

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO**

**PROFESSORA, MAS ISSO EU JÁ FAÇO COM MEUS
ALUNOS...**

ELAINE APARECIDA BARRETO GOMES DE LIMA

Autor: Elaine Aparecida Barreto Gomes de Lima

Orientador: Wenceslao Machado de Oliveira Junior

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização
apresentado para obtenção do grau de
Especialista em Educação pela Faculdade
de Educação da UNICAMP, sob a orientação do
Prof. Dr. Wenceslao Machado de Oliveira Junior.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wenceslao Machado de Oliveira Junior

CAMPINAS
2008

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

L628p Lima, Elaine Aparecida Barreto Gomes de.
Professora, mas isso eu já faço com meus alunos... / Elaine Aparecida
Barreto Gomes de Lima. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Wenceslao Machado de Oliveira Júnior.
Trabalho de conclusão de curso (especialização) – Universidade Estadual
de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Geografia. 4. Conhecimento.
5. Linguagem. I. Oliveira Júnior, Wenceslao Machado de. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

08-174-BFE

*Dedico este trabalho aos meus pais,
Manuel Cabral Barreto e Zélia Vaccare Barreto,
por acreditarem sempre em mim
e ao meu marido Antonio Carlos,
pelo companheirismo
constante.*

AGRADECIMENTOS

Talvez esse espaço não seja suficiente para meus agradecimentos. Algumas pessoas sempre serão inesquecíveis e são elos fundamentais de amizade, conhecimento, crescimento humano e profissional.

Agradeço imensamente aos meus queridos professores Wenceslao Machado de Oliveira Junior e Ernesta Zamboni, pois foram eles que me mostraram os caminhos do conhecimento, tanto nas suas aulas na pós-graduação como nas orientações desenvolvidas enquanto supervisores das disciplinas Teoria Pedagógica e Produção em Geografia e Teoria Pedagógica e Produção em História. Agradeço a paciência, o sempre acreditar, o carinho, a atenção que me dispensaram durante todos esses anos.

Aos professores Anna Regina Lanner de Moura, Maria do Carmo de Sousa, Ivan Amorosino do Amaral, Ana Angélica Medeiros Albano, Ana Maria Faccioli de Camargo, Eliana Ayoub, Márcia Maria Strazzacappa Hernández, Sérgio Antônio da Silva Leite e Norma Sandra de Almeida Ferreira.

Aos professores doutores Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, Sérgio Antônio da Silva Leite, Ângela Fátima Soligo pelo acreditar em um projeto audacioso que foi o PROESF e pela forma como o conduziram durante todos esses anos.

Aos professores Dr^a Rosângela Doin de Almeida e ao Ms. Adriano Picarelli pela imensa contribuição para o ensino de Geografia e pela grande amizade.

À Fátima Ferreira da Silva, secretária de graduação do PROESF, sempre competente, profissional e companheira.

Aos meus pais, Manuel e Zélia, pelo apoio constante e pelo ombro amigo.

Ao meu marido Antonio Carlos, pela paciência em minhas ausências.

Aos meus colegas de curso do PROESF, em especial às amigas Maria Belintane Fermiano e Maria Cristina Rosolen Pellisson, pela imensa amizade que nasceu e que cultivamos até hoje nossas angústias, desejos, idéias e saberes acadêmicos.

As colegas Rose Miorim e Adriana Rela, do Sindicato dos Professores de Itatiba, que muito contribuíram para que eu conseguisse fazer o curso de Especialização em Formação de Professores.

Ao amigo Celso Catalano, pelas correções, sugestões e incentivo na minha escrita.

A Neusinha Borin, pelo ombro amigo em todos os momentos.

Aos funcionários Sr. Ivo e Dona Ana, que sempre estiverem à disposição para auxiliar em nossas aulas na Unicamp.

Aos funcionários do CEPROVI, pólo de Vinhedo, sempre atenciosos.

Aos meus alunos do Proesf, tanto dos pólos de Campinas como de Vinhedo, sem os quais, não poderia ter aprendido tanto quanto eu aprendi.

Aos meus alunos do ensino fundamental, que me proporcionaram conhecimento e reflexões sobre a minha prática pedagógica.

A todos que direta e indiretamente contribuíram e ajudaram-me para ampliação dos meus conhecimentos.

A Deus.

Poder saber pensar! Poder saber sentir!

¹ PESSOA, Fernando. Livro do desassossego. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

RESUMO

Este memorial aponta discussões, reflexões e também os inúmeros desassossegos meus e de meus alunos do curso de Pedagogia - PROESF, na construção do conhecimento geográfico escolar que por tantas vezes, passou pela vida de todos, como algo sem sentido, que apenas preocupava-se em decorar nomes de rios, bacias hidrográficas, pintar mapas e utilizá-los como apenas um local para localizar. Pontua desde o meu primeiro contato com o curso de Especialização em "Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores", em 2002, que me capacitou para atuar como Assistente Pedagógica do curso de Pedagogia-PROESF - da Faculdade de Educação da UNICAMP e minha trajetória como docente no ensino superior, minhas dúvidas, desassossegos, questionamentos e crescimento humano e profissional. Também apresenta um percurso de escrita de um texto-base que norteou discussões e caminhos ao longo das aulas na disciplina Teoria Pedagógica e Produção em Geografia, produzido pela equipe de Assistentes Pedagógicos da Geografia em conjunto com os professores Wenceslao M. Oliveira Jr e Adriano Picarelli para os alunos do PROESF. A partir da frase "Professora, mas isso eu já faço com meus alunos" presente em várias turmas do curso de Pedagogia – PROESF escrevo sobre alguns ricos momentos da construção do conhecimento ocorrida na discussão das próprias práticas educativas já desenvolvidas, mas que antes não eram entendidas como contendo em si aprendizados acerca do espaço geográfico no qual vivemos. Também a partir de uma atividade em que desenhos do mundo realizados pelos alunos do curso de Pedagogia do PROESF estão no centro do conhecimento nela produzido, realizo uma pequena discussão sobre a construção do conhecimento em Geografia.

ABSTRATC

This memorial points quarrels, reflections and also the innumerable unquittnesses mine and of my pupils of the course of Pedagogia - PROESF, in the construction of the pertaining to school geographic knowledge that for as many times, passed for the life of all, as something meaningless, that it was only worried in decorating names of rivers, hidrográficas basins, painting maps and to use them as only one place to locate. Pontua since my first contact with the course of Specialization in "Scientific and Didactic Beddings of the Formation of Professors", in 2002, that it enabled me to act as Pedagogical Assistant of the course of Pedagogia- PROESF - of the College of Education of the UNICAMP and my trajectory as professor in superior education, my doubts, unquittnesses, questionings and human and professional growth. Also it presents a passage of writing of a text-base that guided quarrels and ways to the long one of the lessons in discipline Pedagogical Theory and Production in Geography, produced for the team of Pedagogical Assistants of Geography in set with professors Wenceslao M. Oliveira Jr and Adriano Picarelli for the pupils of the PROESF. From the phrase "Teacher, but this I already make with my pupils" present in some groups of the course of Pedagogia - PROESF I write on some rich moments of the construction of the occurred knowledge in the quarrel of proper practical the educative ones already developed, but that they were before not understood as I contend in itself learnings concerning the geographic space in which we live. Also from an activity where drawings of the world carried through by the pupils of the course of Pedagogia of the PROESF are in the center of the knowledge in produced it, I carry through a small quarrel on the construction of the knowledge in Geography.

SUMÁRIO

<i>Dedicatória</i>	iii
<i>Agradecimentos</i>	v
<i>Epígrafe</i>	viii
<i>Resumo</i>	x
<i>Abstract</i>	xii
<i>INTRODUÇÃO</i>	01
<i>E tudo que aprendi em geografia sempre me pareceu algo muito distante, às vezes irreal...</i>	
<i>1. E ASSIM FUI ME CONSTITUINDO PROFESSORA</i>	02
<i>1.1 Uma preparação que se traduziu em escrita</i>	05
<i>2. UM POUCO DE HISTÓRIA SOBRE A CONSTRUÇÃO DO TEXTO BASE</i>	08
<i>3. NO INÍCIO, TUDO ERA ESTRANHAMENTO...</i>	12
<i>4. “PROFESSORA, MAS ISSO EU JÁ FAÇO COM MEUS ALUNOS”...</i>	17
<i>5. UMA PEQUENA DISCUSSÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM GEOGRAFIA</i>	26
<i>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	37
<i>REFERÊNCIAS</i>	
<i>OBRAS CONSULTADAS</i>	40

Introdução

E tudo que aprendi em Geografia sempre me pareceu algo muito distante, às vezes irreal...

*Elaine Ap. Barreto Gomes de Lima
Mestre em Educação pela FE- Unicamp
Assistente Pedagógica do curso Pedagogia - PROESF*

*E percorrem-se também as clareiras do bosque
com uma certa analogia com o modo que
se andou pelas aulas. Como as clareiras do bosque,
as aulas são lugares vazios preparados
para irem enchendo sucessivamente,
lugares da voz
onde se vai aprender de ouvido,
o que acontece ser mais imediato que
aprender por letra escrita,
à qual inevitavelmente tem que
restituir-se acento e voz
para que sintamos assim que nos está dirigida.*

Maria Zambrano

Neste memorial pretende-se apontar discussões e reflexões e também os inúmeros desassossegos meus e de meus alunos, na construção desse conhecimento geográfico escolar que por tantas vezes, passou pela vida de todos, como uma área do conhecimento sem sentido, que apenas preocupava-se em decorar nomes de rios, bacias hidrográficas, pintar mapas e localizar coisas neles...

Muito nesse percurso foi construído e percebido ao longo de um processo contínuo de aprender e ensinar, tendo as linguagens nas quais estes conhecimentos ganham existência o eixo (des)articulador de nossos “saberes” que se cruzaram nas aulas com as falas dos alunos: Como ensinar geografia nas séries iniciais? O que ensinar? Quando? Como ensinar se não somos “especialistas em Geografia”? Tudo parece tão distante do mundo real...¹

1. E assim fui me constituindo professora

Os anos se passaram desde o meu primeiro contato com o curso “Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores”, em 2002, que me capacitou para trabalhar como AP² do curso de Pedagogia- PROESF - da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Hoje posso afirmar que eu também fui a grande beneficiária dele sem sombra de dúvida. Com o curso e o contato com os professores da UNICAMP, ao longo de todos esses anos, pude rever a minha prática enquanto professora de ensino fundamental. Depois da especialização, o mestrado me abriu novos horizontes.

Ao trazer em discussão os autores e levar os alunos a repensarem suas práticas pedagógicas, eu mesma, com eles, refazia esse percurso, tal como o Mito de Sísifo. E assim como Camus, é preciso ver Sísifo feliz. O recomeçar sempre nos dá, muitas vezes de forma imperceptível, a análise de novas formas de fazer.

Percebemos que um caminho metodológico que atente para esses princípios de formação é possibilitar ao professor elaborar a atividade de ensino que tenha, para o aluno, a mesma conotação psicológica de atividade que a própria elaboração tem para o professor. O processo de elaboração torna-se para ele um processo de conhecimento. Ao criar a atividade para o aluno, o professor estará diante da necessidade de superar os limites de seus conhecimentos culturais, interagindo com os dos colegas e com o conhecimento produzido socialmente no grupo. (MOURA, 1998, p.46)

Essa tomada de consciência nos mobiliza a pensar que a superação de nossos limites é algo doloroso, pois nos coloca face a face com a verdade de nossa limitação. Apenas poderemos nos confrontar e vencer nossas próprias barreiras se aceitarmos os limites de nossas capacidades. E para, além disso, aceitarmos que nossas verdades não são absolutas e que se constroem a cada momento, uma sobre outras.

¹ Dizeres dos alunos do curso de Pedagogia - PROESF, ao iniciar a disciplina.

² Assistente Pedagógica

Nesse sentido, penso no discurso do professor e do lugar de onde ele fala. Não apenas o professor de ensino fundamental, mas o meu discurso enquanto AP. O meu desejo de contribuir com as reflexões e análises em relação ao ensino de Geografia nas primeiras séries da Educação Básica e as práticas educativas aplicadas no interior da sala de aula, é objeto de meu desassossego.

Assim como o "artesão do ensino, aquele que lhe confere o domínio completo de seu trabalho, planeja, elege suas ferramentas, executa seu trabalho e é seu crítico, ao analisar seu projeto pedagógico" (Moura, 1993, p. 56).

E analisar esse projeto, pressupõe humildade para despirmos nossos ranços e analisarmos nossos ajustes. No início, a frase "professora, mas isso eu já faço com meus alunos" me torturava intimamente, pois dava-me a impressão que aquilo tudo que eu estava a tentar dialogar com meus alunos do PROESF, era impossível de ser feito. Com o passar do tempo, fui percebendo que era o caminho para a reflexão de minha prática enquanto AP e que estava diante de mim a oportunidade de fazê-la. Não entendia, no início de minha atuação como AP, as falas dos alunos do PROESF como legítimas, pois era um desafio ouvi-los.

A aparente contradição em já se fazer várias das atividades propostas e, no entanto, não entendê-las como Geografia Escolar, é o que me incomodava.

Se os conhecimentos para os professores de que a Geografia era uma ciência pronta e acabada, totalmente "empacotada e pronta para o consumo", como acontecia há décadas atrás, enquanto esses alunos cursaram o ensino fundamental e médio, obviamente essa (con)tradição estava posta.

Os alunos do PROESF reproduziam em suas falas, muitas vezes, as falas de seus antigos professores de Geografia, reproduzindo na escola o que eles estudaram nos ensinos fundamental e médio anos atrás.

Era preciso quebrar essas barreiras, e eu, no início, não sabia como fazer. Encontrava-me em uma situação de fragilidade e ao dialogar com eles, utilizando a linguagem do desenho e ensino de Geografia, obviamente causaria estranhamento entre os alunos, pois essa relação não existia até então. Como fazê-los entender que isso era possível? O que naquele momento era insano para alguns, descortinava como possibilidades para outros.

Durante as aulas, a oposição trabalho X lazer, reflexão X ação, linguagem X Geografia, começava a emergir e fazia com que alguns professores resistissem a repensar suas práticas, pois causava certo incômodo essas possibilidades.

Lembro-me que o programa desenvolvido no PROESF para a disciplina de Geografia, eu trabalhava em sala de aula com meus alunos de quarta série e podia realmente observar o quanto era prazeroso ver os resultados. Nas vezes em que os alunos do PROESF me questionavam se as atividades propostas com desenhos (e outras linguagens, bem como os eixos do nosso texto base) dariam certo ou não, se eu já havia feito a atividade com meus alunos, era muito bom poder dizer a eles que eu já havia desenvolvido sim e que realmente era incalculável a somatória de benefícios na construção do conhecimento deles. Mas eu percebia como os alunos do PROESF queriam realmente saber se eu, enquanto AP, estava envolvida realmente no cotidiano da sala de aula.

Claro, não podemos deixar de pensar que para propor uma atividade ótima aos alunos, você precisa ter preparo para pensar sobre ela, pensar seus objetivos e assim, conduzi-la da melhor forma. Uma competência profissional formada e que talvez só foi realmente pensada a partir do momento que parei para escrever este memorial. Até então, eu julgava que nada sabia.

E escrever o memorial foi como o efeito madeleine. O trabalho com a memória requer método e disciplina. O texto de Proust “Os caminhos de Swann” é muito elucidativo para explicar esse movimento. O personagem do livro é um escritor procurando relembrar, em vão, momentos significativos de sua infância em Combray. Um dia, ao beber chá com sua velha tia, esta oferece-lhe um bolinho, a madeleine, do mesmo tipo e gosto que experimentara tantas vezes quando era criança. Naquele instante em que sentira o sabor do bolinho, inicia-se um processo de rememoração no qual o prazer é o principal desencadeador da memória. Mas é um processo lento e a cada pedaço do bolinho com o chá, a memória se esvai. A memória pode nos trazer à tona a luz da recordação e ressignificação de nossa história. O que acontece com o personagem de Proust que, após inúmeras tentativas, relembra passagens de sua infância mais iluminadas que às escuras, que praticamente se restringiam a visão de sua mãe conduzindo-o à cama e beijando-o antes de se retirar. (ABREU JUNIOR, 2005).

E foi o que aconteceu comigo ao escrever esse memorial e pensar sobre as atividades e aulas dadas no PROESF.

Então, nesse efeito madeleine, aconteceu um estranhamento. Tive que me afastar do senso comum das percepções usuais para, através de atributos como os que se encontram na arte, reencontrar a verdadeira realidade e desafios para o meu entendimento. E era isso, o tempo todo, que meu orientador tentava fazer comigo, afastar-me do senso comum e eu queria a todo custo, que meus alunos do PROESF também fizessem. Por isso o não entender porque os alunos do PROESF não viam Geografia em linguagens que eles usavam para desenvolver atividades com seus alunos da Educação Básica em outras áreas do conhecimento.

Fazer uma análise de minha prática docente não foi fácil. Precisei me distanciar realmente da professora que fui há vinte anos, no início inexperiente, mas com muita vontade de acertar da que sou hoje, acertando e errando muitas vezes, para analisar a minha construção identitária enquanto professora.

A minha formação docente, como de meus alunos do PROESF, aconteceu e acontece nos espaços de discussão acadêmicos e também no terreno de atuação profissional, no cotidiano escolar. Essa construção vem sendo adquirida pelo conhecimento acadêmico e pela realidade concreta em uma visão mais instrumental, infelizmente.

Os alunos muitas vezes queriam receitas, como um processo de aprender a fazer. Não era entendido por muitos, como processo aberto e de troca entre a teoria, a prática e a socialização dessas. Isso exige a participação de todas as pessoas que atuam no contexto escolar. Aqui no caso, alunos, professores e APs.

1.1- Uma preparação que se traduziu em escrita

Após quase um semestre de preparo teórico no curso “Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores”, realizado no primeiro semestre de 2006, pela FE da UNICAMP, iniciamos um percurso de escrita de um texto-base³ que norteou discussões e

³ O texto intitulado “Escritos de algumas pessoas na busca do que seria uma geografia escolar a propor” está disponível no site da FE Unicamp, no curso de Pedagogia Proesf e em

caminhos ao longo das aulas na disciplina Teoria Pedagógica e Produção em Geografia, do curso de Pedagogia – PROESF, da Faculdade de Educação da Unicamp.

O texto foi escrito pela equipe de APs da Geografia em conjunto com os professores Wenceslao M. Oliveira Jr e Adriano Picarelli para os alunos do PROESF e demorou cerca de um ano e meio para ser “finalizado”. Ser “finalizado”, pois ele tinha que ser, mas não em definitivo. É algo como nossa alma, sempre em rascunho, que por vezes, teima em ser um diabinho, com riscos, vacilações ou arrependimentos (LARROSA, 2001a).

Após a escrita, reunimo-nos por várias vezes para organizarmos como essa disciplina, “Teoria Pedagógica e Produção em Geografia”, entraria na vida desses alunos. Discutimos, propomos, apagamos, voltamos, retornamos, excluímos, voltamos a propor várias idéias. Separamos textos e autores a serem trabalhados. Seguimos, no primeiro ano da disciplina, um único roteiro para todas as APs.

Já no segundo ano, tínhamos à frente um percurso a ser perseguido por todos, mas, não necessariamente pelo mesmo caminho. Cada AP decidiu por onde começar e por onde caminhar.

O fato do coordenador da disciplina nos dar essa “autonomia” deixou-me angustiada, pois meu medo de errar era constante apesar do texto base, escrito também por mim, me dar um certo rumo, mas eu nunca havia trabalhado em uma sala de aula de ensino superior até então. Minha experiência com professores resumia-se a alguns anos trabalhados em coordenação e direção escolar. A minha cobrança era, então, infinita. Era realmente insegurança, analisando hoje meu trabalho de AP com maior amadurecimento. Eu estaria contribuindo para formar professores que atuavam nas séries iniciais da Educação Básica. Eram professores que trabalhavam com crianças pequenas e eu ficava me questionando que tipo de alunos gostaria de formar... E assim iniciei minhas aulas no ensino superior, com muitos desassossegos, mas sempre apoiada pelo grupo, pois em nossas reuniões de orientação percebia que todos nós estávamos em processo de formação e, portanto, de descobertas, sempre apoiados num porto seguro composto do texto-base escrito coletivamente e das reuniões de orientação.

Selecionamos textos, materiais para serem trabalhados com os alunos, estudamos e lemos muito. Estudamos dia-a-dia. E os autores lidos nos provocavam reflexões e a buscar outros mais, para que realmente pudéssemos nos preparar para trabalhar com formação de professores.

2- Um pouco de história sobre a construção do texto base

Ensinar Geografia nas séries iniciais, muitas vezes, acaba sendo, para muitos professores, transcrever na lousa ou em apostilas, conteúdos encontrados em livros didáticos escolhidos pela necessidade de se cumprir determinado conteúdo e nem sempre levando em conta o desenvolvimento cognitivo das crianças, pois desconsideram que os alunos devem aprender primeiro o meio que o cerca para depois ampliar esse conhecimento a outras realidades mais distantes. Isso, muitas vezes, acontece pela falta mesmo de informações dos professores das séries iniciais, que trabalham todas as disciplinas sem ter, muitas vezes, orientação necessária para isso.

Quando iniciamos nosso trabalho junto ao PROESF – Programa Especial de Formação de Professores em Exercício das Redes Municipais de Ensino da Região Metropolitana de Campinas –SP – oferecido pela Faculdade de Educação da Unicamp em convênio com as Secretarias Municipais de Educação dos municípios que compõem a referida região metropolitana, pensamos em escrever um texto coletivo para a disciplina Teoria Pedagógica e Produção em Geografia.

Um texto para ir e vir durante todo o semestre do curso, composto de 15 encontros. Pensamos em cinco eixos na geografia que não devem ser pensados como conteúdos para serem ensinados um após outro, mas como algo que acionem lembranças em cada prática educativa que venhamos a desenvolver. Pensamos nesses eixos para que eles norteassem as práticas pedagógicas. Mais além, um desejo nosso que cada professor pudesse, ao planejar determinada atividade para seu aluno, que estes eixos possam ser aprofundados ou que consiga adentrar em algum deles.

Em resumo, numa mesma atividade todos os “conteúdos” que reunimos em torno desses eixos podem ser tocados e de alguma forma ampliados, retomados, tensionados. O importante é levar os alunos a pensar o espaço onde vivem e isso inclui o mundo todo. Pensar o espaço geográfico não é saber o que tem nele, mas é entender porque ele é assim e conseguir propor permanências e mudanças nele de modo a atingir uma vida melhor, seja essa vida melhor para si mesmo ou para seu grupo social ou para aqueles que precisam mais... entendendo que essas ações no espaço se realizam na tensão e na solidariedade do jogo político das relações entre homens e mulheres. (OLIVEIRA JUNIOR E OUTROS, 2005, p.116)

Listamos o que considerávamos muito significativo para ser trabalhado nos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil tendo como base o conhecimento geográfico acadêmico, escolar, tradicional, atual.

Começamos a escrever o texto em conjunto, reuníamos e escrevíamos todos juntos. Posteriormente, quando as idéias estavam um pouco mais claras, começamos a escrever à distância, enviando por e-mail uns aos outros, onde cada um do grupo usava uma cor diferente de fonte para que um pudesse perceber onde cada um ia escrevendo no texto do outro. Não tínhamos mais a necessidade de discutir tanto como no início e por isso, nossas reuniões também começaram a acontecer “on line”. Conforme íamos (re)escrevendo o texto, enviávamos ao grupo que lia e escrevia no texto recebido, contribuindo assim, para ampliar as idéias e discussões. Enviávamos um para o outro de forma que todos pudessem escrever nele, incluir, excluir e essa reescrita foi um método para nós, pois baseado em

James Hillman, um psicólogo junguiano americano, que ao final de um de seus ensaios, diz que a palavra respeito tem origem no latim, no período romano, constituída pela união de duas outras palavras, “re” e “spectare”: olhar de novo, mirar com mais cuidado, perceber os detalhes, cuidar. Então para nós, reescrever (ou refazer) é respeitar o que foi feito e quem o fez. (OLIVEIRA JUNIOR E OUTROS, 2005, 114).

Assim, nos reuníamos novamente e fomos construindo o texto em meio a estranhamentos, desassossegos, através de perguntas e interpretações o que nomeamos texto base da disciplina . Escrevíamos para os alunos do PROESF e

Nós, o grupo de professores da disciplina *Teoria pedagógica e produção do conhecimento em Geografia* (PROESF/FE/Unicamp), chegamos aos cinco **eixos** a partir de tentativa de listar o que considerávamos muito significativo para ser “trabalhado” nos anos iniciais do ensino fundamental, tomando como base o conhecimento geográfico, tanto acadêmico quanto escolar, tanto atual quanto tradicional. Cada um enumerou três pontos (entre assuntos, conceitos, temas, habilidades, conteúdos, raciocínios etc ...) e, durante uma de nossas reuniões, fomos aproximando uns dos outros, de modo a aglutiná-los em torno de, no máximo, cinco eixos norteadores de nossas ações no contexto desta disciplina. (OLIVEIRA JUNIOR E OUTROS, 2005, p. 118).

E assim apresentávamos de forma clara como havíamos elaborado esse texto que era como um presente que você faz para alguém, não um presente que você compra, mas algo que você cria, pensando em quem vai receber. Um presente que, de certa forma, vinha com uma dica de uso:

Esses eixos não devem ser pensados como conteúdos para serem ensinados em unidades didáticas um após o outro. Pensamos esses eixos em coisas a serem lembradas por nós em cada prática educativa que venhamos a desenvolver. Eixos que, além de nortear certas ações pedagógicas, *parem* sobre todas as demais, de modo a nos deixar atentos para os momentos em que uma fala, uma piada, uma foto, um desenho permita aproximar e circular em torno de algum ou alguns desses eixos, aprofundando questões, olhando-as de outros ângulos, de outras distâncias, a partir de outras informações, em outro contexto. (OLIVEIRA JUNIOR E OUTROS, 2005, p. 115).

Uma possibilidade de que a tarefa de ser professor não fosse desligada da realidade, mas que participasse dela, onde a ação dos professores não fosse reflexa, mas reflexiva, onde se pudesse chegar a uma visão inquieta, interrogadora.

Mas quais são esses cinco eixos? A seguir, escrevemos como os nomeamos e explicamos/apresentamos, inicialmente:

- *As diversas identidades sociais*: deslocamento do individual para o social.
- *Trabalho*: a realização e os sentidos do trabalho estão no jogo coletivo, o mundo é fruto dos trabalhos.
- *Lugar*: reconhecimento do lugar como espaço geográfico complexo e resultado do cruzamento de forças, tanto naturais quanto sociais; reconhecimento de que o lugar se apresenta em inúmeras camadas de tempo.
- *Mapa*: pensemos em quatro elementos constituidores (escala/proporção, simbologia/legenda, ponto de vista/projeção e orientação/localização), pensemos em sua produção, nas escolhas feitas pelo autor, e no entendimento/leituras.

Raciocínio por escala (espacial e temporal): suas relações com processos sociais. (OLIVEIRA JUNIOR E OUTROS, 2005, p. 118).

Foram esses eixos perseguidos pelo grupo durante a disciplina Teoria Pedagógica e Produção em Geografia. Assumimos como importantes para pensar e propor rumos durante momentos em que os conhecimentos geográficos estivessem no centro das práticas educativas nas séries iniciais da Educação Básica.

Agora, após fazer uso do texto-base, tanto na minha escrita até aqui, como nas aulas que ministrei no curso do PROESF, gostaria de poder compartilhar a construção de conhecimento de meus alunos do curso de Pedagogia PROESF através de estudos realizados ao longo dos semestres entre os anos de 2003 a 2007. Para além disso, também busco refletir através de minha prática de docente de ensino superior, reflexões sobre a minha construção enquanto educadora.

3 - No início, tudo era estranhamento...

Lembro-me quando entrei pela primeira vez em uma sala de aula do curso de Pedagogia-PROESF, da Faculdade de Educação da Unicamp para ministrar aulas da disciplina Teoria Pedagógica e Produção em Geografia. Era uma classe em Vinhedo, pois o PROESF tinha então na época, em 2003, três pólos: Campinas, Americana e Vinhedo. Eu, durante os anos de 2003 e 2004, ministrei aulas em Vinhedo, em um prédio muito bonito, o CEPROVI⁴, mas que não oferecia infra-estrutura adequada: não tínhamos uma biblioteca, nem serviço de xérox adequado para atender aos alunos. A escola era técnica e os alunos da Unicamp não podiam sair no horário dos intervalos do Técnico. Não nos sentíamos à vontade no prédio. Éramos “intrusos” e tínhamos que seguir as regras da escola de Ensino Médio. Eram pequenas coisas que acabavam, de certa forma, se instalando no curso.

Os APs tinham passado por um processo seletivo na Unicamp para poderem cursar a especialização e posteriormente trabalhar com professores da Rede Municipal. Antes, porém, os APs trabalhavam na rede municipal como professores, diretores ou coordenadores e alguns alunos do PROESF trabalhavam juntos, na mesma rede municipal e às vezes até na mesma escola.

No início, a aceitação por parte dos alunos do PROESF foi um tanto difícil, pois não éramos doutores e no primeiro semestre ouvíamos isso com certa frequência dos alunos. De certa forma, alguns alunos não aceitavam que uma pessoa que eles trabalhavam juntos, como professor, diretor ou coordenador, pudesse naquele momento, estar ali, em um espaço de formação, para trabalhar com eles, num constante ir e vir reflexivo de seu trabalho docente e levá-los a ter contato com autores diversos. Isso me incomodava muito inicialmente, pois ao ingressarem no curso, os alunos sabiam que teriam aulas com os APs e também aulas magnas com os professores doutores. No primeiro e segundo anos do PROESF minha fragilidade se ampliava devido a essas tensões e isso se refletia de certa forma em meu trabalho como AP, pois dificultava-me ter a escuta aberta que os professores devem ter com seus alunos. Mas com o passar do tempo, os alunos começaram a perceber que o trabalho dos APs era sério e que essa não aceitação não tinha nenhuma fundamentação.

Foram dias difíceis, mas que valeram a pena. Nosso maior problema, e acredito que o da maioria de todos os assistentes pedagógicos em outras disciplinas, é que os alunos, na maioria, não liam os textos. Como sabíamos disso, pois grande parte de nossos alunos tinha jornada dupla nas escolas, fizemos a opção de ler os textos com eles, em sala. Isso que de início era visto pelo grupo da geografia como solução, gerou uma polêmica nas minhas aulas. Se por um lado, era bom, pois o aluno fazia a leitura em sala, muitas vezes, eles próprios reclamavam, pois diziam que eles estavam cansados e que acabavam se desinteressando. Eu tentava fazer as leituras de várias formas, líamos, parávamos, conversávamos, refletíamos, líamos em grupo, mas alguns alunos achavam essa prática entediante e acabavam indo para a cantina... realmente era uma incógnita. Se não líamos, impossível dialogar a partir do texto. Se líamos em sala, os alunos achavam que enquanto o texto estava sendo lido, poderiam sair e entrar a todo momento que isso não acarretaria problema algum pois “a professora estava apenas lendo”...

Talvez eu não tenha sido clara o suficiente para fazê-los refletir que um processo de reflexão não se inicia apenas de uma conversa sem articulações teóricas, que atividade não significa um movimento físico, um deslocamento da sala de aula, mas uma atividade do ponto de vista interior, uma participação mental ativa do aluno na sua própria construção da aprendizagem. Ensinar é provocar situações, desencadear processos e utilizar mecanismos individuais que permitirão aos professores empregarem métodos ativos, evitando tentativas e ensaios que podem ser perigosos, principalmente quando se trabalha com crianças. (OLIVEIRA, 2002).

Essas questões foram apontadas nas reuniões de supervisão e a cada semestre íamos alterando nosso cronograma com o objetivo de melhoria das aulas. No primeiro semestre da disciplina, lemos e estudamos o texto base todo com os alunos em sala, que era dividido em cinco eixos: mapa, raciocínio por escala, trabalho, identidades sociais e lugar e deixamos as linguagens para o final, que eram: quadrinhos, desenho, fotografia, propaganda, atlas municipais.

A partir do segundo semestre da disciplina, em 2005, alteramos e a cada eixo estudado, alternávamos com uma linguagem. Isso foi muito positivo para a disciplina, pois

⁴ Centro de Educação Profissional de Vinhedo.

as aulas não ficavam monótonas devido às leituras serem realizadas em sala, pelos motivos expostos acima.

A cada novo semestre apresentávamos alterações em nosso plano da disciplina. Cada AP tinha a liberdade de construir seu próprio percurso na disciplina, apoiada em estudos, reflexões, discussões com o grupo e com o coordenador e pelas experiências anteriores. A cada novo semestre, novas alterações aconteciam.

No início do semestre, eu pedia para que os alunos me contassem sobre suas memórias da época de estudantes de ensino fundamental e/ou médio. E eram bem poucas pessoas que gostavam da Geografia, para meu desespero. Logo eu, graduada em Geografia e apaixonada por ela.

O que acontecia com muita frequência era, ao iniciar uma nova turma, eu ouvir sempre: “Professora, eu detesto Geografia”, “Eu não consigo trabalhar Geografia com meus alunos, pois acho uma coisa tão distante deles...”, “Eu tenho trauma só em pensar em Geografia, pois não tenho boas recordações dos meus tempos de estudante”..., “Eu me lembro só da Geografia, pois pintava mapas e decorava nomes e lugares”... “Quando li nas disciplinas que nesse semestre teríamos Geografia, quase desisti do curso...”.

Mas tive que aprender a lidar com isso também. Tinha que aceitar que eu era a minoria e que minha responsabilidade ali era maior do que eu imaginava.

Dias difíceis... as falas eram em uníssono: todos recordavam os mapas a serem desenhados, pintados, o oceano Atlântico pintado em azul, os estados brasileiros, os países da América do Sul e suas capitais a serem localizadas, os afluentes da margem esquerda/direita do Amazonas, os planaltos, planícies, climas, relevo, vegetação... nada tinha de “significativo”...

Sem contar os “traumas” que eles tinham. Professores que passaram por eles deixando um rastro de (des)conhecimento, de que a Geografia era algo para ser decorado...

*“Eu adorava pintar mapas e uma vez o professor de Geografia deu um mapa do Brasil para pintar. Era um mapa com estados e capitais. Como eu gostava muito de azul eu pintei ele todinho de azul. Quando o professor viu, me disse assim: Você vai morrer afogada desse jeito. Não sabe que só se pinta azul em uma mapa quando é água?. Ele disse isso na frente de toda a sala e eu, quase morri de vergonha... eu estava na 5ª série.”*⁵

⁵ Depoimento de uma aluna do curso de Pedagogia-

E quando os alunos do PROESF viam no quadro de disciplinas que eles teriam “Geografia” naquele semestre, chegavam em grande maioria, com aquele pré-conceito estabelecido sobre essa área do conhecimento de seus tempos de estudante do ensino básico. Sempre ficavam pensando o que iriam fazer com essa disciplina, o que iriam estudar, muitos achavam que iriam fazer mapas e decorar conceitos geográficos. Muitos alunos achavam que iriam aprender a localizar nos mapas, que iriam aprender coordenadas geográficas e a calcular escalas nos mapas...

Então, no início, a primeira coisa realizada era, sem sombra de dúvida, ouvi-los e, no decorrer do semestre, ir desconstruindo o que fora construído anos a fio ao longo de suas vidas.

*“Professora, eu privilegio o ensino de Matemática e Língua Portuguesa, pois é o que mais cobram da gente na escola. Não ensino quase Geografia e História aos meus alunos. É muito difícil para eles e além do mais, nem mesma eu sei como trabalhar com eles...”*⁶

Eu ficava me questionando como uma professora deixava de dar as aulas de Geografia e História, privilegiando outras áreas do conhecimento que julgava mais importantes. E ainda mais me questionava como ela poderia achar que não se trabalharia com Língua Portuguesa e Matemática ao se trabalhar com Geografia e História...

Onde estaria a interdisciplinaridade? Ah, eu me sentia uma gotinha em meio ao oceano, às vezes. Ficava pensando que tipo de ensino as crianças estavam tendo. Ficava pensando como, através da Geografia, eu levaria os meus alunos a desenvolver reflexões sobre suas práticas, saberes, suas atividades e materiais que utilizavam em sala de aula para que iniciassem investigações sobre suas atuações em sala de aula. A prática interdisciplinar ia se configurando no decorrer das aulas apontando caminhos interessantes e aparecendo explicitamente nas falas dos alunos: Certa vez, trabalhando com quadrinhos, uma aluna me disse: *“Professora, trabalhei isso com meus alunos mas em Língua Portuguesa...não pensei na Geografia...”*

Eu ficava incomodada com essa fala, pois na minha cabeça, era inconcebível uma professora não perceber que você pode trabalhar também Geografia, com História, com

⁶ Depoimento de outra aluna do curso de Pedagogia-PROESF.

Língua Portuguesa, com Matemática, que isso não tinha que ser separado. Mas talvez na época, eu nem tinha tantos argumentos, ou bons argumentos, para fazê-la perceber isso.

O que faltava para que ela percebesse que estava também lidando com a Geografia? Um problema sério a ser resolvido, pois muitas vezes eu não conseguia argumentar o que estava claro no texto-base: que os eixos propostos não eram conteúdos a serem seguidos, mas deveriam ser lembrados em cada prática que o professor iria desenvolver em sala de aula.

Procurava, com meus alunos, levá-los ao entendimento que aquilo que estávamos propondo era um percurso onde eles poderiam seguir ou não, mas que gostaríamos imensamente que esses eixos da geografia fossem como idéias que iriam perpassar o ensino geográfico escolar, perpassar as práticas pedagógicas dos professores.

E assim eu ia a cada vez mais me constituindo como professora.

4 - “Professora, mas isso eu já faço com meus alunos” ...

E a cada ano, a cada nova turma, a cada novo semestre, o percurso da disciplina ia sendo construído. E a cada novo percurso, novas descobertas.

Ao final de semestre, pedia para a turma escrever uma avaliação das minhas aulas, a título de repensar a construção da disciplina para o próximo semestre e quais as contribuições da disciplina na formação deles. E minha surpresa e alegria eram de que, apesar das reclamações deles em ler muita coisa e que não davam conta de todas as leituras propostas, hoje, enxergavam a Geografia com novos olhos e tinham novas perspectivas para o ensino dela nas escolas. Mas isso não acontecia de maneira tranqüila. Eles ficavam incomodados, pois tinham que desconstruir uma Geografia baseada em conceitos prontos, acabados e decorados para construir outros diferentes e isso causava certo estranhamento.

Era uma verdadeira deriva continental... e eu me sentia no meio dos continentes em formação e meus alunos. Bem, esses, talvez, se sentissem em meio ao magma...

Em meio a este turbilhão gerado pela possibilidade de se entender a Geografia escolar de outra maneira, também era comum ouvir a célebre frase que vinha constantemente deles, em todas as turmas: “Mas isso eu já faço com meus alunos”.

É a partir dela que quero aqui escrever sobre alguns ricos momentos dessa construção do conhecimento ocorrida na discussão das próprias práticas educativas já desenvolvidas, mas que antes não eram entendidas como contendo em si aprendizados acerca do espaço geográfico no qual vivemos.

Início por uma atividade em que desenhos feitos pelos alunos estão no centro do conhecimento nela produzido ou, dito de outro modo, colocado em circulação.

A primeira vez que trabalhei a linguagem do desenho com os alunos do PROESF senti um grande incômodo. Senti que os alunos mantinham-se em uma posição, principalmente aqueles que trabalhavam na Educação Infantil, de um saber incomensurável sobre desenho. Eles afirmavam que já tinham estudado sobre desenho, que já haviam lido sobre o desenho infantil e que não viam sentido seu uso em Geografia. Eu não fui muito clara que a aula não seria sobre desenho infantil e sim que o desenho infantil seria uma

linguagem para o estudo da Geografia. Os alunos não viam sentido naquilo como em muitas coisas dentro da Geografia que estávamos propondo. Queriam “receitas”, não queriam pensar sobre o que já faziam em sala. Muitos ficavam em posição de retaguarda e eram resistentes em fazer as atividades.

Como iniciar uma aula sobre desenho com um quadro desses que se apresentava diante de mim: “Mas isso eu já faço com meus alunos”?

Eu me sentia intensamente incomodada com essa fala que se repetia sempre, ano após ano e que me perseguia. E pior que isso, não sabia ao certo o que fazer com ela. Tanto incomodada fiquei que ela foi meu eixo deste memorial. Mas vamos à atividade.

A proposta de uma das aulas era que os alunos desenhassem o mundo. Entregava-lhes sulfite, canetinhas, giz-cera, lápis de cor. Eu apenas propunha isso e aguardava. Ficavam se perguntando: “Desenhar o mundo?”. E iam, em meio a resmungos, falas quase apagadas, desenhando, pois afinal de contas, eu era a professora naquele momento e como tal, com meu lugar de autoridade (Larrosa, 2001a), de saber legitimado, de certa forma, tinha o poder nas mãos e em certos momentos, tive que usar dele para “propor” certos caminhos. Foi uma escolha. Ou impunha os caminhos, de certa forma a conduzi-los de maneira que todos penetrassem nele, ou então os alunos não faziam.



Desenhos sobre o mundo 1- Desenhos de alunos do PROESF- primeiro semestre de 2007.



Desenhos sobre o mundo 2- Desenhos de alunos do PROESF- primeiro semestre de 2007.



Desenhos sobre o mundo 3- Desenhos de alunos do PROESF- primeiro semestre de 2007.

Depois de desenhado o mundo, pintado e decorado, cada um a seu modo, recolhi todos e pedi para que uns dos alunos os agrupassem segundo algum critério. Assim foi feito e todos foram fixados no quadro branco, agrupados de acordo com uma ordem gerada pelo critério estabelecido por um deles. Uma escolha que iria ser discutida mais tarde. Após isso, os alunos tentaram estabelecer qual ordem fora escolhida por aquele que agrupou os desenhos. Hipóteses iam sendo formuladas. Enquanto isso, o autor do agrupamento ficava calado, ouvindo. Após todos serem ouvidos, ele expunha o critério gerador de tal ordem. Depois, os alunos falavam sobre os desenhos ou o desenho que havia lhes chamado mais a atenção. Então, cada qual sob posse de seu desenho, contava à classe a sua visão e o seu desenho de mundo. Muitas coisas interessantes surgiam. Muitas coisas do momento vivido pelos alunos. Conversávamos sobre a construção do conceito de mundo e eu pedia que os alunos me trouxessem outros desenhos do mesmo tema na próxima aula.



Desenho sobre o mundo 4- Desenho de aluno do PROESF - primeiro semestre de 2007.

Novos agrupamentos, novos questionamentos, novas construções de saberes e depois de muitas conversas, a classe elaborava e registrava o seu conceito de mundo, que fora ampliado a partir das falas e saberes dos outros. Então eu sempre perguntava, ao final da atividade, um conceito muito conhecido na geografia que é sobre ilha. Questionava os alunos: “O que é uma ilha”. E todos, em coro, respondiam: “Uma porção de terra, cercada de água por todos os lados”. Então eu dizia: “Quer dizer que um continente pode ser uma ilha, pois é cercado de água por todos os lados?”. Então muitos alunos ficavam se perguntando e eu conversava com eles a partir do texto “Como distinguir uma ilha de um continente” onde apontava que

Podemos dizer que a principal consequência geográfica do tamanho de uma ilha se exprime por uma influência climática homogênea: as ilhas e o litoral dos continentes recebem uma influência marítima, qualquer que

seja seu clima. As três ilhas do Japão conhecem climas diferentes – frio, temperado e subtropical – mas sempre influenciados pela presença do mar.

Essa influência não se faz mais sentir no interior dos continentes: fala-se então, de climas continentais. Os climas marítimos são caracterizados por verões mais frescos e invernos mais rigorosos. Isto explica, por exemplo, porque as cidades de Moscou (na Rússia) e Dublin (na Irlanda), situadas numa mesma latitude, estão submetidas a dois climas diferentes. Em Dublin, a temperatura média do mês mais quente é de 15 ° C e do mês mais frio é de 5 ° C, o que representa uma amplitude térmica de 10° e -10 ° C, dando uma amplitude térmica anual de 29° C.

Por tudo isto, os critérios segundo os quais uma terra cercada de água deve ser classificada como um continente ou uma ilha devem, também, necessariamente levar em conta as condições climáticas. Se uma ilha for suficientemente grande para que o seu interior não esteja submetido à influência do mar, pode chamá-la de continente.⁷

Isso causava furor, pois era outra forma de dizer aos alunos que temos que tomar muito cuidado com conceitos prontos e acabados. Mas confesso que em todas as turmas, com exceção da última, o texto teve que chegar até eles, pois apenas com a conversa sobre o desenho de mundo, não bastou para que percebessem isso. Por que isso acontecia nas outras e não nessa última?

Mas uma coisa que ocorreu no último semestre da disciplina, em 2007, muito interessante, foi a observação de algumas alunas da turma de Campinas: elas não ouviam as falas de seus alunos. Pediam desenhos sim, mas não ouviam sobre os desenhos. Isso surgiu quando pedi que fizessem um novo desenho sobre o mundo, justamente após terem ouvido seus colegas de classe dizerem sobre seus desenhos. Ampliavam seus conhecimentos e também admitiam que ao desenhar, muito do momento que estavam passando, muito do que estavam vivenciando, tanto profissional como pessoal, traduzia-se no desenho e que não haviam parado para pensar que com a criança isso não é diferente. É difícil para os professores desenvolverem uma escuta verdadeira dos alunos, de modo a incorporar as falas deles e seus conhecimentos na continuidade do percurso das aulas, das atividades, na mediação do planejamento e das ações docentes.

Os que se recusaram a desenhar ouviam quietos. Aqueles que se recusaram a passar pela experiência perceberam realmente que é necessário parar para ouvir e ver mais

devagar. Então eu comecei a entender que algo havia mudado dentro de mim, enquanto professora, AP, pesquisadora. Depois de algum tempo, estava também conseguindo ouvir mais meus alunos do Proesf e entender o que Larrosa (2001b) nos propõe que é o saber da experiência e perceber que as tensões e medos tapam nossos ouvidos.

Apesar de continuar ouvindo a célebre frase “Professora, mas isso eu já faço com meus alunos”, eu ia aos poucos não me incomodando mais com ela como antes, pois comecei a perceber que ao falar isso, o aluno, de certa forma, estava tentando legitimar seu próprio trabalho, mas sabia que talvez não ouvisse seus alunos de Ensino Fundamental ou da Educação Infantil e que poderia dar um desenho para eles, mas a condução desses saberes dos alunos, a ampliação desse conhecimento não estivesse, talvez, acontecendo de forma clara ou, nem estivesse acontecendo.

A atividade que os professores de fato já vinham desenvolvendo se restringia à realização de desenhos, mas não incluía as conversas a partir deles e as outras atividades que dela se desdobram. É uma outra concepção de conhecimento escolar que está em jogo, que não é mais pautada sobre aquilo que foi desenhado, mas também principalmente naquilo que é colocado em circulação a partir daquilo que está impresso.

De fato, elas já faziam aquilo com os alunos, mas encontraram nesta experiência formativa no PROESF formas de ampliar o que faziam ou mesmo de entender que o que faziam estava vinculado a uma outra concepção de aprendizado, de geografia, de conhecimento escolar. Neste caso, descobriam que apesar de já fazerem, não faziam. Que o fazer pode se desdobrar em outra coisa, com outro sentido, numa outra proposta de conhecer. Neste caso, um conhecer que inclui as falas dos alunos sobre suas produções e entende o conhecimento como algo que circula e que se amplia na medida mesma que circula nas conversas sobre as produções e as falas.

O que aconteceu nessa turma de Campinas, no ano de 2007, foi uma reflexão maior do que nas outras turmas pelo meu amadurecimento e pelos estudos realizados durante esses anos. Eu estava melhor preparada para conduzir tais reflexões. Nos anos anteriores, a atividade do desenho praticamente terminava nele. Não ficava perpassando em outras aulas, como aconteceu com essa e se propagou por entre outras linguagens. Somente nesta última

⁷ “COMO DISTINGUIR UMA ILHA DE UM CONTINENTE?” - TEXTO ENTREGUE EM AULA DO PROFESSOR WENCESLAO, CUJA REFERÊNCIA DE PUBLICAÇÃO NÃO FOI LOCALIZADA

turma, eu mesma compreendi mais intensamente a visão de conhecimento escolar que estava posta nela.

Procurava apontar aos meus alunos do PROESF a importância do desenho como construtor de conhecimentos, conceituais e não conceituais. Ao trabalhar com desenhos, trabalhamos com novas formas de ver, compreender as coisas. Ao lidarmos com os desenhos, lidamos com o aspecto visual do pensamento e da memória. O desenho traz uma comunicação diferente da escrita, permite outro tipo de elaboração.

Segundo Bonin (1978), a percepção visual é universal. Ele exemplifica com a árvore como um conjunto de tronco, galhos e folhas que é percebido como sendo árvore por qualquer pessoa, em qualquer idade e independe de seu nível de instrução, mas quando se trata da palavra árvore, esta é compreendida para os indivíduos de língua portuguesa que não compreendem obrigatoriamente a mesma palavra em outro idioma. Para este autor, a percepção visual estabelecida segundo leis da fisiologia da percepção terá um significado para todos.

O adulto, por encontrar dificuldade para isolar os diversos signos, utiliza o recurso verbal que varia de acordo com cada momento. Já para a criança isso tudo não tem sentido, pois a mágica da mentalidade infantil faz os objetos participarem entre si. (MEREDIEU, 1979).

A escola, com a intervenção do adulto, faz com que a distinção dos signos aconteça.

Aliás, a escola é algo muito presente em nossas vidas, mesmo quando se tem um amontoado de fazeres e saberes corriqueiros do dia-a-dia. (FONTANA, 1997).

No nosso dia-a-dia usamos conceitos em níveis de generalização diferenciados para nos comunicarmos. Os estudantes representam elementos da paisagem que são comuns como se todos tivessem idéias semelhantes, como se tivessem a mesma idéia e forma de desenhar. Percebemos que os elementos desenhados ligam-se ao universo cultural de cada um, permeados pelo jogo da imaginação. Pillar (1996) nos aponta que símbolos que expressam visualmente as idéias, sentimentos, ações, fantasias, desejos, são pessoais e semelhantes ao referente, por isso “que o desenho mantém um vínculo analógico com o objeto representado” (idem, p. 19). A referida autora entende o desenho como apropriação de um sistema de representação de imagens, implicando em uma criação de vocabulário e

repertório próprios e também imagens lidas sob diversas formas no meio sócio-cultural de cada indivíduo.

Ao representar o mundo, os alunos do PROESF trouxeram para o desenho, significantes e significados.

Gillièron observa que “os significantes simbólicos visuais são da mesma natureza que seu significado; a imagem de um quadrado é um quadrado”. O que a criança pensa sobre a natureza do desenho em diferentes momentos do seu processo de reconstrução dessa linguagem? De acordo com Piaget, “toda cognição comporta uma significação e toda significação supõe, por sua vez, um significante e um significado. Mas existem várias categorias de significantes e significados.(...) há os significantes diferenciados de seus significados e os significantes indiferenciados, sendo estes constituídos pelos ‘índice’ e aqueles pelos ‘símbolos’ e ‘sinais’.”. (PILLAR, 1996, p. 19).

Pillar, ao apontar esta diferença, nos diz que ambos os autores nos mostram o quanto a separação entre significado e significante é complexa, mas observam que o significante (fingir que está dormindo, por exemplo) não é uma parte do significado (dormir realmente), mas uma cópia evocadora.

O desenho enquanto imagem visual, não é uma cópia dos objetos, mas uma interpretação, não é uma réplica do mundo lá fora, mas um mundo que está dentro de cada um.

Vários estudos buscam analisar de que forma a criança representa graficamente seu mundo no desenho.

De acordo com Luquet (1969 apud Pillar, 1996) o desenho da criança nunca é uma cópia fiel dos objetos, seja qual for a intenção de desenhar que ela tenha, pois ela desenha de acordo com um modelo interno, que é traduzido para uma linguagem gráfica de duas dimensões. Segundo Piaget (1972, apud Pillar, 1996), é uma forma de representação que nem é a imagem mental que a criança tem do objeto, mas consiste na construção gráfica que dá indícios de estruturação simbólica que ela tem naquele momento que desenhou. Gardner (1982, apud Pillar, 1996), analisa o desenho como simbolização e busca intergrar abordagens cognitiva e afetiva na apreciação de desenhos das crianças, levando em

consideração as diversas estratégias criadas pelas crianças de um mesmo estágio de desenvolvimento para representar algo.

Já para Freeman (1980, apud Pillar, 1996), a criança quando desenha relaciona os conhecimentos que possui dos objetos com o conhecimento das convenções gráficas próprias do desenho, extraindo informações de uma cena real e as transformando em um desenho num sistema de representação. Fontana (1997) aponta que a criança tenta, por meio do desenho, identificar e indicar aspectos determinados dos objetos, ou seja, ela não começa desenhando o que vê, mas o que sabe sobre eles. Essa idéia também é de Vygotsky e também por Luquet. A decisão sobre o que desenhar ocorre simultaneamente ao ato de desenhar.

Como podemos observar, tais estudos concebem a construção de conhecimentos no desenho decorrentes das ações da criança sobre o objeto.

Ao dar conceitos prontos e acabados, como o conceito de mundo, por exemplo, sem muitas vezes saber, o professor impede que a criança exteriorize o seu mundo através do desenho e com isso, impede de conhecê-lo. Cria-se uma representação de mundo a partir da fala do professor e o aluno fica sem a possibilidade de pensar sobre o que é, o que tem nele, porque é assim e não de outra forma e de construir o seu conceito sobre mundo.

A percepção visual é muito importante na construção de conceitos sobre as coisas do mundo. O desenho é muito rico nessa construção. Aponta muitas vezes detalhes que a pessoa escrevendo, talvez não representasse tão bem como em um desenho.

5 - Uma pequena discussão sobre a construção do conhecimento em Geografia

Como o ser humano adquire conhecimento? O desenho pode produzir conhecimento? Que tipo?

Várias teorias procuraram responder a questões relacionadas ao conhecimento, como o construtivismo, o empirismo. Não há uma resposta possível, mas várias. “As diferenças entre as epistemologias baseiam-se no modo como cada uma delas concebe a relação entre sujeito e o objeto do conhecimento”. (PILLAR, 1996, p. 25).

Na perspectiva construtivista, Piaget e Vygotsky, apesar de visões diferentes e divergentes em alguns pontos, em outros se aproximam, é a que mais se aproxima do que acreditamos sobre a construção do conhecimento.

Segundo Piaget, a inserção de um objeto de conhecimento num sistema de relação ocorre por meio da ação do indivíduo sobre o objeto. Piaget chama esse processo de incorporação de *assimilação*, onde, conforme as coisas e fatos do meio são inseridos em um sistema de relações, elas adquirem significado para o indivíduo. Para Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento caminham juntos desde o primeiro dia de vida da criança. Tudo aquilo que a criança aprende com o outro, seja adulto ou outra criança mais velha, vai sendo elaborado e incorporado por ela e transforma seus modos de agir e de pensar.

Para Vygotsky “o conhecimento de mundo passa pelo outro, sendo a educação o traço distintivo fundamental da história do pequeno ser humano. A educação pode ser definida como sendo o desenvolvimento artificial da criança”.(FONTANA, 1997, p.64).

Então, o papel da escola é proporcionar que o conhecimento se realize nas crianças. Tudo o que se pode fazer é possibilitar que as crianças atuem sobre os objetos de conhecimento. Escola é lugar de compartilhar conhecimentos.

Caberia logo de início desta discussão uma questão: o que se entende por conhecimento? Como é esse conhecimento produzido e mobilizado e quais são suas conseqüências para, no caso aqui, a escola?

Segundo Fontana (1997), questões como essas são pertinentes quando se objetiva construir uma prática pedagógica que possa garantir a todas as crianças um processo de aprendizagem significativo. Sempre ouvimos dizer que o ensino deve promover o desenvolvimento da criança.

Portanto, a prática de sala de aula não é simplesmente colocar em ação instruções pensadas por outras pessoas. O professor atua segundo suas crenças e sua sensibilidade, sem, muitas vezes, refletir sobre suas ações em sala de aula. Não basta proporcionar aos professores cursos que visem mudar a sua ação no processo ensino-aprendizagem. É fundamental que os professores sejam auxiliados na reflexão sobre sua prática.

A partir dos estudos realizados com os alunos na disciplina “Teoria Pedagógica e Produção em Geografia” e utilização de linguagens como a do desenho no ensino de Geografia, pude fazer aproximações com eles no sentido de auxiliá-los a organizarem suas

teorias, de modo a tornarem-se um pesquisador de sua ação, podendo contribuir para a melhoria do ensino em sala de aula.

“Quando o professor toma decisões, ele faz mais do que escolher uma determinada ação ou um caminho a seguir. Ele está considerando e avaliando as alternativas, baseando-se em critérios para selecionar uma ou outra forma de agir”. (SADALLA, 1998, p.36).

Sendo assim, acreditamos que, quando o professor está com sua classe, cabe a ele tomar sempre decisões que vão influenciar ou não, diretamente o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Cabe a ele também pensar que está envolvido com um grupo bastante heterogêneo e que a construção de cada um, a forma como cada um interage com o grupo, fará a diferença em suas propostas de atividades.

Freire (1996) aponta que para que isso ocorra é preciso ensinar a pensar certo. Ao dialogar com seus alunos sobre o desenho do mundo, o professor começa a construir um movimento de conhecimento para o aluno e, por que não, para ele próprio, que parece tão simples, mas que na verdade é muito mais complexo. Tanto que, ao solicitar que os alunos desenhassem sobre o mundo, num primeiro momento, todos ficaram parados, sem ação, pensando o quê desenhar. Pensar certo não é transmitir conhecimento, mas “criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996, p.47). Naquele momento, eu proporcionei isso aos meus alunos do curso de Pedagogia do PROESF, uma vez que fiquei aberta a indagações, a curiosidades e às perguntas e inibições, bem como também fiquei atenta à afirmação “Mas isso eu já faço com meus alunos...”

Essa fala norteou todos os encontros. O que me incomodava no início, pouco a pouco, eu começava a entender com mais propriedade o significado dela. Significado este que apenas entendi quando passei a pensar sobre a minha prática enquanto Assistente Pedagógica.

No último semestre, eu estava mais atenta a isso, pois é sempre preciso insistir que ensinar não é transferir conhecimento. É algo que precisa ser constantemente testemunhado e vivido, tanto pelos alunos como pelos professores. Algo que é preciso acreditar e discutir

a cada momento, pois a cada momento esse conhecimento é (re)elaborado, (re)pensado e apreendido.

Mas, sem rigorosidade metódica não há pensar certo (idem, p.49). Eu na verdade não estava preparada, no início de minhas atividades como AP, o suficiente para discutir isso com meus alunos e não percebia que a forma como eu estava dirigindo minhas reflexões talvez não fosse a mais coerente. Havia certos detalhes que, talvez, fossem necessários explicitar.

Uma das coisas que me ocorreram é que no meu plano de curso, entregue à turma na primeira aula, com todos os encontros programados, datas, os textos a serem lidos sobre os assuntos e materiais a serem utilizados, justamente na aula que eu utilizaria o desenho feito pelos alunos para trabalhar com Geografia, eu simplesmente intitulei “Desenho Infantil”. Ora, pensando bem, hoje, jamais utilizaria tal título, pois os meus interlocutores eram na maioria professores de Educação Infantil e como tal, utilizam sim, muito o desenho infantil para outros fins, mas não para o ensino de Geografia, como os próprios alunos afirmaram. Eu deveria ter atentado para isso. Logo, pensaram que eu abordaria o desenho infantil classificando-o em fases segundo Piaget. E isso eles entendiam muito, pois é uma das exigências para os professores de Educação Infantil.

Não é a toa que muitos se decepcionavam, pois queriam ouvir algo mais sobre essas fases e algumas interpretações à luz da psicologia. O que aconteceu comigo foi a tomada de consciência de que os eixos da Geografia não estavam claros no desenho infantil para os alunos do PROESF. Eu não havia deixado claro que ao trabalhar o desenho de mundo, por exemplo, trabalharia os cinco eixos norteadores do pensar a geografia escolar.

E eu, nas turmas anteriores, não me atentei a isso. Somente na última, mediante essa minha tomada de consciência apesar de não ter modificado o título da aula, explicava aos alunos que era sobre desenho, mas voltado ao ensino de Geografia.

Você pode estar me questionando que se a disciplina era sobre Produção em Geografia, esse esclarecimento fosse, talvez, desnecessário. Mas não era.

Hoje, avalio que o curso implantou em muitos de nós a inquietação da busca de uma melhor Educação, pois nos fez refletir sobre nossas próprias práticas e também da minha própria formação anterior ao PROESF que na ocasião eu não percebia e que era até inconsciente. A inquietação da busca de uma melhor Educação, pois ela está em todos os

momentos de nossas vidas. Segundo Fontana (1997), a educação está na voz da mãe que acalanta, na mão do avô que ajuda a criança a segurar sua mochila, nas brincadeiras, nos livros, no recreio, nos desenhos. Inconsciente, porque não conhecendo outra prática pedagógica, eu achava que aquela em que eu estava desenvolvendo era a ideal e me apresentava como a verdade. Ficava fascinada nos cursos que freqüentava, com os modelos de ensino que me eram propostos e eu não tinha capacidade para contrapô-los.

Talvez aqui seja importante apontar que somos seres inacabados, inconclusos e que por isso, posso ir mais além do que estou.

É nessa inconclusão que a educação firma-se como um processo permanente de descoberta, de presença no mundo, de determinação, de curiosidade. (FREIRE, 1996).

Ao afirmarem que já faziam essa atividade com os alunos, eu ouvia o que tinham feito, mas, na maioria das vezes, não conseguia discutir com eles que tal atividade realizada era importante, mas que poderia hoje, a partir daquela, incluir a Geografia como forma a oportunizar os alunos a construírem conhecimentos acerca do mundo. E entende-se aqui uma concepção ampla de conhecimento como construção de sentidos.

Haviam sentidos pré-construídos pelos alunos do PROESF que possibilitavam uma interpretação e até mesmo uma construção de significados outros para o ensino de Geografia. O ensino para eles pautava-se ainda na antiga construção de uma geografia de significados cristalizados, constituídos de fatos pré-determinados e indiscutíveis.

Ao utilizar as diferentes linguagens no ensino de Geografia, como quadrinhos, fotografia, propaganda, desenho, muitos afirmavam não a perceberem nessas linguagens e nem faziam leituras que dessem sentido a elas.

Isso para mim no início, esse não enxergar, era uma incógnita. Eu me perguntava como os alunos não viam isso? Mas aprendi que devemos realmente entender que, muitas vezes, o que é óbvio para alguns, não é para outros. Os alunos necessitavam refletir sobre essas linguagens, sobre sua prática pedagógica, sobre os eixos propostos da disciplina através do texto-base, mas muitas vezes eu tinha a nítida sensação que eu não conseguia encaminhar isso. Mas logo percebi que não era bem assim.

A professora não está pronta em nós, quando começamos a trabalhar. Pensando bem, não está pronta nunca, por mais estáveis, duráveis e

semelhantes que pareçam ser nossas características como profissionais. Na nossa mesmice, pequenas novidades vêm à luz, produtos de sobressaltos e de acasos imponderáveis. Às vezes os seguimos delirantes. Outras, esforçamo-nos, também delirantes, por ignorá-los. (FONTANA, 2000, p. 109)

Seria paradoxal pedir aos professores que soubessem explicar suas práticas justamente para melhor se adaptarem aos novos procedimentos de formação contínua (PERRENOUD, 2000). Eu esperava que os professores que estavam freqüentando o PROESF fizessem isso, como se espera das crianças para que a classe de certa forma “funcione”. Segundo o que aponta Perrenoud, essa competência em saber analisar e explicitar suas práticas, não é fazer cursos mesmo ativamente, é aprender, é mudar a partir de procedimentos diversos de autoformação. Nesses procedimentos, segundo ao autor, menciona-se a leitura, a experimentação, o trabalho em equipe, a reflexão e o mecanismo fundamental depende do que se chama agora com Schon (1996 apud Perrenoud, 2000) de prática reflexiva. Isso porque de nada adianta fazer cursos e mais cursos se as pessoas não estiverem abertas a, pelo menos, tentar o novo.

Ser reflexivo todo ser humano é, mas o que se deseja aqui é uma reflexão mais metódica que seja movida pela vontade de aprender. Era meu intenso desejo que os alunos do PROESF atingissem e ainda na esteira de Perrenoud, uma “lucidez profissional” (2000, p. 160).

E eu, enquanto professora também, sempre em formação, precisava dessa lucidez profissional.

Estudar para as aulas, preparar-nos enquanto o grupo de Geografia fazia-nos pensar, que, segundo Moura (1998), o estudo das ciências mostra-nos que o homem constrói as suas verdades, buscando conhecer a realidade natural e social em que vive e que uma verdade passa a ser não-verdade quando dela se constrói uma nova verdade.

E isso era algo um tanto difícil para mim, que me constituía enquanto professora universitária que seria um dia, a dialogar com os alunos e fazê-los entender que as verdades instituídas são falíveis e podem ser questionadas e repensadas (MOURA,1998). Para isso é necessário olhar para as coisas e para a vida, mas não só; é preciso sentir e pensar sobre elas para conhecê-las. Isso são lembranças, idéias que permanecem das leituras e

discussões, mas que têm vida, vão se modificando ao longo do tempo e construindo assim, novos entendimentos.

Apesar da escola “ensinar”, não encontramos dentro dela, ninguém que nos ensine no próprio trabalho. Encontrava apoio no grupo da Geografia para dizer acerca dos desassossegos que nos perseguiram. E nas escolas? Quem auxilia os professores a pensar no seu trabalho? Quem os auxilia nessa análise tão perturbadora?

Contraditório? Nem tanto. As escolas nasceram em oposição ao trabalho, como evidencia a própria origem da palavra, *scholē* – ócio. Como instituição, a escola ocupa um lugar específico na divisão social do trabalho: cabe-lhe administrar um modo de circulação (utilizando-se de textos falados ou escritos) e de estabilização de algumas formas de interpretação do processo de produção do conhecimento, sobre outras. A realização dessa tarefa tanto medeia, quanto se faz pela mediação de uma outra – a normalização do comportamento da criança (do jovem ou do adulto) tendo em vista as exigências inscritas nesse modo de circulação do conhecimento. (FONTANA, 2000, p.109).

A autora ao enfatizar a posição da escola como produtora de conhecimento aponta, assim como Comenius, que o trabalho do professor é algo artesanal, competindo aos professores da educação infantil e ensino fundamental que estes ensinem, fiscalizem, controlem seus alunos do que compartilhar relações de conhecimento com eles. E eu, enquanto professora que sou de ensino fundamental, por muito tempo adotei essa prática. Uma vez na universidade, havia um movimento de repensar sobre a minha própria prática em sala de aula, enquanto professora, pois objetivava com os alunos do PROESF, que tal movimento acontecesse com eles, assim como ocorreu comigo.

Inúmeros desassossegos perseguiram minhas práticas e dúvidas pairavam no ar. Estaria eu no lugar certo? Ou melhor: qual o meu lugar enquanto assistente pedagógico do PROESF? De onde estava falando?

Enfim, acredito que estamos investindo na construção de mentalidades de professores, que não aceitem mais coisas prontas, mas que possam oferecer um universo cultural mais amplo aos seus alunos. Para isso é preciso atuar no currículo como algo em construção e não como algo pronto e acabado, oferecido através de regras externas ao

contexto e, na maior parte das vezes, fora da realidade. Nosso entendimento da Geografia, e quando escrevo nosso me refiro ao grupo de APs e ao professor Wenceslao, é aquele que não se confunde a Geografia Escolar com a Acadêmica. O modo como o texto base e a disciplina Teoria Pedagógica e Produção em Geografia atuaram no currículo foi, a meu ver, muito importante e se tornou claro quando os alunos do PROESF, no final da disciplina, acabavam perseguindo uma Geografia que não estava apenas nos atlas e livros didáticos. Olhavam a Geografia como possibilidade de reflexão acerca do espaço e do ser humano, nas suas eternas tensões e nos jogos de poder. Passaram a observar a geograficidade das coisas

Isso porque “Lejos de ser um produto técnicamente racional y despassionadamente sintetizador del conocimiento más valioso, el curriculum escolar puede verse como portador y distribuidor de prioridades sociais” (GOODSON, 1995, p. 53).

Sendo assim, a partir do momento em que o professor leva seus alunos a questionarem o espaço onde vivem e a entenderem melhor esse espaço, o currículo deixa de ser algo apenas burocrático pois

También ofrece una forma de analizar las complejas relaciones existentes entre escuela y sociedad, porque muestra como las escuelas reflejan y refractan a un tiempo las definciones de la sociedad acerca de lo que es conocimiento culturalmente valioso, em formas que desafían los modelos simplistas de la teoria de la reproducción (GOODSON, 1995, p. 33).

E assim, os alunos podem não apenas pensarem o espaço, mas atuar nele de forma que o modifiquem para atingir uma vida melhor.

O importante é levar os alunos a pensar o espaço onde vivem e isso inclui o mundo todo. Pensar o espaço geográfico não é saber o que tem nele, mas é entender porque ele é assim e conseguir propor permanências e mudanças nele de modo a atingir uma vida melhor, seja essa vida melhor para si mesmo ou para seu grupo social ou para aqueles que precisam mais...entendendo que essas ações no espaço se realizam na tensão e na solidariedade do jogo político das relações entre homens e mulheres. (OLIVEIRA JUNIOR E OUTROS, 2005, p. 116).

Ao pedir para os alunos desenharem o mundo, agruparem e socializarem suas idéias, os professores estão dando vozes aos seus alunos e oportunizando com que eles pensem sobre o mundo e conversem sobre ele, apresentando tensionamentos que serão traduzidos em ações futuras. A geografia escolar e o texto base estão, desta forma, atuando no currículo, tornando-o, em nosso entender, construído de maneira mais próxima aos saberes dos alunos e aos conhecimentos que circulam nas pessoas que efetivamente atuam nos lugares e espaços em que eles vivem.

O currículo aqui é entendido como uma produção social e cultural da escola, como um percurso realizado pelos alunos e mediado pelo professor. Essa clareza foi construída ao longo de anos do PROESF e, a cada dia, ela se torna mais e mais irreversível. O que antes era visto por todos como algo fragmentado, passa a ser entendido como um terreno de enfrentamentos, pois o currículo está a serviço de propósitos humanos e que também não deixa de ser também terrenos de disputas.

A questão que se apresenta é então relativa ao “poder”, ao entendimento e à consciência de que o poder está em todos os lugares e constitui-se numa forma pela qual as ações particulares modificam outras ações ou guiam a conduta de cada um de nós. Trata-se da tentativa de enxergar os sujeitos em movimento nas inúmeras relações de poder que se estabelecem social, política e economicamente. (MARTINS, 2005, p. 109).

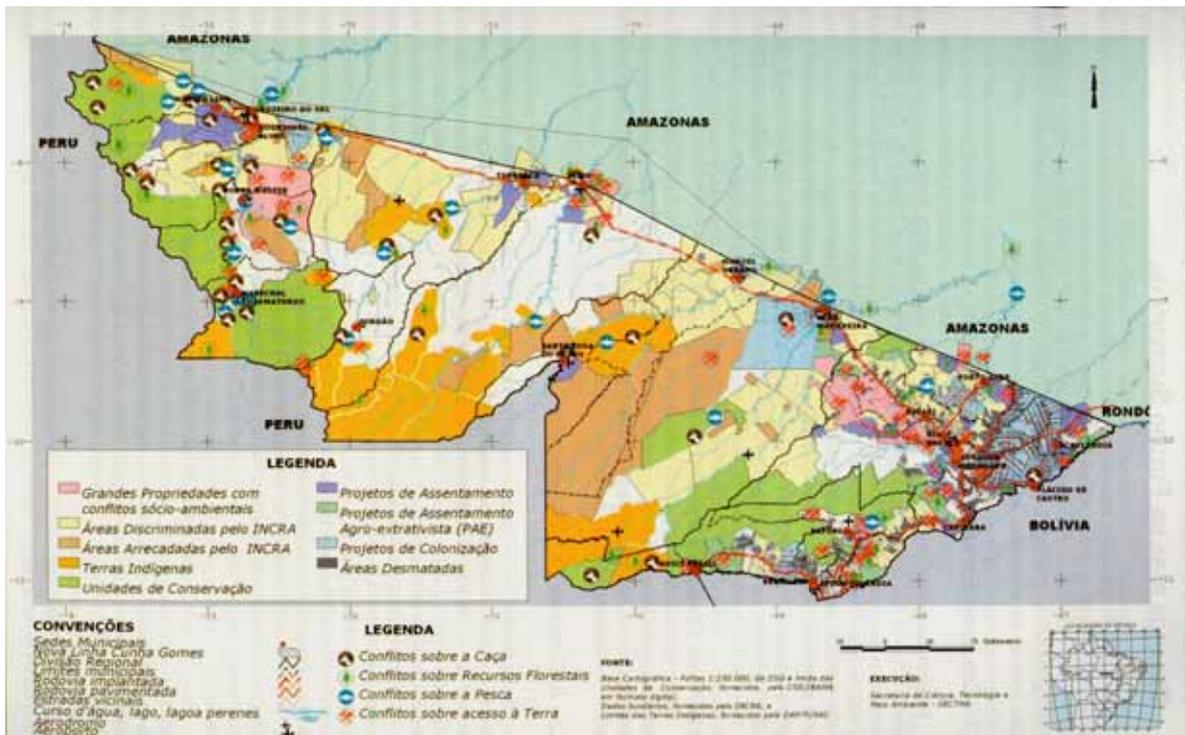
Esse movimento de enxergar o outro e as relações de poder foram sendo construídos ao longo da disciplina e muito desestruturou os alunos, que viam a Geografia como uma disciplina pronta e acabada, onde, a exemplo dos mapas, que na Geografia acadêmica servia para simplesmente localizar e que a partir do texto base e da disciplina, os mapas não eram mais vistos como algo simplesmente usado para localizar algo, mas como indicador de disputas de poder.

Quando consideramos o mapa uma linguagem, não o reduzimos a simples transmissão de informações ou ilustração⁸, também não o temos como “o real”, “a realidade” ou “a verdade”, e nem esperamos que suscite interpretação única. Poderíamos defini-lo nos seguintes termos: um jeito, um modo de falar, de apresentar nossas interpretações acerca do espaço, mas, ainda antes de tudo, um modo de pensar o espaço, o mapa como pensamento a respeito do espaço. E este pensamento sempre tem um autor, que faz escolhas, com intenções. Então, uma pergunta se impõe, em diferentes formas: o que o autor nos diz e como? O que entendemos e o que, na construção do mapa ou em nos mesmos, levou-nos a este entendimento? (OLIVEIRA JUNIOR e outros, 2005, p. 127-128).

Após este parágrafo citado do texto base, chamávamos a atenção para que desde as séries iniciais, as crianças deveriam ter contato com vários mapas, que fossem e trouxessem algo significativo e que durante os trabalhos com livros didáticos, o fundamental é que mapas e temas estudados estejam para refletir sobre as relações entre mapas e textos e que estes desafiem os alunos a pensar. Também é importante observar nos livros se os mapas estão apenas para ilustrar, apresentam apenas uma explicação ou algum desafio aos alunos. Um bom mapa estimula o aluno a reflexão e permite (a)? descobertas.

Em seguida, dois mapas do estado do Acre. Um feito pelo governo do estado do Acre e outro pelo índio Dasu Kaxinawa.

⁸ “Ilustrar”, ao nosso ver e no contexto aqui tratado, tem o sentido de apresentar novamente algo já dito por meio de outra linguagem, o que seria, **em certo sentido**, mera repetição.



“Zoneamento ecológico-econômico: aspectos socioeconômicos e ocupação territorial”

Fonte: Governo Estadual do Acre. Rio Branco: SECTMA, 2000. V.2



Autor: Francisco Dasu Kaxinawa

Fonte: Atlas Geográfico Indígena do Acre

Mesmos lugares interpretados de formas diferentes por diferentes pessoas...

Muitos outros exemplos poderíamos destacar aqui, mas, que por hora, deixaremos para outra possibilidade.

O que fica claro é que a mudança que se operou em mim ao longo desses anos como AP do PROESF é algo irreversível, com um firme propósito de acreditar na Educação e fazer parte dela em defesa de um ensino produtor de conhecimentos e não como algo meramente reprodutor. São essas as palavras finais do texto base da disciplina que escrevemos pensando nos alunos do PROESF e é pensando nesses mesmos alunos que tento, de alguma forma, ouvir o inaudível e assim ir me constituindo professora.

Considerações Finais

Tornar-se professora. Eis aí uma tarefa nada fácil. Construída na luta diária com seus alunos, sejam eles de quaisquer idades, o necessário é olhar para eles e ouvi-los. É necessário se olhar e se perceber. Um verdadeiro exercício de alteridade, muitas vezes sofrido que nos aponta o processo todo. É preciso estar atento às nuances, como sempre diz a querida profa Anna Regina Lanner de Moura. Acredito que os professores dos cursos de licenciatura deveriam passar por esse exercício de olhar a si mesmo, de refletir sobre sua prática pedagógica e aceitar que existem muitos caminhos a serem percorridos e também refeitos.

Nada mais importante que primeiramente aprender a fazer esse exercício nada fácil de reflexão e perceber suas limitações. Uma vez percebidas, estudar sempre é um dos caminhos a serem traçados e percorridos. Analisar seus erros e acertos.

Participar do curso de Pedagogia-PROESF foi, sem dúvida alguma, um grande exercício de crescimento. Este curso possibilitou-me perceber o quanto eu não sabia e o quanto eu ainda necessitava estudar e aprender. E esse processo é contínuo em nossas vidas, principalmente naquelas em que o ofício de professor foi escolha de fato.

A minha identidade, enquanto professora, vem sendo construída dia-a-dia no contato com meus alunos, que contribuem de maneira ímpar, para que eu possa constituir-me professora e saberes que vão sendo construídos.

Há uma diversidade sobre o saber. Tardif (2002) aponta que quando os professores são questionados sobre seus saberes, eles se reportam a conhecimentos curriculares, programas, livros didáticos, conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas e a elementos de sua formação profissional. Para este autor, o saber docente é plural, formado por saberes nomeados de profissionais, oriundos pelas instituições de formação de professores; saberes pedagógicos que apresentam-se como concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo.

Os professores em seu trabalho também carregam muito de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior (TARDIF, 2000).

Há também, de acordo com o autor, saberes disciplinares e pedagógicos, produzidos pelas ciências da educação e que integram-se através de sua formação acadêmica através das diversas disciplinas oferecidas pelas universidades; os saberes curriculares, que ao longo de suas carreiras que correspondem aos discursos, objetivos, métodos a partir dos quais a escola categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo de cultura erudita; os saberes experienciais provenientes no exercício de suas funções profissionais. Muitas pesquisas mostram que esse saber herdado também da experiência escolar anterior é muito forte, que persiste através do tempo e que a formação acadêmica não consegue transformá-lo e muitas vezes, nem abalá-lo.

Ainda na esteira de Tardif, muitos cursos de graduação têm um modelo aplicacionista, onde os alunos aprendem as disciplinas dos cursos específicas da área onde serão graduados e licenciados para ministrar aulas. Em seguida fazem estágios e aplicam esses conhecimentos acadêmicos. As disciplinas como filosofia, didática, psicologia muitas vezes são fechadas em si mesmo, tendo pouco impacto sobre os graduandos. Ensina-se os alunos dos cursos de formação de professores para fazer bem feito. Eles devem conhecer bem e aplicar seu conhecimento ao fazer.

Os professores universitários dos cursos de formação de professores, como já mencionei anteriormente, deveriam repensar suas práticas no sentido de contribuir para uma formação efetiva desses professores que irão atuar na Educação Básica, levando em conta não apenas os saberes acadêmicos, mas os saberes vinculados à cultura contemporânea dos mesmos.

Os saberes que servem de base para a escola, como são vistos pelos professores, são conhecimentos que dependem de um conhecimento especializado e que

“os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos, manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente”. (TARDIF, 2002, p. 61).

Diante dessa imprecisão, convém reconhecer que não sabemos quase nada a respeito da construção dos saberes docentes do ponto de vista dos próprios professores

(RAYMOND, apud Tardif, 2002). Desta forma, parece-nos importante que para compreender essa questão da relação de onde os professores buscam conhecimento com o saber, seja importante levar em conta a subjetividade dos próprios professores. O que de fato esses professores buscam aprender?

Então, lembro-me de Sísifo, do alto de sua montanha, a carregar o rochedo e rolá-lo montanha abaixo. Um trabalho constante de refazer.

Mas como Camus mesmo nos aponta que é necessário ver Sísifo feliz. É imperativo que continuemos nas nossas buscas de proporcionar reflexões sobre o que os alunos já fazem na escola e como fazem.

Referências

Obras Consultadas

ABREU JUNIOR, Laerthe de Moraes. Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar. In: *Pro-posições*. Universidade Estadual de Campinas, SP, v. I, n.I, mar. (1990). V. 16, n I (46), jan./abr. 2005.

BONIN, Serge. *“Initiation a la Graphique”*. Traduzido e adaptado pela Profa Maria Elizabeth Taitson Bueno. Paris. EPI. Editeurs. 1978.

CASTELLAR, Sonia (org.). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2005.

CAMUS, Albert. *O Mito de Sísifo*. São Paulo: Record, 2004.

COMENIUS, João Amós. *A didáctica magna. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985. (Tradução de Joaquim Ferreira Gomes do texto latino da Didáctica magna contido no tomo I das Opera Didactica Ominia, ed. da Academia Scientiarum Bohemoslovenica, Praga.)

FONTANA, Roseli. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 20, n. 50, 2000. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622000000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 Mar 2008. doi: 10.1590/S0101-32622000000100008

FREIRE, PAULO. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. *Historia del currículum: La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S.A., 1995.

LARROSA, Bondia Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan-abr, 2002.

MARTINS, Maria do Carmo. “Eu me lembro que escolhi...”: Memória e poder na seleção dos conteúdos para o ensino. abordagens no campo curricular. In: CORBALÁN, Maria

Alejandra. *Enredados por la educación, la cultura y la política*. Buenos Aires: Biblos, 2005.

MEREDIEU, Florence de. *O desenho Infantil*. São Paulo, Cultrix . 1979.

MOURA, Anna Regina Lanner de. Memorial: Fazendo-me professora. *Cad. CEDES* , Campinas, v. 19, n. 45, 1998, ISSN 0101-3262. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 Mar 2008. doi: 10.1590/S0101-32621998000200003

MOURA, O. de M. "O professor em formação". In: *Universidade e aprendizado escolar de ciências*, Projeto USP/BID - Formação de Professores de Ciências, São Paulo, 1993.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. Mapa mental: recurso didático para o estudo do lugar. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (orgs). *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2002.

NUNES, João Arriscado. Como pensar a sociedade do conhecimento? In: *Pro-Posições*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de educação. Campinas, SP, v.18. n.I (52), jan.abr. 2007.

OLIVEIRA, Livia. O ensino/aprendizagem de geografia nos diferentes níveis de ensino. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (orgs). *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2002.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado et. al. "Escritos de algumas pessoas na busca do que seria uma geografia escolar a propor". In: BITTENCOURT, Agueda Bernadete, OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado. *Estudo, pensamento e criação*. Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PILLAR, Analice Dutra " *Desenho e construção de conhecimento na criança*". Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas, SP: Alínea, 1998.

_____ et al. Psicologia e licenciatura: crenças, dilemas e contribuições. In: *Pro-posições*. Universidade Estadual de Campinas, SP, v. I, n.I, mar. (1990). V. 16, n I (46), jan./abr. 2005.

SANTOS, Clézio. O uso dos desenhos no ensino fundamental: imagens e conceitos. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (orgs). *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n° 13, p. 05-24, jan, fev, mar, abr. 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.