazer o curso porque eu tenho pouco tempo de magistério, muito pouco... E eu acho assim, esse convívio com outros professores seria bom para a minha vida profissional... E chegando aqui eu conversei com algumas pessoas, aprendi algumas coisas. (...)

Coordenadora do Curso: Mas você falou uma coisa que me intriga.

Professora E1: O quê?

C.C: Vim para o curso para estar junto com outros professores, na escola você está junto com quem?

Prof. E1: Na minha escola... Nós estamos com outros professores lá, mas são professores que não tem o mesmo objetivo que você, eu penso assim...

Eles tão lá, mas... cada um por si... É diferente. Você entende o que eu estou falando? Eu acho que aqui nós estamos com o mesmo objetivo. A gente quer buscar novos conhecimentos, a gente tá interessado... nós temos um foco que lá na escola é diferente, é um ou outro que pensa assim...³⁵

“...Aproveitando a fala dos colegas, na minha escola tem 3 professores de geografia mas a gente se sente um tanto só, né? Porque você não tem espaço para tá trocando ideias com os colegas. E quando tem a reunião pedagógica do estado é para passar informes, ver a porcentagem do IDESP, enfim, quando você vai fazer seu planejamento sobram 30 minutos que é só para você passar no papel e entregar. E eu estava me sentindo, assim, um tanto só...” (Professor F1: 2010).

“... Mas dentro da escola é muito difícil ter alguém para você discutir essas coisas. É igual alguém falou aqui, no planejamento se discute dados por dados, né, informação do IDESP e do IDEB que não avança. É a discussão do dado pelo dado, tudo descontextualizado, despolitizado. E eu não me manifesto no planejamento porque é tudo diferente o que eu penso e tenho para falar e que de certa forma não vou ser a cruz para ser apedrejada. Sei que é muito difícil. Sei que algumas vezes falei algumas coisas...mas... eu prefiro me abster...” (Professora G1: 2010).

Percebe-se que os professores captam esse “controle ideológico” efetivado pela falta ou perda de espaços para as discussões sobre os mais variados aspectos envolvidos na ação docente. Constatam, ainda, a existência de uma espécie de “atmosfera autoritária” presente nas instituições escolares que, de certa maneira, pode controlar e até os perseguir se não forem compreendidos por suas falas, conforme é explicitado no enunciado da professora “... *E eu não me manifesto no planejamento porque é tudo diferente o que eu penso e tenho para falar e que de certa forma não vou ser a cruz para ser apedrejada. Sei que é muito difícil. Sei que algumas vezes falei algumas coisas...mas... eu prefiro me abster...*”.

A respeito disso, Contreras (2002, p. 37) afirma que é pelo processo de racionalização e tecnologização do ensino e do trabalho do professor, somado a um controle ideológico, que ocorre a subtração progressiva de uma série de qualidades do trabalho docente, levando à perda de autonomia dos professores, sendo que uma das possíveis formas de se instalar esse controle ideológico tecnicista e racionalizador no ensino é pela perda de espaço para dizer o que tem de ser dito para e pelo professor no próprio ambiente escolar.

A forma em que o Estado desenvolve seus processos de racionalização está em relação direta com o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas. É normalmente essa burocratização crescente a que dá lugar a outro dos fenômenos descritos no processo de proletarização: a

³⁵ Diálogo entre a Coordenadora do Curso de Extensão e o Professor E1, edição 2010.

intensificação do trabalho (Apple, 1989b:48ss). Ao aumentar os controles e a burocratização, ao não ser um trabalho autogovernado, mas planejado externamente, o ensino resulta ser cada vez mais um trabalho completamente regulamentado e cheio de tarefas (Rizi, 1989). Isto provoca diversos efeitos nos professores. De um lado, favorece a rotinização do trabalho, já que impede o exercício reflexivo, empurrado pela pressão do tempo. De outro, facilita o isolamento dos colegas, privados de tempo para encontros em que se discutem e se trocam experiências profissionais, fomentando-se dessa forma o individualismo (Torres, 1991:199). A intensificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar.

Se o professor é formado atualmente para ser um executor de tarefas, como aponta Contreras, a instituição escolar não precisa ser um espaço de diálogos sobre as dinâmicas que acontecem diariamente nesse ambiente; afinal, se o professor tiver tempo para refletir sobre sua prática, sua profissão e o ambiente em que está, começa um processo de crítica que não está previsto nos espaços e nos tempos do padrão tecnicista.

Embora reconheçamos e concordemos com a explicação dada por Contreras sobre o isolamento e o individualismo do professor, não podemos deixar de explicitar o argumento de Hargreaves sobre esse aspecto da profissão do professor.

Há dois tipos de explicações para o individualismo do professor que, para este autor, é uma forma de cultura da profissão docente: uma mais tradicional que associa ao individualismo a falta de confiança em si mesmo, em seu trabalho, portanto, um individualismo derivado das incertezas do trabalho docente³⁶. Outra que considera que o individualismo pode ser um aspecto útil no trabalho do professor, classificando em três seus aspectos determinantes: o individualismo restringido, o individualismo estratégico e o individualismo eletivo³⁷.

O **individualismo restringido** se produz quando os professores ensinam, planejam e, em geral, trabalham sozinhos por razões de limitações administrativas ou outras, próprias da situação, que supõem um obstáculo ou impedimento para fazê-lo de outro modo. (...) O **individualismo estratégico** se refere à forma utilizada pelos professores para construir e criar ativamente pautas individualistas de trabalho como respostas às contingências cotidianas de seu ambiente laboral (...) O **individualismo eletivo** se refere à opção livre de trabalhar sozinho, durante todo ou parte do tempo e, às vezes, inclusive, em circunstâncias em que existem oportunidades e estímulo para trabalhar em colaboração com os companheiros. O individualismo eletivo descreve uma forma preferida de estar e de trabalhar e não uma simples resposta

³⁶ HARGREAVES, Andy. Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. 3ª ed. Madrid. Ediciones Morata, S. L: 1999, 192.

³⁷ Idem:198.

restringida ou estratégica às exigências e contingências ocupacionais. (HARGREAVES, 1999: 198-99 - tradução livre)³⁸.

Os enunciados dos professores referentes ao individualismo presente nas escolas talvez se refiram ao individualismo restringido, segundo a classificação de Hargreaves; contudo, não podemos deixar de apontar que os outros tipos também aparecem na prática diária dos professores, como nos é revelado pela fala da professora abaixo, que demonstra escolher ter uma postura de certa forma individual ao afirmar que

“... Eu não tenho uma postura muito agressiva no sentido de querer transformar a escola que eu trabalho, mas eu transformo minha sala de aula e eu procuro fazer essa transformação junto com os alunos, né. Eu acho que já é um caminho e eu tenho respostas negativas, mas acho que as positivas são maiores que as negativas e é nelas que eu me prendo...” (Professora H1: 2011).

Outra camada da discussão referente à situação de “sufocamento” do professor expressa em diversas falas é a questão das condições diárias de trabalho, que dificulta momentos de reflexões e discussões reiterando, talvez, o individualismo restringido. Citemos dois depoimentos:

*“Então, eu sou a ... eu me formei aqui em 2007. E logo que eu me formei eu fui direto para a sala de aula porque logo no primeiro ano saiu dois concursos, um para município e outro para estado e eu prestei e passei. **Aí, eu já entrei logo dando trocentas mil aulas, trabalhando todos os dias de manhã, tarde e noite e isso começou a me incomodar porque eu sentia que precisava de alguma coisa a mais. E aí eu vim fazer esse curso pra tentar resgatar as minhas ferramentas de resistência para dar aula de geografia porque eu me sinto massacrada constantemente diante da realidade que eu tenho e eu me sinto em uma frente de batalha diária pelo fato, por exemplo, de entrar numa sala de oitava série que os alunos ficam me perguntando todos os dias “E aí você não vai distribuir nossas apostilas?”.** Eu falo “Não, não to com pressa. Vocês estão com pressa? Eu não to. Vamos fazer outra coisa...”* (Professora II: 2011).

³⁸ El **individualismo restringido** se produce cuando los profesores enseñan, planean y, en general, trabajan solos a causa de limitaciones administrativas o otras, propias de la situación, que suponen un obstáculo o impedimento para hacerlo de otro modo³⁸. (...) El **individualismo estratégico** se refiere a la forma utilizada por los profesores para construir y crear activamente pautas individualistas de trabajo como respuestas a las contingencias cotidianas de su ambiente laboral (...) El **individualismo electivo** se refiere a la opción libre de trabajar solo, durante todo o parte del tiempo y, as veces, incluso, en circunstancias en las que existen oportunidades y estímulos para trabajar en colaboración con los compañeros. El individualismo electivo describe una forma preferida de estar y de trabajar y no una simple respuesta restringida o estratégica a las exigencias y contingencias ocupacionales. (HARGREAVES, 1999:198-99).

“...Eu comecei a dar aula quando eu estava no 3º ano da faculdade, já podia pegar umas aulas, eu comecei a perceber que depois que eu terminei a faculdade, eu me graduei, que eu sai da faculdade, eu acho que meu trabalho caiu um pouco, né. Eu deixei de ser mais ousado nas aulas, parece que o sistema começou a corroer, sabe? Parecia que eu era só mais um só (...)Então, porque na própria sala de aula parece que o professor... fica naquela rotina, naquela coisa louca, assim. Eu falo “nossa to sendo mais um professor ‘bunda-mole’”, chega todo mundo aqui...” (Professor J1: 2011).

Temos, a partir dessas falas, situações que nos ajudam a pensar como o professor revela, em seu discurso, aspectos das condições da educação brasileira, mas que não conseguem relacionar com as causas que promovem essas condições. Há muitos professores que falam e expõem sobre a situação em que se veem como professores ‘auleiros’, ou seja, cumpre uma carga horária muito grande no sistema público do Município e do Estado de São Paulo. Depois, usam expressões carregadas de um significado ideológico que, teoricamente, não faz parte da esfera educacional, como *ferramentas de resistência, massacrada, batalha diária, continuar resistindo* para discorrer sobre o porquê procuraram um curso de atualização, revelando um sentimento de ‘impotência’ diante da realidade vivida no trabalho profissional. Finalizam responsabilizando os seus alunos por seu sentimento de *massacre*, responsabilizam os que, na verdade, não têm responsabilidade alguma por seu estado de opressão.

É nítido que os professores de Geografia, de modo geral, embora reconheçam que é um problema o fato de terem de ministrar um número exagerado de aulas, não identificam, porém, que esse fato é imposto pela política educacional e que determina a condição do professor no universo escolar e na sociedade. Entretanto, diante dessa condição os professores, de alguma maneira, tendem a reagir procurando um curso de atualização, pois não compreendem que grande parte de seus problemas no trabalho com alunos se relaciona com a quantidade de alunos e não apenas com a sua falta de conhecimento e preparo para dar melhores aulas. Assim, fazer um curso de atualização é a busca do espaço de que necessitam para falar e refletir sobre suas práticas, espaço de que tanto necessitam no seu trabalho.

Harvey explica que faz parte do modelo político-econômico neoliberal a exaltação do individualismo, e a responsabilização do indivíduo por seus fracassos³⁹,

³⁹ “Embora a liberdade pessoal e individual no mercado seja garantida, cada indivíduo é julgado responsável por suas próprias ações e por seu próprio bem-estar, do mesmo modo como deve responder por eles. Esse princípio é aplicado aos domínios do bem-estar social, da educação, da assistência à saúde e até aos regimes previdenciários (...) O sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais (como não investir o suficiente em capital

pois o indivíduo baseado numa racionalidade econômica⁴⁰, deixa de ser sujeito, perdendo sua “... *defesa da capacidade de ser um agente, ou seja, de modificar o seu meio social contra o domínio das instituições e das formas de organização social através dos quais se constrói a Si-mesmo...*”⁴¹. Esse processo é cabalmente demonstrado no depoimento do professor quando afirma “...*Eu deixei de ser mais ousado nas aulas, parece que o sistema começou a corroer, sabe? Parecia que eu era só mais um só (...)*Então, porque na própria sala de aula parece que o professor... *fica naquela rotina, naquela coisa louca, assim. Eu falo nossa to sendo mais um professor ‘bunda-mole’*”.

Discurso do cotidiano na fala e depoimento que discutem as dinâmicas da profissão

A análise dos enunciados feitos por professores de Geografia não poderia ser esgotada neste trabalho, mas tais enunciados indicam um caminho que pode revelar profundos aspectos que têm permeado os processos de formação de professores. Considerando a contribuição de Bakhtin (2010, p. 264) quanto aos gêneros de discursos existentes, guiamo-nos pela contribuição deste autor quando faz distinção a respeito dos gêneros de discurso primários (cotidiano) e secundários ao assinalar que

... a orientação unilateral centrada nos gêneros primários redundava fatalmente na vulgarização de todo o problema (o behaviorismo linguístico é o grau extremado de tal vulgarização). A própria relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia).

Ana Zandwais afirma que “*Mikhail Bakhtin/Volochinov passam a tratar a enunciação como um espaço de dizer povoado, ao mesmo tempo, por múltiplas vozes, em reação umas às outras, colocando em uma relação simultânea o passado, o presente e suas ingerências históricas na enunciação...*” (2005, p.94). Assim, baseando-se nessa concepção de enunciação, verificamos que os enunciados dos professores revelam um espaço conflituoso de vozes formadoras de um discurso sobre todo o universo da esfera

humano por meio da educação), em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica (como as exclusões de classe que se costumam atribuir ao capitalismo.” (HARVEY, 2011:76).

⁴⁰ TOURAINE, Alain. *Crítica da Modernidade*. Lisboa. Instituto Piaget: 1992, p. 311.

⁴¹ Idem: 312.

de ação educacional do qual fazem parte e atuam, revelados pelo emprego de determinadas palavras⁴².

Os professores usam categorias e palavras para expressar suas práticas, porém o problema reside exatamente no emprego destas, pois, segundo Charlot (2012, p. 94), “... muitas vezes, os professores estão dizendo as suas práticas, as suas experiências, as suas vivências, usando categorias do senso comum”.

Verificamos exatamente isto em algumas falas de professores com o emprego de expressões amplamente utilizadas na esfera de ação cotidiana para refletir sobre suas práticas e, mesmo, sobre os motivos que os levaram para um curso de atualização na universidade. Expressões como *reuniões pedagógicas é aquele encontrão/desencontrão* empregadas como uma metáfora para exemplificar a falta de organização e sentido das reuniões de HTPC na escola; *bater uma bola* usada no sentido de um possível diálogo entre professores; *Eu vim aqui em busca de reflexões*, verifica-se uma confusão entre o que é reflexão, o que é conhecimento e, ainda, o que é informação; **Brincadeiras, fofocas, figurinhas, zuação** são exemplos de expressões utilizadas largamente na vida cotidiana e que não conseguem expressar a profundidade de estabelecer reflexões a partir da interação dialógica com os pares do curso.

O que pode parecer apenas uma questão de estética amplia a reflexão sobre a formação de professores, pois, se estes estão sendo formados para permanecer na esfera discursiva do cotidiano, significa que não são formados com profundos conhecimentos que podem favorecer a circulação na esfera discursiva acadêmica e científica. Essa situação pode aumentar o distanciamento entre a esfera do professor e a esfera acadêmica em que circulam os gêneros do discurso secundário, conforme podemos verificar no depoimento da professora de Geografia

Eu tenho déficit por conta da minha escolaridade porque o ensino médio eu fiz EJA, então você não vê tudo o que você vê, então, esses autores, esses professores que a colega G... falou, para mim são seres virtuais porque a gente vê na faculdade como personalidades, mas algo totalmente virtual para nós. A gente não tem um aprofundamento, um conhecimento, um estudo teórico mais aprofundado. (Professora L1: 2012)

⁴² “Não é tanto a pureza semiótica da palavra que nos interessa na relação em questão, mas sua ubiquidade social. Tanto é verdade que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados”. (VOLOCHINOV, 2010: 42).

Charlot (Ibidem., p. 95) afirma que o ponto do debate entre professores, pesquisadores e a universidade ocorre pela premência do pesquisador compreender as categorias usadas pelos professores para falar de suas práticas, na tentativa de elaborar um diálogo mais próximo entre dois tipos de teoria: uma enraizada na prática e outra enraizada no desenvolvimento das ciências. Esse autor afirma que

[...] Os professores sabem coisas, coletivamente, que foram criadas a partir de suas práticas, mas o problema são as palavras para dizer essas práticas, para interpretar essas práticas. E aí pode começar a troca entre o professor – com a sua prática – e o pesquisador (...) Eu sei que quando a teoria está falando de práticas, de situações que fazem sentido fora da teoria, os professores se interessam por ela. O que os professores recusam é uma teoria que está falando só a outros pesquisadores e as outras teorias.

Esse aspecto no curso de extensão foi significativo e expressado nas falas de alguns professores, visto que trouxeram inúmeras vezes relatos ao longo dos meses de duração do curso sobre suas práticas no diálogo com a professora pesquisadora e coordenadora do curso, com a intenção de ouvir e discutir o problema posto e consideravam essa troca entre a teoria (representada pela universidade) e a prática (representada por eles) um dos pontos mais positivos do curso de extensão, conforme podemos observar nas seguintes falas

*“... E como depois de 22 anos eu percebi o quanto isso é difícil, eu passei a buscar tudo, tudo o que tinha pela frente... **Aqui como alguns colegas colocaram, e colocaram muito bem, eu me senti demasiadamente acolhida... Acolhida porque estava falando de mim, estava falando aquilo que eu queria saber, naquilo que realmente ia fazer diferença lá na ponta...**”* (Professor M1: 2010).

“... em educação nós professores a gente escuta muitos discursos utópicos, coisas que não são reais... Eu sei que essas pessoas que falam sobre isso estudaram muitos anos e a gente tem um respeito por isso, mas não serve para a gente... É o que eu penso e às vezes a gente é levado a mal por falar isso e tachado como incompetente, como o que não aceita nada... Mas as vezes a gente...eu escuto alguns discursos que não servem... E aqui todo mundo sentiu o que eu senti... Eu me senti acolhido...” (Professor N1: 2010)

Por considerarmos a Filosofia da Linguagem do Círculo de Bakhtin, o fato dos professores de Geografia serem formados para permanecer na esfera discursiva cotidiana, temos indicações de que existe uma posição ideológica na estrutura de sua formação inicial. Afinal, por que professores estão sendo formados para permanecer na esfera discursiva cotidiana? Ainda, como podemos esperar do professor melhor desempenho de seus alunos na competência e habilidade da leitura, escrita e da

comunicação oral se os primeiros continuam nesta condição mesmo depois de ser considerados aptos para exercer sua profissão?

Professor de Geografia: que sujeito é esse?

Os elementos de aproximações entre os aspectos neoliberais e tecnicistas presentes nas políticas de formação de professores e suas elaborações discursivas apresentadas neste trabalho possibilitam a problematização sobre que sujeito é o professor de Geografia.

Bernard Charlot (2000, p. 33) afirma que, ao estudar a educação, é impossível não considerar o *sujeito*, pois um sujeito é,

- Um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos;
- um ser social que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais;
- um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade.

Ainda, segundo esse autor (Ibidem., p. 33), esse sujeito

- [...] – age no e sobre o mundo;
- encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber;
- se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação.

Em sua definição de sujeito, Charlot coloca elementos interessantes para pensarmos que o professor de Geografia participante de nossa pesquisa é um sujeito, por se fazer na condição de sua existência como ser humano, que se relaciona com outros em um processo de constituição de sujeito social, constituído de uma singularidade posta por sua história única. No seu agir no e sobre o mundo, encontra o saber como necessidade de se produzir e de ser produzido pela educação.

Segundo esses critérios, poderíamos afirmar que o professor, e qualquer outro ser humano, é sujeito apenas pela sua existência individual e social e é nessa conclusão que este autor (2000, p. 49) chega a afirmar que “... *é necessário partir: da condição do filho do homem, condição que faz dele um sujeito, ligado ao outro, desejando, partilhando um mundo com outros sujeitos e com eles transformando esse mundo. Essa*

condição impõe ao filho do homem que se aproprie do mundo e construa a si mesmo, se eduque e seja educado.”.

O emprego da noção de sujeito usada por Charlot, talvez possa ser interpretada por uma ideia de indivíduo social, afinal, é assertivo pensar que o ser humano, ao nascer em uma determinada sociedade, é um ser social, mas não necessariamente um sujeito, pois, para sê-lo, é necessário pensar em alguns princípios relacionados primeiramente à constituição do indivíduo sujeito, expressão usada por Morin que elucida sua proposta de se pensar em uma concepção complexa do sujeito, a partir da composição biológica e cultural inata de um indivíduo.

Morin (2010, p. 119) afirma que “... *precisamos do conceito de indivíduo como pré-requisito ao conceito de sujeito...*”⁴³, apoiando-se, primeiramente, no ponto de vista biológico e, em seguida, no ponto de vista cultural. Assegura que

[...] o indivíduo é o produto de um ciclo de reprodução; mas este produto é, ele próprio, reprodutor em seu ciclo, já que o indivíduo que, ao se acasalar com indivíduo de outro sexo, produz esse ciclo. Somos, portanto, produtos e produtores, ao mesmo tempo. Assim também, quando se considera o fenômeno social, são as interações entre indivíduos que produzem a sociedade; mas a sociedade, com sua cultura, suas normas, retroage sobre indivíduos humanos e os produz enquanto indivíduos dotados de uma cultura.

Mais, o primeiro princípio por ele colocado para se pensar o indivíduo é a dimensão cognitiva, que segundo Morin (Ibidem., 120 – grifo do autor)

[...] pode ser chamada de computacional. A computação é o tratamento de estímulos, de dados, de signos, de símbolos, de mensagens, que nos permite agir dentro do universo exterior, assim como de nosso universo interior, e conhecê-los.

E isto é fundamental: a natureza da noção do sujeito tem a ver com a natureza singular de sua computação, desconhecida por qualquer computador artificial que possamos fabricar. Essa computação do ser individual é a computação que cada um faz de si mesmo, por si mesmo e para si mesmo. É um cômputo. O cômputo é o ato pelo qual o sujeito se constitui posicionando-se no centro de seu mundo para lidar com ele, considerá-lo, realizar nele todos os atos de preservação, proteção, defesa, etc.

A noção de sujeito, portanto, requer uma ideia de identidade que parte desse cômputo individual, que, de acordo com Morin, comporta princípios de distinção, diferenciação e de reunificação, tornando-se o primeiro princípio da identidade do sujeito “*que permite a unidade subjetiva/objetiva do ‘Eu sou eu’ e a distinção entre o exterior e o interior*”⁴⁴. É a partir dessa oscilação entre a distinção do interior e do

⁴³ MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita. Repensar a reforma e reformar o pensamento**. 17ª ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil: 2010, p. 119.

⁴⁴ MORIN, Idem, p. 121.

exterior que esse autor coloca que o sujeito *oscila entre o egocentrismo absoluto e a devoção absoluta*, ou o princípio de inclusão e de exclusão⁴⁵.

O princípio de inclusão é tão fundamental quanto os outros princípios. Supõe, para os humanos, a possibilidade de comunicação entre os sujeitos de uma mesma espécie, de uma mesma cultura, de uma mesma sociedade (...) É preciso destacar, aqui, algo de muito importante: no “Eu sou eu” existe uma dualidade implícita – em seu ego, o sujeito é potencialmente outro, sendo, ao mesmo tempo, ele mesmo. É por que o sujeito traz em si mesmo a alteridade que ele pode comunicar-se com outrem. (MORIN, 2010:123).

Temos a partir desse princípio de constituição do indivíduo sujeito, um preâmbulo da interface com a filosofia da linguagem bakhtiniana, pois, segundo essa teoria filosófica, *o outro* é indispensável na formação discursiva de um indivíduo, que apenas se percebe e se reconhece quando o outro o percebe e o reconhece, pois vive em um meio sociocultural, constituindo o princípio da alteridade.

Morin (2010, p. 126) coloca, como último princípio para se pensar de forma complexa a noção de sujeito, a questão da consciência.

A consciência, em minha concepção, é a emergência última da qualidade do sujeito. É uma emergência reflexiva, que permite o retorno da mente a si mesma, em circuito. A consciência é a qualidade humana última e, sem dúvida, a mais preciosa, pois o que é último, é ao mesmo tempo, o que há de melhor e de mais frágil. E, de fato, a consciência é extremamente frágil e, em sua fragilidade, pode enganar-se muitas vezes.

Ainda segundo Morin (2010, p. 127 – grifo nosso),

[...] é preciso reconhecer que, potencialmente, todo sujeito não é apenas ator, mas autor, capaz de cognição/escolha/decisão. A sociedade não está entregue somente, sequer principalmente, a determinismos materiais; ela é um mecanismo de confronto/cooperação entre indivíduos sujeitos, entre os ‘nós’ e os ‘Eu’.

A expressão ‘*potencialmente*’ empregada pelo filósofo não dá a certeza de que todo ator (indivíduo) é um sujeito, pois, para ser sujeito, além de ator, tem de ser *autor, capaz de cognição, escolha e decisão*.

Por um lado, se o professor de Geografia aponta que sua formação acadêmica, científica, didática, pedagógica e política é extremamente fragilizada, se revela que não consegue por meio de sua cognição escolher e decidir, movimentando-se pelas técnicas aprendidas de como agir enquanto professor, não se constitui em um autor, um sujeito. Por outro, o fato de apresentar essa consciência já o torna sujeito, pois, segundo Morin,

⁴⁵ “... O princípio da exclusão pode ser assim enunciado; se pouco importa quem possa dizer “Eu”, ninguém pode dizê-lo em meu lugar. Portanto o “Eu” é único para cada um (...) Já o princípio de inclusão é, ao mesmo tempo, complementar e antagônico. Posso inscrever um ‘nós’ em meu ‘Eu’, como eu posso incluir meu ‘Eu’ em um ‘nós’: assim, posso introduzir, em minha subjetividade e minhas finalidades, os meus parentes, meus filhos, minha família, minha pátria...” (MORIN, 2010: 122).

é o princípio da consciência a última e principal qualidade da constituição do indivíduo em sujeito, porém ainda que essa consciência pode ser extremamente frágil e falaciosa.

Alain Touraine (2005, p. 25) aprofunda essa discussão considerando o contexto da modernidade e o que significa pensar a categoria sujeito no mundo contemporâneo, iniciando sua reflexão a partir da definição de modernidade como sendo a separação e crescente tensão entre a racionalidade e a subjetivação⁴⁶. Trabalha com a hipótese de que o social está destruído e, diante disso, aposta na necessidade do debate de elaboração de outras representações da vida coletiva e da vida pessoal e, em razão disso, explícita a relevância da discussão do indivíduo e do sujeito, pois, segundo esse autor,

A organização social, ameaçada <de cima> por aquilo a que chamamos a globalização, já não pode encontrar a si mesma os meios da sua recuperação. É <em baixo>, num apelo cada vez mais radical e apaixonado ao indivíduo e, não já à sociedade, que procuramos a força susceptível de resistir a todas as violências. É neste universo individualista, muito diversificado, que muitos procuram e encontram um <sentido> que já não se encontra nas instituições sociais e políticas – e que só ele pode produzir exigências e esperanças capazes de suscitar uma outra concepção da vida política.

Temos, assim, por meio da contribuição de Touraine, outra camada para discutir o sujeito professor de Geografia. Por uma perspectiva sociológica e uma tese que afirma que, no contexto atual (a etapa do capitalismo financeiro), o *social* está destruído⁴⁷, esse autor dimensiona o papel da escola para a constituição do indivíduo e, a partir disso, a possibilidade de se tornar um sujeito.

Touraine, embora teça intensa crítica ao individualismo presente nessa fase atual do capitalismo financeiro, que se satisfaz, em última instância, com seu poder de consumo, afirma que o sujeito “... *é a vontade de um indivíduo em agir e ser reconhecido como agente*”⁴⁸, sendo que a individualidade se traduz “...*na unidade particular onde se misturam a vida e o pensamento, a experiência e a consciência.*”⁴⁹. Ao passo que o agente é “... *aquele que modifica o meio material, e sobretudo, social,*

⁴⁶ TOURAINE, Alain. *Crítica a modernidade*. Lisboa. Instituto Piaget: 1992, p. 314.

⁴⁷ “Estas duas imagens [o acontecimento do 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos e o fato de milhões de seres humanos ser obrigados a deixar o seu país pela miséria, violência social e guerras] que se impõem à observação, à dessocialização, ou seja, o declínio do social, e à penetração em todo lado de uma violência de mil e uma formas, rejeitando todas as normas e os valores <sociais>, deve acrescentar-se uma terceira, tão manifesta como as duas primeiras: o aumento das reivindicações culturais, tanto sob uma forma neocomunitária como sob a forma do apelo a um sujeito pessoal e à reivindicação de direitos culturais. Falávamos de <atores sociais> e de movimentos sociais; no mundo em que já entramos, é de sujeitos pessoais e de <movimentos culturais> que termos de falar.” (TOURAINE, 2005:23).

⁴⁸ TOURAINE, Alain. **Crítica da modernidade**. Lisboa. Instituto Piaget: 1992, p.247.

⁴⁹ Id., p. 247.

no qual está situado, transformando a divisão do trabalho, as formas de decisão, as relações de dominação ou as orientações culturais.”⁵⁰.

Se considerarmos a definição de sujeito posta por Touraine, *sujeito é a vontade de um indivíduo em agir e ser reconhecido como agente*, podemos afirmar que o professor de Geografia participante de nossa pesquisa, que foi em busca de um curso de aperfeiçoamento para melhorar sua prática em sala de aula de maneira livre e autônoma, apresenta enunciados que indicam que está em vias de se tornar sujeito, pois ainda não está totalmente dominado pela circunstância estrutural de seu trabalho e aponta que há possibilidade de se desvencilhar das amarras que tentam prendê-lo a uma situação obscura e sufocante estabelecida diariamente em sua profissão, conforme demonstradas nas seguintes falas

“... Eu tava morrendo de sede quando eu vim para cá. No sentido de conhecimento, de novas ideias, de estudo também. De buscar o que ensinar (...)Então eu to querendo muito, estudar muito, pesquisar (...)Então, eu estou muito esperançosa, muito feliz de estar aqui e saio também com muitos questionamentos daqui. E saio fazendo a maior propaganda na escola, levo algumas discussões. O meu coordenador está muito interessado nisso. Então eu acho que eu posso ser aí um instrumento de ... vim aqui bebe dessa água e levar para a escola...” (Professora O1: 2010).

“... O que para mim é um privilégio poder falar como professora com essa boa experiência de professora. O que me trouxe aqui é a minha inquietude. Eu sou inquieta, eu vivo buscando, eu quero o melhor, eu quero ser uma professora melhor, eu quero ensinar, ensinar de verdade. E como depois de 22 anos eu percebi o quanto isso é difícil, eu passei a buscar tudo, tudo o que tinha pela frente...” (Professora P1: 2010).

“... Eu vejo que a minha prática está bem deficitária ainda e que eu tenho muito o que melhorar. E isso que eu busco: melhorar a minha prática como professor. Eu sei que tenho essa capacidade e que eu posso passar isso para os meus alunos porque eles também merecem um professor que realmente se dedique e busque passar para eles o melhor e não o mínimo, o básico. Quero pode passar para eles o melhor de mim...” (Professor Q1: 2010).

“... Estou saindo de cada encontro com a certeza de que realmente eu tenho que permanecer na sala de aula, lá eu me sinto segura apesar de todas as dificuldades, lá eu também encontro afeto, apesar da professora de geografia que poderia dialogar mais de perto comigo não querer esse diálogo, tem outros profissionais que querem...” (Professor R1: 2010).

“... Então, se vai acontecer uma revolução na educação, revolução no sentido que as coisas precisam melhorar, vai ter um ponto que não vai dá para ficar como está. Então, eu quero está nesse bonde da mudança e, assim, a gente precisa de pessoas que acabem falando línguas parecidas,

⁵⁰ Id., p.247.

mas com ideias diferentes para que a gente possa seguir nessa mudança...”
(Professora S1: 2011)

Ainda, segundo Touraine (2005, p. 119), o sujeito forma-se quando o indivíduo se conscientiza da luta pela conquista e permanência do seu direito à autonomia e liberdade, sendo esses dois aspectos pré-requisitos para a constituição do sujeito. Dessa forma, ele ressalta que

O sujeito forma-se na vontade de evitar as forças, as regras, os poderes que nos impedem de ser nós mesmos, que tentam reduzir-nos ao estado de componente do seu sistema e da sua influência sobre a atividade, as intenções e as interações de todos. Essas lutas contra o que nos rouba o sentido da nossa existência são sempre lutas desiguais contra um poder, contra uma ordem. Não há sujeito que não seja rebelde, dividido entre a cólera e a esperança.

Os destaques das falas acima demonstram que alguns professores estão nesse movimento de luta contra um poder, uma ordem que tenta roubar o sentido de sua profissão professor. Devido a isso, talvez chegamos ao ponto central de nosso trabalho por meio da metodologia dialógica adotada em nossa pesquisa, em que o professor é visto como um sujeito discursivo e não apenas como um objeto a ser decodificado: ao ouvir os professores, temos importantes indicações sobre o quão contraditório e ambíguo é o ser professor na sociedade contemporânea; afinal, se, por um lado, os enunciados apontam para uma ‘subalternização’ do professor, por outro, revelam a vontade desse profissional entrando em conflito, mesmo que seja de maneira inconsciente, ou consciente, com as forças dominantes que freiam seu direito de agir como sujeito professor, como nos aponta Touraine, tentando superar os limites impostos ao seu papel atualmente. Fato este que revela a necessidade de prospectar, pensar, apresentar e discutir novas possibilidades e pressupostos teóricos para a formação de professores no Brasil contemporâneo.

Considerar o professor um sujeito, ou não, só ilustra como esse profissional vem sendo formado com uma incompletude significativa que se expressa e, de certa forma, se materializa em sua voz, ação, concepção e sentido do que significa ser professor de Geografia no contexto contemporâneo da escola pública, fundamentado pelo paradigma racionalizador, tecnicista e neoliberal amplamente difundido na formação inicial, que fomenta severas fragilidades de conhecimentos necessários à prática do professor, transformando-o em um indivíduo reprodutivista e não em um sujeito do conhecimento capaz de exercer seu trabalho de cunho intelectual, cujo

objetivo é o de potencializar o desenvolvimento cognitivo, emotivo, afetivo e cultural do aluno, formando-o para ser um indivíduo no vir a ser sujeito também.

Não podemos esquecer as palavras de Jean Piaget (2007, p. 33 – grifo nosso) escritas em seu livro **“Para onde vai a educação?”** no capítulo “Toda pessoa tem direito à educação”

“A educação é, por conseguinte, não apenas uma formação, mas uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural. Proclamar que toda pessoa humana tem o direito à educação não é pois unicamente sugerir, tal como o supõe a psicologia individualista tributária do senso comum, que todo indivíduo, garantido por sua natureza psicobiológica ao atingir um nível de desenvolvimento já elevado, possui além disso o direito de receber da sociedade a iniciação às tradições culturais e morais; é, pelo contrário e muito mais aprofundadamente, afirmar que o indivíduo não poderia adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem uma contribuição exterior, a exigir um certo meio social de formação, e que em todos os níveis (desde o mais elementares até os mais altos) o fator social ou educativo constitui uma condição do desenvolvimento.

Pensar sobre o direito à educação do qual nos fala Piaget para o ensino escolar básico é o mais recorrente. Porém, ao pensarmos no professor de Geografia, temos de pensar no direito à educação que desenvolva o ser humano nos mais altos níveis educativos, sendo necessária uma educação superior capaz de desenvolvê-lo intelectualmente, que não esteja interessada apenas em formar uma mão de obra técnica para atender a demanda do mercado; afinal, *a educação é, por conseguinte, não apenas uma formação, mas uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural* do ser humano em qualquer etapa de sua vida.

“... Para um mundo moderno convém um ensino moderno e a geografia é uma interrogação permanente no mundo...”
(Pierre Monbeig).

Capítulo 3: O Professor e a Geografia

Professor de História - *O que assim, eu acho de interessante de tudo o que eu ouvi, e que como a minha formação é de História, eu achava que essas indagações eram apenas minhas por ser historiador e não geógrafo. Então, eu fico não sei se triste ou aliviado de saber que a pessoa que tem a formação em Geografia também está nesse dilema que eu estou.*

Professora de Geografia - *É que parece que no curso de Geografia a gente é treinado para ter essa “crise”, entendeu? E é isso que eu não estou entendendo: você é um historiógrafo e tem essa crise?*

Professor de História - *Não, porque eu leciono Geografia. No momento que eu leciono Geografia, havia momentos que eu ficava agoniado: “Poxa! Eu tô enganando o meu aluno”. Por isso eu estudava, a pouca carga que eu tive, por isso que eu vim para o curso para somar e para não me achar uma fraude frente ao aluno, uma grande fraude. Aí o que acontece? Eu vejo que as pessoas também estão com essa agonia que eu estou...⁵¹*

O objetivo deste capítulo é analisar as falas e depoimentos dos professores de Geografia referente à sua formação acadêmico-científica especificamente. No capítulo anterior, focamos nossa discussão no contexto em que o professor de Geografia tem sido formado, ampliando a discussão para o contexto social, econômico, político e cultural no Brasil contemporâneo. Neste capítulo, tratamos das relações discursivas entre os discursos dos professores de Geografia e os discursos acadêmicos e científicos dessa ciência.

A análise dessas falas e depoimentos mostrou que os professores ao se referirem sobre sua formação acadêmico-científica justapõem, separam ou sobrepõem duas dimensões essenciais presentes em seus trabalhos: a dimensão prática didático-pedagógica e a dimensão da Geografia enquanto ciência.

⁵¹ Ressaltamos que apenas neste diálogo não usaremos o método de referência aos professores adotados nesse trabalho, pois a intenção é destacar a formação dos professores em História e Geografia participantes da edição 2011.

Os discursos dos professores sobre essas duas dimensões e a maneira como elas se relacionam são ambivalentes, constituídos de enunciações não lineares, com valores distintos e até contraditórios, que ora se aproximam dos discursos produzidos na esfera acadêmica de produção e circulação do conhecimento, ora se relacionam com os discursos recorrentes na esfera cotidiana, em um movimento que alimenta uma elaboração discursiva arenosa, fragmentada, confusa e “vazia” de conhecimento e reflexão sobre a ciência geográfica e sobre a prática, conforme verificamos na maioria das falas e depoimentos dos professores participantes de nossa pesquisa.

Analisar, discutir e refletir sobre como o discurso do professor sobre a ciência geográfica se relaciona com a sua prática didático-pedagógica é um trabalho de pesquisa importante, mas não é nosso foco, neste momento, buscar este entrecruzamento.

A Geografia no discurso do Professor

A necessidade de compreender a relação entre o discurso do professor e o discurso acadêmico-científico sobre a Geografia surgiu ao nos depararmos com a falta de enunciados, de maneira geral, sobre essa ciência nas falas e depoimentos dos professores. Essa aparente ausência de enunciados nos levou a considerar que o professor de Geografia não domina o conhecimento que ensina. Mas, refletindo melhor e buscando refinar nossa análise, percebemos que o professor expressa, por meio de falas fragmentadas e confusas, as várias concepções e tendências da Geografia brasileira formuladas na esfera acadêmica de produção e circulação desse conhecimento, a partir de meados da década de 1970 predominantemente.

Milton Santos⁵² considera que as discussões sobre a ciência geográfica realizadas a partir daquele período acompanham o movimento que se iniciou no pós - Guerra (1945), o qual sinaliza uma mudança paradigmática de compreensão das relações que há no mundo, propagando uma crise epistemológica e, até, ontológica não apenas na Geografia, mas em todas as Ciências Humanas.

Hilton Japiassu (2012, p. 94-95 – grifos do autor) também considera e sinaliza a ocorrência de uma crise nas Ciências Humanas ao afirmar que

⁵² SANTOS, Milton. Por uma nova Geografia: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. Editora da Universidade de São Paulo, 2002, p. 109 e 112)

Na medida em que o marxismo perdeu o essencial de seu dinamismo, sua presença tendo praticamente desaparecido dos meios universitários; na medida em que o desmoronamento dos regimes comunistas passou a ser entendido como uma confirmação do pensamento pós-moderno, cada um devendo se acomodar às diferentes culturas sem que elas fundem um ideal de civilização única; na medida em que se buscou ultrapassar os ideais progressistas que se desenvolveram a partir do espírito das Luzes e se passou a pôr em questão o racionalismo e o cientificismo por ele gerados; na medida em que o estruturalismo se enfraqueceu e desapareceram os megarrelatos filosóficos e ideológicos; na medida em que a História deixou de ter um sentido, quer dizer, foi rejeitada sua visão global como progresso ou libertação e foram rejeitadas, não só a ideia de uma Razão uniforme e universal, mas a de diferenciação estrita das esferas culturais (filosofia, arte) que se fundaria num princípio subjacente único de racionalidade e funcionalidade; tudo isso levando as ciências humanas perderem as grandes linhas de força capazes de comandar sua organização e seu funcionamento; na medida em que a nova visão do mundo passa a ser dominada pelas ideias de desordem, caos, desconstrução, incerteza, instabilidade e indeterminismo (...), passando a dominar a era da dúvida e da incerteza; e na medida, enfim, que as disciplinas humanas se esqueceram do político, passando a adotar uma atitude predominantemente informada e diretamente dirigida por um utilitarismo generalizado sugerindo-lhes as questões a serem analisadas e apontando os resultados a serem obtidos e adotados, começaram a ingressar numa crise profunda, num eclipse meio prolongado ou em certa decadência e perder muito de seu prestígio intelectual e social.

Japiassu, porém, baseando-se no sociólogo Michel Wieviorka, indica a possibilidade do período que se inicia a partir da década de 1960 não ser encarado como um momento de crise, mas, sim, de mutação nas Ciências Sociais, pois começam a surgir novos instrumentos e orientações teóricas contribuindo para modificações de ordem epistemológica, metodológica e até ontológica nas Ciências Humanas⁵³.

Na Geografia brasileira, buscaram-se modificações nos discursos acadêmicos geográficos a partir desse período, conforme afirma Moreira: “*O período entre 1950 a 1970 é marcado por intenso movimento de crítica e renovação do pensamento geográfico no mundo e no Brasil.*”⁵⁴. Contudo, esse autor ressalta que, de certo modo, esses discursos que clamavam por uma renovação conservou traços da chamada Geografia Clássica, principalmente no que diz respeito à pluralidade da investigação científica realizada pelos expoentes dessa geração.

Atropelada igualmente pela questão do sujeito, em sua dificuldade de clarear em Geografia quando é o ‘de dentro’ ou o ‘de fora’ que se anuncia e aflora, a virtude da renovação dos anos 1970 consiste em prosseguir e manter a riqueza da diversidade de matrizes teóricas dos clássicos. Mesmo que parta do marxismo como referência geral, o modo de realizar-se é a pluralidade (...) a renovação dos anos 1970 busca recuperar os clássicos, embora não regresse, infelizmente, aos fundadores, trazendo o velho para a linguagem e a

⁵³ Ver a nota de rodapé 30 de JAPIASSU, Hilton. **A crise das Ciências Humanas**. São Paulo: Editora Cortez, pp. 229-230.

⁵⁴ MOREIRA, R. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes da renovação**. Vol. 2. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p.09.

abordagem do novo. Há, assim, forte ligação da geografia dos anos 1970 com a geografia clássica: a perspectiva social de Milton Santos está em linha de relação direta com George e Reclus; a perspectiva ambiental de Tricart de um lado com Sorre e Brunhes e de outro com a geomorfologia e a geografia da paisagem alemã; a perspectiva territorial de Quaini com Sauer, Brunhes e Ratzel; e a perspectiva do arranjo espacial de Harvey, Smith, Tuan e Lacoste com George e Brunhes. Pode-se pensar em várias outras combinações e linhagens (MOREIRA, 2009:163).

Verifica-se, portanto, que a década de 1970 foi significativa para a ampliação do debate epistemológico da ciência geográfica, culminando na formação de correntes teórico-metodológicas, conforme sinaliza Vitte (2008, p. 46):

Os anos 70 são marcados pela consolidação do paradigma climático desenvolvido por Aziz Ab'Saber, Bigarella e Mousinho; ao mesmo tempo em que assistimos a uma intensa tecnificação do território e o processo de se conhecer detalhadamente as potencialidades naturais do território nacional. O que se observa atualmente, é que apesar desta nova quantificação que vivemos com as geotecnologias e o sensoriamento remoto, as problemáticas sociais e ambientais, atreladas as crises da Ciência Moderna inviabilizaram aquela maneira de se conceber metodológica e epistemologicamente a matematização do espaço geográfico, assim como a Velha Teoria Geral dos Sistemas, que havia caminhado *pari passu* com a geografia quantitativa. A revolução einsteniana sobre o espaço e o tempo, a globalização da economia e o renascimento da geografia cultural colocaram para a discussão no meio acadêmico da geografia a necessidade de repensarmos a complexidade do real e neste, o sentido de espaço geográfico, sendo impossível agora, pensarmos a geografia e o espaço separado do tempo. Isto exige um novo diálogo entre a geografia humana e a geografia física sobre o objeto, e que objeto é este agora requalificado.

A citação de Vitte indica que mudanças teóricas e metodológicas no escopo da Geografia foram necessárias e, de certo modo, acompanharam uma tendência mais ampla no desenvolvimento das ciências modernas, tendo como mote as mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais decorrentes do processo histórico.

Na Geografia brasileira, no entanto, esse movimento de mudança teve dois caminhos percorridos descritos por Moreira (2007, p. 36 - grifo nosso) em um balanço sobre as consequências daquele, ocorrido na década de 70 no Brasil, ao afirmar que

Duas fases distinguem-se no movimento de renovação. A primeira situa-se no período imediatamente anterior e posterior ao 3º ENG, reunindo os anos de virada das décadas de 1970-80. É a fase das mudanças mais efetivas, fase da crítica que indaga sobre o sentido e significado do discurso geográfico ('o que é, para que serve e para quem serve a geografia'), renovando onde era possível. A segunda situa-se a partir da segunda metade da década de 1980. É a fase em que a renovação vira uma oficialidade (uma 'geografia crítica'), muda o ritmo e o sentido de rumo e assim confunde sua primazia e se consome nessa mudança. A primeira fase é um movimento que redescobre a geografia. A segunda, que leva a opacificar-se.

A partir da década de 1980, baseada no marxismo e no método dialético de compreender a realidade, predomina a Geografia Crítica, que surge como uma resposta ao positivismo presente nos debates científicos da época, conforme sugere Vesentini⁵⁵. Contudo, tendendo a um radicalismo, essa corrente desconsidera que já havia no desenvolvimento da ciência geográfica sistemas teóricos e metodológicos que caminhavam para uma tendência de distanciamento do positivismo, como é o caso da Geografia Ativa, que considera a Geografia uma ciência humana, que estuda o espaço com métodos diferentes daqueles das ciências naturais, tendo no conhecimento histórico a base para o desenvolvimento de seus estudos⁵⁶.

Além disso, em um combate às “diretrizes” oriundas da década de 70⁵⁷, há uma tendência de a Geografia Crítica enquadrar a Geografia Física no rol das ciências ligadas aos interesses do Estado, aprofundando, assim, uma cisão no discurso acadêmico acerca da Geografia, reafirmando uma dualidade no conhecimento geográfico cujas consequências se desdobram até hoje no ensino de Geografia.

A Geografia Física, entretanto, a partir do final da década de 1970, começa incorporar a discussão ambiental em seus mais variados estudos (geomorfologia, climatologia, pedologia, hidrologia, etc.), baseando-se em teorias elaboradas em outras áreas do conhecimento das ciências naturais e matemáticas, agregando, em suas pesquisas, algumas tendências tidas como inovadoras nestas outras áreas. Vitte (Ibidem, p. 43), em um estudo sobre as mudanças paradigmáticas da geomorfologia realizados a partir da década de 1980, afirma que

A partir da década de 1980 em direção ao início do século XXI, o que se observou foi o acirramento no uso das novas tecnologias e do emprego cada vez maior da computação para a resolução de modelagens, assim como a entrada de novas concepções associadas às transformações informacionais e sociais que estavam se processando no mundo contemporâneo. Assim, postulados ligados diretamente às reflexões da física como a teoria do caos, dos fractais e os sistemas complexos, que emergem como novos paradigmas nos estudos geográficos e geomorfológicos. Nesse mesmo momento, acirra-se a questão ambiental, agora não mais em escala local ou apenas interna a

⁵⁵ VESENTINI, J. W. Geografia e Discurso Crítico (da epistemologia à crítica do conhecimento). In: *Revista do Departamento de Geografia*. Vol. 4, 1985, pp. 07-13.

⁵⁶ Ver GEORGE, P. **A Geografia Ativa**. 3ª ed. São Paulo, 1973, p.15-16.

⁵⁷ “A década de 1970 é marcada pela integração autoritária (Becker & Egler, 1993), a técnica a serviço da concepção geopolítica de Território-Estado-Nação, é o momento da criação do Projeto RADAMBRASIL, financiado pelo governo autoritário, objetivava o levantamento minucioso e em pequena escala dos recursos naturais do território brasileiro. É o momento em que as análises sobre o espaço natural, com o objetivo de localização de recursos e potencialização das regiões visando o rápido processo de acumulação capitalista em um novo contexto da ordem econômica mundial.” (VITTE: 2008, p. 42)

um território, mas global, como por exemplo, o efeito estufa e o aquecimento global que para alguns pesquisadores redefinem os sistemas naturais e os processos a ele associados, como por exemplo, o sistema geomorfológico.

Sem a pretensão de esgotar o estudo desse debate epistemológico, pois é um tema que merece outra pesquisa, voltemos a nossa preocupação inicial: como esses debates penetram e fazem parte ou não da elaboração discursiva do professor de Geografia, tanto nos sistemas públicos quanto nos sistemas privados de ensino?

A partir da década de 1980, instala-se no debate acadêmico sobre o ensino de Geografia a necessidade de substituir o ensino da denominada “Geografia Tradicional” pela Geografia Crítica. Segundo Carlos (1987, p. 23),

Este novo modo de pensar e fazer Geografia implica, necessariamente, em transformações no modo de ensiná-la e conseqüentemente no processo constante de reprodução do professor a partir do desenvolvimento ininterrupto da ciência geográfica.

A sala de aula é o locus onde se estabelece uma relação social e o ensino deixa de ser o ato de ingestão pura e simples de fatos sem importância (da Geografia tida como saber inútil), mas um processo reflexivo de elaboração do pensamento crítico. Coloca-se como fundamental – para nós, professores de Geografia – questionar o papel da Escola e da Universidade enquanto locus da reprodução das relações capitalistas de produção, aquela do saber “imposto, decorado, vomitado”.

O que, talvez, fosse desconsiderado neste momento de intensas discussões epistemológicas da Geografia e como isso reverberaria no ensino escolar dessa ciência é o fato de alguns geógrafos da denominada Geografia Tradicional, ou Clássica, já terem apresentado caminhos teóricos e metodológicos para uma renovação do ensino desta ciência⁵⁸, que combatesse o ensino baseado na memorização e na passividade dos alunos, acompanhando, inclusive, um amplo debate baseado principalmente em novas teorias sobre desenvolvimento da criança e sua relação com o processo de aprendizagem, que, de certa forma, foi esquecido após o movimento denominado “renovação da década de 1980” e que, aos poucos, vem sendo retomados atualmente.

As implicações decorridas da influência da Geografia Crítica no ensino de Geografia, portanto, são consideráveis e permanecem até os dias atuais, conforme

⁵⁸ Ver, por exemplo, o texto de Pierre Monbeig “Papel e Valor do Ensino da Geografia e de sua pesquisa”, que segundo Miranda (2012, p. 55) “*Se considerarmos o contexto em que viveu e escreveu sobre o ensino de Geografia na escola, situamos Monbeig atualizado e observador arguto de seu tempo sobre os avanços das pesquisas lideradas por Piaget que já havia, desde a primeira metade do século XX, impulsionado as concepções sobre a estrutura do pensamento e formulado sua teoria do desenvolvimento humano, e cujas ideias revolucionaram as concepções de epistemologia, fundando a epistemologia genética a qual considera que o potencial cognitivo humano se desenvolve após o nascimento, tendo que se aprender a pensar, o que acontece também nas interações e relações com o meio*”.

apresenta Nestor André Kaercher, em sua tese **”A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica”**⁵⁹. Se, por um lado, o movimento tinha como intenção uma renovação no ensino de Geografia, como nos aponta a citação de Carlos acima destacada, por outro é perceptível suas vitais consequências na constituição curricular do ensino dessa ciência na escola básica, bem como, e não menos importante, a influência na formação inicial do professor de Geografia, refletido, diretamente, em suas enunciações e ações no ambiente escolar. Nos dizeres de Kaercher (2004 p. 115),

Parece claro que na tentativa de superação da Geografia tradicional em direção a uma Geografia diferenciada [a Geografia Crítica] perderam-se alguns recursos e habilidades didáticos básicos: o mapa, o quadro, o hábito de os alunos escreverem no caderno, a observação e a descrição das paisagens. Confundiu-se erroneamente tais tarefas como sendo necessariamente ‘negativas’ porque identificadas à [Geografia Tradicional]. Jogou-se fora a criança com a água do banho.

Talvez o esquecimento do uso de mapas, hábitos de leitura, observação e descrição, dentre outros procedimentos didático-pedagógicos e outras habilidades cognitivas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem na segunda etapa do movimento de renovação da Geografia, deva-se à ausência de temas importantes como a cartografia, a natureza e a linguagem⁶⁰, além do fraco diálogo com outras áreas do conhecimento, como a Psicologia, para citarmos ao menos duas envolvidas diretamente no processo de ensino-aprendizagem, nesse amplo debate sobre a renovação da Geografia.

Kaercher (Ibidem., p. 117) afirma ainda que

A GC e a Pedagogia Progressista trouxeram um grande número de slogans, palavras de ordem, boas intenções, mas sua operacionalização cotidiana na sala de aula ficou frágil, pois o próprio papel do professor ficou secundarizado, confuso.

Sem entrar na discussão sobre a Pedagogia Progressista referida por Kaercher e quais suas possíveis contribuições para a prática do professor de Geografia, temos fortes indicações para pensar nas relações entre o discurso do Professor de Geografia e o

⁵⁹ KAERCHER, N. A. **A Geografia na prática docente: utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP. São Paulo, 2004.

⁶⁰ Ver Moreira, R. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 34.

discurso acadêmico-científico que incorpora as questões pedagógicas, o que é amplamente difundido, como mostraremos a seguir exemplos disso.

Vesentini (2004, p. 228) afirma que o fundamental na geografia crítica escolar não é reproduzir na escola básica aquilo que foi anteriormente elaborado pela produção universitária crítica, mas, sim,

[...] levar em conta a realidade dos alunos e os problemas de sua época e lugar (...) preocupa-se basicamente com o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da criticidade do educando, com a cidadania, afinal que é ao mesmo tempo o resultado e a condição da existência de cidadãos ativos e participantes (...) Portanto, um ensino crítico da geografia não se limita a uma renovação do conteúdo – com a incorporação de novos temas/problemas, normalmente ligados às lutas sociais (...) Ela também implica valorizar determinadas atitudes – combate aos preconceitos; ênfase na ética, no respeito aos direitos alheios e às diferenças; sociabilidade e inteligência emocional – e habilidades (raciocínio, aplicação/elaboração de conceitos, capacidade de observação e de crítica etc.).

A maneira como essas orientações advindas de um determinado discurso acadêmico sobre a Geografia e seu ensino chega à formação do professor de Geografia passando a constituir uma teia de enunciados é a questão que procuramos analisar nesse momento, pois as falas de alguns professores de Geografia mostram cabalmente que essa relação discursiva acontece, conforme verificamos nas falas e depoimentos apresentados a seguir.

“Eu vou questionando. No dia a dia dele como ele... Questão de consumo, como ele... é... ele tem noção daquilo que ele consome. Se o que ele faz vai prejudicar uma pessoa aqui ou em outro lugar. Eu trabalhei com os alunos... Então, aos poucos eu vou trabalhando com eles... a pesquisa que eles fazem, questão de consumo. Por que eu também tenho que seguir na questão do currículo que está naquela apostila. Eu posso sair um pouco, mas não posso me distanciar se eu vou seguir aquilo, né, por que é aquilo que vai cair depois numa prova e tal.

Então, entra muito no produto que ele consome. O que ele consome, onde é fabricado... Aí entra eles. Eles vão fazer uma pesquisa o que é globalização, o que ele pensa, na internet, o que ele vai trazer, as palavras chaves, né. Depois essa questão do consumo, nisso eu vou passando um vídeo sobre a questão do consumo...” (Professora T1: 2012).

“... só uma coisa, quando ela disse na questão econômica, eu trabalhei na oitava série a questão cultural da globalização e a questão dos hábitos que nós temos que são hábitos globais (...) A questão da cultura que nós temos hoje, pode ser da música, por exemplo, a música que a maioria do pessoal escuta hoje, não é uma música nossa, são várias influências de vários países e vem de cima para baixo, no sentido que vem lá dos Estados Unidos e chega aqui e vai se disseminando. Esse, por exemplo, é uma cultura que nós não tínhamos e vai... ouvir música eletrônica, não sei se eu me expressei bem...” (Professora U1: 2012).

“A questão de hábitos mesmo. É... eu trabalho muito isso com eles: o que é belo, o que é feio. O quanto isso tá na sua opinião ou o quanto a gente compra, absorve o que vem de fora. A questão de hábitos mesmo, que você havia falado. Por exemplo, a valorização da própria pessoa, porque ela tem que ter o cabelo dessa forma, a pele dessa cor, também está ligado em consumir também a beleza, a beleza como forma de comércio, a cirurgia plástica, o corpo, os seios, a indústria da beleza, a maquiagem, todas geralmente de cabelo alisado, o porquê eu uso meu cabelo alisado, de onde vem isso, qual é o padrão. É o que ela havia falado. É o padrão que eu sigo... que também tem a ver com...” (Professora V1: 2012).

Essas falas revelam, por um lado, que as professoras não expressam com qual vertente epistemológica trabalham os temas, assuntos e conteúdos de geografia na sala de aula. Por outro, essas falas apresentam uma determinada orientação do discurso acadêmico da Geografia Crítica para o ensino de Geografia, pois existe um esforço por parte das professoras em trabalhar com assuntos envolvidos na realidade próxima do aluno, com discursos críticos baseados nas relações capitalistas de produção.

As três elaborações discursivas se relacionam com um discurso amplamente disseminado no ensino de Geografia no fim do século XX, o qual perdura até os dias atuais: a elaboração de um pensamento crítico baseado em uma determinada tendência marxista, culminando em uma reprodução discursiva ideológica, que, segundo Vesentini (2007, p. 19), persiste na luta entre capital e força de trabalho conforme segue

[...] continuam – a de declínio da empresa familiar e expansão das sociedades anônimas e da participação dos empregados nos lucros das empresas; e de substituição massiva das tarefas manual e técnica (aquilo que Marx chamava de ‘trabalho produtivo’) por robôs! – ao analisar o capitalismo atual sob as óticas das relações de produção ou de propriedade e da teoria do valor que diferencia o trabalho produtivo (gerador da mais-valia) do improdutivo, apregoando ainda a vinda do ‘messias’, identificado como a classe proletária ou trabalhadora, que irá fazer uma revolução e livrar a humanidade dessa vida pecaminosa, dominada pelo neoliberalismo, pela globalização satânica comandada pelos interesses especulativos e exploradores do capital financeiro ou de ‘potências imperialistas’ (leia-se principalmente EUA).

Não pretendemos atribuir unicamente à influência da Geografia Crítica esse esvaziamento de conhecimento expresso nas elaborações discursivas dos professores de Geografia; afinal, como já mencionamos, esse “esvaziamento” acompanha uma tendência das transformações complexas e longas no âmbito econômico, social e cultural vividos na contemporaneidade, sendo necessário e urgente redimensionar o

papel da educação escolar, do professor e, principalmente, dos pressupostos teórico-metodológicos delineadores de sua formação científico-acadêmica⁶¹.

É imprescindível, porém, considerar as influências decorrentes do movimento da Geografia Crítica sobre os debates acerca do ensino de Geografia, pois suas presunções epistemológicas, além de estarem presentes nas elaborações discursivas dos professores nesse início de século, encontram-se também nas orientações metodológicas sobre o ensino dos conteúdos da disciplina no ensino básico, como salienta Cavalcanti (1998, p.18 - grifo nosso)

As reformulações da ciência geográfica levaram, então, a alterações significativas no campo de Geografia, mesmo porque alguns dos pesquisadores mais expressivos circularam nas duas áreas de investigação. Atestam isso os inúmeros trabalhos produzidos, nas últimas décadas, que denunciaram as fragilidades de um ensino com base na Geografia Tradicional e que propuseram o ensino de uma Geografia nova, com base em fundamentos críticos.

Ainda,

As propostas de reformulação do ensino de Geografia também têm em comum o fato de explicitarem as possibilidades da Geografia e da prática de ensino de cumprirem papéis politicamente voltados aos interesses das classes populares. Nessa perspectiva, os estudiosos alertam para a necessidade de se considerar o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico. O ensino de Geografia, assim, não se deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (na maioria das vezes impostos à ‘memória’ dos alunos, sem real interesse por parte destes). Ao contrário, o ensino deve proporcionar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições.” (Ibidem., p. 20 – grifo nosso).

Diante dessa argumentação a favor das propostas que busquem a reformulação do ensino de Geografia, temos uma pista sobre uma tendência muito disseminada e percebida nas falas dos professores: a ideia de que o ensino dos conteúdos de Geografia tem de ser feito a partir da relação escalar entre o local e o global. Em outras palavras, o ensino se inicia pela compreensão da realidade próxima do aluno, apresentando as contradições produzidas e reproduzidas pelas relações capitalistas de produção e, assim, o aluno desenvolveria um pensamento crítico, tornando-se um cidadão.

⁶¹ Sobre isso, Miranda afirma que *“Na verdade, a especificidade da ciência geográfica necessita ser repensada também no campo da formação de professores de geografia onde se verifica uma tendência predominante de separação entre a formação do geógrafo e a formação do professor acarretando superficialidade e fragilidade intelectual na formação do último, não contribuindo para uma integração do papel do geógrafo e do professor, o que poderia tributar novas reflexões que embasariam as diversas concepções que circulam na produção do conhecimento científico e acadêmico da geografia. Na prática o crescimento e a expansão dos cursos de licenciatura sem o bacharelado reproduz a concepção que valoriza em si, até como informação, enfraquecendo e esvaziando a possibilidade de na escola se trabalhar com o desenvolvimento do pensamento científico que tem sua base na aprendizagem da reflexão e da crítica.”* (2012:63).

Helena Callai (2001, p. 136 e 144 – grifo nosso), corroborando com esta tendência, afirma que

Muito se fala que partir da realidade mais próxima é mais conveniente para a aprendizagem, porém muitas vezes força-se uma relação de fora, o que torna tudo muito superficial e até cheio de equívocos. O aluno é um ser histórico que traz consigo e em si uma história, e um conhecimento adquirido na sua própria vivência. O desafio é fazer a partir da ampliação e o aprofundamento do conhecimento do seu espaço, do lugar em que vive, relacionando-o com outros espaços mais distantes e até diferentes. Como fazer isto é a grande questão (...) A educação para a mudança assume contornos dinâmicos, pois o mundo não pára, e os fenômenos que a Geografia estuda têm que ser considerados como resultados de um processo histórico situado num determinado local, mas também na perspectiva internacional/global. Afora ter sido sempre uma característica da Geografia estudar as questões numa perspectiva de escala de análise que dê conta dos diversos níveis territoriais, hoje colocamos fundamentalmente como categorias de análise o local e o global, acrescido do regional e do nacional. Quer dizer, os níveis local e regional, que são o mundo fisicamente mais próximo do aluno (expressos no cotidiano), acrescido do nacional, se põem sempre na perspectiva da mundialização, dos aspectos internacionais, para que seja possível compreendê-los. Num mundo em que a globalização se faz sentir em todos os aspectos afetando as vidas de todos os homens em todos os lugares, não faz sentido estudar fenômenos ou lugares isolados, mas na complexidade global.

Essa orientação metodológica influenciou e influencia as elaborações discursivas dos professores de Geografia, que buscam, nesse modo de abordar os conteúdos de Geografia, estratégias de ensino, conforme revelado na fala abaixo da professora da rede pública referente a maneira como trabalha o tema globalização em suas aulas,

“ ... na questão da dificuldade dos alunos, sem eles perceberem eu estou trabalhando algo com eles que remete muito à globalização só que eles ainda não perceberam. Eu trabalho em Itaquera, que é o palco da Copa do Mundo de 2014, onde está construindo o estádio Itaquerão e bem ao lado do estádio que está sendo construído tem uma comunidade que vai ser retirada dali, com certeza. Essa escola é dentro da ... , ... , e as crianças o assunto deles é essa copa do mundo. O Itaquerão, que vai ser o estádio do Corinthians. Então, conversando com vários professores meus, levar questão desse evento que é global e que vai atingir ali uma comunidade local de desapropriações, e várias outras questões de rodanel, mudanças que vai ter ali na paisagem. Eu estou trabalhando isso com eles e do começo da dificuldade que eu tinha começa a diminuir porque agora tem um interesse maior deles porque é um assunto que interessa mais eles: a criação do estádio, a copa, que para eles num primeiro momento ela só vai trazer benefícios, só que não é bem assim. Então, eles estão criando questionários... .. Eles começam a perceber que até onde eles moram, tem alunos ali que moram em Cingapura, em prédios de Cingapura que vão ter que ser retirados. São crianças que já foram tirados de uma outra comunidade, de um outro local, que foram para lá e agora vão ser retirados dali também por conta dessas mudanças que vão ter ali também no bairro de um evento que é global e que futebol aqui no Brasil é o maior, né, se não for campeão tem sérios problemas.

Então, é um... eu driblando essa coisa inicial que é muito distante trazendo ali para a questão local deles, tem ali um pouco de interesse.” (Professora X1: 2012).

Seguindo aquela orientação, a professora coloca a Copa do Mundo como sendo um fenômeno da globalização, sem considerar o processo histórico, político e cultural relacionado a esse evento mundial. Pode-se perceber uma reprodução discursiva ideológica, sem considerações do conhecimento científico geográfico, ou de qualquer outra área do conhecimento, para refinar a problematização da construção de um estádio de futebol para a Copa do Mundo, em uma área da Zona Leste da Cidade de São Paulo, e, assim, contribuir efetivamente para o desenvolvimento intelectual e crítico do aluno, a partir de um fenômeno da realidade, sem cair em uma tendência reprodutivista de um só modo político-ideológico de compreender o que ocorre no mundo.

Outro aspecto revelado nesta fala é a camuflagem de métodos e técnicas pensados por ela na realização de sua proposta, no trecho em que afirma “... *Então, eles estão criando questionários... Eles começam a perceber que até onde eles moram, tem alunos ali que moram em Cingapura, em prédios de Cingapura que vão ter que ser retirados...*”, a professora não dá continuidade em sua fala sobre os métodos usados pelos alunos para compreenderem as mudanças no lugar em que moram. Aplicaram os questionários e o que mais?

Relacionando a afirmação de Callai à fala da professora, percebe-se que a própria autora coloca a questão que não se responde, nem no meio acadêmico, nem na prática docente: “... *O desafio é fazer a partir da ampliação e o aprofundamento do conhecimento do seu espaço, do lugar em que vive, relacionando-o com outros espaços mais distantes e até diferentes. Como fazer isto é a grande questão...*”⁶².

Essa orientação metodológica de se trabalhar os conteúdos de Geografia pode estar amparada teoricamente na Pedagogia Progressista de Paulo Freire⁶³, largamente difundida entre os pesquisadores sobre a educação brasileira, conforme podemos verificar em Pontuschka (1996, p. 60), na citação abaixo

⁶² Trecho retirado da própria citação de Helena Callai apresentada na página 23 desta dissertação.

⁶³ “*Sendo os homens seres em ‘situação’, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria situacionalidade, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, algo mais que estar em situacionalidade, que é a sua posição fundamentalmente. Os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão.*”. In: Pedagogia do Oprimido. 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 118.

O trabalho do professor do ensino fundamental e médio é complexo, pois, além de realizar a leitura do espaço geográfico ou dos espaços geográficos, precisa fazer a leitura da realidade específica de seus alunos e daquilo que estes conhecem sobre o espaço; compreender de onde se originaram tais conhecimentos, frutos da vivência, do senso comum, ou se possuem certos ‘conhecimentos’ que podem se traduzir em ‘não conhecer’ ou falso conhecimento. Só então, o professor estará apto a propor problemas de caráter geográfico desafiadores para a ânsia de conhecimento que a criança e o adolescente possuem, mas que, muitas vezes, não tem a oportunidade de externar na escola, em virtude das metodologias passivas utilizadas pelo docente.

Ou pode se relacionar a uma determinada leitura sobre a teoria de aprendizagem de Vigotski, também difundida após meados da década de 1980 no Brasil, e que Cavalcanti denomina de socioconstrutivismo⁶⁴, sobre principalmente a maneira como o professor pode trabalhar com os conceitos espontâneos dos alunos, assim expresso por Cavalcanti (1998, p. 148-149):

Entre as ações docentes centradas na construção de conceitos pelos alunos encontra-se a de se considerar a vivência como parâmetro do processo de conhecimento. É do confronto dessa dimensão do vivido com o concebido socialmente – os conceitos científicos – que se tem a possibilidade da reelaboração e maior compreensão do vivido, pela internalização consciente do concebido. Levar em conta o mundo vivido dos alunos implica apreender seus conhecimentos prévios e sua experiência em relação ao assunto estudado, o que pode vir junto com outras ações.

É preciso, então, que o professor aguace bastante a sensibilidade para captar os significados que os alunos dão aos conceitos científicos que são trabalhados no ensino. Isso significa a afirmação e a negação dos dois níveis de conhecimento (o cotidiano e o científico) na construção do conhecimento, tendo, contudo, como referência imediata, durante todo o processo, o saber cotidiano do aluno.

Outro aspecto que mostra a relação entre o discurso acadêmico da Geografia Crítica e as falas dos professores é a discussão sobre o objeto de estudo da ciência geográfica, que desconsidera ou enfraquece a necessidade do professor de Geografia ser formado com amplos e profundos conhecimentos acadêmico-científicos referentes ao conhecimento da Geografia Física, pois, conforme é explicitada na fala apresentada a seguir, a Geografia não se preocupa mais com as relações da sociedade com a natureza ou com as relações do homem com o meio:

“... hoje a Geografia não estuda mais a relação da sociedade com a natureza, mas a sociedade com a sociedade, então, isso eu acho interessante porque mostra para nós o quanto é importante a Geografia ou o quanto a

⁶⁴ Ainda que a teoria do desenvolvimento e aprendizagem de Vigotski seja um dos sistemas teóricos sustentadores de nossa reflexão, que, em seus textos originais, propõe uma abordagem histórico-cultural, não compreendemos o que a expressão socioconstrutivista significa.

Geografia pode estar passando, formando ou informando esta pessoa das mudanças que ocorrem, né. Eu acho que é isso.” (Professor Z1: 2012).

Essa tendência discursiva ou aparece de maneira explícita, como na fala anterior, ou aparece de maneira implícita, quando o professor de Geografia tem de falar sobre a maneira como ensina os conteúdos da Geografia Física e demonstram que são formados sem esse conhecimento historicamente construído na ciência geográfica, conforme o diálogo abaixo entre os professores e a coordenadora do curso de extensão:

CC - *Vocês ensinam clima?*

Professores - *Sim.*

CC - *Na hora que você ensina clima, o clima está sendo relacionado com o complexo geográfico?*

Professores afirmam que sim.

Professor A2 - ***Na verdade eu tento ensinar as duas coisas ao mesmo tempo: clima e vegetação.** Para minimamente ele ter uma noção.*

Professor B2 - *Ah! Eu também.*

CC - *Ah! Você ensina a paisagem?*

Professor A2 - ***A paisagem resultante dessa relação.***

CC - *Então, mas eu ensino clima e vegetação e quero pegar um fenômeno que está acontecendo na vida, na realidade, que é o caso de São Paulo, que é a cidade onde o menino vive. Eu vou ensinar clima para ele de São Paulo, como? Relacionando com vegetação. Eu pergunto: qual?*

Professor C2 - *É uma aula que eu dei essa semana sobre isso, professora, e eu fiquei pensando essa relação. O que eu fiz: dando exemplo da paisagem da Zona Norte de São Paulo, não estou falando daquela região mais próxima da Cantareira, a região mais próxima da marginal, com alguns bairros da Zona Oeste, como o bairro de Pinheiros, pegando a Cidade Jardim, fazendo essa relação, inclusive entrando nos aspectos econômicos. Justamente tentando fazer essa relação. Será que o aluno faz?*

As falas desse diálogo mostram que os professores de Geografia são formados com fragilidades severas de conhecimento sobre os aspectos teóricos e epistemológicos da ciência geográfica, pois não conseguem formular enunciações claras e precisas sobre o conteúdo que está tentando ensinar.

Lembramos, contudo, que as falas dos professores de Geografia nos mostram que, embora exista uma tendência de ênfase das influências de uma dada Geografia Crítica na formação discursiva do professor de Geografia sobre a disciplina que é de sua responsabilidade na escola, há, também, professores que elaboram seus discursos baseados em outras correntes epistemológicas encontradas na história da formação do pensamento geográfico, conforme podemos verificar na seguinte fala da professora da rede estadual de ensino,

“... Eu penso que a Geografia tem como objeto principal a relação que se estabelece entre a sociedade e o meio que ela vive, por isso que a gente ensina clima ou a litosfera por isso, porque isso vai incidir no modo como a sociedade se organiza...” (Professora D2: 2011)

Moreira (2007, p. 111) considera que dois modos distintos podem ser vistos no modo de ver e pensar a representação da realidade em Geografia a partir dos anos 70: o modo de ver e pensar clássico e o modo histórico-materialista⁶⁵. A fala da professora refere-se ao modo de ver e pensar clássico, pois sua fala se ancora na corrente teórico-metodológica que coloca foco na relação homem-meio como sendo o objeto da ciência geográfica.

As falas que, em seu conjunto, formam o diálogo que contextualiza a fala da professora D2 acima se referem prioritariamente a um discurso acadêmico que propaga uma “crise” de certa maneira epistemológica da ciência geográfica, sendo que essa crise é levada para o ensino de Geografia na escola, pois os professores são formados ouvindo esse discurso acadêmico. O que nos chamou atenção é que a professora que compreende o objeto da Geografia conforme se encontra nos clássicos, afirma que não tem essa crise na sala de aula com o ensino dos conteúdos de Geografia. Em suas palavras, afirma que

Professora D2- Só falando em voz alta o que a R. acabou de me falar, na nossa formação, nós estudamos juntas, a gente tinha uma matéria sobre o pensamento geográfico, história do pensamento geográfico e era muito enfatizado essa crise da Geografia, então, aquilo que a colega falou “Treinados para a crise”. Só que isso é uma coisa que a gente vivia na graduação porque a gente não tava na sala de aula. Quando a gente entra na sala de aula, a situação é outra. Então, essa crise aqui, ela é apagada. Então, pra mim Geografia é isso que eu falei. É essa Geografia que eu ensino na sala, eu não tenho essa crise mais, eu tenho outras crises...

Coordenadora do Curso - Como é que você saiu dessa crise, você leu alguma coisa especial, como é que você saiu?

Professora D2 - Eu acho que eu saí dessa crise no momento em que eu me deparei com ela porque eu lembro principalmente dessa aula da história do pensamento geográfico que nós líamos textos e a professora sempre... Eu lembro de uma frase dela que me fez pensar muito: “Professora” talvez até um pouco otimista de minha parte “eu queria saber efetivamente o que essa ciência faz, o que ela contribui...” “Ah, mas você... Quantos objetos de pesquisa você tiver é a quantidade de objetos da Geografia”. Um relativismo assim muito empobrecedor. “Como assim” eu pensei “se eu quiser estudar a Geografia dos Mangás é Geografia?” Ai ficou meio no ar. Ai eu falei “Ah não, não é isso não. Eu não vou entrar numa faculdade que eu não sei direito como ela contribui para o desenvolvimento do ser humano”. Ai eu fui ler outras coisas e sempre assim, no começo vinha...

CC - Coisas de Geografia?

⁶⁵ MOREIRA, 2007: 109 e 112.

Professora D2 - É. Então, por exemplo, Monbeig. É... eu esqueci o nome de um... Tricart... Então, assim eu vi que existia uma preocupação de situar o ser humano com o meio que ele existe, no meio o qual ele existe. Então eu comecei a me desfazer dessas crises. Por exemplo, estudar clima... E aí depois que eu comecei a dar aula essa crise foi se desfazendo mais ainda porque quando eu ia explicar clima, eu explicava porque ele estava aprendendo aquilo na aula de Geografia e não na aula de Física ou Química. Porque aquilo tem uma implicação para a organização do ser humano. Enquanto a Física está se preocupando com fenômenos puramente naturais, a gente tá tratando de um fenômeno natural para explicar uma organização social, então, por isso na Geografia a gente tá estudando clima. Então quando eu comecei a olhar para esse lado eu não fiquei mais me preocupando se eu sou da Geografia Humana ou se eu sou da Geografia Física. Eu acho que talvez esteja fazendo um caminho contrário. O pessoal que vem para o mestrado, para a pós, talvez por uma exigência dessa atividade ele se especializa mais. Mas na sala de aula eu acho que é perfeitamente possível a gente trabalhar a Geografia que ela pode ser. Não sei...

As falas da Professora D2 enunciadas nesse diálogo carregam consigo inúmeras vezes que estão no grande tempo da história da Geografia enquanto ciência. O primeiro aspecto que nos chama atenção é o fato da professora buscar na Geografia rotulada por um determinado discurso acadêmico, sobre os clássicos e os tradicionais da ciência, a saída para ultrapassar a sensação de “crise” epistemológica da ciência geográfica, discurso amplamente difundido na Geografia brasileira presente na formação acadêmico-científica do professor.

Outro aspecto que destacamos é o fato da professora ensinar os conteúdos da Geografia enquanto disciplina escolar baseada nas “relações” entre os fenômenos naturais e a organização social humana. A professora, com sua fala, enfatiza que foi no momento em que começou a dar aulas de Geografia que sentiu a necessidade de buscar outras referências para o ensino de Geografia, rompendo com a sua formação inicial. Mais que isso, a professora revela que há um fosso entre o mundo acadêmico-científico de sua formação inicial e o mundo escolar. Se, por um lado, isso é negativo, por outro temos a possibilidade dos professores pensarem alternativas para o ensino e encontrar na academia outros discursos que fundamentem a sua prática, possibilitando novas reflexões. A professora D2 busca esse modo de pensar, diminuindo a separação entre a Geografia Humana e a Geografia Física na tentativa de contextualizar e ligar os conteúdos.

Segundo Morin (2010, p. 26),

A segunda revolução científica do século XX pode contribuir, atualmente, para formar uma cabeça bem-feita. Essa revolução, iniciada em várias frentes dos anos 60, gera grandes desdobramentos que levam a ligar, contextualizar e globalizar os saberes até então fragmentados e compartimentados, e que, daí em diante, permitem articular as disciplinas, umas às outras, de modo mais fecundo. O desenvolvimento anterior das disciplinas científicas, tendo fragmentado e compartimentado mais e mais o campo do saber, demoliu as entidades naturais sobre as quais sempre incidiram as grandes interrogações humanas: o cosmos, a natureza, a vida e, a rigor, o ser humano.

Vê-se, portanto, a possibilidade de redimensionar a relação entre a Geografia Humana e a Geografia Física no âmbito da academia e do ensino desta ciência, redimensionar os conteúdos programados na disciplina, a fim de proporcionar um processo de aprendizagem que considere os desafios colocados na contemporaneidade, visto que, para Morin (Ibidem., 14),

Existe complexidade de fato, quando os componentes que constituem um todo (como econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais frequência, com os desafios da complexidade.

Talvez, por isso, a Geografia é tida como a disciplina interdisciplinar na escola, embora não é disso que se trata a epistemologia complexa, mas, em última instância, é isso que ecoou no ensino básico, por meio dos discursos acadêmicos científicos que passaram a considerar essa nova possibilidade de orientação teórico-metodológica para o exercício da prática docente, como podemos ver na citação de Pontuschka (1996, p. 63):

A integração de temas e a relação de metodologias selecionadas pela própria escola podem permitir uma reflexão sobre o espaço geográfico em interação com a história, a matemática, a literatura, a biologia, a química, etc., oportunizando a melhor compreensão da realidade do aluno, vista de um modo abrangente, do local para o internacional e vice-versa. Esse é um dos caminhos que vêm sendo trilhados por parcela dos professores de geografia, junto com seus colegas e alunos, mesmo reconhecendo o reduzido número de escolas que se embrenharam no método e as dificuldades a serem vencidas quando a estrutura da escola está montada para as disciplinas parcelares e para os horários rígidos, priorizando a transmissão e tendo pouco espaço para a construção do conhecimento.

Isso reverbera na elaboração discursiva do professor que, sem apresentar fundamentações teóricas e metodológicas que sustentem seus enunciados, transpõe essa possibilidade de ordem epistemológica em uma tentativa de definição sobre o que é Geografia, elaborando um discurso fragmentado sobre o que estuda e uma desorientação conceitual sobre a possibilidade de ser considerada uma ciência interdisciplinar, conforme podemos ver nas falas abaixo:

“...E passa toda a fase da geografia e principalmente porque ela é muito ampla. A gente lida com quase todas as disciplinas, biologia, física, química, e eu gosto disso, bem variado...” (Professora E2: 2011).

“ (...)Geografia, que é uma ciência que tem um pouquinho de cada uma, ela tem essa interdisciplinaridade, vaza um pouco pela matemática quando vai aprender escala, fuso horário, sabe? Várias outras ciências ali todas juntas, você tem que saber elaborar isso para você pegar o melhor de cada um e desenvolver com ele para que ele aprenda alguma coisa significadamente, não só aquilo decorado que ele tem que aprender...” (Professora F2: 2012).

Não se trata, apenas, de considerar a dimensão interdisciplinar da Geografia, ou não, pois seria reduzir demasiadamente a contribuição do pensamento complexo para os debates na Geografia enquanto conhecimento acadêmico e científico e para a Geografia enquanto disciplina escolar. Seria reduzir também a concepção de currículo.

Na verdade, mesclam-se, nos discursos de professores, referências de diversas tendências teóricas dos debates sobre a ciência contemporânea em geral e da Geografia em particular; identifica-se, assim, uma verdadeira desorientação dos professores sobre o conhecimento que ensinam na escola. A formação de professores já deveria estar considerando os problemas conceituais que permeiam tanto o debate teórico da ciência geográfica quanto os debates sobre a aprendizagem em si, relação essa que apoiaria uma melhor compreensão do trabalho que pode ser realizado na escola com o ensino de Geografia, especialmente no sentido de apoiar o desenvolvimento intelectual dos alunos para que o professor não ficasse atrelado apenas aos dilemas que essa ciência enfrenta no ambiente acadêmico. Aqui ousamos apontar uma aproximação que encontramos no pensamento de Milton Santos (1990, p. 43-44), quando em uma palestra dirigida à discussão sobre formação de professores de Geografia, afirma que o professor tem de ensinar conceitos e categorias da ciência geográfica:

Nós temos que saber qual seria o caminho. Os caminhos são exatamente o ensino dos conceitos básicos da Geografia. Um conceito básico da Geografia supõe ensinar categorias geográficas, categorias que se renovam, categorias que se inovam (...)

Por que ensinar conceitos?

É a forma pela qual o professor, o futuro professor estará armado para se renovar. Quer dizer, a renovação do professor que é o desejável; a não estagnação só é possível se ele estiver armado para planejar (...)

O que importa ensinar é estar à altura do tempo que muda e ser capaz de captar essas mudanças, integrando-as num sistema que é a forma de interpretação do real, porque é o próprio real. É assim que eu vejo a formação do professor de Geografia no Ensino Superior.

A afirmação de Milton Santos indica que o professor deve ter uma formação teórica e metodológica e nos auxilia a compreender a fragilidade conceitual que nos aparece em diversos discursos de professores analisados neste trabalho. Na verdade, os discursos de professores pendem ora para uma abordagem pedagógica, ora para uma abordagem que tenta explicar o que pensam de Geografia, o que revela a necessidade de, em sua formação, enriquecê-las com teorias tanto científicas quanto pedagógicas. Tendem, também, a explicar sua prática a partir da dimensão imediata da existência dos próprios alunos seguindo uma tendência que parece ser dominante no debate sobre o ensino de Geografia, mas que carece de fundamentação teórica, configurando-se como uma abordagem conteudista, ou sem conteúdo nenhum.

Apesar de Milton Santos não estar discutindo o papel da escola e de não se referir às ideias de Vigotski, sua abordagem apresenta uma interface com as concepções desse psicólogo quando considera a finalidade da escola, para o qual a escola é o lugar em que o indivíduo aprende os conceitos científicos elaborados a partir de métodos e técnicas próprias de cada ciência, sendo que, para Vigotski (2004, p. 524)

[...] o próprio ingresso na escola significa, para a criança, um caminho interessantíssimo e novo no desenvolvimento de seus conceitos. A criança assimila na escola, no processo de aprendizagem, uma série de conceitos de objetos como ciências naturais, aritmética, ciências sociais.

Então, no processo da aprendizagem na escola, o indivíduo não aprende o conceito em si, mas o significado que a palavra possui nos processos de pensamento, isto é, nos próprios processos de conceitualização, pois, conforme afirma Vigotski (2004, p. 521),

[...] o significado da palavra se me afigura uma unidade sumamente importante de estudo do pensamento, porque ela assegura uma investigação do pensamento discursivo em que o discurso e o pensamento estão representados em sua unidade (...) Logo, qualquer significado da palavra surge como produto e processo de pensamento, logo, já não se pode dizer do significado da palavra que ele é um discurso ou um pensamento. É um pensamento discursivo ou a unidade de discurso e pensamento, ou seja, aquela unidade real viva que conserva em si todas as propriedades pertencentes ao discurso e ao pensamento enquanto processo indiviso. A mim se afigura que o desenvolvimento dos significados das palavras é um processo celular interno de desenvolvimento ou mudanças.

Como cada tendência teórica da ciência geográfica possui um amplo repertório de conceitos desenvolvidos ao longo de sua tradição científica, o ensino desses conceitos potencializa o processo de aprendizagem do aluno, pois

[...] uma vez que o conceito é novo, o desenvolvimento começa no momento em que se elabora com a criança um determinado círculo de conhecimentos, que são comparados a outro círculo já conhecido, e se fazem diferentes formulações desse conhecimento. Em suma, realiza-se uma série de operações nas quais a mais inconsistente é o conceito espontâneo da criança (VIGOTSKI, 2004: 526).

É a aprendizagem dos conceitos científicos da Geografia, como de outras áreas de conhecimentos presentes na escola, enquanto disciplinas escolares, que potencializa o desenvolvimento do aluno.

Os indivíduos desenvolvem seus conceitos pela de aquisição da palavra a qual embasa o conceito espontâneo e o conceito científico, sendo que o primeiro os indivíduos elaboram desde a infância a partir das mediações histórico-culturais vivenciadas no seu dia-a-dia; o segundo passa a se desenvolver quando da entrada na escola. Vigotski⁶⁶ (2010, p. 169) enfatiza, ainda, que a partir da elaboração desses conceitos científicos tem-se o desenvolvimento do pensamento do indivíduo, pois considera que

A formação de conceito ou a aquisição de sentido através da palavra é o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra e signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original.

Nesse aspecto poderíamos formular a tese básica a que nos leva a nossa investigação: a formação de conceitos é um meio específico e original de pensamento, e o fator imediato que determina o desenvolvimento desse novo modo de pensar não é a associação (...) nem a atenção, (...) nem o juízo e a representação que colaboram mutuamente (...) nem a tendência determinante (...), todos esses momentos, todos esses processos participam da formação dos conceitos, mas nenhum deles é o momento determinante e essencial que pode explicar o surgimento de uma nova forma de pensamento qualitativamente original e irreduzível a outras operações intelectuais elementares.

Posto isso, ressaltamos que é muito significativa tanto a afirmação de Milton Santos referindo-se à formação de professores quanto a afirmação de Vigotski (Ibidem, p. 241) sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos realizados pelo indivíduo quando passa a frequentar a escola, pois, mediante essa constatação, significou o papel da escola e, conseqüentemente, colaborou para a reflexão sobre o papel do professor no processo escolar dos indivíduos. Além disso, evidenciou a contribuição do ensino da ciência no período escolar afirmando que

O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância – talvez até primordial – do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos.

⁶⁶ VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

O papel do professor se estabelece tanto quanto no enfoque do ensino como no enfoque da aprendizagem do aluno, sendo justamente na compreensão das relações que há entre o desenvolvimento do conceito espontâneo e do conceito científico no pensamento do indivíduo que se assegura o processo de aprendizagem na escola, pois diferentes operações passam a ser construídas e elaboradas, já que o caminho do desenvolvimento dos conceitos científicos é outro, pelo simples fato do aluno estudar, pela primeira vez, um sistema de conceitos que coloca novos significados nos conhecimentos que circulam socialmente e no seu cotidiano.

A compreensão, portanto, sobre a aprendizagem dos indivíduos necessita de estudos sobre o desenvolvimento de seu pensamento e o seu início se dá pela elaboração dos conceitos espontâneos e, mais tarde, ao frequentar a instituição escolar, eles passam a elaborar os conceitos científicos, que acontecem por processos psicológicos diferentes, e a apreensão desses processos de desenvolvimento dos conceitos é fundamental para a educação e para o professor, pois

Os conceitos espontâneos se desenvolvem não sem a ajuda dos adultos, ou seja, desenvolvem-se de cima para baixo e de baixo para cima. Porque a aprendizagem não começa apenas na idade escolar. Quando a criança pergunta “Por quê?” e o adulto lhe responde, quando ela escuta histórias contadas por um adulto ou outras crianças, ela está de fato aprendendo. Entretanto, o conceito científico não começa e não surge de algum campo desconhecido (VIGOTSKI, 2004: 525).

O professor não pode considerar que o aluno é uma tabula rasa, pois já possui um repertório de conceitos espontâneos elaborados a partir das interações histórico-culturais vivenciadas por ele. Talvez, seja a partir dessa relação entre o desenvolvimento do conceito espontâneo e do conceito científico proposto por Vigotski, que encontramos o gérmen para compreender a origem, nos discursos difusos do professor de Geografia, sobre a necessidade de considerar o meio em que o aluno vive e o conhecimento que carrega consigo ao entrar na escola.

O professor, contudo, não se pode limitar a esses conhecimentos já adquiridos pelo aluno, pois, dessa forma, ele não realiza outras operações mentais necessárias para o desenvolvimento do seu pensamento, embotando-o. Vigotski (Ibidem., p. 536) afirma que os reflexos das deficiências da escola no desenvolvimento do aluno residem exatamente no fato da escola não possibilitar a aprendizagem dos conceitos científicos pelo aluno, quando considera

Mas me parece que as deficiências da escola podem manifestar-se no fato de que a criança vai estudar improdutivamente, vai estudar conceitos científicos, mas, permanecendo no mesmo nível nos conceitos espontâneos, vai assimilar

os conceitos científicos de modo frequentemente verbal, esquemático, aumentando a divergência entre os primeiros e os segundos. Eu não vejo a própria divergência como defeito, pois em toda aprendizagem escolar a divergência como tal aciona o desenvolvimento mental da criança e introduz nele novas possibilidades. Em si mesma a divergência não seria um defeito se não significasse divergência no desenvolvimento mental da criança mas simplesmente o tornar-se mais rico. O conceito científico estará sempre acima do espontâneo.

Nossa insistência em pensar a formação do professor de Geografia por meio da análise de suas falas, em última instância, ocorre pela necessidade de investigar se esse profissional tem uma formação científica que potencialize, por meio de seu trabalho, o desenvolvimento intelectual e cultural do aluno de maneira diferente das outras áreas do conhecimento presentes na escola. O pensamento científico geográfico possui metodologias e métodos próprios que podem potencializar o desenvolvimento intelectual do aluno por meio de ações estruturadas do fazer científico geográfico, com suas categorias de análise, regras de pensamento, métodos e metodologias.

O conhecimento geográfico potencializa o desenvolvimento do aluno na medida em que o modo como realiza a leitura da realidade pode estruturar “*ações elementares às estruturas operatórias superiores, e que essas estruturas consistem em organizar o real em ato ou em pensamento – e não apenas e, simplesmente, copiá-las*”⁶⁷.

A respeito do conhecimento geográfico, Monbeig (1957, p. 7) afirma que

Há o desconhecimento total da geografia e a convicção de boa fé, que um nome, um dado, são os ‘fatos geográficos’ e que, a partir deles se elabora a ciência geográfica. Ora, a geografia não é uma ciência de fatos isolados simples, passíveis de serem conhecidos por si e em si [...] Cabe ao geógrafo explicar esta localização, procurar-lhe as consequências, examinando as relações, ações e interações que unem uns aos outros elementos constitutivos do complexo geográfico. Complexo geográfico, sim, porque se localiza e porque implica em ações recíprocas mutáveis do meio natural e do meio humano. A variedade dos componentes do complexo geográfico é tanto maior quanto mais elevado é o grau de civilização técnica atingido pelo grupo humano, instalado há séculos, senão milênios, e muito numeroso.

A afirmação de Monbeig sobre a necessidade de a Geografia ler o mundo com a lente do *Complexo Geográfico* é uma possibilidade de leitura e interpretação da realidade, dentre variadas posições acadêmico-científicas existentes ao longo da constituição dessa ciência. Contudo, o que verificamos nas falas e depoimentos dos professores de Geografia é que seus discursos sobre a ciência geográfica estão à deriva, em um mar de possibilidades de discursos acadêmico-científicos com diversos rótulos,

⁶⁷ PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1972, p. 30-31.

os quais, muitas vezes, escapam da própria ciência. Sobre isso, Pasquale Petrone (1979, p. 49) afirma que

O que adianta fazer alguma coisa etiquetada de Geografia, se na verdade estar-se-ia num campo que seria o da Geologia, digamos, ou da Estratigrafia, ou ainda da Sedimentologia. Dentro de outra perspectiva os campos seriam, entre vários outros, o da Antropologia Cultural, ou o da Sociologia, da História, ou de qualquer outra coisa, mas não Geografia.

Então, o estudioso que se afirma geógrafo mas que na verdade interessa-se por temática que é sociológica, que faça Sociologia de fato, e não má Sociologia etiquetada de Geografia, que produza Geologia de uma vez, e não má Geologia etiquetadas de Geografia ou Geografia Física, ou qualquer outra coisa desse gênero. O fato fundamental que dá sentido a esse campo – Geografia – ou a esse conjunto de campos – Ciências Geográficas – não importando se é válido o primeiro ou segundo caso, é a consideração das relações às quais se fez referência.

Concluindo, apontamos, neste capítulo, algumas referências que nos levam a questionar como os professores de Geografia podem atualmente apoiar o desenvolvimento intelectual de indivíduos em idade escolar se seus discursos revelam falta de domínio e de crítica a respeito da própria Geografia tanto enquanto conhecimento acadêmico e científico quanto como disciplina escolar, o que nos remete a pensar até que ponto o ensino de Geografia pode ou deve articular-se com a produção acadêmica desse conhecimento, ou seja, em última instância, refletir sobre qual o papel da Geografia na formação intelectual do indivíduo que passa pela escola básica.

“... Admitamos, em resumo, que ‘visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento dos direitos do homem e das liberdades fundamentais’ consiste em formar indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia em outrem, em decorrência precisamente da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos.”
(Jean Piaget)

Capítulo 4: O aluno pela voz do professor de Geografia

“Formar o aluno que eu quero. É isso o que eu quero saber: que aluno eu quero formar? (...) Se é para o mercado de trabalho que a gente deve formar esse aluno? Então, diante de todas essas informações que a gente passa em sala de aula, se a gente tem que focar a contextualização, o conteudismo, o que é mais importante para essa formação desse aluno? É isso o que eu queria saber”. (Professora G2:2010).

As perguntas que a professora de Geografia faz em seu depoimento colocado como epígrafe deste capítulo tem uma centralidade nas diferentes reflexões e debates que circulam na esfera acadêmica e predominam na sociedade sobre a Educação. Entretanto, estes mesmos os enunciados revelam uma necessidade teórica e política que sua formação acadêmica talvez não tenha sido suficiente, já que a profissional demanda por uma discussão mais ampla e profunda do papel que a educação escolar tem no processo de formação e desenvolvimento dos alunos.

Os enunciados dos professores de Geografia participantes de nossa pesquisa revelam, de maneira geral, que sua formação não garantiu que compreendessem de modo profundo o debate que ocorre na sociedade, pois, conforme vimos mostrando nos capítulos anteriores, essa formação apresenta fragilidades no que diz respeito ao conhecimento científico e didático-pedagógico e, também, acerca da compreensão política necessária sobre o trabalho docente.

O objetivo deste capítulo é analisar como *os alunos* aparecem nas elaborações discursivas dos professores de Geografia. Diante deste, percebemos que a maioria dos professores fala dos alunos por meio de enunciações referentes a uma determinada prática didática realizada por eles, ou expressam concepções sobre os alunos ao relatarem alguma situação vivenciada em sala de aula. De um modo geral, os discursos dos professores não apresentam enunciados que tentam discutir as finalidades ou contribuições do ensino de Geografia na formação e desenvolvimento intelectual do aluno, pois há um distanciamento entre as teorias estudadas em sua formação e a realidade encontrada diariamente na escola, conforme é revelado pela professora H2 no diálogo abaixo:

Professora H2: ... *Por que nós sabemos o que é o ideal, como deveria ser a nossa prática, mas a materialização desse real na prática a gente muitas vezes não consegue fazer em sala de aula. A gente tem consciência do valor da Geografia, como uma ciência que enriquece as mentes (a professora se vira para o cartaz e captura as ideias de Monbeig), a gente tem consciência do valor do ensino de Geografia, mas a nossa prática em sala de aula... de repente... a gente não consegue materializar em sala de aula.*

C.C: *E por que não consegue?*

Professora H2: *Falta algumas coisas...*

C.C: *Mas, que coisas?*

Professora H2: *Essa questão da psicologia, como você vai mexer com a questão do ensino, como esse conhecimento pode se tornar significativo para o aluno, eu acho que essa questão do processo de ensino e aprendizagem, eu posso falar por mim, às vezes é falho, há um conflito quando você se depara com o currículo, quando você se depara com a escolha dos conteúdos. Nós temos consciência que a Geografia é importante, mas como eu vou desdobrar ela em conteúdos pra passar para esses meninos?*

C.C: *Mas você não se formou em Geografia?*

Professora H2: *Me formei (risos).*

C.C: *E essa formação não foi suficiente para isso?*

Professor H2: *Não.*

A análise desse diálogo indica vários aspectos do problema levantado pela professora H2 da rede pública. Ao afirmar “...nós sabemos o que é o ideal, como deveria ser a nossa prática, mas a materialização desse real na prática a gente muitas vezes não consegue fazer em sala de aula...”, temos uma camada do problema: a relação entre o conhecimento produzido na academia, como isso entra em contato com o professor no período de sua formação inicial e qual a relação desse conhecimento com os dilemas encontrados na realidade escolar.

Ao ser questionada sobre os motivos que explicam o porquê não conseguir materializar em suas práticas o que foi aprendido em sua formação sobre o valor do ensino de Geografia, a professora endereça suas fragilidades de formação à falta de conhecimento sobre como ocorrem os processos de aprendizagem dos alunos por meio dos conteúdos da Geografia, relacionando, portanto, que há uma relação entre o conhecimento produzido na ciência geográfica e o conhecimento produzido na psicologia sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança e do adolescente que, por muitas vezes, está ausente do processo de sua formação.

E ao afirmar “... você vai mexer com a questão do ensino, como esse conhecimento pode se tornar significativo para o aluno” e “... Nós temos consciência que a Geografia é importante, mas como eu vou desdobrar ela em conteúdos pra passar para esses meninos?...” a professora expressa a dificuldade em realizar a transposição

didática, ressaltando a fragilidade de sua formação sobre esse importante aspecto do trabalho do professor.

Há de considerar a necessidade de o professor ser formado com bases teóricas, metodológicas e científicas específicas relacionadas ao ensino de Geografia para “enfrentar” os desafios encontrados no seu trabalho, visto que há uma distinção entre a Geografia enquanto conhecimento acadêmico-científico e a Geografia enquanto disciplina escolar. Contudo, embora existam distinções, há também aproximações e cabe ao professor, principalmente, ser formado para compreender essas aproximações e distanciamentos, pois segundo Miranda (2010, p. 13 – grifo nosso),

O desenvolvimento do professor de Geografia se manifesta na possibilidade de delimitar, reconhecer, analisar, identificar e lidar com as interfaces que vão sendo produzidas entre o conjunto de conhecimentos elaborados na esfera cultural científico-acadêmica e o conjunto de conhecimentos produzidos e organizados nas práticas sociais e discursivas da escola.

Consideramos que esse ponto é decisivo na discussão em torno do ensino de Geografia, isto é, como se configura o conjunto de conhecimentos organizados nas práticas sociais discursivas da escola. Contudo, a formação teórica, filosófica, ética, didática, psicopedagógica do professor também é muito significativa, pois é a partir desse vasto espectro de conhecimentos que o professor elabora uma reflexão ou uma proposição sobre o seu papel e a contribuição de sua disciplina no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, podendo conseguir, a partir daí, *delimitar, reconhecer, analisar, identificar e lidar* com as interfaces entre o conhecimento geográfico historicamente produzido na esfera cultural científico-acadêmico e o conjunto de conhecimentos organizados pelas práticas sociais da escola, conforme as palavras de Miranda.

Há, no entanto, uma tendência difundida na esfera acadêmica de compreender e explicar a relação entre a Geografia científico-acadêmica e sua correspondente no ensino básico adjetivando-a de *Geografia Escolar*, sendo que

Para a composição da geografia escolar, o professor dispõe de: experiência pessoal com a aprendizagem desse conteúdo, experiências anteriores de ensino desse conteúdo; conhecimentos científicos sobre esses conteúdos em sua formação inicial e contínua; livros didáticos e outros materiais de indicação de conteúdos; experiências e materiais didáticos produzidos por colegas; estrutura de funcionamento e de encaminhamentos de formas de trabalho com o conteúdo de ensino na escola em que trabalha. Dispondo de tudo isso, o professor articula essas referências e decide fazer um determinado tipo de trabalho com o conteúdo. Essa síntese de saberes que orienta seu trabalho na articulação de conteúdos, objetivos e métodos de uma

determinada unidade temática está sendo aqui chamada de conhecimentos sobre geografia escolar (CAVALCANTI, 2012:74).

Ao relacionarmos as falas dos professores de Geografia aos pressupostos da constituição da Geografia Escolar, esta vista como o conhecimento construído pelo professor, percebe-se uma aparente contradição: como o professor elabora um saber ou um conhecimento a partir de sua experiência pessoal com a aprendizagem de um determinado conteúdo, com experiências anteriores de ensino desse conteúdo, com experiências baseadas em materiais didáticos produzidos por colegas, se o próprio professor reconhece que, primeiro, há um individualismo presente na escola entre professores, situação que dificulta o diálogo entre os colegas? Segundo, são formados com severas fragilidades de conhecimentos teórico-metodológicos relacionados ao conhecimento científico geográfico e ao conhecimento didático-pedagógico. Terceiro, será possível o professor criar uma *síntese de saberes que orienta seu trabalho na articulação de conteúdos, objetivos e métodos de uma determinada unidade temática* se sua formação acadêmica não amplia, nem aprofunda seus conhecimentos e seu universo cultural, conforme é revelado no depoimento da Professora I2 e na fala da Professora X1 apresentadas a seguir?⁶⁸

“... Eu percebo que mesmo agora, mais de 20 anos formada, eu também sinto essa dificuldade em relação ao real e ao ideal. Então, desde a minha época, na minha formação eu não me sentia preparada, mesmo eu fazendo licenciatura nessa instituição. Eu não fui preparada pra trabalhar na sala de aula ... eu sabia o que era o ideal, mas só que o componente curricular Geografia em relação ao real estava muito distante em relação ao ideal. E o que a gente percebe é que se mudou muito pouco disso...” (Professora I2: 2011).

Professora X1: *Pelo menos, eu não estou falando que eu não tô errando, eu tô aprendendo, mas pelo menos...*

C.C: *Eu não trabalho com a ideia de erro e culpa, eu trabalho com a ideia de problematização...*

Professora X1: *Nem eu, só que eu vejo pela minha graduação que eu preciso estudar muito mais psicologia da educação e desenvolvimento, isso é certo...*

C.C: *A Geografia também...*

Professora X1: *Também, eu tenho que estudar, ler muito mais, então, eu acho que um curso desse é válido, sempre é válido, por causa disso porque você vê onde estão as falhas, os buracos que precisam ser preenchidos.”*⁶⁹

⁶⁸ Com também em algumas falas que apresentamos no capítulo 2 ao discorrermos sobre a fragilidade da formação didático-pedagógica do professor na contemporaneidade.

⁶⁹ Este trecho destacado é o final do diálogo da professora da rede com a professora do curso sobre sua experiência em trabalhar o tema globalização a partir da construção do estádio de Itaquera em São Paulo.

Outro aspecto a ser considerado na constituição da Geografia Escolar, conforme descrita por Cavalcanti, é o fato de acentuar no processo de ensino-aprendizagem o conteúdo e não os processos envolvidos na aprendizagem e desenvolvimento intelectual do aluno. É como se o professor precisasse dominar muito bem o conteúdo a ser ensinado, pois, ao transpor este para a sua prática, por meio da experiência individual ou coletiva, teria de se preocupar apenas com a dimensão técnica de seu trabalho, ou seja, com “o como” ensinar tal conteúdo e, assim, elaborar um saber sobre sua prática, desconsiderando, ou considerando de modo secundário, os processos de aprendizagem que vão ocorrendo com o aluno e que influenciam decisivamente as práticas do professor.

Ainda que a Geografia Escolar vise uma alternativa para o debate sobre o ensino de Geografia e para a formação de professores de Geografia, mesmo com alguns pesquisadores adotando concepções do *construtivismo* amplamente difundidas a partir da década de 70 em nosso país, permanece, por um lado, uma sobreposição em suas elaborações discursivas sobre a necessidade de novos procedimentos didáticos serem adotados pelos professores para efetuar um ensino crítico dos conteúdos desta disciplina, conforme a afirmação de Vesentini (2004, p. 228) acerca de um ensino mais ativo⁷⁰.

Por outro lado, há uma espécie de confusão teórica na justaposição feita entre o professor ser construtivista e/ou crítico, conforme a afirmação desse mesmo autor (Ibidem., p. 224) apresentada a seguir

O professor crítico e/ou construtivista – e não podemos esquecer que o bom professor é aquele que ‘aprende ensinando’ e que não ensina, mas ‘ajuda os alunos a aprender’ – não apenas reproduz, mas também produz saber na atividade educativa. E tampouco o educando pode ser visto como um receptáculo vazio que irá assimilar ou aprender um conteúdo externo à sua realidade existencial, psicogenética e socioeconômica. Ele é um ser humano com uma história de vida a ser levada em conta no processo de aprendizagem, que reelabora, assimila à sua maneira – até reconstruindo ou criando – o saber apropriado para tal disciplina. E na geografia essa característica essencial da verdadeira atividade educativa talvez seja ainda mais acentuada do que em outras disciplinas, tais como, por exemplo, na física ou na matemática. Isso porque o ensino da geografia é importantíssimo – é mesmo indispensável – o estudo e a compreensão da realidade local onde os alunos vivem, onde a escola se situa.

⁷⁰ [...] não mais a aula expositiva, mas, sim, estudos do meio (isto é, trabalhos fora da sala de aula), dinâmicas de grupo e trabalhos dirigidos, debates, uso de computadores (e suas redes) e outros recursos tecnológicos, preocupações com atividades interdisciplinares e com temas transversais, etc. (Vesentini, 2004).

Lembramos apenas que Piaget (1972, p. 42 – grifo nosso) não relaciona diretamente o *construtivismo* a uma prática docente, nem muito menos, a uma prática docente crítica. Esse autor discorre sobre os processos que ocorrem durante o desenvolvimento intelectual por meio de sucessivas *construções* feitas pelos sujeitos no processo de aprendizagem, além de considerar a maturação orgânica, afirmando, portanto, que não é apenas um processo exterior, mas também simultâneo ao processo interior. Segundo suas palavras,

As conclusões principais que os trabalhos variados da psicologia da criança oferecem à pedagogia são, de há muitos anos, relativos à própria natureza do desenvolvimento intelectual. Por um lado, esse desenvolvimento refere-se essencialmente às atividades do sujeito, e da ação sensoriomotora às operações mais interiorizadas, o motor é constantemente uma operatividade irreduzível e espontânea. Por outro, esta operatividade não é nem pré-formada de uma vez por todas nem explicável por suas contribuições exteriores da experiência ou da transmissão social: ela é produto de sucessivas construções, e o fator principal desse construtivismo é um equilíbrio por auto-regulações que permitem remediar as incoerências momentâneas, resolver os problemas e superar as crises ou os desequilíbrios por uma elaboração constante de novas estruturas que a escola pode ignorar ou favorecer, segundo os métodos empregados.

As falas dos professores de Geografia participantes de nossa pesquisa, de um modo geral, mostram que sua prática em sala de aula não favorece a elaboração constante de novas estruturas, a fim de promover o desenvolvimento intelectual do aluno por resolução de problemas e superação de crises ou desequilíbrios, conforme afirma Piaget, visto que praticam métodos considerados tradicionais sem reflexões a respeito das consequências da adoção de determinado modelo didático, conforme os trechos dos diálogos apresentados a seguir

Diálogo 1⁷¹

C.C: *O que os professores estão fazendo? Qual é o método que está sendo usado?*

Professora J2: *eu mando ler um texto, é..., a matéria que eu estou dando é assim que eu estou dando. Eu leio com eles a matéria que tá na pauta lá.*

C.C: *Você os manda ouvirem o assunto?*

Professora J2: *Não, eles que falam para mim, é eles que respondem para mim.*

C.C: *Você faz perguntas e eles respondem?*

Professora J2: *É. Eles respondem.*

C.C: *E eles são bem sucedidos?*

Professora J2: *É mais ou menos. Uns, né, porque tem alguns...*

Diálogo 2⁷²

⁷¹ Edição 2012.

⁷² Edição 2012.

C.C: *Entra numa escola pública e passa nas salas de aula e qual é a paisagem?*

Professora L2: *A lousa cheia.*

C.C: *A lousa cheia? E os alunos fazendo o quê?*

Professora L2: *Cópia.*

Professora L2: *Eles não bagunçam não. Manda eles copiarem da lousa, é a paz. Fica uma paz total.*

C.C: *Olha a palavra que a professora usa... (risos).*

Professora L2: *É sério. Eles ficam quietinhos. Agora se você vai explicar, eles não querem.*

Professor M2: *Quando eu vou discutir um assunto e eles têm alguma dificuldade. Eles falam “Professor, para. Pega o livro e manda a gente copiar alguma coisa que é melhor.”*

C.C: *Eles estão falando?*

Professora M2: *Eles pedem para copiar. Eles acham mais fácil. É um trabalho simples porque não força o pensamento deles.*

Professora L2: *É que eles estão falando. Lá na minha escola você vem com a apostila, eles “Não professora, apostila não, apostila não, deixa a gente copiar”. Eles não querem o trabalho da apostila porque têm que pensar. Tem pouquíssimas coisas, tem uns mapas, uns textos, a gente tem o momento da explicação. Eles não querem, eles não conseguem acompanhar.*

Professor N2: *Mas os professores não quebraram isso. Tem professores que alimentam isso neles.*

Professora L2: *É, mas essas coisas de explicar e eles elaborarem o próprio conhecimento, eles não conseguem e aí eles não querem. “Ah, a gente vai copiar, a gente fica quietinho”, sempre assim.*

Diálogo 3⁷³

Professor O2: *Mas justamente a ideia é você partir... Vou dar outro exemplo dessa semana...*

C.C: *Mas espera um pouquinho. A centralidade da aula está no explicacionismo do professor?*

Professor O2: *Não no explicacionismo, mas quando a senhora fala da democracia dessa aula, essa aula tem que ser vivida. É lógico que ele tem que ser escutado em determinado momento, por mais que ele não fale uma coisa tão fantástica. É a partir daí que eu vou falar “Olha, não é bem assim”.*

Diálogo 4

“Eu tenho uma sala de 9º ano e eu tentei aplicar um debate na sala de aula. Nós pegamos um jornal do dia para eles escolherem a notícia e debater. Mas antes disso expliquei como se faz um discurso, como se faz um debate, dei exemplos de debates políticos da televisão, enfim, como você define sua ideia. Foi um caos... É porque dividimos os grupos, quinze minutos só para ver quem fica com quem, se vai defender, se é contra, se é a favor e aí não saiu absolutamente, praticamente nada. Bom, aí eu falei “A coisa não está funcionando, vamos ter que mudar a metodologia da coisa, fazer de outra forma” (Professor P2: 2012).

⁷³ Edição 2012.

Piaget (1972, p. 161) distingue dois métodos de ensino: o tradicional ou mais antigo e o moderno ou ativo, sendo que este último começou a ser pensado a partir de meados da década de 1930, quando a psicologia começou a investigar o desenvolvimento infantil deixando de considerar a criança um mini adulto.

De fato, a educação tradicional sempre tratou a criança como um pequeno adulto, um ser que raciocina e pensa como nós, mas desprovido simplesmente de conhecimentos e de experiência. Sendo a criança, assim, apenas um adulto ignorante, a tarefa do educador não era tanto a de formar o pensamento, mas sim equipá-lo; as matérias fornecidas de fora eram consideradas suficientes ao exercício. O problema é todo outro quando se parte da hipótese das variações estruturais. Se o pensamento da criança é qualitativamente diferente do nosso, o objetivo principal da educação é compor a razão intelectual e moral; como não se pode moldá-la de fora, a questão é encontrar o meio e os métodos convenientes para ajudar a criança a constituí-la ela mesma, isto é, alcançar no plano intelectual a coerência e a objetividade e no plano moral a reciprocidade.

Nos diálogos 1 e 2, apresentados anteriormente, percebe-se claramente o uso dos métodos tradicionais de ensino, sendo que no diálogo 1 a professora lê um texto com os alunos, depois, faz perguntas sobre o conteúdo presente no texto e espera suas respostas. Pode-se considerar esse método tradicional, pois está baseado em uma teoria desenvolvida pela psicologia americana fundada no esquema estímulo-resposta (ou S → R) amplamente conhecida como método de Skinner, que, segundo Piaget (Ibidem., p. 76 – grifo do autor),

O último em data, dos grandes teóricos americanos da aprendizagem, Skinner, autor de notáveis experiências com pombos (...) adotou uma atitude mais decisivamente positiva. Persuadido do caráter inacessível das variáveis intermediárias e do nível muito rudimentar dos nossos conhecimentos neurológicos, decidiu somente considerar os estímulos ou inputs, manipuláveis à vontade, e as respostas observáveis ou outputs, e ater-se às suas relações diretas sem se ocupar com as conexões internas. Esta concepção do organismo-caixa-vazio, como ficou sendo chamado, se fundamenta, voluntariamente, em toda vida mental, humana ou animal, para ater-se tão só ao comportamento, em seus aspectos mais materiais, e ignora toda procura de explicação para apenas considerar as leis brutas fornecidas por uma minuciosa experimentação.

O interessante é perceber que a própria fala da professora demonstra o caráter reprodutivista do método baseado no estímulo-resposta. Ao ser questionada sobre a eficiência deste método, pensando no papel do aluno que é solicitado a responder as perguntas já prontas feitas por ela, afirma positivamente, mas, depois, ressalta que não são todos, apenas alguns conseguem. Portanto, sua prática demonstra que o método não está centrado no que é relevante, isto é, desenvolver processos cognitivos, tais como o estabelecimento de relações entre os diversos conteúdos, já que a maioria não responde

as perguntas feitas, somente alguns, ficando demonstrado que o método não é ativo quanto ao desenvolvimento do aluno.

A análise do diálogo 2 permite depreendermos três elementos importantes da prática de professores baseada em métodos tradicionais de ensino. O primeiro é a cópia feita pelos alunos de um determinado texto escrito na lousa ou no livro⁷⁴. Associado ao primeiro surge o segundo elemento: o uso desse método para o controle comportamental dos alunos *“Eles não bagunçam não. Manda eles copiarem da lousa, é a paz. Fica uma paz total.”*. O terceiro, para nós o mais enigmático, é o diálogo entre professores revelar que os alunos pedem para copiar textos e o fato do professor analisar esse fenômeno como se fosse apenas uma postura de ‘preguiça’ ou “pouco esforço” da parte do aluno, ou incapacidade de compreender a discussão proposta pelo professor, quando afirmar *“Quando eu vou discutir um assunto e eles têm alguma dificuldade. Eles falam “Professor, para! Pega o livro e manda a gente copiar alguma coisa que é melhor”. Eles pedem para copiar. Eles acham mais fácil. É um trabalho simples porque não força o pensamento deles.”*

Piaget discorre sobre os efeitos do ensino realizado pela transmissão educativa, o qual o aluno é passivo e o professor o ativo no processo de ensino. Tanto a prática da cópia quanto a discussão proposta pelo professor, aliás, rejeitada pelos alunos, se enquadram nessa transmissão passiva de ensino baseada nos preceitos do ensino tradicional. A pergunta que temos de fazer e que os professores não conseguem responder é: por que os alunos pedem cópia e rejeitam as discussões realizadas pelo professor?

Temos, na afirmação de Piaget (1972, p. 41-42) sobre o método do ensino verbal transmitindo um conhecimento pronto, a possibilidade de respondermos a essa questão, pois, para esse autor,

Constata-se, ao contrário, o que vem sendo confirmado por trabalhos recentes, que toda experiência necessita de uma estruturação do real, isto é, que o registro de todo exterior supõe a existência de instrumentos de assimilação inerentes à atividade do sujeito. Mas quando se trata da fala adulta, transmitindo ou procurando transmitir conhecimentos já estruturados pela linguagem ou pela inteligência dos pais ou dos mestres, imagina-se que essa assimilação prévia é suficiente e que a criança tem apenas de incorporar esses alimentos intelectuais já digeridos, como se a transmissão não exigisse uma nova assimilação, isto é, uma reestruturação dependente, neste caso, das atividades do auditor. Em uma palavra, desde que se trata da fala ou do ensino verbal, parte-se do postulado implícito de que tal transmissão educativa fornece à criança os instrumentos próprios da assimilação, ao

⁷⁴ A professora L2 confirma que esse método ainda é muito usado nas escolas públicas.

mesmo tempo que os conhecimentos a assimilar, esquecendo que esses instrumentos só podem ser adquiridos pela atividade interna e que toda assimilação é uma reestruturação ou uma reinvenção.

A explicação dada pelo professor de Geografia, portanto, sobre a rejeição dos alunos de aulas baseadas em discussões, que, na verdade, são aulas expositivas, não se fundamenta. Não é que o aluno rejeita esse método porque força o seu pensamento e, por isso, não consegue acompanhar. Rejeita-o porquê não vê significado algum e percebe que pouco aprende, já que é totalmente passivo no processo de ensino e aprendizagem. Assim, também podemos ter uma explicação sobre o porquê solicitam a cópia, pois, pelo menos, o ato de copiar é uma maneira de o aluno realizar uma atividade no tempo da aula; ele vê que produz algo, mesmo que seja uma mera cópia.

Nos diálogos 3, quando o professor afirma “... *mas quando a senhora fala da democracia dessa aula, essa aula tem que ser vivida. É lógico que ele tem que ser escutado em determinado momento, por mais que ele não fale uma coisa tão fantástica...*”, e 4, quando o professor diz “... *Nós pegamos um jornal do dia para eles escolherem a notícia e debater...*”, vemos tentativas de rompimento com os métodos tradicionais, sem conseguir sustentar essas práticas, embora, a fala do Professor O2 mostre sua consideração em ouvir o aluno, procurando posicioná-lo de modo ativo na aula. O mesmo é feito no relato de experiência do professor P2, em sua tentativa de promover um debate na sala de aula. Contudo, o professor O2 parte de uma prática da transmissão verbal do conteúdo, permitindo algumas interrupções dos alunos, mas ainda detendo uma expectativa em relação à resposta do aluno, sem considerar o seu processo na elaboração de um pensamento, trazendo a mesma fórmula do estímulo-resposta, certa ou errada, não enxergando como um sujeito que constrói novas estruturas de pensamento a partir de sucessivos equilíbrios e desequilíbrios, em um processo de autor-regulação, retomando a teoria de Piaget. Mais, a centralidade da aula ainda está no professor e não no aluno, em uma “monologia” do primeiro.

O professor P2 não demonstra ter planejado a atividade proposta; afinal, propôs que os alunos escolhessem uma notícia de um jornal do dia e tentou promover um debate na aula, demonstrando um alto grau de improviso. Os alunos não se prepararam com conhecimentos prévios para participar do debate, é como se a notícia trouxesse a informação necessária e o aluno, mediante sua leitura e sua bagagem de conhecimentos, conseguisse formular um juízo sobre o fato noticiado. Assim, aqui percebe-se a reprodução de uma prática disseminada como uma alternativa para uma suposta aula mais dialógica, sem o professor partir de um enunciado que seria necessário para

desencadear um processo dialógico na aula, considerando a perspectiva de dialogia do Círculo de Bakhtin.

As falas dos professores destacadas nos diálogos acima mostram que os professores trabalham, ou não, os conteúdos propostos para o ensino de Geografia, sem considerar os conceitos científicos, em um reprodutivismo discursivo e didático-pedagógico. Não temos a intenção de responsabilizar o professor por essas escolhas metodológicas adotadas para a realização de seu trabalho. Pretendemos, apenas, mostrar como a formação do professor é frágil nesse aspecto, pois os professores, mesmo depois de serem licenciados, reproduzem práticas sem conhecimentos teóricos e metodológicos que as fundamentem, ou, ainda, que as justifiquem. O professor acaba reproduzindo em sua prática aquilo que aprendeu durante a formação acadêmica, ou em discursos que circulam na esfera cotidiana da escola sobre modelos didáticos.

A constatação que verificamos em nosso trabalho, a partir da análise das elaborações discursivas do sujeito professor, é a permanência do reprodutivismo educacional ampliado no tempo atual, o qual pode ser demonstrado pelas falas de professores que não expressam em seus enunciados a apropriação de conhecimentos acadêmicos e científicos relacionados aos estudos sobre os processos intelectuais que ocorrem na aprendizagem dos alunos, o que certamente contribuiria para que os professores se sentissem seguros em romper de vez com os métodos tradicionais já questionados por Piaget, Vigotski e outros até hoje.

A teoria vigotskiana afirma que a formação educativa tem de ser permeada necessariamente pelo ensino dos conceitos científicos - expressos por palavras - próprios de cada ciência presente no *corpus curricular* escolar; todavia, se esse ensino for direto, isto é, se o conceito for transmitido pelo professor, torna-se impossível e pedagogicamente estéril, conforme o próprio Vigotski (2009, p. 247) afirma:

Não menos que a investigação teórica, a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios.

Esse psicólogo, assim como Piaget, tem como premissa que o pensamento se desenvolve a partir da ação, ou seja, é da ação ao pensamento e não do pensamento a ação⁷⁵; devido a isso, o ensino dos conceitos que se baseia na transmissão verbal dada pelo professor não contribui para o desenvolvimento intelectual do aluno por meio do processo de aprendizagem. Por isto, que Vigotski propõe o método de ensino baseado na resolução de problemas científicos colocado pelo professor, considerando que esse profissional possibilita aos indivíduos operações com significados não apenas individuais, mas também socioculturais, havendo uma sobreposição deste último.

Vigotski (2009, p.169) afirma que

A investigação experimental do processo de formação de conceitos mostrou que o emprego funcional da palavra ou de outro signo como meio de orientação ativa da compreensão, do desmembramento e da discriminação de traços, de sua abstração e síntese é parte fundamental e indispensável de todo o processo. A formação de conceito ou a aquisição de sentido através da palavra é o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original.

Nesse aspecto poderíamos formular a tese básica a que nos leva a nossa investigação: a formação de conceitos é um meio específico e original de pensamento, e o fator imediato que determina o desenvolvimento desse novo modo de pensar não é nem associação, como supõem muitos autores, nem a atenção (...), nem juízo e a representação que colaboram mutuamente (...), nem a tendência determinante (...); todos esses momentos, todos esses processos participam da formação de conceitos, mas nenhum deles é o momento determinante e essencial que pode explicar o surgimento de uma nova forma de pensamento qualitativamente original e irreduzível a outras operações intelectuais elementares.

(...) Como mostra a investigação, a questão central desse processo é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente.

⁷⁵ “La psicología mentalista clásica suponía la primacía del pensamiento sobre la acción, de modo que la acción sólo se veía como un pensamiento realizado. Se suponía que una persona debía tener primero una idea de una solución dada antes de poder plasmarla en un acto concreto. El pensamiento, a su vez, se veía principalmente como una representación de la realidad y no como un medio para actuar sobre ella. En su teoría de la inteligencia sensoriomotriz, Piaget (1969) puso en entredicho esta postura. Demostró que el pensamiento mismo tiene una estructura operacional que se deriva de la conducta real del niño (...) Por lo tanto, la clave del pensamiento del niño reside en unas ideas sui generis sino en su propia actividad práctica que, en curso del desarrollo, se interioriza y se transforma en operaciones cognitivas. Aunque Vygotsky estaba de acuerdo con Piaget en la fórmula <de la acción al pensamiento>, le hizo una importante enmienda (...) En todo momento, la interacción del niño con los objetos no es más que un elemento en una actividad más amplia que tiene un marco social e histórico concreto (Vygotsky, 1978; Kozulin 1986, 1990^a). Esta actividad está organizada y controlada por la sociedad y por sus representantes. Ya desde el principio, los padres imbuyen las operaciones del niño de un significado que no sólo tiene connotaciones individuales sino también socioculturales. Por lo tanto, la fórmula <de la acción al pensamiento> debe tener en cuenta la naturaleza sociocultural de la acción, además de su desarrollo y su interiorización en los niños.” (KOZULIN, 2000:53-54).

O aluno, assim, em contato com o ensino realizado pelo processo de aprendizagem dos variados conceitos presentes nas diversas disciplinas escolares, elabora novas formas de organização das operações intelectuais elementares, desenvolvendo novas formas de estruturas de pensamento por meio de novos processos psicológicos, potencializando o seu desenvolvimento intelectual, conforme afirmamos no capítulo 3.

Para Vigotski o indivíduo se desenvolve e esse processo independe do processo de aprendizagem; contudo, este último, baseado no aprendizado do conceito científico, tem um papel importante para potencializar o seu desenvolvimento, pois atua na Zona de Desenvolvimento Imediato⁷⁶. Portanto,

[...] a instrução e a aprendizagem constituem um fator importante, um 'motor' do desenvolvimento da criança. Assim, do ponto de vista de Vygotsky, a aprendizagem e o desenvolvimento são apenas dois aspectos de um mesmo processo de 'desenvolvimento educativo'. Em consequência, em vez de conceber a educação como uma mera provisão de informação e de regras a serem processadas por funções psicológicas já existentes, Vygotsky sugeriu que a instrução e a aprendizagem são responsáveis pelo desenvolvimento das funções psicológicas de ordem superior às quais estão ausentes da habilidade cognitiva "natural" da criança. Consequentemente, o treinamento do professor deveria estar não somente orientado à disciplina, mas também orientado ao desenvolvimento. O educador deveria estar ciente do status cognitivo atual da criança, e daquelas mudanças cognitivas que podem e devem ser produzidas com a ajuda do processo educativo. (KOZULIN, 2012).

Ou, se queremos apoiar-nos na própria palavra de Vigotski⁷⁷, o que o aluno traz para o contexto da escola é um conhecimento oriundo da vivência cotidiana, isto é, o conhecimento espontâneo. O processo de aprendizagem escolar é a primeira experiência de transformação desse conhecimento espontâneo, transitando para tornar-se científico, o que favorece o desenvolvimento das funções cognitivas superiores do

⁷⁶ “Na criança, ao contrário, o desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da aprendizagem é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito da zona de desenvolvimento imediato. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental da aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 2010:331)

⁷⁷ Idem: 2010, 241-394.

aluno em idade escolar básica, pois a aprendizagem do conceito científico percorre outras vias de estruturação cognitiva, reorganizando-a. Sobre esse processo de potencialização do desenvolvimento intelectual, por meio do processo de aprendizagem na teoria vigotskiana, Kozulin (2010, p. 99 – tradução livre) afirma que

Segundo Vygotsky, o processo de desenvolvimento cognitivo da criança e o processo de aprendizagem são independentes. Determinadas práticas educativas, como aprender a escrever, exige um novo conjunto de funções psicológicas. Mas estas funções, quando aparecem, possibilitam o posterior desenvolvimento da aprendizagem sistemática (...) Desde ponto de vista sociocultural, funções como atenção, memória ou a resolução de problemas experimentam uma transformação radical quando interveem em atividades mediadas por instrumentos psicológicos simbólicos. Ao mesmo tempo, as funções verbais baseadas no aprendido, como a leitura ou a composição, convertem-se em processos psicológicos novos que ademais de ampliar o repertório cognitivo do aluno também podem atuar como mediadores de outros processos cognitivos. Portanto, o desenvolvimento cognitivo não se pode conceber isolado do processo de instrução que proporciona novas formas de atividade simbólica que, em seu momento, se interiorizam como novas formações cognitivas.⁷⁸

O que depreendemos da citação é que, embora para Vigotski o processo de aprendizagem tenha por objetivo potencializar o desenvolvimento das funções intelectuais superiores dos alunos, isso se dá necessariamente por meio da aprendizagem de conceitos científicos – instrumentos simbólicos – e, assim, o conteúdo de cada disciplina é central em sua teoria. Dessa maneira, a contribuição da teoria de Vigotski pode ter reverberado na educação, por intermédio de leituras apressadas e aligeiradas, que o ensino tem de ser focado no conteúdo, e não no processo de aprendizagem pensado e planejado pelo professor por meio de estratégias, técnicas e métodos, a partir de profundo conhecimento sobre o modo como a criança e o adolescente aprende. É como se em uma disciplina escolar como a Geografia, o “bom” ensino dos conteúdos propostos conseguissem por si só realizar a transição no aluno da passagem e estruturação para o pensamento científico, considerando-se que este só pode ocorrer a

⁷⁸ Según Vygotsky, el proceso de desarrollo cognitivo del niño y el proceso de enseñanza son independientes. Determinadas prácticas educativas, como aprender a escribir, exigen un nuevo conjunto de funciones psicológicas. Pero estas funciones, en cuanto aparecen, posibilitan el posterior desarrollo del aprendizaje sistemático (...) Desde punto del vista sociocultural, funciones como la atención, la memoria o la resolución de problemas experimentan una transformación radical cuando intervienen en actividades mediadas por instrumentos psicológicos simbólicos. Al mismo tiempo, las funciones verbales basadas en la enseñanza, como a lectura u la composición, se convierten en procesos psicológicos nuevos que además de ampliar el repertorio cognitivo del alumno también pueden actuar como mediadores de otros procesos cognitivos. Por lo tanto, el desarrollo cognitivo no se puede concebir aislado del proceso de instrucción que proporciona nuevas formas de actividad simbólica que, en su momento, se interiorizan como nuevas formaciones cognitivas (KOZULIN, 2010:99).

partir do pensamento espontâneo, que, aliás, não deixará de existir por muito tempo ainda, pois é sob o qual aquele se sustentará.

A fala a seguir do professor Q2 exemplifica como os professores estão focados no conteúdo a ser transmitido ao aluno e não em estratégias para desenvolver o conteúdo em aula com foco no modo como o aluno aprende, mesmo que esse professor aparenta estar em um processo de percepção e reação dos dilemas encontrados em seu trabalho: “... *É difícil o professor entrar na sala de aula, e o aluno já sabe muitas coisas, então, eu quero passar alguma coisa que ele ainda não sabe...*” (Professor Q2: 2012).

A partir disso, temos outra vertente de discussão, pois, se as teorias de Piaget e Vigotski foram e são difundidas e estudadas na esfera de ação acadêmica, pelo menos, há trinta anos, por que o professor de Geografia, ao elaborar seus enunciados sobre suas práticas, não incorpora esses conhecimentos ou qualquer outra linha teórica que os fundamente?

Essa questão aponta tanto na direção da qualidade dos cursos de licenciatura existentes atualmente, conforme abordamos no capítulo 2 desta dissertação, quanto se dirige aos discursos acadêmicos geográficos (para ficarmos em nosso universo de análise) referentes à incorporação dessas teorias, que, de maneira geral, baseiam-se na ideia de construtivismo⁷⁹ e socioconstrutivismo⁸⁰ para elaborarem seus discursos sobre o ensino de Geografia e como essas concepções refletem na formação de professores, já que suas falas revelam profundas fissuras de conhecimentos sobre teorias que os ajudem a refletir sobre sua prática, ou que a fundamentem, ancorando-se apenas nas experiências vividas do professor e do aluno.

⁷⁹ “*Centraremos nossa análise na corrente teórica da psicologia genética, a qual denominaremos de construtivismo epistemológico, que no momento, acredito ser a teoria que pode contribuir para o aprofundamento da análise sobre o processo de aprendizagem. Nessa corrente, o conhecimento é visto não como mera cópia do mundo exterior, mas como um processo de compreensão da realidade, a partir das representações que as pessoas têm dos objetos e fenômenos (significados), em consonância com seus próprios conhecimentos e experiências (ações). Portanto, a aprendizagem, nessa perspectiva, consiste em conjugar, confrontar ou negociar o conhecimento entre o que vem do exterior e o que há no interior delas.*” (CASTELLAR, 2006: 38).

⁸⁰ “... *algumas experiências e alguns encaminhamentos que começam a ganhar consistência, fundamentos, em muitos casos, em visões construtivistas de ensino. Por meio da visão socioconstrutivista, considera-se o ensino a construção de conhecimento pelo aluno. A afirmação anterior é premissa inicial que tem permitido formular uma série de desdobramentos orientadores para o ensino de Geografia: o aluno é o sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social; o professor tem o papel de mediador do processo de formação do aluno; a mediação própria do trabalho do professor é a de favorecer/propiciar a interação (encontro/confronto) entre o sujeito (aluno) e o seu objeto de conhecimento (conteúdo escolar). Nessa mediação, o saber do aluno é uma dimensão importante do seu processo de conhecimento (processo de ensino-aprendizagem)*” (CAVALCANTI, 2006: 67).

A consequência disso é o enfraquecimento do ensino de Geografia na educação básica, pois o foco do trabalho desenvolvido pelo professor está no conteúdo e não no aluno, afinal, segundo Miranda (2012, p. 63-64)

O ensino de geografia não tem conseguido, na verdade, desenvolver o interesse na possibilidade de apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento das funções intelectuais implicadas nas diversas concepções que existem nas pesquisas geográficas, incluindo-se aqui a própria representação do mundo, subestimando o valor que a aprendizagem do pensamento científico da geografia e das demais ciências humanas tem para o desenvolvimento sociocultural das futuras gerações que atualmente se encontram em idade escolar.

A pergunta que fazemos é: por que o ensino de Geografia pouco tem contribuído para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, conforme Miranda, se temos quase trinta e cinco anos no Brasil do movimento de renovação da Geografia, com intensa reverberação da Geografia Crítica no ensino, somado às pesquisas acadêmicas realizadas nesta área para explicar a contribuição da Geografia no processo de ensino e aprendizagem?

Ainda, por que o professor, de um modo geral, continua a apresentar fragilidades em sua formação teórica, metodológica e técnica que possibilitaria um posicionamento mais crítico e reflexivo sobre seu papel na escola atual e sobre as escolhas das estratégias didáticas utilizadas no processo de aprendizagem que favorecessem mais o desenvolvimento intelectual do aluno?

Há quem responsabilize o “sistema” e, assim, encontra um tipo de resposta para os dilemas vividos pelo professor atualmente no grave cenário das instituições privadas e, até mesmo públicas, destinadas à formação de professores. Consideramos também esses argumentos como inevitáveis e necessário compreendê-los. Há quem responsabilize a estrutura e organização do trabalho docente na escola. Também consideramos esses argumentos válidos, mas temos consciência da urgência de pesquisas que analisem as perspectivas atuais, considerando a voz do professor, a situação estrutural e estruturante das condições materiais e objetivas do seu trabalho.

Há que se considerar, no entanto, a tendência prescritiva predominante nas políticas educacionais que influenciam as concepções sobre currículo e metodologia do ensino, bem como a própria formação de professores, as quais não têm contribuído para superar os dilemas enfrentados diariamente em sala de aula, principalmente, os relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, conforme já apontou Miranda (2012, p. 03) quando considera

[...] a insistente afirmação de professores, tanto bacharéis e licenciados como apenas licenciados, os quais declaram “não saber o que fazer na sala de aula” e cuja descrição é um cenário em que os alunos se apresentam no ensino fundamental II e no ensino médio, segundo professores, com muitas defasagens e inúmeras dificuldades de aprendizagem acompanhadas de comportamentos inadequados para o ambiente da aula. É necessário que se explicita aqui, que a ideia de “não saber o que fazer” aparece também nas práticas discursivas de estudantes estagiários em formação inicial da Licenciatura, de professores em formação continuada com pouco tempo de experiência profissional, e também de professores com muito tempo de experiência profissional.

A ideia de “não saber fazer” de professores em geral, aponta uma tendência do longo e complexo processo de transformações contraditórias da escola no mundo contemporâneo, em que assistimos a uma espécie de esgotamento do papel do professor e da escola, não sem profundos questionamentos quanto à profissionalidade do professor e de sua formação.

Em que pese nossa análise neste trabalho não seguir a abordagem localizada em Hargreaves (1999, p. 20 – tradução livre), encontramos nesse autor elementos do “esgotamento” de perspectiva da escola e do papel do professor contemporâneo quando afirma

[...] Minha tese é que nossa estrutura básica de escolarização e de ensino se estabeleceu em outros tempos e com outros fins. Muitas escolas e professores atuais estão orientados a um de acordo com a época da indústria mecânica pesada, em que o professor, isolado, processa lotes de crianças, agrupados por classes/disciplinas ou níveis em grupos constituídos segundo a idade dos alunos. Enquanto a sociedade muda a uma era pós-industrial, pós-moderna, nossas escolas y nosso professorado permanecem apegados a enormes edifícios de burocracia e modernidade, a hierarquia rígidas, classes isoladas, departamentos separados e estruturas de carreiras antiquadas.⁸¹

Na verdade, o aluno, segundo as falas e depoimentos analisados nesse trabalho, ocupa uma posição passiva na relação com o professor de Geografia, o que nos remete ao principal dilema enfrentado pelo professor, além da questão de sua formação acadêmica e profissional.

No contexto sociocultural contemporâneo, a relação professor-aluno se apresenta em transição, ou transformação, que alguns consideram como uma *crise* na educação e outros como uma *crise de pensamento*, conforme Touraine (1997, p. 354)

Esta crise do pensamento sobre a educação, tanto mais surpreende porquanto vivemos numa sociedade da informação e a psicologia da criança conheceu,

⁸¹ [...] Mi tesis es que nuestras estructuras básicas de la escolarización y de la enseñanza se establecieron en otros tiempos y con otros fines. Muchas escuelas y profesores actuales está orientados a un de acuerdo con a la época de la industria mecánica pesada, en la que el maestro, aislado, procesa lotes de niños, agrupados por aulas o niveles en grupos constituídos según la edad de los alumnos. Mientras la sociedad cambia a una era postindustrial, postmoderna, nuestras escuelas y nuestro profesorado permanecen apegados a enormes edificios de burocracia e modernidad, a jerarquías rígidas, aulas aisladas, departamentos separados y estructuras de carrera anticuadas (HARGREAVES, 1999: 20).

no nosso século, um grande desenvolvimento científico, é o efeito direto da crise da modernidade cuja natureza define diversas vezes. Se a modernidade é, desde a origem, a ruptura entre o mundo da ciência e o mundo da consciência, entre o universo dos objetos e o do Sujeito, só existe sociedade moderna se for criado um princípio de integração ou de combinação entre estes dois universos.

Como consequência dessa racionalização moderna imposta nas diversas dimensões da constituição do social, vê-se o apagamento do sujeito social, já que, ainda citando Touraine, o social está destruído ou desaparecido, “... *juízo este que não deve surpreender, visto que milhões de pessoas deploram a ruptura dos laços sociais e o triunfo de um individualismo desorganizador...*”⁸², pois

“Vivíamos no silêncio, agora vivemos no ruído; estávamos isolados, agora estamos perdidos na multidão; recebíamos poucas mensagens, agora somos bombardeados por elas. A modernidade arrancou-nos aos limites estreitos da cultura local onde vivíamos e lançou-nos, tanto na liberdade individual, como na sociedade e na cultura de massas...” (TOURAINÉ, 1992:113).

Entretanto, se, por um lado, a modernidade significa ruptura e, de certa maneira, uma sobreposição da racionalização em detrimento da subjetivação, baseada principalmente nas imposições científicas, por outro, esta acarretou avanços científicos e tecnológicos consideráveis, possibilitando transformações sociais, econômicas, políticas e culturais importantes, refletidas em todas as instituições sociais, inclusive e, de sobremaneira, na instituição escolar. Temos a necessidade de prospectar, identificar, refletir, apresentar e discutir outras possibilidades teóricas e metodológicas para o universo educacional, pois o modelo dominante atualmente baseado em uma racionalização técnica, neoliberal, com intensa fragmentação do conhecimento e supervalorização do individualismo tem levado paradoxalmente à desconsideração do indivíduo e ao apagamento do sujeito, tanto o professor quanto o aluno.

As concepções sobre a escola, o aluno, o professor e o conhecimento necessitam ser repensados, resignificados e redimensionados. A coexistência do sentido da escola herdado da sociedade industrial com as demandas e necessidades socioculturais atuais oriundas de políticas educacionais que visam a ampliação do acesso à educação para todos em todos os níveis, forçando a escola pública a abrir seus portões a um grupo cada vez mais heterogêneo, se pensarmos na dimensão mais individual do aluno, e homogêneo, se focarmos na contextualização sociocultural contemporânea, provoca uma espécie de confusão na discussão sobre a finalidade do processo educativo escolar, conforme é revelado no depoimento da professora de

⁸² TOURAINÉ, 2005:10.

Geografia que aparece na epígrafe deste capítulo, ao questionar “*Se é para o mercado de trabalho que a gente deve formar esse aluno?*”.

Touraine (1997, p. 354) afirma que

Quando o indivíduo deixa de ser definido em primeiro lugar como membro ou cidadão de uma sociedade política, quando é considerado em primeiro lugar como trabalhador, a educação perde a sua importância, dado que deve estar subordinada à atividade produtiva e ao desenvolvimento da ciência, das técnicas e do bem-estar. Alguns são ainda tentados hoje a só considerar a educação como uma preparação para a vida que se chama ativa, logo, a dirigi-la de jure, isto é, a partir das solicitações e das capacidades do mercado de trabalho. Mas podemos ainda falar, neste caso, de ideias sobre a educação?

Em um movimento de contextualização entre a educação e a modernidade, ressaltando os aspectos sustentadores da educação tradicional, a qual denominou de “educação retrospectiva” e a necessidade de uma “educação prospectiva” para atender a demanda sociocultural contemporânea, Alex Kozulin (2000, p.174- 175 – tradução livre) afirma que,

O fenômeno da modernidade apresenta vários aspectos sociais como a industrialização, racionalização, ruptura da ordem tradicional, alienação, etc. (...) A educação tradicional era essencialmente retrospectiva. O modelo universal e a tradição cultural estavam dados de antemão e a tarefa do estudante era absorver esta tradição e os instrumentos intelectuais associados a ela. Portanto, aos estudantes se ensinava a tratar com problemas que reproduziam modelos culturais do passado. Sob as condições dinâmicas da modernidade, fez-se patente a necessidade de uma educação mais prospectiva que retrospectiva (Silverstrov, 1989). Uma educação prospectiva supõe que os estudantes devem ser capazes de abordar problemas que ainda não existem no momento da aprendizagem. Para conseguir esta capacidade, o estudante se deve orientar para um conhecimento que não deveria aparecer em forma de resultados e soluções, mas como um processo de autoria.⁸³

A educação prospectiva apresentada pelo autor tem como pano de fundo a necessidade de considerar tanto o professor quanto o aluno sujeitos do processo de aprendizagem, tendo em vista o pluralismo sociocultural encontrado na escola atualmente, pois, se, na educação tradicional, a escola era de poucos, na educação

⁸³ O fenómeno de la modernidad presenta varios aspectos sociales como la industrialización, la racionalización, la ruptura del orden tradicional, la alienación, etc (...) La educación tradicional era esencialmente retrospectiva. El modelo universal y la tradición cultural estaban dados de antemano y la tarea del estudiante era absolver esta tradición y los instrumentos intelectuales asociados con ella. Por lo tanto, a los estudiantes se les enseñaba a tratar con problemas que reproducían modelos culturales del pasado. Bajo las condiciones dinámicas de la modernidad, se hizo patente la necesidad de una educación más prospectiva que retrospectiva (Silverstrov, 1989). Una educación prospectiva supone que los estudiantes deben ser capaces de abordar problemas que aún no existen en el momento del aprendizaje. Para lograr esta capacidad, el estudiante se debe orientar hacia un conocimiento no debería aparecer en forma de resultados y soluciones, sino más bien como un proceso de autoría (KOZULIN, 2000: 174-175).

moderna a escola é de massas. Talvez seja por isso que, em um movimento de aproximação com a teoria sociológica de Touraine, a educação escolar básica é vista como a saída para a reconstituição do sujeito, não mais como sujeito social, mas para a constituição do direito a ser sujeito cultural. Para Touraine (2005, p. 115),

O direito a ser sujeito é o direito de cada um combinar a sua participação na atividade econômica com o exercício dos seus direitos culturais, no quadro do reconhecimento dos outros como sujeitos. Os que recusam esta concepção alargada dos direitos do homem, e por conseguinte a ideia mesma de sujeito, fecham-se numa atitude repressiva, fundada para uns na necessária unidade de um mundo aberto, e para outros na urgente necessidade de proteger e reanimar as culturas ameaçadas.

O autoritarismo, a ignorância, o isolamento são obstáculos à produção de si como sujeito, que atingem mais duramente alguns do que outros. Ao mesmo tempo, esses obstáculos são reforçados pela educação e valores que tendem a atribuir a cada um o seu lugar e a integrá-lo num sistema social sobre o qual ele não pode exercer influência.

Como a educação escolar básica se modificará, se estruturará e se organizará para formar sujeitos é o que precisa ser pensado, discutido e praticado. Touraine chega a propor a Escola do Sujeito, em um movimento de distanciamento da educação clássica, afirmando que são três os princípios que regem essa proposta (1997, p. 358-360)

O primeiro princípio desta escola do Sujeito é o princípio que marca a mutação mais manifesta: a educação deve formar e reforçar a *liberdade do Sujeito pessoal* [...]

O segundo princípio também se opõe diretamente ao seu homólogo na educação clássica. A uma educação centrada na cultura e nos valores da sociedade que educa sucede uma educação que atribui importância central à diversidade (histórica e cultural) e ao reconhecimento do Outro [...]

O terceiro princípio é a vontade de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades [...] Atribui à escola uma papel ativo de democratização, tomando em conta as condições particulares nas quais as crianças são confrontadas com os mesmos instrumentos e os mesmos problemas.

Sem entrar na discussão sobre a viabilidade da proposta de Touraine, mas considerando que, ao afirmar que, atualmente, existe uma ausência de pensamento sobre a escola, ainda assim propõe uma alternativa que possibilita encontrarmos um caminho para discutir o ensino de Geografia, compreendendo a relação entre professor-aluno e conhecimento, sendo que os dois primeiros, em um movimento de transitividade, podem ser compreendidos em suas dimensões individuais⁸⁴ para que, a partir da consciência de si, possam reconhecer o outro. O conhecimento, segundo a perspectiva do enfoque sociocultural⁸⁵, é visto como o caminho a ser percorrido pelo aluno em um

⁸⁴ Nota-se, não em suas dimensões individualistas.

⁸⁵ “Según Vygotsky (1978, 1986, 1994), la principal característica distintiva del aprendizaje y el desarrollo psicológico del ser humano reside en la intervención de instrumentos psicológicos simbólicos

processo de aprendizagem de conceitos e recursos metodológicos científicos específicos para possibilitar nova estruturação e organização dos processos cognitivos, potencializando o seu desenvolvimento cognitivo por meio dos instrumentos simbólicos elaborados ao longo do desenvolvimento histórico da ciência, no caso, a Geografia.

Encontramos em Araujo (2008, p. 51) um modo de conceber a aula como uma forma de comunicação entre sujeitos (relação entre o professor e o aluno) diante do conhecimento. Sem aprofundar a discussão sobre a formação e constituição do *sujeito*, mesmo porque não é este o seu objetivo, esse autor analisa sete *posições teórico-educativas* expressas na educação brasileira: *tradicional, escolanovista, problematizadora, tecnicista, crítico-reprodutivista, histórico-crítica e construtivista*, sendo que “*cada uma delas, em particular, traduz-se por especificidades em reconhecer a intersubjetividade, um exercício em que se dialetizam sujeitos e objetos.*”

As falas e depoimentos dos professores de Geografia, participantes de nossa pesquisa, apontam haver uma tendência desses profissionais serem licenciados sem amplos e mais profundos conhecimentos teóricos, científicos e filosóficos que revela uma postura desorientada e inconstante sobre o que pensam e o fazem na sala de aula, que, na maioria das vezes, ora expressa uma tendência tradicional, ora uma tendência tecnicista, ora outra possibilidade que é da tendência histórico-crítica⁸⁶, conforme podemos verificar nas seguintes falas e depoimentos de professores de Geografia

“... *O que nós discutimos entre nós é que tem que ter algum significado, né. Quando nós passamos ou desenvolvemos alguma aula para os nossos alunos, essa aula tem que ter algum significado, esse significado que nós discutimos entre nós. E quando nós vamos desenvolver uma aula, nós colocamos na frente daquela pessoa nos perguntando o porquê, né, o porquê daquilo, não basta falar somente sobre paisagem... é... o porquê a paisagem, já foi citado aqui uma vez, que a paisagem é tudo aquilo que vemos em um determinado lugar, né, mas não é somente isso, né, o porquê. Vamos preparar uma aula, mas colocando também essas interrogações para que possamos dar esse significado, né, podemos estar relacionando as coisas para podermos passar para os nossos alunos e que ele possa sempre refletir.*” (Professor R2: 2012)

en este proceso. Los signos, los escritos, los sistemas numéricos, las fórmulas, los gráficos, y otros recursos simbólicos, modifican radicalmente el proceso de aprendizaje, permitiendo a los estudiantes organizar y regular sus propios procesos cognitivos con la ayuda de estos instrumentos culturales (...) Podemos distinguir dos grupos de instrumentos psicológicos. Los instrumentos psicológicos más básicos (...) Estos instrumentos están relativamente libres de contenidos, en el sentido de que su dominio es necesario en todas las áreas de contenidos y su aprendizaje se puede organizar como una actividad educativa y cognitiva independiente. Los instrumentos psicológicos de orden superior están relacionados más estrechamente con las áreas de conocimiento pertinentes. (...) Tanto las ciencias como las humanidades tienen sus propios sistemas de instrumentos simbólicos de orden superior, característicos de unas áreas específicas de conocimiento...” (KOZULIN, 2000:185).

⁸⁶ Seguindo a distinção feita por Araujo (2008, p. 51-53).

*Eu sou professora da rede municipal aqui de São Paulo. Vim buscar o curso para aprimorar minha prática profissional, né. **Ter mais ferramentas para lidar com o cotidiano que não é fácil.** (Professora S2:2001).*

Como eu sou fruto da escola tradicional mesmo, o meu trabalho foi desenvolvido ali... Hoje essa questão do conteúdo como forma para se desenvolver um pensamento hoje é muito mais claro para mim e a partir do momento que você tem isso mais claro... parece mais claro no trabalho que ele também é claro para o aluno. (Professora T2: 2011).

Seguindo a análise apresentada por Araujo (Ibidem. p. 51), a fala do professor R2 destacada acima revela a postura tradicional⁸⁷ por meio de expressões como “*passamos alguma aula para os nossos alunos*”, “*nos colocamos na frente daquela pessoa*”, “*passar [um conteúdo] para os alunos*”; percebe-se, assim, que a centralidade da aula está no professor e no conteúdo e o aluno assume uma posição passiva.

A fala da professora S2 é um exemplo da postura tecnicista, pois acredita que a aquisição de *mais ferramentas* (métodos, técnicas e tecnologias) vai ajudá-la a enfrentar e a agir com mais eficiência no cotidiano escolar. Nessa tendência, os sujeitos são apagados, o aluno torna-se cotidiano escolar e a professora necessita aprimorar sua prática por meio de ferramentas. Segundo Araujo (Ibidem: 52), na postura tecnicista, “*...visualiza-se o professor, que pedagogicamente bem planeja e bem age sobre o aluno, mediado, centralmente, por métodos, técnicas e tecnologias que garantem a sua ação efetiva e eficiente.*”.

O depoimento da professora T2 revela que a professora de Geografia está transitando por um processo de consciência que relaciona suas práticas com o processo de sua formação e que, nessa relação, identifica aspectos que interferem em seu trabalho, reconhecendo que o que o professor pensa interfere no que o aluno vai pensar. Se, mais uma vez, considerarmos a análise feita por Araujo sobre as teorias educativas presentes no Brasil, percebe-se que a professora apresenta uma tendência que está saindo da posição tradicional e se aproximando da posição histórico-crítica como sendo a tradicional, pois Araujo (Ibidem.,p. 53) afirma que

[...] Levando-se em conta o contexto em que se insere tal discussão, ou seja a oposição ao liberalismo escolanovista, a defesa da orientação marxista, a necessidade de objetivar a análise sobre o crítico-reprodutivismo e o que ele representava em termos de um suposto ou plausível desmoronamento do ensino, bem como a necessária oposição ao tecnicismo que grassava em solo brasileiro também em instâncias não-escolares, a postura histórico-crítica pode ser concebida como aquela que irá situar os conteúdos como centrais ao processo educativo escolar [...] tal postura revela-se crítica à centralização no aluno, bem como à orientação metodológica centrada na capacidade de

⁸⁷ “A postura tradicional [é] fundada no professor, nele situa como que o carro-chefe da intersubjetividade. Nessa concepção, o aluno, polo da referida reciprocidade, é concebido como depositário daquele...” (ARAUJO: 51).

atividade do aluno orientar o processo escolar. Cabe ao professor a direção de tal processo, mediatizado pela centralidade do conteúdo, razão de ser da escola, capaz esta de democratizar o conhecimento a todos, uma vez que a sociedade capitalista o subtrai das camadas populares.

Em se tratando de professores de Geografia, há uma tendência da permanência da postura histórico-crítica, pois esta posição vai ao encontro de determinados discursos acadêmicos da Geografia Crítica endereçados ao ensino de Geografia; portanto, ainda que de maneira desorientada e fragmentada, é recorrente encontrarmos nas falas e depoimentos de professores essas vozes constituindo os seus discursos sobre as relações entre professor, aluno e conhecimento.

Ainda que não se pretenda, neste trabalho, apontar qual é a melhor posição teórico-educativa, percebemos uma espécie de esgotamento dessa influência histórico-crítica pela via da Geografia Crítica no ensino e na formação de professores de Geografia, pois é recorrente, como mostramos ao longo deste trabalho, enunciados de professores que revelam as fragilidades em seus trabalhos, por não saber o que fazer com os conteúdos programados para o ensino dessa ciência na escola.

Os professores de Geografia da rede pública de ensino de São Paulo participantes de nossa pesquisa revelam em suas falas e depoimentos que, *primeiro*, sua formação inicial e continuada (i) não amplia, nem aprofunda sua formação teórico-científica referente ao conhecimento acadêmico da ciência geográfica em que pese serem formados, de modo geral, sob a influência dos discursos da Geografia Crítica; (ii) não aprofunda, nem amplia a formação didático-pedagógica, com conhecimentos psicopedagógicos, pois não sabem o que fazer, nem como fazer para potencializar o desenvolvimento intelectual do aluno por meio do processo de aprendizagem do conhecimento da Geografia; e (iii) abordam de maneira superficial as discussões históricas, geográficas e sociológicas, além da dimensão filosófica, determinantes para a elaboração de reflexões e concepções sobre a esfera de ação educacional, e, principalmente, a formulação de uma concepção sobre o que significa ser professor de Geografia da rede pública de ensino do Estado e do Município de São Paulo, e sobre qual o papel do aluno no processo educativo.

Segundo, depois de receberem essa formação, deparam-se com a realidade da condição material e objetiva de trabalho que os *afundam*⁸⁸ ainda mais no obscurantismo em que se encontram, tornando-os autômatos em seu trabalho. Essa

⁸⁸ Expressão usada por um professor de Geografia.

condição tanto de sua formação quanto de sua condição é revelada de maneira quase unânime nas falas e depoimentos dos professores, conforme os exemplos a seguir

“... E, assim, a gente já chegou em um estágio lamentável, de lamentar a educação muitas vezes. Na primeira aula, quando os seus alunos se apresentaram e falaram assim: “Ah! Eu quero ser professor!” boa parte daqui pensou: “Putz! Tadinho! Vão pensar em outra coisa, vão fazer outra coisa”. Isso é assim, é estampado no rosto de todo mundo. Porque assumir uma sala de aula com 40 indivíduos que têm uma série de problemas por trás, que, às vezes, o último papel que você faz em sala de aula é o ensinar geografia se tornou muito complicado para a gente” (Professor U2: 2010).

“... eu estou levando daqui para eles... essas informações todas, tô igual a você, há um desarranjo químico no corpo que você quer resolver as coisas, quer levar para lá, você quer chegar nos alunos, você quer ser essa aprendizagem mediada, você quer aprender, aprender a escutar, aprender consigo mesmo. E eu vejo que não é fácil. Tá difícil. Você se portar lá na frente como um militar, ou um professor ou como algo que tenha condições dessa dinâmica.” (Professor V2: 2010).

“... Mas eu também me senti assim, sabe? Tipo assim, agora você tá aqui e vai dar aula. Como se a gente tivesse tudo prontinho, preparado. Só que na hora de dar aula, né, eu senti mesmo que eu caí de paraquedas, né. Testava algumas coisas, mas... Eu tinha muita (até agora também) muita dificuldade com os alunos, em relação à disciplina, de chamar atenção, de estimular a curiosidade deles, enfim...” (Professor X2: 2010).

Pierre Monbeig (1957, p.19 – grifo nosso), em outro contexto, escreve sobre a prática de outros profissionais ministrarem aulas de Geografia no ensino básico, e faz uma consideração importante:

Ninguém pode improvisar-se professor. Salvo casos excepcionais, aquele que exerce uma certa profissão não está, só por isso apto a ensinar uma disciplina científica, da qual nada aprendeu desde a juventude. Nenhum professor de *geografia* pensaria em improvisar-se engenheiro ou advogado. A recíproca deveria ser verdadeira [...] A qualidade do ensino lucrará com o severo preparo dos professores em cada especialidade e a proibição absoluta de ensinar toda e qualquer disciplina ao indivíduo que não recebeu essa formação científica e didática.

Não consideramos, neste trabalho, as elaborações discursivas de outros profissionais que atuam como professores de Geografia, conforme apontado por Monbeig em sua citação, porque o nosso critério foi considerar apenas os professores bacharéis e/ou licenciados em Geografia. Entretanto, depois de mais de cinquenta anos de seu texto, percebemos um agravante no ensino: professores formados em Geografia *improvisam-se* professores de Geografia, pois são indivíduos formados sem amplos e profundos conhecimentos acadêmico-científicos de sua ciência específica e de outras, como Neurociências e as Ciências Cognitivas, além dos conhecimentos sobre a didática e linguagem fundamentais na elaboração do ser professor, no universo de tantos outros.

A formação que o professor de Geografia vem recebendo tende a impedir que ele se enxergue como sujeito, pois não consegue ser um profissional crítico e reflexivo

capaz de ampliar sua representação de mundo e, assim, compreender as dinâmicas que acontecem na realidade das escolas e de seus alunos, tornando-se reprodutor de discursos e de práticas que turvam o olhar e a visão do aluno, o qual é, de um modo geral, visto como sinônimo de “classe” ou “série”, perdendo sua individualidade.

A análise empreendida neste capítulo sobre as falas e depoimentos dos professores de Geografia participantes deste trabalho nos indicou que é necessário e urgente realizar mais pesquisas sobre as concepções que professores têm sobre seus alunos para ampliar e aprofundar essa questão, o que pode ser interessante como ponto de partida para se repensar outros elementos da formação de professores de Geografia, já que indicam, também, uma tendência de desorientação no trabalho do professor que afeta sua compreensão acerca da finalidade da escola na sociedade contemporânea, da importância da Geografia como conhecimento na escola, bem como, e especialmente, seu papel nela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte do trabalho seria impossível tratarmos de todos os elementos que este estudo indicou. Acreditamos que o trabalho acadêmico é interminável e, por isto, neste momento, fazemos apenas alguns apontamentos como considerações finais, pois a temática trabalhada requer novos estudos e abordagens que não foi possível contemplar neste trabalho.

Iniciamos este trabalho com a hipótese de que o professor tem sido formado para ser um *não-sujeito*. Com as contribuições recebidas da banca do exame de qualificação, pudemos refletir e compreender que essa hipótese não se sustentava na própria releitura dos enunciados contidos nas falas e depoimentos que passamos a analisar com outra perspectiva. Assim, pudemos redesenhar o caminho da análise quando encontramos *frestas* que possibilitaram encontrar outros significados que alteraram nossa hipótese.

As *frestas* que encontramos e seguimos foram nas interfaces entre diferentes sistemas teóricos que nos auxiliaram a compreender que sujeito é o professor de Geografia, ou que sujeitos são os professores de Geografia participantes de nossa pesquisa, que nos pareceram, no primeiro momento, tão alienados que os consideramos *não-sujeitos* em seu trabalho na esfera escolar. Essa hipótese de investigação não se sustentou depois de uma análise mais apurada dos enunciados dos professores em concomitância com o aprofundamento dos estudos teóricos de diversos autores por nós escolhidos. Autores que fazem parte de diversas áreas do conhecimento acadêmico e científico, que pouco dialogam entre si, mas que amparam a compreensão dos diversos aspectos estruturais que compõem a formação profissional do *sujeito professor de Geografia*.

Assim, passamos a enfocar e a considerar, em nossa análise, as elaborações discursivas do professor de Geografia sobre a sua formação acadêmica e científica, sendo que o professor passou a ser compreendido como um sujeito discursivo no movimento do processo de investigação que realizamos, baseando-nos na concepção dialógica de se pensar e fazer pesquisa. Essa concepção fundamentou-se na Filosofia da Linguagem de Bakhtin, que vê na interação entre o universo do pesquisador e o universo pesquisado a possibilidade de dialogia nas ciências humanas quando tanto o

primeiro, quanto o segundo passam a ser considerados *sujeitos* expressivos, falantes e enunciadore de discursos.

Compreender e considerar o princípio dialógico de pesquisa foi o primeiro desafio que enfrentamos, pois quando o professor é visto como um sujeito discursivo, ele passa ser o *outro* do pesquisador e, assim, constituem-se relações discursivas, pelo princípio da alteridade, em que as vozes aparecem no processo de construção de diálogo em uma constante espiral em um movimento de idas e vindas ininterrupto.

Na elaboração de um trabalho cuja centralidade está em ouvir e considerar a voz do professor, seguimos uma tendência encontrada em várias vertentes de investigações educativas dos últimos anos⁸⁹. Neste trabalho, consideramos que os professores de Geografia possuem enunciados vivos que dimensionam e revelam vários aspectos do amplo contexto em que estão inseridos, abrindo diferentes frestas que estimulam diversas possibilidades para pensar, investigar e discutir a esfera de ação escolar.

Neste trabalho, buscamos compreender o que o professor pensa sobre a sua formação acadêmica e científica por meio de suas falas e depoimentos sobre, especialmente, os conhecimentos dos quais se apropriaram em sua formação inicial referente à ciência geográfica e às teorias envolvidas nas práticas didático-pedagógicas desenvolvidas nas salas de aulas, as quais podem, ou não, expressar determinadas concepções sobre o ensino de Geografia, o papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem, constituindo uma visão do processo educativo como um todo.

Hargreaves (1999, p. 273 – tradução livre) afirma que é pelo fato de existir uma espécie de tensão entre a voz e a visão elaborada nos processos de mudanças e reestruturações na educação, que a voz do professor foi silenciada, pois “[...] *A força da burocracia para dirigir desde o centro dos processos de mudanças e de aperfeiçoamento pode levar ignorar a voz do professor que duvida da mudança ou está em desacordo com ela, ao que se silencie ou desprece como ‘simples’ oposição*⁹⁰”.

Em nossa pesquisa, a análise da fala e do depoimento do professor de Geografia mostrou que esse profissional está sendo formado atualmente com severas fragilidades no que diz respeito aos conhecimentos e às teorias necessárias para o

⁸⁹ HARGREAVES, 1999:273.

⁹⁰ “[...] *La fuerza de la burocracia para dirigir desde el centro los procesos de cambio y de perfeccionamiento puede llevar a desoír la voz del profesor que duda del cambio o está en desacuerdo con él, a que se silencie o se desprece como ‘simple’ oposición.*” (HARGREAVES, 1999: 273).

exercício de seu trabalho, sendo que essa fragilidade se expressa em suas elaborações discursivas, pois os professores enunciam discursos fragmentados, arenosos, desorientados e imprecisos sobre a Geografia enquanto ciência, a Geografia enquanto disciplina escolar, as teorias psicopedagógicas e suas relações com as práticas didáticas, a concepção de aluno e de educação, não constituindo uma *visão educativa*⁹¹. Hargreaves (Ibidem., p. 275 – tradução livre) afirma que “*Um mundo de voz sem visão é um mundo reduzido a um balbucio caótico no que não há modo de arbitrar entre as vozes, de reconciliá-las, nem de reuni-las*”⁹².

Tudo indica que o professor está sendo formado para ser um indivíduo subalternizado, que satisfaz a ideologia tecnicista e neoliberal presentes nas bases de estrutura de sua formação, além da ideologia que circula na esfera de produção, organização e circulação do conhecimento acadêmico das prescrições de técnicas que respondem, ou não, o “como ensinar”, alimentando uma visão educativa difundida pelo *controle burocrático*⁹³ contemporâneo, pois não tem sido formado para ter autonomia intelectual, para ter controle de suas próprias ações e reflexões e, por isso, afirmam que *não estão acostumados a discutir, a pensar e a falar sobre a escola, a educação e a aprendizagem, não sabem o que fazer quando entram na sala de aula, que foram treinados no curso de Geografia para terem uma “crise” com a ciência e não sabem que alunos querem formar*, conforme registramos em seus próprios enunciados destacados nas epígrafes de cada capítulo que compõem esta dissertação.

O esforço neste trabalho foi o de tentar unir e reconciliar a voz do professor de Geografia que, em um primeiro momento, pareceu-nos um *balbucio caótico*, revelando-se como um *não-sujeito*. Entretanto, isto não se sustentou porque mesmo o professor de Geografia sendo formado em um contexto que tende a levá-lo para essa condição, ele, por algumas indeterminações, ou não, rompe com essa lógica instalada na estrutura de sua formação. Isso é evidenciado em seus discursos, ao revelarem certa consciência sobre as fragilidades teóricas que carregam consigo desde sua formação, percebidas ao se depararem com a realidade diária nas escolas, tendo de se relacionar com os alunos reais e com os conhecimentos em contextos com diversas dinâmicas instaladas. Ou no simples fato dos professores buscarem, de maneira livre e espontânea, um curso de extensão de aperfeiçoamento profissional na universidade e revelarem a necessidade de

⁹¹HARGREAVES: Idem, Ibidem.

⁹² “*Un mundo de voz sin visión es un mundo reducido a un balbuceo caótico en el que no hay modo de arbitrar entre las voces, de reconciliarlas ni de reunir las.*” (HARGREAVES, 1999: 275).

⁹³ HARGREAVES: Idem, Ibidem.

falar e de ser ouvido, em uma tentativa de se reorganizar e, até, de se reestruturar, como afinal encontramos em Hargreaves (Ibidem, p. 273 – tradução livre), segundo o qual “[...] *quando as forças de controle burocrático se enfrentam contra as de desenvolvimento profissional dirigido pelos docentes, um dos maiores desafios que se opõe a que surja da voz do professor é a orquestração da visão educativa*”⁹⁴.

No momento em que o professor percebe que sua formação profissional não o preparou para enfrentar os dilemas encontrados na realidade das escolas contemporâneas, tampouco o preparou para pensar e refletir sobre a importância do ensino de Geografia e como fazê-lo no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos, de modo que o aluno consiga aprender e se desenvolver, o professor tem a possibilidade de tornar-se sujeito, pois, conforme Touraine (1997, p. 84), “... *O sujeito não é uma <alma> presente no corpo ou no espírito dos indivíduos. É a procura, pelo próprio indivíduo, das condições que lhe permitem ser actor da sua própria história...*”

À guisa de conclusão queremos registrar aqui que, neste trabalho, ao nos propormos a ouvir a voz de professores de Geografia, possibilitou-nos repensar a importância do processo de formação de professores que é fundamental para que esse profissional possa agir no sentido das condições que lhe permitam ser ator da sua própria história, conforme apontou Touraine. Ousamos acrescentar a ideia de que o professor de Geografia pode tornar-se *autor* de sua própria história, de suas visões e representações de mundo, o que, em se tratando do professor de Geografia, significa autor também de suas elaborações sobre a própria Geografia e sobre o mundo. Só isto já requer que a sua formação seja repensada integralmente dado o efeito de fragilização intelectual que encontramos nas falas e depoimentos dos participantes desta pesquisa, cujas vozes, na verdade, puderam expressar-se no próprio processo de busca de alternativas para a superação da tendência de fragilização intelectual que se manifestaram ao longo da pesquisa.

Além disso, a estrutura material e objetiva de trabalho a qual o professor está submetido contribui, decisivamente, para que o professor olhe para o aluno por meio de uma lente turva, o que contribui para retroalimentar o processo acelerado de perda da essência, que constitui o *ser* sujeito instalado na contemporaneidade, que, ao contrário, coloca ênfase no *estar* sujeito aos processos educacionais da sociedade.

⁹⁴ “[...] *cuando las fuerzas del control burocrático se enfrentan contra las del desarrollo profesional dirigido por los docentes, uno de los mayores desafíos que se oponen a que surja de la voz del profesor es la orquestación de la visión educativa.*” (HARGREAVES, 1999: 273).

Finalmente, no processo de desenvolvimento desta dissertação, tomamos consciência de que há a necessidade permanente de muitas pesquisas sobre o que acontece com o professor atualmente, inclusive continuando a ouvi-lo por intermédio de outras propostas de investigação.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, M. S. **Sentidos da cidadania. Políticas de educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2010.

AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de pesquisa.** São Paulo, nº 116, p. 7-19, julho de 2002.

_____. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas.** 1ª ed. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ARANTES, V. A. (org.). **Educação baseada em competência: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2009.

ARAÚJO, J. C. S. Disposição da aula: os sujeitos entre a *tecnia* e a *polis*. In: **VEIGA, I. P. A. Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** 1ª ed. São Paulo: Papirus, 2007, pp. 45-72.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **Questões de literatura e de estética. A teoria do romance.** 6ª ed. São Paulo: HUCITEC Editora, 2010.

_____. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do Ato Responsável.** São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M.; DUVAKIN, V. **Mikhail Bakhtin – Conversas de 1973 com Viktor Duvakin.** São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2008.

BARBOSA, R. L. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

BAUDRILLARD, J. **À sombra das maiorias silenciosas. O fim do social e o surgimento das massas.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos-chave.** 1ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Parecer CNE/ CES 492/2001. Homologado. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 9 de julho de 2001. Seção 1, p.50.

CACETE, N. H. **A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucional: da faculdade de Filosofia ao Instituto Superior de Educação. A referência da formação do professor de geografia.** 2002. Tese de

Doutorado. Programa em Geografia Humana – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, nº 16, p. 133-152, 2001.

CARLOS, A. F. A. Uma ou várias geografias? **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, v. 4, p. 21-23, 1985.

_____. “Geografia Urbana” como disciplina: uma abordagem possível. **Revista do Departamento de Geografia – USP**, São Paulo, p. 92-111, 2012. Volume Especial 30 anos.

CASTELLAR, S. A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de Geografia. In: (org) CASTELLAR, S. **Educação Geográfica teorias e práticas docentes**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006, pp. 38-50.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999, v.1.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. São Paulo: Papyrus, 1998.

_____. **O ensino de geografia na escola**. São Paulo: Papyrus, 2012.

_____. Ensino de Geografia e diversidade. Construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: (org) CASTELLAR, S. **Educação Geográfica teorias e práticas docentes**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2006, pp.66-78.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, formação dos professores e Globalização. Questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CLAVAL, P. **Terra dos homens: a geografia**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

_____. **Epistemologia da geografia**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, E. V. Globalização e reforma universitária: a sobrevivência do MEC-Usaid. In; BARBOSA, Raquel L. L. (org) . **Trajétórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004, pp. 35-48.

CUNHA, L. A. **Educação brasileira: projetos em disputa**. São Paulo: Cortez, 1995.

DUBET, F. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FONSECA, V. **Aprender a Aprender. A educabilidade Cognitiva**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 29ª reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURTADO, C. **Brasil: tempos modernos**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GEORGE, P. **Geografia Ativa**. 3ª edição. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

GIDDENS, A. **Para além da esquerda e direita. O futuro da política radical**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

_____. **As consequências da modernidade**: Editora Unesp.

GOMES, C. M. A. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional, In: NÓVOA, A (org.). **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2007, pp.63-78.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.

HAESBAERT, R. **Territórios Alternativos**. 2ª edição. 1ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado**. 3ª ed. Madrid. Ediciones Morata, S. L.: 1999.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. 2ª edição. São Paulo: Editora Loyola, 2011.

_____. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

JAPIASSU, H. **A crise das Ciências Humanas**. São Paulo: Cortez, 2012.

KAERCHER, N. A. **A Geografia na prática docente: utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP. São Paulo, 2004.

KONDER, L. **A Questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KOZULIN, A. **La psicología de Vygotski. Biografía de unas ideas**. Ed. Alianza Editorial, Madrid: 1994.

_____. **Instrumentos Psicológicos – La Educación desde una perspectiva sociocultural**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 2000.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções cognitivas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LACOSTE, Y. **A geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

KOZULIN, Alex. *Inter-relação entre os paradigmas Vygostkinianos e da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) na capacitação de docentes*. In: <http://www.cdcp.com.br/artigo-inter.php> - acesso em 21/08/2012.

LEITE, Y. U. F., GHEDIN, E. & ALMEIDA, M. I. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13ª Ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, J. S. **A política do Brasil: lúmpen e místico**. São Paulo: Contexto, 2011.

MARRACH, S. **Outras histórias da educação: do iluminismo à indústria cultural (1823-2005)**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MIRANDA, M. E. **Educação, espaço e poder**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH. Departamento de Geografia. Universidade de São Paulo. Orientadora: Profª Dra. Claudette Barriguela Junqueira. São Paulo, 1992.

_____. Contribuição ao debate atual sobre a formação de professores no Brasil: pela formação de futuras gerações na perspectiva da reconstrução do sociocultural. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, nº 20, p. 11-22, 2010.

_____. A atualidade de Pierre Monbeig e o direito de aprender Geografia. **Revista do Departamento de Geografia – USP**, São Paulo, p. 52-67, 2012. Volume Especial 30 anos.

MONBEIG, P. Papel e Valor do Ensino da Geografia e de sua Pesquisa. *In: Novos estudos de Geografia Humana brasileira*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1957, pp. 5-25.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

_____. **O pensamento geográfico: as matrizes clássicas originárias**. vol.1. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

_____. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes da renovação**, vol. 2. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

_____. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes brasileiras**, vol. 3. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

_____. **A cabeça bem feita. Repensar a reforma e reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 17ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. 9ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. revisada. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

NETO, E. & COSTA, A. C. **A proletarização do professor. Neoliberalismo na Educação**. 1ª Ed. São Paulo: Sundermann, 2009.

PETRONE, P. Geografia Humana. *In: FERRI, M. G. & SHOZO, M. História das ciências no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1979, pp. 303-330.

PIAGET, J. **A situação das ciências do homem nos sistemas das ciências**. Lisboa: Livraria Bertrand, 1970.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1972.

_____. Problemas generales de la investigación interdisciplinaria y mecanismos comunes. *In: Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. UNESCO. Alianza, pp. 199-282.

_____. **Para onde vai a educação?** 18ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do Professor. *In: FAZENDA, I. C. A. (org). Didática e Interdisciplinaridade*. São Paulo: Papirus, 1998, p.161-177.

_____. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 6ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

_____. (org). **Didática e Formação de Professores**. 6ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

_____. Epistemologia da prática: ressignificando a didática. In: MELO, G. F. & NAVES, M. L. P. (orgs). **Didática e docência universitária**. Urbelândia: EDUFU, 2012.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo. Cortez, 2012.

PONTUSCHKA, N. N. O perfil do professor e o ensino/aprendizagem da Geografia. **Cadernos Cedes *Ensino de Geografia***, São Paulo, nº 39, p. 57-63, 1996.

RESENDE, J. M. **A sociedade contra a escola? A socialização, política escolar num contexto de incerteza**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. 32ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SACRISTÀN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A (org). **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999, pp.63-88.

SACRISTÀN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma G. & GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª edição. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

SANTOS, M. A formação universitária do professor de Geografia (mesa-redonda). In: **Revista Orientação**, São Paulo, nº 10, p. 43-44, 1993.

_____. **Técnica, espaço, tempo. Globalização e meio técnico-científico-informacional**. 3ªed. São Paulo: HUCITEC, 1997.

_____. **Por uma nova Geografia: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SANTOS, M. & SILVEIRA, M. L. **O ensino superior público e particular e o território brasileiro**. Brasília: ABMES, 2000.

SAVIANI, D. **O legado Educacional do século XX no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, pp.71-89.

SOBREIRA, H. G. **A formação de professores no Brasil: de 1996 a 2006**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2008.

SUERTEGARAY, D. M. A. Ambiência e pensamento complexo: resignific(AÇÃO) da Geografia. In: Silva, A. A. D. & GALENO, A. (orgs). **Geografia: ciência do complexus**. s/ed. Editora Sulina, pp.181-208.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TÉBAR, L. **O perfil do professor mediador: Pedagogia da mediação**. São Paulo: Editora Senac, 2011.

TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. s/ed. Lisboa – Portugal: Instituto Piaget, 1992.

_____. **A busca de si: diálogo sobre o sujeito**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Um novo paradigma. Para compreender o mundo de hoje**. s/ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

_____. **Pensar de outro modo**. s/ed. Lisboa – Portugal: Instituto Piaget, 2007.

_____. **Iguais e Diferentes. Poderemos viver juntos?** s/ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

VESENTINI, J. W. Geografia e Discurso Crítico (da epistemologia à crítica do conhecimento). In: **Revista do Departamento de Geografia**. Vol. 4, 1985, pp. 07-13.

_____. (org). *O ensino de geografia no século XXI*. São Paulo: Editora Papirus, 2004.

_____. Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, A. F. A. (org). *A geografia na sala de aula*. 8º ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2007, p. 14-33.

VIANNA, L. W. **A modernização sem o moderno. Análises de conjuntura na era Lula**. Rio de Janeiro: Fundação Astrojildo Pereira; coedição Contraponto, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIITE, A. C. A Geografia Física no Brasil: um panorama quantitativo a partir de periódicos nacionais (1928-2006). In: **Revista ANPEGE**, v. 4, 2008.

_____. A construção da Geomorfologia brasileira: as transformações paradigmáticas e o estudo do relevo. In: **Geografia: Ensino & Pesquisa**. Santa Maria, v.12, n.2, 2008, p. 36-45.

VOLOCHÌNOV, V. & BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico.** 14ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.