

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E INTELECTUAL DA UNICAMP

Versão do arquivo anexado / Version of attached file:

Versão do Editor / Published Version

Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:

<https://core.ac.uk/outputs/234786279>

DOI: 0

Direitos autorais / Publisher's copyright statement:

©2017 by Universidad Academia de Humanismo Cristiano/Escuela de Antropología, Geografía y Historia. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo

CEP 13083-970 – Campinas SP

Fone: (19) 3521-6493

<http://www.repositorio.unicamp.br>



Alteridade e geografia escolar: Uma leitura das práticas curriculares nos primeiros anos do ensino fundamental

Alteridad y Geografía Escolar: una lectura de las prácticas curriculares
en los primeros años de educación básica.

RAFAEL STRAFORINI¹

¹Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia (APEGEO).
Departamento de Geografia. Universidad Federal do Rio de Janeiro, Brasil.
e-mail: rafaelstrafo@yahoo.com.br

RESUMO

O trabalho tem por objetivo compreender o pensamento das professoras sobre o currículo de geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, a pesquisa foi realizada utilizando as anotações contidas nos Registros de Classe de um grupo de professoras de uma escola pública do Rio de Janeiro, bem como entrevistas semi-estruturadas, seguindo o modelo metodológico apontado por Zabalza (1994) e Gvirtz & Larrondo (2008). Acreditamos que só compreenderemos o pensamento das professoras se nos colocarmos em seu espaço-tempo de práticas pedagógicas e curriculares, em busca da compreensão da alteridade nesse nível de escolaridade. A análise dos “Registros” e das entrevistas nos revelou que mesmo após 14 anos de publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998), em que o componente curricular Estudos Sociais foi transformado em duas disciplinas independentes (Geografia e História), as práticas pedagógicas e curriculares continuam fincadas na tradição do ensino dos Estudos Sociais. Também verificamos o completo estranhamento aos documentos curriculares oficiais atuais, preservando continuidade em relação aos conteúdos curriculares propostos na antiga Educação Moral e Cívica, fundamentalmente no que diz respeito às datas comemorativas. Também identificamos incertezas no enquadramento de conteúdos emergentes, sobretudo aqueles ligados ao meio-ambiente e questões urbanas, que ora aparecem como de ciências, ora de geografia, ora de história, produzindo conflitos curriculares internos (Goodson, 2001). Por fim, identificamos que o raciocínio espacial não é almejado pelas professoras quando realizam as atividades diagnósticas junto aos alunos, e muito menos aparece sistematizado no planejamento e nas propostas de avaliação, limitando-se, na maioria das vezes as meras referências de datas comemorativas.

Palavras-chave: alteridade, Geografia Escolar, anos iniciais do ensino fundamental; currículo, Registros de Classe.

RESUMEN

El estudio tiene como objetivo comprender el pensamiento de las profesoras sobre el plan de estudios de geografía en los primeros años de Enseñanza Básica. Por lo tanto, la investigación se llevó a cabo utilizando anotaciones que figuran en los Registros de Clases de un grupo de profesoras de una escuela pública en Río de Janeiro, así como entrevistas semi-estructuradas, siguiendo el modelo metodológico señalado por Zabalza (1994) y Gvirtz & Larrondo (2008). Se plantea que sólo se llegara a comprender el pensamiento de las profesoras si nos ponemos en el espacio-tiempo de sus prácticas pedagógicas y curriculares, en la búsqueda de la comprensión de la alteridad de ese nivel de escolaridad. El análisis de los “Registros” y de las entrevistas revelaron que incluso después de 14 años de la publicación de las Directrices Curriculares Nacionales de Educación Básica (1998), en la que el componente curricular de Estudios Sociales se transformó en dos disciplinas independientes (Historia y Geografía), las prácticas pedagógicas y curriculares siguen atascadas en la tradición de la enseñanza de los Estudios Sociales. También se puede ver la extrañeza completa de los actuales documentos curriculares oficiales, que preservan la continuidad con el plan de estudios ofrecido en una antigua Educación Cívica y Moral, sobre todo en lo que respecta a las fechas conmemorativas. También se identificaron las incertidumbres en el marco emergente de contenidos, en particular los relacionados con el medio ambiente y las cuestiones urbanas, que a veces aparecen como ciencia, desde la geografía o desde la historia, produciendo conflictos curriculares internos (Goodson 2001). Por último, encontramos que el razonamiento espacial no es deseado por las profesoras al realizar actividades de diagnóstico con los estudiantes y al parecer son mucho menos sistemáticos en la planificación y evaluación de las propuestas, limitándose, en la mayoría de los casos, a meras referencias de fechas conmemorativas.

Palabras claves: Alteridad, Geografía Escolar, Primeros años de educación básica, Currículo, Registros de clase.

INTRODUÇÃO

A ALTERIDADE COMO CATEGORIA PROBLEMATIZADORA

Reconhecemos que a quase totalidade dos pesquisadores da Geografia Escolar no Brasil é formada por profissionais licenciados nessa área de conhecimento, logo, refletir sobre a Geografia Escolar nos anos iniciais do ensino fundamental a partir desse “espaçotempo” que ocupamos (universidade) é um desafio enorme porque, em primeiro lugar, precisamos nos colocar no lugar do outro, no entanto, sem abandonar todo sistema de repre-

sentação que construímos a partir dos saberes e da cultura deste “espaçotempo” que ocupamos.

Acreditamos que nas pesquisas que tenham por objetivo compreender as práticas curriculares e cotidianas das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente no que diz respeito aos conteúdos e saberes que nós geógrafos chamamos de conteúdos geográficos, é premente que nos coloquemos no lugar desse ser outro – as professoras dos anos iniciais. Nesse sentido, a alteridade emerge como categoria fundante, tendo em vista que etimologicamente significa colocar-se ou

constituir-se no lugar do/como o outro numa relação interpessoal. Segundo, Bezerra & Rosito (2011, p. 171): *“A prática da alteridade está conectada aos relacionamentos entre indivíduos e grupos culturais, religiosos, científicos, étnicos, etc. Na relação entre os sujeitos, estão presentes aspectos holísticos da complementaridade e da interdependência, no modo de pensar, de sentir e de agir, onde o nicho ecológico e as experiências particulares são preservados e considerados, sem que haja a preocupação com a sobreposição, assimilação ou destruição dessas”*.

Chaluh (2008, p.40), em sua tese de doutorado intitulada “Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola” se apropria de Bakhtin para afirmar que só no momento em que percebi e em que senti que nos constituímos na relação com os outros, é que vi a importância da alteridade como fundamento de todo o desenvolvimento da minha pesquisa. Foi a partir da alteridade, do encontro com o outro, que a minha pesquisa começou a ter sentido para mim como pesquisadora. Assim, o serestar pesquisadora na escola implicou uma outra busca: quais os sentidos da presença de um pesquisador na escola? Quais os sentidos que teve para mim ser pesquisadora na escola? Quais os sentidos que teve para os outros a presença de uma pesquisadora na escola?

Me aproprio das perguntas e inquietações da autora acima, e também da constatação de Kensky (2001) sobre o papel da memória na prática

docente, para se fazer as seguintes problematizações: “O que nós geógrafos (licenciados e/ou bacharéis) conhecemos da geografia escolar dos anos iniciais para além daquilo que guardamos na memória a partir de nossas experiências de infância? É possível ressignificarmos nossos discursos sobre a Geografia Escolar dos anos iniciais a partir desse contato com o outro? Como o outro (os anos iniciais do ensino fundamental) pode nos levar ao reencontro conosco mesmo, isto é, de nossas próprias geografias?

Metodologicamente, os pesquisadores devem buscar a alteridade a partir da condição de estranhamento, ou seja, para que se possa compreender o outro, é *“necessário que se me apresente como estranho – e o caminho para isso não é a empatia nem a identificação com ele. A alteridade existe, o outro existe porque existe um lugar exterior, uma dissimetria, condições que me vão permitir compreender o outro”* (Chaluh 2008, p.45).

Partimos do princípio que nas pesquisas dos anos iniciais baseadas na alteridade faz-se necessário que não nos limitemos ao estranhamento do que encontramos no cotidiano escolar desse nível de escolaridade a do nosso campo disciplinar e profissional (professores de geografia), mas num estranhamento nos liberte de nosso olhar demasiadamente abstrato para com esse nível de escolaridade, fruto da distância de nosso processo de formação e também de nossas práticas enquanto professo-

res e de pesquisadores. É preciso que tenhamos consciência de que passamos por uma formação disciplinar, o que resulta numa prática pedagógica, e numa forma de ver o mundo unidisciplinar. Pensamos e agimos sob a ótica da geografia ou, quando muito, respondemos a um exercício interdisciplinar via categorias e conceitos unicamente geográficos. Em contrapartida, as professores dos anos iniciais não passam por um processo de formação inicial centrado numa única área de conhecimento contemplada dentre as disciplinas escolares, e suas práticas caracterizam-se pela pluridisciplinaridade. Vale também ressaltar que a cultura escolar a partir do segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano) é deveras diferente do primeiro segmento (1º ao 5º ano), a exemplo do arranjo do mobiliário das salas de aula, da decoração do pátio, do cardápio da merenda escolar, da rotina interna de horários, da relação professor-aluno, da institucionalidade escolar, da relação professor-professor na sala dos professores, entre inúmeros outros pontos.

Para os anos iniciais o estranhamento é ainda mais marcante, pois a geografia que se produz nas universidades e o processo de formação do licenciado em geografia não estão voltados e nem preocupados com as especificidades desse nível de escolarização. Evidentemente, há aqueles que se preocupam e pesquisam esse segmento, como bem demonstrou Pinheiro (2005) em seu livro intitulado “Catálogo de Dissertações e Teses”. No entanto, é

possível questionar se tais pesquisas e pesquisadores não se enquadrariam naquilo que Goodson (1990, p.233) chamou de intelectuais que produzem e sistematizam um conhecimento científico e que definem o quê da geografia e como esse conhecimento previamente selecionado deve ser ensinado nas escolas? Ou ainda, se esses profissionais-pesquisadores ao definirem o currículo de geografia para os anos iniciais não estariam impondo uma cultura e um conjunto de conhecimentos muito próprios da geografia dos demais níveis de escolarização.

Esse é, então, o desafio que nos é apresentado enquanto pesquisadores das séries iniciais: partir da condição de estranhamento, mas, ao mesmo tempo, abandonar o olhar demasiadamente abstrato ou práticas cotidianas muito díspares (Azanha 1992) sobre esse segmento de ensino e, ao mesmo tempo, mergulhar na concretude do cotidiano de seus sujeitos praticantes, em busca dos elementos que possam servir como ferramentas para uma reflexão que realmente aproxime esses universos díspares, ou seja, a alteridade como um condicionante para a superação secular da dicotomia entre a geografia escolar dos anos iniciais e da geografia escolar dos demais níveis.

Não buscamos na alteridade conteúdos curriculares específicos e distintos para cada um dos níveis de escolaridade, mas, o respeito pelo diferente, considerando que o rosto do outro nos convoca, nos interpela e nos convida,

revelando no rosto do outro o seu infinito. O outro é decisivo para minha identidade; é no seu rosto que muitas vezes encontro a minha própria identificação. A prática da escola excludente choca-se com este paradigma: é preciso ensinar a apreender o sentido e o infinito no rosto do outro; esta é a ética da alteridade: os alunos aprendem a respeitar o outro, a ver e perceber o rosto do outro. (Bezerra & Rosito 2011, p.174)

Buscamos, a partir da alteridade, compreender o pensamento das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente no que diz respeito às suas práticas cotidianas e curriculares referentes à geografia. Para tanto, utilizamos as anotações impressas nos Registros de Classe de um grupo de seis professoras, bem como as narrativas colhidas em entrevistas semi-estruturadas como o objeto empírico de análise. Assim, buscamos atingir nosso objetivo a partir da triangulação conceitual-empírica de currículo, cotidiano escolar e Registros de Classe/cadernos escolares.

IDENTIDADE E SABER DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

É preciso entender que quando falamos de conhecimento geográfico, estamos falando de culturas muito próprias e específicas: o conhecimento geográfico acadêmico ou a disciplina acadêmica e o conhecimento geográ-

fico escolar ou a matéria escolar. Para Goodson (1990, p.234), o contexto escolar é muito diferente do contexto universitário, pois o cotidiano e a cultura da construção/elaboração do conhecimento são muito diferentes. O que motiva um, não motiva o outro; o que é limite para um é desafio para o outro; a rigidez metodológica de um não é a mesma para o outro. Para o autor, muito do que se ensina na escola não se aprende na universidade; muito do que se aprende e produz na universidade não faz o menor sentido nas escolas e, assim por diante.

Se não há um único conhecimento geográfico, também podemos afirmar que não existe uma única cultura ou conhecimento geográfico escolar, pois a cultura escolar dos anos iniciais (1º ao 5º ano) é muito diferente da cultura escolar do segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano), bem como do ensino médio.

O debate sobre a formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais não deve se restringir apenas à formação acadêmica, pois corremos sempre o risco de limitar a nossa análise a uma avaliação dos conteúdos programáticos específicos da disciplina Metodologia do Ensino de Geografia dos atuais currículos de pedagogia, responsáveis pela habilitação dos professores para atuarem nesse nível de escolaridade. Também corremos o risco de creditar à formação superior como o único meio de formação e de produção da identidade da profissão docente,

quando sabemos que ela é um dos muitos meios que o professor se apropria em sua formação. Pimenta (1999), influenciada sobre os debates na Educação sobre “saber docente”, “saberes escolar” e práticas pedagógicas trás importante contribuição para entender o processo de construção da identidade docente. Para a autora, a identidade se constrói a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (Pimenta 1999, p.19).

Na perspectiva anunciada pela a autora acima, o saber docente emerge como um paradigma de investigação, a exemplo das pesquisas que vem sendo realizadas na Educação nas duas últimas décadas e também nas demais disciplinas que dialogam com a Educação, como a Prática de Ensino de Geografia, a Metodologia do Ensino de Geografia, entre outras. Para Tardif et al. (1991), o saber docente não se adquire exclusivamente na formação inicial, seja ela superior ou médio/pós-médio, uma vez que é plural; formado a partir da conjugação dos saberes oriundo da formação profissional, dos currículos, dos saberes das disciplinas e da própria experiência pedagógica, ou seja, sua

característica mais marcante é a heterogeneidade. O saber docente é, assim, saber social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. Noutras palavras, o saber do professor não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de usa “consciência prática” (Tardif 2007, p.14).

Ainda para o autor, a essência do saber docente é sua condição plural, formado “pelo amálgama, mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (Tardif 2007, p.36). Shulman (1987) aponta que além dos saberes docentes acima expostos, o professor também trata com saberes relativos aos fins e metas da educação e dos contextos educacionais, com os conhecimentos dos alunos (da realidade dos alunos) e, por fim, o conhecimento pedagógico dos conteúdos. Esse último é para Shulman o mais importante deles, uma vez que não se resume ao conhecimento do conteúdo específico, tampouco ao exclusivismo pedagógico, mas sim

a construção de um tipo novo de conhecimento que pode ser denominado de conhecimento sobre o ensino de algo. Ele não advém exclusivamente dos cursos de formação e programas de formação continuada, pois é pessoal e fruto da interação de diferentes tipos de conhecimentos que se fundem em um conhecimento novo, a partir do dia-a-dia. Em outras palavras, um conhecimento que se produz no seu cotidiano, abrindo espaços nas escolas para o que Oliveira (2003) vem chamando de currículos praticados.

Em outros trabalhos, Tardif & Lessard (2007) apresentam uma preocupação no estudo da docência que se apresenta pertinente para “falar-pensar” da geografia escolar dos anos iniciais: o perigo da abstração, uma vez que estando nós geógrafos-pesquisadores distante da cultura escolar específica que se realiza e se produz no primeiro segmento do ensino fundamental, pode-se elaborar questões equivocadas sobre a pedagogia, a didática, a tecnologia do ensino, o conhecimento, a cognição, a aprendizagem, etc. – sem levar em consideração fenômenos como o tempo de trabalho dos professores o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, as relações com os colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho. (Tardif & Lessard 2007, p. 24)

No Brasil, a especificidade dos anos iniciais do ensino fundamental é marcada pelos seguintes entrecruzamentos: a jornada da professora com uma mesma turma é de 4 a 5 horas por dia; em que tem que cobrir os componentes curriculares de todas as áreas de conhecimento, imprimindo a multidisciplinariedade como sua marca; seu ambiente de trabalho é majoritariamente feminilizado; e seu papel frente aos outros sujeitos da educação, como supervisores, psicólogos, fonoaudiólogos, etc. é sempre de inferioridade.

Nas pesquisas e nas reflexões sobre a geografia escolar dos anos iniciais é muito comum encontrarmos “críticas resolutas das visões normativas e/ou moralizantes da docência”, ou seja, uma pesquisa que, ao fim e ao cabo, se limita a “falar-pensar” no que a professora deveria fazer, ou então, em não fazer, e não “no que [elas] realmente são e fazem.” (Tardif & Lessard 2007, p.36)

Nesse sentido, emerge a necessidade de fazermos aquilo que Alves (1998), chama de “mergulho no cotidiano dos professores”. Concretamente, isso significa que o pesquisador da geografia escolar dos anos iniciais deve evitar aplicar categorias oriundas de outros contextos, como a geografia escolar do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio, ou então, a aquilo que Tardif (2007, p.15) chama de “sociologismo”, ou seja, atribuir significados unicamente às categorias analíticas sempre exteriores aos

professores e às escolas, tais como “as ideologias pedagógicas, as lutas profissionais, a imposição e a inculcação da cultura dominantes, a reprodução da ordem simbólica, entre outros.”

Evidentemente que não se deve negar as impressões, as interpretações e os sentidos de um currículo prescritivo cravadas nos saberes-fazer dos professores, mas também “buscar a compreensão das formas cotidianas de criação de alternativas curriculares, tentando evidenciar as ‘artes de fazer’ daqueles a quem foi reservado o lugar da reprodução” (Oliveira 2003, p.68). O grande desafio posto por esse enfoque metodológico é redimensionar os discursos totalizantes positivistas, tão fortemente presentes nas práticas de pesquisa.

OS REGISTROS DE CLASSE COMO “DOCUMENTOS FALANTES”

O Registro de Classe foi implementado nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro no início da década de 2000, juntamente com uma nova proposta de organização curricular, baseadas em ciclos de desenvolvimento escolar, marcada pela infância, pré-adolescência e adolescência. O objetivo do Registro era apoiar as ações das professoras na implementação do Primeiro Ciclo de Formação, composto por três anos de escolarização: o inicial (alfabetização), o intermediário e o fi-

nal. Ele foi concebido de modo a ser um instrumento de reflexão mais amplo do que as tradicionais cadernetas de classe, pois nele o professor deveria registrar cotidianamente quatro momentos: i) o da ação pedagógica: diagnóstico da turma, a proposta geral de trabalho, às necessidades percebidas no desenvolvimento do trabalho pedagógico com a turma e as revisões do planejamento pedagógico, ii) o momento das anotações diárias: frequências, conceitos, lançamento de atividades e conteúdos trabalhados com a turma, iii) o do registro individualizado para cada aluno, apontando seu desenvolvimento, rendimento nas atividades e de socialização e, iv) o do registro de reuniões com os responsáveis pelas crianças, lançando os assuntos tratados, a lista de presença, etc.

Para Fernandes (2006), o objetivo da instituição do Registro de Classe por parte da Secretaria Municipal de Educação era a de que as anotações ali contidas se referissem diretamente a fatos vividos num determinado espaço-tempo, isto é, que contivessem observações sobre questões relevantes a respeito das aprendizagens dos alunos, assuntos conversados com os responsáveis em reuniões, práticas pedagógicas dos professores, funcionamento da escola. Para a autora, esse documento foi tomando junto às professoras dos anos iniciais diferentes sentidos. Implementado juntamente com a organização curricular em ciclos, cuja máxima difundida era a de que tal or-

ganização curricular tinha por objetivo único promover a aprovação continuada, o Registro de Classe passou a ser concebido pelas professoras muito mais como um documento de controle institucional daquelas que aderiam as mudanças então apresentadas, do que como um momento de reflexão na ação pedagógica. Assim, o Registro que inicialmente foi concebido como documento de reflexão do cotidiano escolar do professor, foi sendo travestido e reproduzindo as mesmas práticas de anotações dos velhos diários de classe.

Mesmo nessas condições desvirtuadas, consideramos o Registro de Classe como um importante e rico espaço narrativo sobre o pensamento curricular das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, como verdadeiros “documentos falantes” do cotidiano escolar. Em primeiro lugar, porque diferentemente das pesquisas que trabalharam com diários de aula, a exemplo das pesquisas de Zabalza (1994) e Yinger & Clark (1985) que orientaram os professores a registrarem em seus diários tudo o que achavam interessante nas suas aulas, logo, imprimindo no texto o jogo relacional da negociação de expectativas entre o autor e a obra e depois entre o autor e o pesquisador; em nosso caso, temos um documento isento desse jogo relacional de autora e pesquisador, mas não o do institucional, ou seja, entre as suas autoras e a instituição em si. Logo, os Registros de Classe não foram escritos a pedido de um pesquisador externo, sob

o olhar ameaçador do detentor do saber, o que poderia imprimir intenções e narrativas do cotidiano escolar específicas para esse objetivo.

Quando começamos a fazer as “capturas” das narrativas que nos interessam dos Registros de Classe, as professoras autoras insistiam em nos perguntar: “mas isso que eu escrevi é mesmo interessante para uma pesquisa de faculdade?”

A escola escolhida para a pesquisa com os Registros de Classe está localizada na zona Sul do Rio de Janeiro e é uma escola muito pequena, com apenas 10 turmas nos seus dois turnos (manhã e tarde). Os seus alunos são quase que exclusivamente filhos de porteiros e, sobretudo, de domésticas que trabalham nesse bairro da zona sul, mas que são moradoras do subúrbio da cidade ou de favelas próximas.

Concordamos com Zabalza (1994) de que os escritos dos professores não devem ser começo, meio e fim de uma pesquisa educacional qualitativa, mas entrelaçá-los também à entrevistas e observações das práticas cotidianas de sala-de-aula desses professores. Como nosso objetivo é compreender o pensamento curricular de geografia das professoras dos anos iniciais, privilegiamos a “captura” dos dois primeiros momentos dos Registros de Classe: o da ação pedagógica e das ações diárias. No primeiro momento “capturamos” para cada um dos três períodos do ano letivo, todos os textos

presentes nos quadros: diagnóstico da turma, proposta de trabalho, necessidades percebidas no desenvolvimento do trabalho pedagógico com a turma, e revisões do planejamento pedagógico. No segundo momento, “capturamos somente os conteúdos revelados pelas professoras como sendo os pertencentes ao componente curricular geografia.

A ALTERIDADE DA GEOGRAFIA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS REVELADA NOS REGISTROS DE CLASSE

Foram transcritos os diários relativos ao período de 2004 a 2009 de seis

professoras permanentes da escola. Optamos por transcrever na íntegra a parte relativa à parte “ação pedagógica”, que por sua vez se subdivide em outras duas partes – planejamento pedagógico (atividades diagnósticas, e propostas de trabalho) e replanejamento periódico (necessidades da turma, e revisões do planejamento pedagógico), conforme pode ser observado no quadro 1. Já para a parte dos Registros relativa às anotações diárias, foram transcritas as atividades e conteúdos que eram trabalhadas em sala de aula, relacionados ao ensino em Geografia, História e Educação Ambiental (quadro 2).

Tabla Nº 1: Excerto da transcrição das ações pedagógicas do Registro de Classe de uma professora, do primeiro período de 2005

Períodos	Diagnóstico da turma	Proposta de trabalho	Necessidades percebidas no desenvolvimento do trabalho pedagógico com a turma	Revisões do planejamento pedagógico
	A maioria da turma conhece o alfabeto e escreve o 1 nome com letra de imprensa maiúscula. Só dois alunos que já fizeram o CA escrevem com letra cursiva e já sabem escrever o nome todo e já sabem ler e escrever	Escrita do nome e reconhecimento na chamadinha; identificar 1 e última letra do nome; comparar o próprio nome com o nome do amigo (n. de letras, a 1 letra, a última letra); Trabalhar a identidade do aluno através da escrita do próprio nome.	Turma que apresenta dificuldade em aprender. Somente um grupo pequeno tem mais facilidade. Os conteúdos apresentados têm que ser trabalhados durante muito tempo para eles serem fixados. Especificamente um grupo está com dificuldade em aprender o alfabeto	Apresentação do alfabeto de diversas formas

As transcrição dos Registros de Classe foram realizadas a partir da proposta de Zabalza (1994), que organizou um sistema de análise de dados levantados a partir de diários de aula da seguinte maneira: uma primeira leitura genérica de penetração global no campo, uma segunda leitura de iden-

tificação dos tópicos e situações onde os dilemas dos professores surgiam e, finalmente, uma terceira leitura onde são estabelecidas relações semânticas e práticas entre cada um dos componentes dos dilemas e cada uma das fases de sua evolução.

Tabla N° 2: Excerto da transcrição das anotações diárias do Registro de Classe de uma professora, do primeiro período de 2005

MESES	ANOTAÇÕES
FEV	Calendário; Data comemorativa: carnaval [Obs: conteúdos exclusivos de letramento e matemática]
MARÇO	Datas Comemorativas: aniversário da cidade do RJ e dia da escola; Água: fonte de vida; Noções topológica [sem considerar as relações espaciais]
ABRIL	A importância da água; Datas comemorativas: Páscoa (símbolos, histórias bíblicas, nascimento de Jesus, multiplicação dos Paes, ressurreição e confecção de coelhinho); Dia do Livro: confecção de livro; dia do Índio; Tiradentes; Descobrimento do Brasil
MAIO	Datas comemorativas: 1 de maio, dia do trabalho, profissões; dia das mães.
JUNHO	Datas comemorativas: Dia do meio ambiente (lixo seletivo, dengue, natureza – animal e vegetal); dia de São João (brincadeiras, comidas típicas, festas juninas)

A PRIMEIRA LEITURA: PENETRAÇÃO GLOBAL NO CAMPO DA PESQUISA

A primeira leitura dos Registros de Classes serviu para nos apropriarmos daquela realidade docente específica: a escola em si, suas professoras e os elementos do cotidiano que consideramos dignos de nota ou de relevância. No que tange à Geografia Escolar, especificamente, procuramos identificar a existência – ou não – de uma preocupação por parte das professoras em incluir a disciplina geográfica em seus planejamentos, e de efetivamente refletir a respeito da melhor maneira de trabalhar os conceitos espaciais em sala de aula com seus alunos do ensino fundamental.

Inicialmente foi necessária uma familiarização com a dinâmica envolvendo os Registros de Classe da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, atentando principalmente à sua estrutura formal e à dinâmica de reflexão propiciada por eles. Em outras palavras, de que maneira e com quais

categorias estes registros foram organizados por aqueles que os conceberam – notoriamente, as professoras não tiveram grande influência neste processo – e que tipo de reflexão este tipo particular de registro suscita em suas usuárias/autoras.

SEGUNDA LEITURA: IDENTIFICAÇÃO DOS TÓPICOS ONDE EMERGEM OS DILEMAS DAS PROFESSORAS:

A segunda leitura do material colhido a partir dos Registros de Classe serviu para explorarmos um pouco mais o que as professoras com quem trabalhamos chamam de ‘Geografia’. Partindo do pressuposto que a Geografia Escolar é trabalhada em sala de aula por essas professoras com o mínimo de reflexão e de planejamento possíveis – pressuposto este obtido através da primeira leitura do material – foi importante para o objetivo deste esforço investigativo entender a maneira como estas professoras, individualmente e como conjunto docente, delimitam em

suas práticas o que é e o que não é considerado como sendo Geografia. Na verdade, é possível perceber nesta ação, ou melhor, neste conjunto de ações delimitadoras os dilemas das professoras em relação a Geografia Escolar: afinal de contas, o que é ‘Geografia’ para elas? O que, como, quem definiu o currículo de geografia? Como esse currículo prescritivo pode ser apropriado e praticado pelas professoras?

TERCEIRA LEITURA: AS RELAÇÕES ENTRE OS COMPONENTES DOS DILEMAS:

A terceira leitura que realizamos sobre o material levantado nos possibilitou a formulação de duas hipóteses preliminares: a primeira trata da irrelevância que a Geografia Escolar apresenta nesta escola em detrimento do ensino de matemática e da língua portuguesa, como foi inferido durante a primeira leitura. Evidência deste fato é a quase total ausência à menção de conteúdo, dos conceitos estruturantes e empíricos da geografia (Corrêa 2000), aos seus conteúdos e ao raciocínio espacial na seção dos Registros de Classe denominada “ação pedagógica”, destinada ao diagnóstico do processo de aprendizagem dos alunos e planejamento e re-planejamento de suas práticas docentes.

A segunda hipótese que podemos formular é que, em muitos dos Registros das professoras se configurou uma

confusão entre os limites da disciplina geográfica, com os limites da História e Ciências, confusão esta que é compreensível quando percebemos que no ensino fundamental – no ensino básico como um todo, mas principalmente no fundamental – existe uma proximidade epistemológica entre estas disciplinas, principalmente por temas de grande apelo contemporâneo, tais como a questão do ensino de educação ambiental e cidadania. Essa confusão, chamamos, a exemplo do que nos pede Zabalza (1994) de um dos “dilema das professoras”, em que estas muitas vezes atribuem o mesmo conteúdo programático relacionado à educação ambiental a diferentes disciplinas escolares em diferentes anos letivos.

A análise preliminar dessas narrativas permitiu, mesmo que provisoriamente, nos colocarmos no espaçotempo dessas professoras e compreendermos as suas práticas à luz de seus contextos didáticos pedagógicos. Passados quinze anos da publicação dos PCN de Geografia para esse nível de escolarização, e quatorze anos da Publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental a geografia enquanto componente curricular continua ocupando espaço secundário no planejamento e na preocupação dos professores. Em nenhum momento foi encontrada uma menção sequer a conceitos espaciais nos escritos referentes ao diagnóstico da classe. Se é que isso pode nos confortar, esse não é um mal apenas da Geografia, mas também dos demais componentes

curriculares, como a História, Artes e Ciências.

Fica evidente a predileção pelas disciplinas Português e Matemática por parte das professoras em detrimento das outras disciplinas escolares, tanto durante a seção “ação pedagógica” quanto na seção “ações diárias”. Mesmo naqueles poucos conteúdos denominados nas ações diárias como geográficos, não parece ter havido em nenhum momento durante o processo de diagnóstico da aprendizagem uma atenção aos conceitos e à importância do raciocínio espacial para a formação dos alunos.

Este aparente descaso com a Geografia Escolar revela uma tendência cada vez mais vigente da atuação dos grandes órgãos supranacionais de financiamento econômico que atrelam as políticas educacionais nacionais às suas demandas, sob o incentivo de maiores linhas de crédito e melhores taxas de juros para os Estados com os índices educacionais mais elevados. Estes índices, logicamente, são estipulados pelos próprios órgãos supranacionais de financiamento, e os interesses destes estão alinhados com os do sistema capitalista de produção. Este fenômeno se manifesta materialmente em nossos cotidianos escolares na forma das avaliações integradas em nível nacional como o Provinha Brasil e o IDEB, que tem como objetivos padronizar a educação escolar brasileira, quantificar a qualidade do seu ensino e mercantilizá-la para, desta maneira,

alocar mais recursos para as escolas que obtiverem as melhores posições no ranking de “qualidade”. Estas avaliações nacionais valorizam justamente as disciplinas que os órgãos supranacionais de financiamento valorizam, a saber: a língua materna (em nosso caso, a língua portuguesa), Matemática e Ciências. Parece-nos óbvio que as escolas públicas desesperadas por mais recursos irão se conformar com as diretrizes estabelecidas nesses sistemas de avaliação.

Quanto aos conteúdos expressos no quadro relativo ao planejamento, identificamos aquilo que Gvirtz & Larrondo (2008, p.37) chamaram de “*continuidade dos conteúdos relativos ao currículo anterior a uma dada reforma curricular*”. Em se tratando de Geografia Escolar, os conteúdos registrados se quer se encaixam ao currículo oficial anterior aos PCN e da MultiEducação. Ou seja, nesse nível de escolarização o estranhamento entre aquilo que se produz na academia enquanto crítica ao currículo prescritivo e ao currículo praticado é elevada à máxima potência. Mais de 90% dos conteúdos designados como geográficos e históricos continuam sendo as datas comemorativas. Há data comemorativa para tudo! Mas isso não significa que no ano seguinte a professora repetirá a comemoração dessa mesma data. Acreditamos que isso ocorre porque não sendo considerado como um componente curricular significativo, o currículo de geografia deixa de ser um produto oriundo de um planejamento e de uma

intenção curricular e se materializa em práticas marcadas pela instantaneidade dos contextos do cotidiano escolar: um sobejo de tempo no final do turno de aula que deve ser ocupado com algo para distrair os alunos, uma atividade mimeografada para descansar os alunos dos conteúdos exaustivos de matemática e língua portuguesa, esses sim presentes enquanto algo planejado, replanejado, refletivo e intencionalizado. Estamos chamando essa prática curricular de geografia mimeográfica!

Sobre a arquitetura do tempo escolar (Viñao 2008, p.22), os Registros de Classe não só mostram que o tempo escolar é um tempo social, uma construção cultural e acadêmica, mas, ao mesmo tempo, desvela a vida cotidiana, a intra-história das instituições educativas e, sobretudo, reais do currículo praticado.

Outra narrativa expressa nos registros é “conflito curricular” (Godson 2001) dos conteúdos relativos à educação ambiental: pois ora aparecem como conteúdos de ciências, ora de geografia e ora como de educação ambiental.

A educação ambiental é um tema que está em evidência, tanto na mídia quanto em pautas políticas e educacionais. Não coincidentemente, é também um tema que surge com bastante recorrência nos Registros de Classe, atrelado a uma série de disciplinas diferentes. Desde que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram publicados

em 1997 que a questão ambiental é—ou deveria ser—pensada enquanto um tema transversal, ou seja, de domínio universal e que transpassa e pertence a todas as disciplinas escolares. Entretanto, é evidente que existem algumas disciplinas que se apropriaram com maior sucesso da temática ambiental e que, hoje em dia, possuem diferentes facetas atreladas aos seus conteúdos. As Ciências são um bom exemplo desta apropriação; a Geografia é outro.

Por fim, encerramos esse texto não com uma resposta, mas com algumas questões a partir da alteridade revelada nesses documentos e que, com o auxílio da análise dos discursos presentes nas falas retiradas das entrevistas poderão nos ajudar a compreender melhor as práticas pedagógicas e curriculares neste nível de escolaridade:

- Que currículo queremos (nós e elas – as professoras) construir para os anos iniciais do ensino fundamental?

- Como a alteridade revelada nos possibilita pensar num projeto político-pedagógico em que não haja mais dicotomias entre as geografias escolares dos anos iniciais e dos demais segmentos do ensino?

- Devemos continuar pensando o processo de construção de conhecimento do raciocínio espaço-temporal nesse nível de escolaridade a partir de práticas disciplinares da Geografia e da História separadamente?

- Por que nós da Geografia queremos impor nossa disciplinaridade a uma prática pedagógica e curricular que é pluridisciplinar?

- A imposição de “nossa geografia escolar” não seria uma forma de eliminar uma cultura escolar / uma epistemologia da prática docente própria desse ser outro (as professoras dos anos iniciais)?

- Como podemos contribuir para o processo de formação das professoras dos anos iniciais considerando as suas especificidades?

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi apresentado no II Simpósio Internacional de Pesquisadores em Didática da Geografia, organizado pela REDLADGEO e Universidad Academia de Humanismo Cristiano, em Santiago, Chile, entre 16 e 18 de abril de 2012.

BIBLIOGRAFIA

Alves, N. (1998). *O Espaço Escolar e suas Marcas: o espaço como dimensão material do currículo*. Editorial DP&A. Rio de Janeiro, Brasil.

Azanha, J.M.P. (1992). *Uma idéia de pesquisa educacional*. Editorial Edusp. São Paulo, Brasil.

Bezerra, A.A.C. & Rosito, M.M.B. (2011). Formação de profissionais que atuam em escolas de educação básica localizadas no semiárido brasileiro: uma contribuição aos estudos da alteridade nas políticas públicas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* 19(70): 165-189.

Correa, R.L. (2000). Espaço: Um Conceito-Chave da Geografia. En: *Geografia: conceitos e temas* (orgs: Castro, I.E., Gomes, P.C. & Corrêa, R.L.). Editorial Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, Brasil.

Chaluh, L.N. (2008). *Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola*. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidad de Campinas, São Paulo, Brasil.

Fernandes, A.C.C. (2006). *Avaliação, Registros De Classe e Professoras: escutamentos no CIEP Bento Rubião*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidad Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil.

Goodson, I. (1990). Tornando-se uma Matéria Acadêmica: Padrões de Explicação e Evolução. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n°2: 230-254.

Goodson, I. (2001). Competições Curriculares: estudos ambientais versus geografia. In: *O Currículo em Mudança: estudos na construção social do currículo* (eds: Goodson, I.). Editora Porto. Porto, Portugal.

Gvirtz, S. & Larrondo, M. (2008). Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para a sua abordagem. In: *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita* (org: Mignot, A.C.V.). Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil.

- Kensky, V.M. (2001). A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado* (coord: Piconez, S.C.B.). Editorial Papirus. Campinas. Brasil.
- Oliveira, I.B. (2003). *Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação*. Editorial DP&A. Rio de Janeiro, Brasil.
- Pimenta, S.G. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: *Saberes pedagógicos e atividade docente* (org: Pimenta, S.G.). Editorial Cortez. São Paulo, Brasil.
- Pinheiro, A.C. (2005). *O Ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses*. Editora Vieira. Goiânia, Brasil.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations for the new reform. *Harvard Educational Review* 57(1): 1-23.
- Tardif, M. (2007). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Editora Vozes. 8va edición. Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil.
- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*. Porto Alegre. *Pannonica* 4: 215-233.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2007). *O trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Editora Vozes. 3ra edición. Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil.
- Viñao, A. (2008). Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita* (org: Mignot, A.C.V.). Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil.
- Yinger, R.J. & Clark, C.M. (1985). *Using Personal Documents to Study Teacher Thinking*. Occasional serie nº 84). Published by the Institute for Research on Teaching, Michigan State University. Michigan, USA.
- Zabalza, M.Á. (1994). *Diários de Aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Coleção Ciências da Educação 11. Porto Editora. Porto, Portugal.