

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

O ENSINO CRÍTICO DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS PÚBLICAS
DE ENSINO FUNDAMENTAL

LANA DE SOUZA CAVALCANTI

GOIÂNIA-GOIÁS

1991

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

O ENSINO CRÍTICO DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS PÚBLICAS
DE ENSINO FUNDAMENTAL

LANA DE SOUZA CAVALCANTI

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação do Professor Doutor José Carlos Libâneo.

COMISSÃO JULGADORA

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

Dedico este trabalho aos professores de Geografia que atuam em escolas de ensino fundamental e médio e, em especial, às professoras que permitiram o acompanhamento direto de seu trabalho, com muito boa vontade e convictamente interessadas na melhoria do ensino de Geografia.

Agradeço às pessoas que contribuíram, em alguma medida, para a realização deste trabalho: meus familiares, colegas de trabalho, colegas e professores do mestrado, professores, coordenadores, diretores das escolas da pesquisa. Agradeço, de modo especial, a meu pai, Wilson; aos colegas de mestrado: Beatriz, Dalva, José Maria, Maria Augusta, Sandramara; aos colegas de Universidade: Elionora, Lenir, Orieste, que deram importante contribuição lendo o trabalho, incentivando-me a prosseguir nele. Agradeço, ainda de modo especial, a José Carlos Libâneo, que acompanhou muito de perto a construção do trabalho, dando-me orientação segura para seu encaminhamento.

RESUMO

Este estudo aborda a questão do ensino de Geografia em escolas públicas do ensino fundamental (5ª à 8ª séries). Tem origem nas preocupações e interrogações surgidas na docência da disciplina Didática e Prática de Ensino de Geografia para a formação de licenciandos nessa área. Visando um aprofundamento teórico-prático sobre as questões que envolvem o trabalho docente procurou-se nesta investigação apreender, na realidade escolar, formas e condições sob as quais o ensino se desenvolve, pode ou deve se desenvolver, tendo em vista delinear possibilidades e limites de sua realização, numa perspectiva crítica, articulada a interesses sociais progressistas.

A investigação consistiu num estudo de caso, através da observação direta do trabalho docente de cinco professoras de Geografia de escolas públicas de Goiânia, e de entrevistas com as mesmas professoras.

O estudo compõe-se de 5 capítulos. O primeiro trata da problemática da pesquisa, incluindo a revisão bibliográfica. O segundo aborda o desenvolvimento da ciência geográfica e de sua constituição como saber escolar. O terceiro explicita a concepção teórica sobre o ensino crítico da Geografia. O quarto descreve e analisa, em separado, o trabalho docente das cinco professoras. O quinto dedica-se à interpretação dos dados, buscando explicitar os condicionantes reais e, ao mesmo tempo, os indícios reveladores das possibilidades de realização do ensino crítico de Geografia em escolas públicas.

As conclusões apontam para a confirmação da existência de pesados limites, já identificados em outros estudos, para a realização de um trabalho docente competente, criativo e crítico,

originados das condições concretas extra e intra-escolares do sistema de ensino público brasileiro. Por outro lado, foram verificadas reais possibilidades de superação desses limites na direção da melhoria da qualidade do ensino para a população majoritária que frequenta a escola pública, partindo das condições presentes, seja através da luta política e pedagógica para remover aqueles limites, seja, especificamente, através de intervenções na formação sócio-política e profissional dos professores.

SUMÁRIO

	Pág.
Introdução.....	1
Capítulo I - A questão da abordagem crítica do ensino de Geografia no ensino fundamental.....	9
1- O tema.....	9
2- Problematização.....	15
3- Revisão Bibliográfica.....	26
4- Metodologia.....	52
Capítulo II - Do desenvolvimento da ciência geográfica à constituição da Geografia como saber escolar.....	54
Capítulo III- O ensino crítico de Geografia.....	66
1- Educação, sociedade e ensino.....	66
2- O ensino crítico.....	72
3- O ensino crítico de Geografia.....	90
4- O conteúdo crítico de Geografia no ensino fundamental (2ª fase).....	99
Capítulo IV - O trabalho docente de Geografia em escolas públicas de Goiânia.....	112
1- A trajetória metodológica.....	112
2- Caracterização da Escola 1.....	119
2.1- Professora A.....	123

	Pág.
3- Caracterização da Escola 2.....	146
3.1- Professora B.....	150
3.2- Professora C.....	169
3.3- Professora D.....	186
4- Caracterização da Escola 3.....	205
4.1- Professora E.....	208
 Capítulo V - As possibilidades efetivas do ensino crítico de Geografia.....	 229
1- O processo de ensino-aprendizagem de Geografia em escolas públicas do ensino fundamental em Goiânia.....	230
1.1- O planejamento.....	230
1.2- A direção do processo de ensino-aprendizagem.....	236
1.2.1- O conteúdo.....	245
1.3- A avaliação.....	247
1.4- As condições de trabalho.....	252
2- Possibilidades de realização do ensino crítico de Geografia.....	256
Conclusão.....	269
Referências bibliográficas.....	280

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata de questões relativas ao ensino de Geografia em escolas públicas na 2ª fase do ensino fundamental, especificamente as formas e condições sob as quais ele se desenvolve, pode ou deve se desenvolver. Seu objetivo é o de definir possibilidades e limites de realização desse ensino, numa perspectiva crítica, articulada a interesses sociais progressistas.

A preocupação com essa temática surgiu no desenvolver de minha atividade profissional como professora responsável por parte da formação pedagógica de licenciandos em Geografia. Na orientação teórica e prática dos futuros professores, para o exercício da profissão de magistério, entendia que minha tarefa era, de um lado, alertá-los sobre os limites desse exercício competentemente comprometido, e de outro, convencê-los de que esses limites não eram intransponíveis e que sua superação dependia, em parte, do exercício profissional consciente, competente e comprometido. Contudo, para cumprir a tarefa a que me propunha, necessitava de uma fundamentação teórico-científica mais consistente, tendo em vista uma prática mais segura e mais eficaz.

Com esse intuito ingressei no Curso de Mestrado em Educação Escolar Brasileira. As leituras e os estudos realizados foram me fornecendo dados e bases teóricas de explicação do quadro de crise presente no ensino em geral, e no de Geografia em particular. Tive, assim, acesso à produção teórica nessas áreas de estudo, dedicando-me a apreender aí propostas concretas e viáveis para

o enfrentamento daquele quadro de crise. As propostas eram de natureza diversa, com enfoques nos diferentes aspectos da realidade educacional. Em comum, tinham o sentido de estarem embasadas numa análise crítica da educação e do ensino, buscando entender seus condicionantes sociais e suas possibilidades reais de intervenção na realidade social. A investigação acadêmica que gerou as diferentes propostas permitiu o avanço da produção no sentido de sua operacionalização, visando uma intervenção efetiva na realidade educativa, momento a escolar. Ao lado desse avanço teórico, denunciava-se que o ensino de Geografia, na prática, não sofria grandes transformações. Há, atualmente, um efetivo descompasso entre os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam grande parte da produção científica nos meios acadêmicos e os que embasam a prática educativa no ensino fundamental.

A consciência desse descompasso e a busca de possibilidades de efetivação das teorias críticas da educação e da geografia na prática educativa, levaram-me a concentrar nessa problemática minha pesquisa. Entendi que seria relevante investigar, pela observação mais direta do trabalho docente no ensino fundamental, as possibilidades e os limites de penetração de tais propostas na prática dos professores. Firmei a expectativa de que, observando o trabalho dos professores em situações concretas de sala de aula, poderia apreender na sua prática reiterativa indícios de possíveis formas pedagógico-didáticas de torná-la mais reflexiva e criadora.

Várias concepções de educação e de ensino, numa perspectiva crítica, norteiam propostas de intervenção na realidade educativa, vinculadas a interesses majoritários da sociedade. O tema e a problemática deste trabalho inserem-se no quadro de referência teórico de uma dessas propostas. Ou seja, ao propor-me bus-

car no trabalho dos professores de ensino fundamental subsídios para compreender o "fôssô" entre teoria e prática, orientei-me por uma determinada teoria crítica de educação e ensino, que possibilitasse a apreensão crítica da prática escolar e as condições e modos de sua realização efetiva. E, mais ainda, foi preciso entender o significado da geografia, na escola, dentro dessa perspectiva. Tal teoria, conforme meu entendimento, é a pedagogia crítico-social (também denominada histórico-crítica) pois é ela que procura analisar os determinantes sociais da educação associando essa análise a uma teoria pedagógica e didática que seja orientadora e efetiva da prática cotidiana dos professores.

O ensino de Geografia, como o ensino em geral, não tem sido satisfatório no cumprimento de tarefas sociais requeridas por um projeto social progressista. Apesar do avanço da reflexão teórica no sentido de explicitar essas tarefas, o que se verifica é um quadro de crise, de decadência, que acaba por atender a propósitos conservadores. Reverter esse quadro não é tarefa fácil. A apreensão teórica desse quadro real, isto é, apreendê-lo como conjunto de complexas determinações, leva à convicção de que alterá-lo plenamente só é possível com a transformação estrutural da sociedade. Porém, nossa posição, enquanto teóricos da educação e do ensino, e enquanto professores, não pode ser a de imobilismo. Se é verdade que a estrutura básica da sociedade é determinante na configuração do processo educativo que nela se desenvolve, também é verdade que essa determinação não é completa e definitiva. Do jogo contraditório entre a estrutura material da sociedade e a consciência que dela se tem, surge a possibilidade de transformá-la, pela ação dos cidadãos. E para que essa ação seja consciente, produtiva e engajada num projeto de transformação social, é preciso investir na formação humana, pelo processo educativo desse cidadão.

Ciente de que o educativo não se reduz ao escolar, acredito, no entanto, que o investimento que nós, professores, devemos fazer, prioritariamente, é no sentido de promover um ensino escolar que contribua para a formação da cidadania necessária à efetivação de um projeto social transformador. Essa é a tarefa social básica do professor: realizar um ensino escolar da forma mais articulada possível a determinados objetivos socio-políticos e pedagógicos, mesmo dentro de limites objetivos impostos pelas condições reais de sua efetivação.

O entendimento da relação entre educação e sociedade é básico para a teoria pedagógica numa perspectiva crítico-social. Essa pedagogia parte da compreensão de que o processo educativo tem a função política e social de formar cidadãos capazes de atuar conscientemente no desenvolvimento social; entende que o processo educativo desenvolve-se no seio de relações sociais, portanto, ligado a interesses de classe. A Pedagogia, teoria da e para a educação tem, assim, o papel de investigar as finalidades sociais, políticas e pedagógicas para a ação docente que correspondam a interesses da classe que tem o papel histórico na transformação da sociedade - a classe trabalhadora -, e as formas organizativas e metodológicas para viabilizá-la.

Ao ter como princípio a concepção de que a educação escolar deve contribuir para a formação de cidadãos conscientes, ativos, participativos, a pedagogia crítico-social privilegia na análise do ensino questões de conteúdos e métodos das matérias de ensino, dando grande destaque aos objetivos. Isso porque os objetivos da educação é que orientarão o trabalho de selecionar e organizar conteúdos e a escolha de métodos e formas didáticas do ensino. Nessa perspectiva, a função básica do ensino é a de contribuir para a formação do cidadão, promovendo seu desenvolvimento intelectual, através da transmissão/assimilação da herança cultural

acumulada, base para formação de capacidades cognoscitivas e operativas e de convicções norteadoras de ações práticas. Com isso, a escola pode contribuir na formação intelectual dos cidadãos oferecendo, precipuamente, oportunidades para que apropriem-se de conhecimentos científicos e de modos de agir, desenvolvam sua capacidade cognoscitiva e formem convicções. Essas oportunidades são providas no desenvolvimento das atividades de ensino das diferentes matérias.

Sendo assim, a Geografia constitui-se como matéria de ensino, na medida em que os conhecimentos que lhe são próprios possuem um potencial educativo. O conhecimento das bases da ciência geográfica e a capacidade de raciocínio geográfico são necessários ao desenvolvimento intelectual, desde que formam o conjunto da educação geral. Mas é necessário precisar e explicitar a contribuição real da Geografia na formação do cidadão. A transformação da sociedade, para que se organize segundo interesses da população majoritária, exige uma ação coletiva de cidadãos conscientes, críticos, criativos. Para tanto, é preciso que desenvolvam capacidades de pensar autonomamente, cientificamente. Esse pensamento consiste na capacidade que o sujeito tem de refletir a respeito da realidade em que está inserido, de modo a orientar sua ação prática, consciente e criativa. A reflexão leva a apreender a realidade para além do imediato, do aparente, a descobrir os diversos aspectos dessa realidade, as relações e determinações da realidade como um todo significativo. A investigação da realidade permite constatar que acontecimentos, fatos, fenômenos, naturais e sociais, têm como uma de suas determinações a espacialidade. Toda prática social acontece num espaço, ao mesmo tempo que há um espaço que a condiciona, ela mesma, pela ação transformadora dos homens o produz ou

o reproduz. Portanto, participar ativamente da prática social - cidadania necessária numa visão progressista de sociedade - é ser capaz de, entre outras coisas, apreendê-la enquanto práticas sócio-espaciais. Eis a função específica da geografia escolar: desenvolver um raciocínio geográfico científico, consistente, pelo qual os indivíduos possam fazer uma "leitura" espacial da realidade em que vivem e atuar nela conscientemente.

O cumprimento dessa tarefa no ensino de geografia requer, ainda que não suficientemente, um trabalho docente tecnicamente competente e politicamente comprometido. O trabalho que o professor realiza com seus alunos, na sala de aula, tem uma relativa autonomia e, assim, se ele estiver orientado teórica e tecnicamente, poderá definir conscientemente objetivos específicos, conteúdos e métodos de ensino, na perspectiva já referida, que orientarão suas atividades profissionais no sentido de adequá-las a tarefas sociais progressistas.

Há um caráter de diretividade inerente ao trabalho docente em relação ao processo de ensino, pelo que a forma de condução desse processo expressa objetivos sócio-políticos e pedagógicos, mesmo que eles não estejam explícitos para o próprio professor. O trabalho do professor, ao ensinar Geografia a seus alunos, expressa, portanto, determinadas concepções de homem, de sociedade, de mundo, de educação, de ensino e de Geografia.

Para apreender com mais profundidade as possibilidades e limites de realização do trabalho docente crítico, utilizei a pesquisa do tipo etnográfico, através da observação direta e de entrevistas. Meu propósito foi o de detectar formas de encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem, em momentos relevantes do trabalho docente (planejamento, execução e avaliação) e captar as percepções que os professores têm de seu trabalho.

O primeiro capítulo deste estudo discute a questão do ensino de geografia, numa perspectiva crítica. Abordo de forma detalhada a problemática e a justificativa de meu estudo, faço um levantamento da bibliografia existente sobre a temática específica, buscando sistematizar concepções de educação, de educação escolar, de ensino e de Geografia que formam orientação teórica básica do trabalho.

O segundo capítulo trata do desenvolvimento da Geografia, enquanto ciência, e de como essa se constituiu como saber escolar. Busca explicitar a sistematização da Geografia, no século XIX, as funções que passou a cumprir como instrumento de formação geral e como os conhecimentos por ela produzidos tem sido veiculados atualmente nas escolas.

O terceiro capítulo, que surgiu da necessidade de especificar os aspectos da realidade que deveriam ser priorizados para fins de orientação da descrição e análise do trabalho docente do professor de Geografia, é a tentativa de explicitar meu entendimento do ensino crítico de Geografia. Para tanto, faço uma análise da relação entre sociedade, educação e ensino e exponho a natureza e componentes do processo de ensino para especificar o que entendo por ensino crítico de Geografia.

Com base nas teorias já explicitadas, que me orientaram no desenvolvimento da pesquisa, apresento no capítulo quarto a descrição e análise do trabalho docente de cinco professores e de sua trajetória acadêmica e profissional. Incluo, também, breve caracterização das escolas em que atuam.

A descrição e análise do trabalho docente de cada professor, a partir de dados levantados basicamente pela observação de suas aulas e de entrevistas, levaram à elaboração do quinto capítulo. Este consiste na interpretação que foi possível pelo "agrupamento" da descrição e análise do trabalho de cada professor. Com esse agrupamento consegui extrair características relevantes, comuns ou não, das atividades de planejamento, direção e avaliação do ensino, e das condições de trabalho dos professores. Ainda nesse capítulo apresento meu entendimento das possibilidades e limites que a interpretação dessas características me revelou.

CAPÍTULO I

A QUESTÃO DA ABORDAGEM CRÍTICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

1- O tema

O tema deste estudo é o ensino, especificamente o ensino público fundamental (1). Tem sido cada vez mais consensual entre os educadores o entendimento de que, face aos objetivos de democratização social e política, o ensino público e gratuito é um direito inalienável da população, e para ele devem convergir, prioritariamente, as investigações científicas na área educacional.

O momento pelo qual a sociedade brasileira passa atualmente é de crise, crise conjuntural que revela uma crise da estrutura social global, na qual nossa sociedade se insere. A conjuntura acena para possibilidades de superação com o restabelecimento da ordem social democrática. Contudo, entende-se que a superação efetiva só é possível através de uma mudança na estrutura social.

A crise da sociedade reflete-se no ensino, notadamente no ensino fundamental e médio. Em função disso, o sistema de ensino tem sido marcado pela inadequação de políticas públicas

(1) Para os objetivos deste estudo, estou considerando como ensino fundamental a escolarização de oito anos, da 1ª à 8ª séries, delimitando esta pesquisa ao ensino que se realiza na 2ª fase do ensino fundamental, isto é, da 5ª à 8ª séries.

no sentido de permitir seu bom funcionamento. Os profissionais que atuam nesse campo são cada vez mais desprestigiados e desvalorizados social e institucionalmente, tanto no que diz respeito a incentivos de aperfeiçoamento técnico-profissional quanto a melhoria de condições de trabalho. Os alunos não são motivados para o estudo, aqueles que permanecem na escola, concluindo sua formação, o fazem visando apenas a obtenção do certificado formal que lhes permita o exercício de uma profissão.

A luta pela melhoria do ensino é uma luta política que se dá fora e dentro da escola. Sabe-se que os fatores extra-escolares exercem um peso considerável na realização do ensino. No entanto, meu propósito, neste estudo, é o de me deter sobre as formas pelas quais a escola pode ser um instrumento que possibilite aos alunos o enfrentamento dos desafios que se põem para a transformação das relações sociais, para a democratização da sociedade. Com efeito, educação e sociedade mantêm vínculos de mútua dependência. O que se faz na escola tem a ver com o contexto social mais amplo, ao mesmo tempo em que a escola pode contribuir para uma postura ativa frente às exigências postas pela sociedade concreta.

No sentido de verificar o que a educação escolar pode fazer frente à necessidade de inserção dos alunos na dinâmica social, meu objetivo é o de investigar as possibilidades e limites do ensino crítico, dentro de uma área específica do currículo escolar, a Geografia.

São conhecidas as deficiências do ensino de Geografia no ensino fundamental, embora não se trate de um problema referente apenas a essa disciplina. Mas, neste estudo busco compreender como está o ensino de Geografia, como o professor realiza seu trabalho, quais as possibilidades e limites de

ele se aprimorar frente a objetivos progressistas da educação escolar. Ao mesmo tempo, se o objeto de estudo é o ensino de Geografia, busco investigar em que modos e condições podemos atribuir-lhe o qualificativo de crítico. Entendo que o ensino de qualquer disciplina tem um caráter formativo, isto é, dirige-se a finalidades educativas, imediatas e remotas, articuladas. O ensino é a tarefa básica da educação escolar e esta somente pode ser concebida dentro da dinâmica das relações sociais. Por isso, a atividade de ensino sobordina-se a objetivos sócio-políticos e pedagógicos. Os vínculos do ensino com a prática social, envolvendo interesses de classes, implica em que a educação deve assumir o caráter de crítica frente ao quadro atual de relações sociais. Assim, atribuir ao ensino o atributo de crítico é buscar formas de resolver a contradição entre os requisitos de formação geral dos indivíduos e as condições sociais e materiais que demarcam o modo de organização da sociedade e suas relações de produção.

Minha pretensão é fazer um estudo de caso. Nesse sentido, circunscrevo minha investigação a professores de Geografia da 2ª fase do ensino fundamental em escolas públicas de Goiânia. Meu objetivo é, pois, aprofundar o estudo da temática do ensino de Geografia, para sistematizar as teorias que lhe dão suporte, e efetuar uma reflexão teórica sobre os vários aspectos que compreendem a realidade do ensino.

Mais especificamente, pretendo que este estudo:

1- permita um conhecimento mais aprofundado da realidade do ensino de Geografia;

2- amplie a discussão a respeito do ensino de Geografia, numa perspectiva crítica, na medida em que se pretende analisá-lo do ponto de vista de um processo que envolve, de maneira articulada, objetivos, conteúdos e métodos de ensino;

3- revele indícios da prática educativa, que permitam visualizar possibilidades efetivas de realização do ensino na perspectiva acima apontada.

A escolha desse tema se deve a uma série de razões dentre as quais algumas serão destacadas.

Em primeiro lugar, essa escolha se justifica por referir-se ao conteúdo básico tratado na disciplina com a qual tenho trabalhado: Didática e Prática de Ensino de Geografia, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Nessa disciplina tenho a tarefa de trabalhar com meus alunos conteúdos referentes à formação pedagógica, com o intuito de prepará-los para o exercício de sua atividade profissional. Por ser uma disciplina de final de curso e de caráter teórico-prático, constitui-se num momento de reflexão sobre as condições dos alunos-estagiários para o exercício do magistério e de uma primeira aproximação com a realidade da escola. Nesse sentido, são trabalhadas ao longo dessa disciplina algumas questões em torno da formação dos licenciandos em Geografia e do funcionamento das escolas. Algumas questões levantadas ficam, muitas vezes, sem solução, seja pelo fato de que os problemas extrapolariam o âmbito da disciplina, seja pelo fato de que propor soluções exigiria uma compreensão mais aprofundada das possibilidades e limites, na prática, de um trabalho docente em geografia, numa perspectiva crítica. Assim, este estudo tem a intenção de possibilitar tal compreensão, entendendo que ela pode auxiliar no equacionamento dos problemas do ensino. A delimitação ao ensino fundamental em escolas públicas, se explica por ser nelas que a maioria da população brasileira adquire, quando o faz, sua formação geral básica.

Outra razão que me levou a desenvolver esta pesquisa é a convicção da importância do saber geográfico para o desenvolvimento de uma consciência espacial. Essa consciência torna-se cada vez mais importante ao exercício da cidadania, face à presen

te complexificação da estrutura espacial mundial. No entanto, sabe-se que o estudo do conteúdo específico de uma disciplina tanto pode propiciar a aquisição de conhecimentos imprescindíveis para a formação do cidadão tendo em vista sua participação consciente numa sociedade em transformação, como pode servir a propósitos conservadores. Diversos estudos têm denunciado, com bastante ênfase e frequência, a veiculação nas escolas de ensino fundamental e médio, de um saber geográfico que não propicia uma satisfatória formação da consciência espacial, além de ser campo fértil de difusão da ideologia burguesa. Por essa razão, parece-me ser relevante um estudo que tenha como foco o ensino de Geografia, no sentido de abordá-lo numa dimensão crítico-social. Ou seja, buscar caminhos para que o saber geográfico seja veiculado na escola como subsídio que contribua, efetivamente, para a formação da cidadania necessária aos processos de transformação da sociedade brasileira.

Este estudo justifica-se, ainda, pela sua possibilidade de contribuir para o avanço das análises teórico-críticas dessa área. A revisão bibliográfica das produções mais recentes na área do ensino de Geografia, feita da maneira mais abrangente possível, evidencia uma crescente preocupação com a questão. No entanto, a discussão tem se concentrado mais no conteúdo específico da ciência geográfica que se veicula nas escolas. Entendi, então, que um estudo sobre o ensino de Geografia, à luz das reflexões possibilitadas por uma pedagogia progressista, pudesse ampliar a discussão na medida em que, além do conteúdo veiculado, tal estudo busca analisar a forma sob a qual ele é veiculado, os objetivos sócio-políticos e pedagógicos que norteiam a definição, seleção e organização desses conteúdos, bem como as condições concretas onde esse ensino se desenvolve.

Finalmente, a razão maior que me levou a este estudo se deve a uma motivação pessoal. Nesse sentido, as razões apontadas anteriormente não seriam suficientes para envolver-me no trabalho. Isso porque não me parece suficiente para o desenvolvimento de uma pesquisa, a verificação de uma problemática. É necessário que essa problemática esteja também "entranhada" no pesquisador. De tal forma que lhe cause, ao mesmo tempo, indignação, ansiedade, curiosidade. Ou seja, que lhe dê motivação. Assim, torna-se importante assinalar que esse tema foi por mim escolhido porque ele me mobiliza, me motiva, o que me levou a acreditar, com boa dose de otimismo, na sua efetivação.

Há, atualmente, um consenso por parte dos que direta ou indiretamente lidam com a Geografia escolar de que, dentro do quadro geral do ensino, também ela passa por uma crise. Entendo que a crise é um momento fecundo porque o sentido de destruição que ela carrega contém, numa interpretação dialética da realidade, o seu contrário, que é a construção. A crise traz consigo a possibilidade de uma superação, por incorporação, de uma velha para uma nova realidade. Crise é, pois, o momento necessário para o avanço. A crise que se denuncia é a do ensino em geral, e especificamente, a do ensino de Geografia. O professor é um dos elementos constitutivos do ensino, de tal maneira que lhe cabe parte da responsabilidade pela referida crise. Com efeito, o professor tem um papel definidor do destino da Geografia escolar. Essa definição se delinea no trabalho docente que realiza. A consideração de que esse trabalho se insere numa prática social que é contraditória, aponta para a possibilidade de existirem, nesse trabalho, elementos de superação da crise. É, enfim, à busca desses elementos que essa investigação se dirige.

2- Problematização

A educação é uma prática social necessária ao desenvolvimento da sociedade. É através dela que se transmite às novas gerações a herança cultural acumulada, ao mesmo tempo em que se re-elaboram conhecimentos exigidos por uma sociedade em constante movimento/desenvolvimento.

Nas comunidades primitivas, a educação se dava de maneira difusa, atrelada inteiramente à produção material da vida em comunidade. A divisão do trabalho nessas comunidades era a simples repartição das tarefas requeridas coletivamente pelos membros do grupo. A educação consistia em repassar aos jovens e crianças os conhecimentos básicos considerados necessários ao ingresso na vida dos adultos. Tais conhecimentos eram repassados de maneira natural, ou seja, através do acompanhamento das atividades diárias dos homens e mulheres adultos pelas crianças e adolescentes.

Com a divisão da sociedade em classes distintas, operou-se uma transformação na vida dos homens, com conseqüências no processo educativo. O fundamento da sociedade de classes é a divisão entre aqueles que dominam e aqueles que são dominados, entre os possuidores e não possuidores dos meios de produção. Como conseqüência, ocorreu a divisão do trabalho entre os que executam as tarefas e os que as mandam executar. Essa divisão se configura nas sociedades capitalistas como a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Surgiu, nas antigas sociedades de classes, como na Grécia, a educação formal. Conseqüentemente educadores surgiam com o objetivo de monopolizar algum tipo de saber para a classe dominante. E assim permaneceu, embora com uma série de transformações, ao longo da história, a escola, como instituição social responsável

vel pelo desenvolvimento sistemático do processo educativo.

Com a educação escolar desenvolveu-se, como projeto político da burguesia em ascensão, o projeto de publicização do ensino. Surgiu, como projeto burguês, com o objetivo de atender às exigências de uma escolarização mínima para os trabalhadores, face ao processo de industrialização e urbanização da época moderna. Mas surgiu, também, como uma conquista da classe trabalhadora, na medida em que, sabe-se, o acesso ao ensino por parte de todos estava entre as reivindicações populares (Lopes, 1981).

A despeito de ser um projeto defendido historicamente pelas classes dominantes, a defesa da escola pública, de boa qualidade, gratuita, leiga, deve ser parte de um projeto político que esteja a favor das classes populares. Com efeito, as escolas públicas são um espaço legítimo, dentre aqueles onde se desenvolve a ação educativa, de democratização da cultura. Nesse espaço é possível desenvolver um projeto educativo que tenha como meta a formação básica das classes populares. Esse projeto busca a garantia de acesso por parte de todos ao saber historicamente acumulado. A escola deve ser a instância privilegiada para a reprodução desse saber. E essa reprodução "convive" dialeticamente, numa realidade educativa que é contraditória, com a criação de um novo saber, elemento de transformação social.

A democratização do ensino, na medida em que garante a todos o acesso a elementos básicos para a formação da cidadania, contribui para a democratização social. Demo fala a respeito da relação educação e democracia:

"... parece clara a relação - não mecânica, nem automática - de educação com democracia. Democracia depende fundamentalmente de seu ator insubstituível: o cidadão organizado. Para a formação do cidadão organizado, educação significa uma das instrumentações importantes" (1988:5)

O trabalho científico que pretenda contribuir para o avanço do projeto de democratização do ensino e da sociedade, deve buscar compreender a escola pública em sua essência. Conhecer suas possibilidades e limites enquanto inserida numa sociedade capitalista. É uma exigência que se põe para o entendimento das intervenções necessárias nos limites dessa escola, no sentido de fazer alterações possíveis, internamente, para a melhoria de seu funcionamento; e, também, e prioritariamente, para o direcionamento político de uma ação transformadora nessa escola, no contexto do processo de transformação social atualmente em curso.

A compreensão da escola pública como uma totalidade, passa pela compreensão dos elementos que a constituem, entendidos como partes dessa totalidade. Um dos elementos que compõe a instituição escolar é o professor - agente responsável, mais diretamente, pela função básica da escola: o processo ensino-aprendizagem que, em outros termos, envolve a reprodução/criação do saber.

O professor realiza, nas escolas, tarefas específicas de planejamento, direção/execução e avaliação do ensino, tendo em vista a transmissão e assimilação de determinados conteúdos das matérias escolares. A legislação fixa o conjunto de matérias de ensino, estabelece objetivos gerais e indica um programa básico a ser seguido. Com isso, o professor planeja, dirige e avalia seu trabalho.

~~Poder-se-ia~~ supor que desse momento em diante, equipado com sua preparação profissional e com os recursos técnicos e materiais disponíveis, ele realizaria o trabalho docente com certa autonomia. No entanto, ainda que se reconheça uma autonomia re

lativa, o professor tem sua ação educativa compelida por determinadas condições objetivas e subjetivas que impõem limites à sua vontade e às suas decisões conscientes.

O desenvolvimento da sociedade brasileira pós 64, adotando um modelo de capitalismo dependente, tem como uma de suas consequências a crescente baixa na remuneração da força de trabalho. Aliado a essa conjuntura geral, o quadro educacional do país é cada vez mais crítico. O poder político, paulatinamente, vem se desobrigando de sua função de garantir a formação básica dos cidadãos, reduzindo os recursos destinados à educação elementar pública e incentivando a privatização do ensino.

Por outro lado, o professor tem uma formação acadêmica, na maioria das vezes, ineficiente, inadequada e a-crítica. Ineficiente - por não prover um real domínio dos conteúdos que ensina; inadequada - por existir uma distância entre os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação e os conteúdos escolares do ensino fundamental e médio; a-crítica - por não possibilitar bases teórico-críticas para o questionamento dos conteúdos da disciplina "passados" sem contextualização. Com tal formação, não há espaço de reflexão a respeito, por exemplo, do seu papel enquanto professor nesta sociedade e da função social de sua área de formação.

Certamente, a realidade é dinâmica. Esse dinamismo, que é fundado na contradição, levou, nos últimos anos, ao desenvolvimento de uma consciência coletiva dos professores quanto às suas condições de trabalho. Pode-se acreditar na tendência, juntamente com o processo de democratização da sociedade brasileira que vivenciamos atualmente, à concretização de um projeto de melhoria do ensino, e de suas condições de trabalho. Porém, a realidade do ensino público ainda é marcada pelo descaso e desrespeito do poder público com a questão educacional.

O resultado é que o professor, que não foi formado para ser construtor, ele mesmo, de seu trabalho profissional, vê-se tolhido, pela estrutura do ensino público, de continuar sua formação (sempre inacabada) no sentido de lhe dar base para uma decisão consciente de seu "fazer pedagógico". Como se sabe, o professor, mal remunerado, quase sempre é "obrigado" a trabalhar em escolas que não oferecem recursos didáticos mínimos. Trabalha sob carga horária que o faz correr, todo o dia, de uma sala a outra, de uma escola a outra, sem intervalos para estudar, planejar e se preparar para o trabalho. Além desses, há outros fatores igualmente adversos a um trabalho de boa qualidade.

O professor foi levado a tornar-se um profissional pouco capaz de exercer, competentemente, sua atividade. Induzido a não pensar sobre sua prática enquanto praxis - ação teoricamente fundamentada -, a não estabelecer os vínculos necessários entre essa prática e as outras práticas sociais, tornou-se mero reprodutor dos conteúdos e prescrições dos livros didáticos.

As condições presentes de exercício do magistério tendem a levar o professor a realizar seu trabalho com um nível mínimo de reflexão e criatividade. No entanto, o entendimento de que a prática educativa é contraditória e inacabada permite acreditar na possibilidade de um trabalho docente que seja uma tentativa de resistir a tais condições e de recriá-las. Ou seja, uma tentativa de desenvolver/construir uma prática pedagógica reflexiva e criativa, efetivamente unindo teoria e prática. Nesse sentido, afirma Cury: "... a possibilidade existente no movimento das coisas quer dizer a possibilidade do novo, daquilo que ainda não é mas pode ser, imanente naquilo que é" (1986:137).

O professor de Geografia e os problemas que enfrenta em sua atividade profissional, se inserem nesse quadro mais

geral do ensino.

Em relação ao seu trabalho, algumas indagações se fazem necessárias: os professores de Geografia, que atuam em escolas públicas, têm se apropriado das teorias críticas de ensino, e das de Geografia, em particular? Esses professores têm conseguido utilizá-la no seu trabalho? Ou, independentemente da apropriação das referidas teorias, esses professores têm realizado uma prática crítica de ensino de Geografia? Nesse caso, onde e de que modo os professores colhem elementos para pensar os objetivos de sua prática para basear neles seu trabalho docente? Quais as possibilidades e limites que a atividade educativa tem oferecido à realização de um trabalho docente progressista?

Analisando aspectos do trabalho docente de Geografia, Oliveira aponta alguns elementos que são evocados por professores para comprovar suas péssimas condições de trabalho:

"...jornadas de trabalho incompatíveis com a docência, salários aviltados, certa instabilidade no emprego, ausência de cursos de reciclagem para os professores da rede, falta de entrosamento entre muitas direções de escolas, delegacias de ensino, divisões regionais de ensino e professores" (1989: 137).

Especificando ainda mais, alguns elementos são acrescentados, por professores de Geografia, como razões da crise atual do ensino na área: desprezo pelas ciências humanas em função das ciências físicas e biológicas, má organização do conteúdo curricular, insuficiência da carga horária para o cumprimento do programa oficial, falta de competência sócio-econômica do aluno, livros didáticos de baixa qualidade, precária formação profissional (cf. Resende, 1986:16/21). O detalhamento de alguns desses elementos pode auxiliar no entendimento da situação atual do ensino de Geografia.

Em primeiro lugar, deve-se apontar para a questão da discriminação que se faz em relação às ciências humanas. Há por parte da sociedade em geral um preconceito quanto à matéria Geografia nas escolas. Esse preconceito está impregnado nos alunos, professores e demais membros da escola. Assim, considera-se que os ensinamentos geográficos veiculados nas escolas não são necessários à vida prática dos alunos e, além disso, entende-se que para aprender Geografia não é preciso raciocinar, basta memorizar.

A inadequada organização curricular provoca, por exemplo, um "estrangulamento" na passagem da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental. Passa-se da 4ª série, onde são trabalhados conteúdos relativos à vivência espacial mais imediata do aluno, para a 5ª série, onde se discute "um espaço de informações distantes, longínquo, que inclui até mesmo noções cosmológicas dificilmente assimiláveis pelo aluno" (Resende, 1986:17). A organização do conteúdo, sugerido oficialmente pelo sistema escolar, agrava o problema de seu tratamento nas diferentes séries: o programa é, em geral, "panorâmico" e seu cumprimento dentro da carga horária disponível, leva a uma superficialização em seu ensino.

Outro problema frequentemente apontado pelos professores de Geografia em suas atividades diárias diz respeito ao nível intelectual dos alunos provenientes das camadas populares. Um depoimento de professor, citado por Resende, elucidada alguns elementos do senso comum dos professores dessa área:

"Aluno de periferia é muito fraco, não sabe sequer o indispensável: ler, escrever; como exigir dele que observe, interprete, analise, compare, deduza, critique? Como exigir dele domínio do vocabulário geográfico, se mesmo palavras do cotidiano lhe escapam?" (Resende, 1986:17).

Os professores também apontam a má qualidade dos livros didáticos, como um dos fatores responsáveis pelos problemas de sua prática profissional. Os livros didáticos de Geografia quando empregam uma linguagem mais acessível, banalizam os temas trabalhados; por outro lado, quando essa linguagem não é "facilitada", são de difícil compreensão para os alunos das classes populares. Afirma Resende, quando analisa essa questão, que frequentemente esses livros são escolhidos para serem adotados por critérios extradidáticos, por

"seu preço, o impacto publicitário de seu lançamento, o esforço menor que exige do professor em sala de aula etc... Quando não é simplesmente o livro 'oficial' da escola ou a apostila que ela própria prepara!..." (Resende, 1986:18).

Ainda é apontada pelos professores, como trazendo repercussões ao nível de ensino, a formação profissional. Destacam-se nela alguns pontos:

"As licenciaturas de curta duração em Estudos Sociais, a ênfase maior posta pela Universidade na formação do Geógrafo-Pesquisador em detrimento do 'aluno normal' que vai para a vala comum do mestrado de 1º grau, bem como um ensino universitário 'teórico', 'doutrinário', olímpicamente distante das contradições e misérias da prática..." (Resende, 1986:18 e 19).

Deve-se ressaltar que as disciplinas dos currículos plenos dos cursos de Licenciatura em Geografia normalmente estão divididas entre aquelas ditas de conteúdo, ministradas nos institutos básicos e concentradas nos três primeiros anos de formação, e as referentes à complementação pedagógica, dadas no último ano do curso, nas Faculdades de Educação. Algumas tentativas de promover a integração das disciplinas básicas com as discipli-

nas de complementação pedagógicas vem sendo feitas ultimamente. No entanto, o uso corrente do termo "complementação" para as disciplinas pedagógicas, evidencia o caráter "desintegrador" desses cursos, bem como o peso dado à formação pedagógica - qual seja, o de apenas "complementar" a formação básica. Resulta disso uma formação acadêmica que separa "formação teórica" e "formação prática", ou seja, separa teoria e prática, conteúdo e forma.

Essas considerações levam a concluir que o ensino de Geografia não vem atendendo aos propósitos de uma sociedade em processo de transformação, embora esse fato não seja exclusivo da área de Geografia. Podem-se encontrar indícios desse descompasso do ensino face a um projeto social progressista nos depoimentos/palestras realizados em encontros de profissionais de ensino, e especificamente os de Geografia, e na literatura relativa a esse tema.

Vários autores/professores falam sobre esses indícios. Escreve Oliveira:

"como todos sabemos o ensino de uma forma geral e especificamente o de geografia passa por profunda crise. O saber ensinado está longe de permitir aos jovens sequer entender o mundo, quanto mais transformá-lo" (1989:11).

A esse respeito fala também Resende:

"tornou-se lugar comum afirmar que o ensino de Geografia está em crise, que os professores não conseguem ensinar, que os alunos não conseguem aprender (isso leva a que) nos congressos, simpósios e seminários da área, os professores apresentem como prioridade maior a realização de um diagnóstico do ensino de Geografia no 1º e 2º graus, que determine as causas dessas crises e prepare o caminho para possíveis soluções" (Resende, 1986:16).

A insatisfação com relação a esse quadro tem resultado numa produção teórica buscando sua superação. Num primeiro momento essa produção se concentrou na tentativa de compreender, através de análises críticas, os fundamentos teórico-metodológicos que nortearam a evolução da prática pedagógica, bem como da ciên-

cia geográfica. Com isso pode-se chegar a novos fundamentos norteadores do ensino em geral e da Geografia, no sentido de sua articulação a um projeto social transformador. Esses fundamentos têm como base o método dialético de investigação da realidade.

Os estudos críticos da problemática escolar e do ensino de Geografia têm suscitado interesse crescente quanto à configuração de uma prática crítica do ensino de Geografia. Ou seja, a preocupação com a realização de um ensino sob bases teóricas e metodológicas centradas na análise histórico-social da sociedade e da educação.

Os estudos de cunho crítico que têm sido produzidos por especialistas da Geografia, voltados para o ensino, têm se pautado mais para o enfoque dos conteúdos, secundarizando questões da forma de ensiná-los, vale dizer, dos métodos e das formas organizativas do ensino. Por outro lado, vêm se desenvolvendo estudos no âmbito da Didática, também de cunho crítico, em que se buscam estabelecer as relações entre ciência e matéria de ensino, entre métodos da ciência e métodos de ensino, abrindo possibilidades de ampliar a articulação entre pedagogia e metodologias específicas de ensino.

O avanço das referidas teorias educacionais e geográficas se dá no sentido de uma apreensão crítica da realidade existente. Tal crítica traz em seu bojo propostas, ou pelo menos indicações, para a transformação dessa realidade. Teorias construídas assim não se encerram enquanto teorias. Ao contrário, buscam realização prática. Pretendem, enfim, serem teorias da e para a prática.

A passagem da teoria à prática se dá pela mediação do sujeito, numa ação consciente. No processo educativo, o elemento mediador é o educador em sua ação educativa. É através dele que

as teorias de ensino se tornam prática. No entanto, é preciso que ele seja capaz de mediar teoria e prática. Para tanto o professor precisa apropriar-se da teoria e colocá-la em ação.

Essas questões me levam a considerar inadiáveis in vestigações que tenham como objeto o trabalho docente do professor de Geografia, no sentido de detectar elementos, embrionários ou já existentes, de prática crítica de ensino de Geografia, bem como possibilidades e limites de realização/ construção dessa prática.

O que me parece caracterizar uma prática crítica de ensino de Geografia é uma postura científica, por parte dos pro fessores, diante do processo ensino/aprendizagem. Essa postura im plica tratá-lo como totalidade. Totalidade que não é soma das par tes, mas significa que esse processo é um todo articulado que con tém as partes e nelas está contido. Em decorrência disso, cada componente do trabalho docente - objetivo, conteúdo e método - traduz a totalidade, ao mesmo tempo em que está intimamente vincu lado com os demais elementos dessa totalidade. Por sua vez, essa totalidade se relaciona dialeticamente com outras totalidades e com a totalidade social, da qual faz parte. Essa postura deve estar "materializada" no desenvolvimento das atividades pedagógicas dos professores.

Assim, detectar elementos de uma prática crítica de ensino de Geografia é buscar uma articulação intencional, nas etapas de concepção, execução e avaliação, entre os diversos elementos que compõem o trabalho docente. Essa articulação traduz o nível de praxis da prática profissional do professor de Geografia.

Deve-se ressaltar que a referida articulação inten cional só pode ser feita sob adesão do professor a um determinado

projeto educacional, este inserido num projeto social mais amplo . Projeto social que define as tarefas educativas visando a formação do aluno, como indivíduo e como ser social.

Essa prática deve ter como pressuposto a multidimensionalidade do processo ensino/aprendizagem, nas suas dimensões técnica, humana e política. Nesse sentido, deve-se entender que em cada um dos elementos do ensino deverão estar presentes as três dimensões do processo, de forma articulada (Candau, 1986).

Não se pode compreender o trabalho docente analisando-o isoladamente. Ao contrário, para se compreender a prática, na essência, é necessário ir além dela, aprendê-la teoricamente, pelo que a reflexão teórica constrói problemáticas relativas àquela realidade, isto é, a realidade educacional como totalidade significativa, o trabalho docente do professor enquanto praxis e o papel do ensino de Geografia no projeto de transformação da sociedade.

A problemática que pretendo investigar é uma construção teórica e é formulada à base de pressupostos teóricos. Considerarei a seguir alguns estudos produzidos referentes a um entendimento crítico de educação, ao trabalho docente e aos conteúdos/métodos da Geografia.

3- Revisão Bibliográfica

A problemática do ensino de Geografia tem sido objeto de estudo de vários especialistas, seja no âmbito da ciência geográfica seja no âmbito do ensino propriamente dito. Conforme mencionei anteriormente, a investigação do tema deste estudo envolve questões tanto dos conteúdos específicos da Geografia e sua abordagem metodológica, quanto dos objetivos, métodos e formas organizativas de seu ensino. Por essa razão, importa verificar as contri-

buições da produção científica nesses dois níveis e como elas se conectam, tendo em vista perspectivas de encaminhamento da discussão em torno do ensino crítico da Geografia.

A produção científica no campo da Geografia tem avançado bastante, em relação à explicação dos fundamentos teórico-metodológicos que tradicionalmente a nortearam e à denúncia de suas consequências para a análise geográfica. Consequentemente, denuncia-se, o papel social que tal análise tem cumprido ao longo da história. Isso permitiu a elaboração de propostas de novos fundamentos que têm norteado análises da realidade, natural e social, do ponto de vista geográfico, com vistas a apreendê-la com a maior fidedignidade possível.

Entre os trabalhos científicos mais recentes que se ocuparam da reconstituição histórica da Geografia, com os objetivos acima citados, podem ser destacados os de Lacoste (1988), Santos (1986), Moreira (1986) e Moraes (1986). Esses trabalhos tiveram o propósito de explicar as bases de construção do conhecimento geográfico, demonstrando que a Geografia é "...um saber que já nasce oficialmente institucionalizado ..." (Moreira, 1986:12). Partindo dessa compreensão propõem, aqueles trabalhos, novas bases e novos paradigmas da Geografia para a "...reconstrução de um espaço geográfico que seja realmente o espaço do homem, o espaço de toda gente e não o espaço a serviço do capital e de alguns" (Santos, 1986,218).

A ciência geográfica assim reconstituída tem sido reconstruída em uma "geografia nova". Como tentativas de reconstrução da análise geográfica, com base no método dialético de interpretação da realidade, podem ser mencionadas inúmeras produções.

" (É um) movimento crítico que aparece entre nós como geografia nova, geografia crítica (e tem) como elemento unificador a utilização do materialismo histórico e dialético como corpo teórico e metodológico de investigação da realidade "(Oliveira, 1989:27).

Com base nesse corpo teórico e metodológico , tais produções analisam diferentes aspectos da realidade, na ótica da espacialidade. A construção de novos conceitos de paisagem, espaço, natureza, meio ambiente, e a incorporação de categorias da dialética como totalidade, essência, aparência, forma e conteúdo reestruturaram a análise geográfica tornando possível, através dela , a compreensão da espacialidade dos fenômenos sociais e naturais. Tal compreensão pode ser fecunda no sentido de delinear projetos políticos e sociais que nortearão práticas sociais progressistas . Para tanto é preciso que os conhecimentos que a ciência geográfica tem produzido sejam socializados.

A respeito da necessidade de socializar os conhecimentos produzidos na nova perspectiva da Geografia, adverte Gonçalves:

"Se a proposta de uma nova Geografia for entendida como um mero discurso e não como uma nova forma de pensar e agir no mundo, o debate pode continuar do jeito que está. Acredito que a proposta de uma nova Geografia só terá sentido na medida em que possa avançar ao ser apropriada por mais cabeças " (1987:10).

Com efeito, a socialização desses conhecimentos , transformado em saber pelo ensino, tem sido objeto de preocupação dos estudiosos da Geografia. Tal preocupação se justifica pela constatação de que a discussão a respeito dos novos fundamentos da Geografia, bem como os conhecimentos daí produzidos, ainda se encontram circunscritos, basicamente, aos meios acadêmicos. Os professores não têm participado da discussão e do processo de produ-

ção desses conhecimentos. Conforme Oliveira:

"O que ocorre na realidade é que os professores (todos), obviamente os de geografia também, estão envolvidos num processo dialético de dominação, qual seja o professor foi educado a ensinar sem pôr em questão o conteúdo dos livros didáticos, sem que o produto final de seus ensinamentos fosse ferramentas com as quais eles e seus alunos vão transformar o ensino que praticam e, certamente, a sociedade em que vivem " (1989:28).

Os livros didáticos de Geografia não têm acompanhado as transformações dessa ciência. Como resultado disso a "geografia que se ensina e se aprende não os (alunos e professores) motiva mais e, seguramente, está muito longe das suas reais necessidades" (Oliveira, 1989:138). Diante desse quadro o autor propõe que seja tarefa de todos os professores de Geografia construir um "novo" ensino dessa matéria. Com esse propósito torna-se

"fundamental que o professor participe do debate teórico-metodológico que vem sendo travado nas universidades. É através de sua inserção nesse debate que fará a sua opção consciente acerca do caminho crítico que a geografia e a escola devem ter" (1989:140) (para construir uma) "geografia que possibilite às crianças, no processo de amadurecimento físico e intelectual, irem formando/criando um universo crítico que lhes permita se posicionar em relação ao futuro, que lhes permita finalmente construir o futuro " (Oliveira, 1989:144).

Como fruto dessas preocupações, tem-se denunciado frequentemente que o ensino de Geografia não tem atendido a propósitos progressistas, como pretende a ciência a que corresponde. Denuncia-se que a Geografia que se ensina na escola fundamental tem suas raízes na Geografia tradicional, sistematizada e estruturada no século XIX.

Resende (1986) fala a respeito de como a Geografia ainda é hoje ensinada:

"o retrato falado de uma ciência que se esgota na observação e catalogação dos dados da realidade(..) que assenta sua análise - ou por outra: constitui o seu objeto - 'no solo e não na sociedade' (...) examina o relacionamento entre o homem e a natureza, sem se preocupar com a relação social entre os homens, mediação inevitável da dialética homem/natureza (...) Ao abordar o 'aspecto humano' (...) fala sempre em população (...) e jamais em sociedade " (1986:25).

Ao final desse trabalho, que segundo a autora "não é diretamente uma pesquisa de prática de ensino, ela examina problemas, ao meu ver decisivos, quanto ao método geográfico, que precedem e determinam a nossa prática " (1986:25), ela conclui, na forma de proposta, entre outras coisas, que

"... se queremos ensinar aos nossos alunos uma Geografia científica, é preciso reconhecer a legitimidade deste saber (saber espacial fruto da experiência imediata de vida do aluno) e incorporá-lo à nossa estratégia pedagógica " (1986:177).

Moreira, ao apresentar seu livro "O discurso do avesso" (1987) explicita sua proposta de, nele, fazer uma reflexão crítica do papel ideológico que exerce o saber da Geografia escolar. Nesse livro faz uma análise dos fundamentos da ciência geográfica que se estruturou a partir da relação homem/meio, de forma dicotômica, originando o tratamento estanque de aspectos físicos e humanos, e denuncia ser essa a estrutura padrão da Geografia que se ensina. Demonstra, ao longo do livro, que o papel ideológico dessa geografia escolar, como é ensinada, é o de formar uma concepção organicista da história, uma disciplina da ordem e uma i-

deologia nacional a serviço da construção do Estado como sujeito da história. Entende que

"o saber serve às classes dominantes, para acumular em suas mãos ainda mais riqueza e poder, ou serve às classes dominadas, para estas avançarem em suas lutas por uma sociedade de homens livres, sem desigualdades de classes e opressão"(1987:145).

Esse autor afirma, ainda, que a história da Geografia está "mergulhada no compromisso com a afirmação das estruturas sociais de dominação de uma classe sobre as demais; uma praxis da afirmação do poder das classes dominantes" (1987:146). Nesse sentido, propõe como condição necessária a uma "praxis de tipo novo" a produção das ferramentas teóricas apropriadas. Propõe uma nova estrutura de análise geográfica que supere a padrão da Geografia escolar, cuja base é a relação homem/meio, mas entendida como relações de produção (envolvendo, portanto, a relação homem-homem).

Raquel Pereira analisa a gênese da Geografia moderna com o intuito de contribuir para uma nova prática pedagógica, relativa a esse ramo do conhecimento. Para tanto, busca na análise da evolução do conhecimento geográfico a origem da dualidade sociedade/natureza na Geografia, e dos indícios de sua superação. Contudo, anuncia, na apresentação do livro, o entendimento de que a restrição ao conteúdo da Geografia, trabalhado na escola, não se deve ao fato de entender que apenas nele deve recair a questão do ensino:

"Por se tratar de uma investigação na área da educação, tem-se consciência de que forma e conteúdo não podem ser desvinculados ao se encarar o ensino de uma disciplina, mas a definição do tema e a impossibilidade de abarcar as múltiplas relações que o mesmo suscita obrigaram sua restrição a um des-

ses aspectos - conteúdo que se ensina em detrimento da metodologia " (1989:18).

Outros trabalhos recentemente publicados centram-se no debate a respeito do conteúdo de Geografia veiculado nas escolas. Dos debates destaco aquele que trata da questão específica relativa à abordagem dicotômica dos aspectos físicos e humanos, particularmente nos livros didáticos. Há, nesse sentido, um consenso de que colocar o estudo da natureza antes de abordar a sociedade e a economia é uma abordagem incorreta e deve ser modificada. As discordâncias surgem em relação às propostas dessa modificação.

Vesentini (1987) propõe explicar a natureza após se ter estudado a sociedade e suas contradições:

"É em função da dinâmica social que se deve explicar a natureza hoje, e não pelo caminho inverso. Isso, contudo, não significa deixar de lado o estudo da natureza em seu todo e em suas relações (...) para enfocá-la apenas 'de passagem' como natureza fragmentada ou em partículas: é o que fazem ou propõem alguns..." (1987:85).

Esse autor está se referindo, por exemplo, à posição de Diamantino Pereira que afirma não bastar a colocação dos aspectos físicos, no final do livro. Segundo ele:

"os tópicos da Geografia Física não deveriam constar numa estrutura de livro didático na forma de capítulo autônomo e desarticulado em relação aos demais itens de conteúdo, e sim aparecerem na estrutura na medida que se façam necessária algumas explicitações de algum aspecto da natureza " (1987:44).

Em relação a essa discussão a posição de Carvalho é a seguinte:

"Tanto faz para um estudo geográfico o lugar onde colocamos a descrição do quadro físico. No início ou no fim? Isso é o que menos pesa no resultado. O problema é buscar resumir o papel da geografia nessas descrições, principalmente considerando-as como quadros originais de dinâmicas imutáveis, excluindo da análise os aspectos interativos que a presença humana veio complicar" (1989:84).

Como tentativas de dar uma abordagem nova ao conteúdo da geografia escolar, acompanhando as transformações ocorridas no nível da ciência geográfica, alguns livros didáticos foram produzidos nos últimos anos. Vesentini cita quatro autores

"que elaboraram manuais de geografia com preocupações críticas: M. Adas (com várias obras, algumas já da década de 1970; mas este caso representa uma espécie de transição, de mesclagem de abordagem tradicional com trechos ou textos que enriquecem e renovam em parte esse paradigma); J.W. Vesentini; D. Santos/D. Pereira/M. Carvalho; e C.W.P. Gonçalves/J. Barbosa." (1989a:170).

Alguns livros didáticos foram analisados por Diamantino Pereira (1989). Esse autor conclui que mesmo por parte daqueles autores que se propuseram um rompimento ou modernização, a estrutura de abordagem dos temas permaneceu intocada:

Mesmo alguns autores que trilharam o caminho da superação e crítica dessa geografia, por não romperem com o método de análise, continuaram presos às aparências, mostrando para seus leitores o relevo, o clima e outros aspectos da natureza como a base da sociedade. Uma natureza, porém, da qual o homem não faz parte, da mesma maneira que apresentam o homem (junto com um monte de homens: a população) desprovido de relacionamento quer com a natureza quer com a estrutura econômica da sociedade. É isso que quer dizer a manutenção da estrutura natureza-homem-economia " (1989:127).

A deficiência dos livros didáticos é fator bastante apontado como um dos causadores da crise do ensino de Geografia. Com efeito, essa deficiência pode ser constatada, sobretudo nos livros didáticos do ensino fundamental. Porém, o entendimento que considero correto é o de que um professor não pode ser "escravo" dos manuais, ele precisa encará-los "não como o definidor de todo o seu curso, de todas as suas aulas, mas fundamentalmente como um instrumento que está a seu serviço, a serviço de seus objetivos e propostas de trabalho" (Vesentini, 1989a:167).

Pode-se perceber que o peso dessas discussões recai, de maneira mais intensa e consistente, na questão do conteúdo da Geografia que é veiculado nas escolas e no método geográfico. Nesse sentido, os estudiosos do assunto fazem propostas diferenciadas a respeito da reestruturação desse conteúdo. Numa outra perspectiva, Resende (1986) propõe a incorporação do conteúdo do aluno na direção do ensino, mas também se refere à questão de conteúdo, mesmo que tenha o propósito explícito de ser essa uma recomendação de caráter pedagógico.

Verifico que, ainda que haja um entendimento genérico da vinculação entre conteúdo e método de ensino, entre Geografia escolar e diretrizes didático-pedagógicas, é evidente a secundarização dessa vinculação e de suas repercussões no ensino, pela produção científica. Sem entrar no mérito das "imposições" dessa secundarização, entendo que o avanço da reflexão teórica no campo do ensino de Geografia rumo a uma intervenção efetiva no trabalho docente dessa matéria, não pode prescindir daquela vinculação.

Parece haver um entendimento nesses estudos de que os métodos da ciência geográfica seriam, se não suficientes, os fundamentais para a orientação do ensino de Geografia. Sendo assim, para tornar a Geografia uma área de conhecimento que contribua para a formação de alunos participativos e críticos, bastaria que seus conteúdos fossem enfocados numa perspectiva dialética, associando sua construção e elaboração a métodos próprios da ciência geográfica. Há, nesse posicionamento, uma identificação entre os métodos da ciência e a metodologia específica do ensino dessa ciência. Evidentemente não há como negar que por detrás da matéria de ensino estão as bases da ciência geográfica e de seus métodos de investigação. O domínio da ciência geográfica, refletido na matéria de ensino bem como de seus métodos próprios é, sem dú-

vida, condição prévia para seu ensino. Mas cumpre destacar o fato de que nem a ciência é idêntica à matéria de ensino, nem os métodos da ciência idênticos aos métodos de ensino, ainda que guardem entre si uma unidade. Quando se trata de ensinar as bases da ciência, opera-se uma transmutação pedagógico-didática, em que os conteúdos da ciência se transformam em conteúdos de ensino. Há pois uma autonomia relativa dos objetivos sócio-pedagógicos e dos métodos de ensino, pelo que a matéria de ensino deve organizar-se de modo que seja didaticamente assimilável pelos alunos, conforme idade, nível de desenvolvimento mental, condições prévias de aprendizagem e condições sócio-culturais (Libâneo, 1989).

Procurando ampliar a discussão sobre o ensino de Geografia, numa perspectiva crítica, Vesentini (1989b) discute sobre entendimentos diferentes em relação à visão da escola como campo de luta de classes, e o papel da Geografia nessa escola. Denuncia que a compreensão equivocada do que seja objetivo da escola nessa luta, por parte de alguns professores, leva a que as propostas de alteração do ensino se restrinjam a "apenas mudar uma ou outra coisa do conteúdo". E propõe, no sentido de evitar esse caminho

"entender a especificidade do processo educativo; que educação também é uma forma de luta de classes, mas específica e diferente da fábrica ou do partido. E, na realidade, o professor nunca irá 'conscientizar' ninguém, mas no máximo contribuir para que determinadas potencialidades do educando (a criticidade, a logicidade, a criatividade) se desenvolvam. Mas esse desenvolvimento não é fruto do ensinamento do professor, (...), mas sim o resultado do aprendizado do aluno (...), da relação entre o conteúdo a ser estudado com a sua vida, os seus problemas e do mundo em que vive" (1989b:114/115).

Esse autor insiste, contudo, em que não deve haver um modelo a ser seguido, pois não há só uma "geografia crítica" e sim "geografias críticas escolares":

"não há assim nenhuma geografia crítica escolar pronta, apesar de os dogmáticos pensarem o contrário, nem nunca haverá, pois a substância mesma é a inovação, a criatividade, a atualização constante, o diálogo professor-aluno-pensamento-real " (1987: 77).

Afirma que planos e programas de ensino devem ser abertos, levando em conta a realidade do aluno e que:

"um ensino crítico de geografia não consiste pura e simplesmente em reproduzir num outro nível o conteúdo da(s) geografia(s) crítica(s) acadêmica(S) ; pelo contrário, o conhecimento acadêmico (ou científico) deve ser reatualizado, reelaborado em função da realidade do aluno e do seu meio."... "não se trata nem de partir do nada e nem de simplesmente aplicar no ensino o saber científico; deve haver uma relação dialética entre esse saber e a realidade do aluno - daí o professor não ser um mero reprodutor mas um criador" (1987:78).

O professor deve, segundo ele, ser "mediador do diálogo do aluno com o pensamento e o real", o que não significa

"... levar os nossos problemas e questionamentos - enquanto geógrafos e professores de geografia - para o educando trabalhar. Ao inverso, o que se deve fazer é auscultar, conhecer o saber, as dúvidas, os interesses e as motivações do corpo discente para serem levados em conta no processo educativo " (1987:87).

Há, nesses textos, afirmações que considero importantes para legitimar a necessidade da vinculação entre conteúdo e método de ensino, de considerar a especificidade do processo educativo em relação a outras práticas sociais (a luta política, por exemplo) e de levar em conta a realidade do aluno no processo educativo. No entanto, quero discordar de seu entendimento sobre aquilo em que consiste o princípio educativo de levar em consideração a realidade do aluno, e sobre o papel de mediação que deve ter o professor no processo de ensino. Ao considerar esse processo um fenômeno social historicamente contextualizado, entendo que sua realização implica na referência a determinados objetivos educacionais, em correspondência a um projeto sócio-político. Por essa razão, não se pode entender a consi

deração da realidade/necessidade dos alunos tomadas individualmente, nem a mediação como subordinada a interesses individuais, seja do professor, seja dos alunos. A consideração da realidade/necessidade dos alunos deve ser entendida como a realização da tarefa escolar requerida socialmente, num contexto determinado. E a mediação do professor, como a direção do ensino, tendo em vista o cumprimento dessa tarefa.

Sendo assim, considero correto o delineamento de "modelos", evidentemente abertos, que sejam orientações seguras à realização do ensino, pressupondo determinados entendimentos da natureza do processo de ensino e de seus objetivos. Isto está de acordo com a concepção de Vesentini ao afirmar que podem existir várias geografias críticas escolares.

Justamente porque há entendimentos diferenciados, relativos à educação e ensino, é que se pode falar em diferentes propostas alternativas para o ensino crítico de Geografia.

Assim, pode-se perceber a ênfase ao não diretivismo no processo de ensino, como postula Vesentini, à sua filiação numa determinada concepção de educação e ensino. Tal filiação se encontra explícita neste trecho:

"...este é o escopo de um ensino libertário: não ensinar, mas ajudar a aprender, orientar no crescimento intelectual-cognitivo-político, formar pessoas criativas, críticas e capazes de fazer coisas novas " (1989a:179) (grifo meu).

E, igualmente, justifico minha discordância, relativa a certas considerações desse autor, por embasar-me em outra concepção de educação e ensino. Essa concepção, na linha da pedagogia crítico-social, postula a necessidade de relacionar dialeticamente, no ensino, a direção do professor e a autoatividade do aluno.

Essas diferenças de posicionamentos são positivas , na medida em que demonstram a necessária vinculação entre educação e Geografia na questão do ensino crítico de Geografia. A explicitação dessas diferenças no debate deve ser incentivada com propósitos de avançar as reflexões sobre o tema. Esse é um assunto que ainda tem relevância para a prática docente, podendo ser focado sob aspectos que ainda não foram esgotados na pesquisa corrente sobre o ensino de Geografia.

É necessário, pois, promover a reflexão pedagógica da Geografia para que esta se torne instrumento efetivo de formação geral dos cidadãos. Castrogiovani & Goulart (1990) afirmam que:

"Ensinar pressupõe aprender. Não se aprende se não houver interesse. A construção do conhecimento deve utilizar formas diferenciadas de ação proporcionando situações que considerem os aspectos fisiológicos, psicológicos e sociológicos do aluno a fim de estabelecer um nível de motivação " (1990:118).

Essas considerações indicam a necessária incorporação da reflexão teórica no campo da Pedagogia e da Didática à questão do ensino de Geografia. Também, reforçando esse aspecto da questão, adverte Moraes:

"... é mister gerar um esforço de traduzir pedagogicamente as novas propostas e os novos discursos desenvolvidos pela geografia (...) aproximar teoria e prática no plano do ensino de geografia, estimulando uma reflexão pedagógica que assimile os avanços teóricos da geografia nas últimas décadas " (1989: 122).

Analisando a defasagem entre a produção teórica da Geografia e a sua aplicação no ensino, Moraes (1989) discute o problema do distanciamento entre o debate da renovação geográfica e o da Pedagogia e da Filosofia da educação. Comenta ele que tal distanciamento tem provocado tentativas de superação daquela defasagem, no sentido de uma aplicação direta dos temas avançados, produzidos teoricamente, no ensino fundamental e médio. Segundo ele

"essa passagem direta faz tábula rasa de toda a discussão da pedagogia e da filosofia da educação que se tornaram totalmente desnecessárias frente à correspondência imediata estabelecida. Uma visão bastante ingênua do processo de conhecimento parece presidir essa orientação. Uma crença na transparência dos fenômenos e na sua pronta cognoscibilidade. Enfim, a velha teoria da consciência como reflexo imediato." (1989:121) .

Essa tentativa de reconstrução da Geografia que se ensina é, pois, equivocada, na medida em que busca a reconstrução de uma estrutura pela modificação apenas de seu conteúdo. Na verdade, forma e conteúdo são duas categorias que não se separam , pois estão em interdependência dialética.

Diferentemente da orientação referida no texto acima, postulo a unidade entre uma teoria geral do ensino e a ciência que dá suporte à matéria, sem que, no ensino, se privilegie e se separe uma da outra. O ramo da Pedagogia que se ocupa com a teoria geral do ensino é a Didática. As tentativas que devem ser feitas, para aprimorar o ensino de Geografia, não podem ignorar o fato de que, quando se trata de ensinar uma matéria, não há como fazê-lo bem sem considerar aquela unidade. Isso consiste em operar o tratamento didático da matéria, que é tornar a matéria objeto de ensino, visando sua assimilação consciente pelo aluno. Tornar a disciplina Geografia uma disciplina pedagógica significa atribuir ao ensino da Geografia sua dimensão educativa, formativa . Com efeito, a ciência geográfica fornece a base da composição dos conteúdos da disciplina, tendo em vista seu ensino. Entretanto, a matéria de ensino toma da ciência aqueles conhecimentos e métodos que constituem o conteúdo necessário e indispensável para a educação geral dos alunos. Ao mesmo tempo, trata-se de assegurar que os alunos efetivamente aprendam, assimilem, ativamente e conscientemente, os conhecimentos e habilidades. Ora, estes dois aspectos não são contemplados no estrito campo da ciência geográfica. Há cri-

térios pedagógicos e didáticos para a seleção de conteúdos, há regularidades do processo de ensino que extrapolam o campo específico da ciência. O efetivo ensino de Geografia, em bases científicas, supõe uma conexão entre conteúdo e método, sendo que no ensino o método envolve outros ingredientes, para além do método da ciência.

E, com efeito, há um efetivo avanço da reflexão teórica relativa à compreensão da educação e do ensino como fenômeno social. A análise dessa reflexão traz contribuições significativas no sentido de viabilizar propostas alternativas para o ensino de Geografia.

A prática educativa, ao longo da história, tem sido orientada por diferentes teorias gerais da educação e do ensino. Compreender essa prática e a teoria que a orientou, é condição necessária para elaborar teorias orientadoras de uma nova prática.

Num estudo a respeito das teorias da educação, Saviani (1986:7-39) as classifica em: Teorias Não-Críticas, Teorias Crítico-Reprodutivistas e Teoria Crítica.

As teorias não-críticas se caracterizam por entender a educação como autônoma em relação à sociedade, cabendo-lhe nesta, a função de promover a homogeneização social. Libâneo (1986) denomina essas teorias de "Pedagogia Liberal" e afirma que ela

"sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual..." (1986:21).

Nesse grupo de teorias distinguem-se: a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada e a pedagogia tecnicista.

A pedagogia tradicional tem sua origem na formação da sociedade burguesa, acentuando "o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua realização como pessoa" (Libâneo, 1986:22). Essa pedagogia procurava compreender cientificamente o fenômeno educativo como forma de transmitir o conhecimento acumulado, para garantir a integração do homem à sociedade. Teve como um dos teóricos de destaque J.F. Herbart.

A pedagogia renovada surgiu, no final do século passado, em contraposição à pedagogia tradicional. Essa pedagogia, como a anterior, acreditava no poder redentor - corrigir as distorções sociais - da educação. Sua interpretação do fenômeno educativo fundava-se na crítica ao funcionamento interno da escola estruturada sob padrões tradicionais. Afirmava a igualdade existencial dos homens e defendia a desigualdade essencial entre eles. À educação caberia desenvolver o homem, respeitadas suas diferenças. Essa pedagogia, cujo expoente foi J. Dewey, advogava a cultura como desenvolvimento das aptidões individuais, mas falava em educação como um processo interno, que "parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meios. A educação é a vida presente, é parte da própria experiência humana" (Libâneo, 1986:22).

A pedagogia tecnicista surgiu da preocupação com a eficiência do ensino, no sentido de formar mão-de-obra e adequar a educação ao desenvolvimento científico e tecnológico. Segundo Saviani a partir "do pressuposto da neutralidade científica, e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional" (1986:15). A proposta do tecnicismo baseava-se também na autonomia da educação face à

sociedade, na medida em que centrou-se na questão interna do funcionamento da escola, não levando em conta seus determinantes sociais.

Na década de 70, repercutiram no campo educacional brasileiro teorias que explicaram a função da educação de reproduzir a sociedade de classes e de reforçar o modo de produção capitalista. Saviani denominou essas teorias de Crítico-Reprodutivistas e explicou

"...são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais (...) Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de 'teorias crítico-reprodutivistas!' " (1986:19).

Dessas teorias, as que tiveram maior repercursão foram (Saviani, 1986:20-34): Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica (Bourdieu e Passeron); Teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (Althusser); Teoria da escola dualista (Bordelot e Stablet).

O período em que predominou a análise crítico-reprodutivista da questão educacional, foi de fundamental importância. A partir dela foram construídas bases teórico-metodológicas para a crítica de teorias educacionais e para a compreensão das relações educação-sociedade. O questionamento das teorias educacionais existentes levou à elaboração de teorias críticas da educação. Essas teorias, a despeito de se diferenciarem quanto às propostas de operacionalização, possuem fundamentos comuns, que permitem seu agrupamento naquilo que Saviani (1986) denomina de "pedagogia revolucionária". Sobre essa pedagogia afirma:

"Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-re

produtivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social, dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante " (1986:68 e 69).

Libâneo (1986) cunhou esse grupo de teorias como "Pedagogia Progressista". São, para ele, progressistas "as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação " (1986:32). Engloba nelas a Pedagogia Libertária, a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

Postulando a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, Libâneo (1986) defende como tarefa primordial da escola a difusão de conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais. Entende que:

"A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses sociais (...). Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação social " (1986:39).

Para Luckesi, essa pedagogia, na sua formulação "uma pedagogia para a transformação", visa possibilitar ao educando autonomia e reciprocidade, o que ocorrerá "pela posse dos conhecimentos acumulados pela humanidade e pela habilidade em produzi-los a partir de novas situações desafiadoras " (1984:208).

Um outro autor, Cury (1986), procurando avançar a compreensão da educação, nessa perspectiva, analisa o fenômeno educativo a partir das categorias: contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia. Analisa a educação como uma mediação para reprodução da hegemonia dominante. No entanto, pelo princípio da contradição, pode-se entendê-la também como mediação para desarticular a ideologia burguesa e para a elaboração de formas de pensamento necessárias, embora não suficientes, no processo de trans-

formação social.

Uma teoria educacional que se quer crítica está , pois, engajada num projeto de transformação social. Assim, constrói uma pedagogia que visa a transformação das condições atuais da vida concreta dos homens. Ou seja: com a finalidade de intervenção efetiva na prática educativa. Nesse sentido, afirma Schmied-Kowarzik:

"Somente na medida em que a pedagogia tem êxito em se fundamentar a si mesma, em sua relação com a educação, como ciência prática da e para a educação , vinculando-se junto com a educação tanto teórica como praticamente à experiência dialética global da humanização, ela é capaz de se determinar e realizar dialeticamente como pedagogia dialética "(1983: 128).

Pode-se concluir dessas considerações, que, se a educação não muda a sociedade, ela pode contribuir para isso uma vez que "prepara a los individuos a participar en la reestructuración de su propia civilización con el fin de que pueda contribuir al desarrollo de toda la humanidad " (Suchodolski, 1977:17).

Uma teoria pedagógica que pretende estar vinculada à prática educativa, para de alguma maneira contribuir no projeto de transformação da sociedade, deve se constituir num

"conocimiento de la realidad educativa mediante la participación en la creación de las formas más adecuadas a las necesidades de la civilización en desarrollo y las tareas que la humanidad debe solucionar en esas condiciones " (Suchodolski, 1977:19).

Esse autor conclui sobre a definição da pedagogia progressista, fundada na dialética: é uma ciência prática, por estabelecer "normas técnicas que permitam organizar eficientemente la educación"; porque "se fundamenta en la practica", a "realidad creada por los hombres a través de los siglos crea y transforma a los individuos", "enfoca las perspectivas de las condiciones y tareas de nuestra vida futura." É ainda uma ciência teórica porque

"analisa de qué manera los hombres se transforman a través de su propia obra, de qué manera existe un nexo dialéctico entre su asimilación del patrimonio ya acumulado y su superación y la creación de lo nuevo " (1977:27).

Essa pedagogia deve ser, portanto, uma pedagogia que se fundamenta na praxis . Ou seja: deve conceber a teoria e a prática numa unidade dialética, como categorias indissolúvelmente ligadas (cf. Vazquez,1977), Assim, ela deve proceder, em primeiro lugar, a uma interpretação crítica da realidade educacional/atividade educativa e, em seguida, ao decifrar as exigências dessa realidade/atividade, voltar a ela, no sentido de orientá-la no seu desenvolvimento.

Com efeito, o processo de ensino e aprendizagem é orientado, conscientemente ou não, por determinadas teorias e propostas de seu desenvolvimento.

Como teoria do processo de ensino/aprendizagem , constituiu-se e desenvolveu-se a Didática. Pode-se destacar, como as que tiveram maior penetração nas atividades de ensino na escola, a "Didática Tradicional", a "Didática Escolanovista" e a "Didática Tecnicista". Essas denominações indicam o enfoque dado a cada uma, ou seja, constituíram-se no bojo da Pedagogia Tradicional, da Pedagogia Renovada e da Pedagogia Tecnicista.

A Didática Tradicional constituiu-se como um conjunto de regras, procurando auxiliar a atividade docente. Essa atividade era entendida como autônoma em relação à sociedade, e seria a aplicação de uma teoria, separando teoria e prática. Atribuiu

"um caráter dogmático aos conteúdos; os métodos são princípios universais e lógicos; o professor se torna o centro do processo de aprendizagem, concebendo o aluno como ser receptivo e passivo. A disciplina é a forma de garantir a atenção, o si-

lêncio e a ordem " (Veiga, 1989:28).

Partindo do pressuposto de que o conhecimento era uma reprodução fiel da realidade, essa Didática postulava que o processo de conhecimento, na situação de ensino, se daria pela assimilação da herança sócio-cultural pelo aluno. Esse processo seria garantido pelo professor, que sendo portador da referida herança, a transmitiria ao aluno. Professor e aluno nada questionariam a respeito do conteúdo transmitido. E o aluno obteria o conhecimento desde que asseguradas as condições ambientais necessárias.

Em contraposição ao ensino tradicional, surgiu o movimento denominado de escolanovista. Esse movimento foi organizado por educadores que defendiam a necessidade de reformar o ensino, internamente, a partir de uma nova concepção de homem e educação. Tinha como principal característica a valorização da criança, dotada de liberdade, iniciativa, autonomia e interesses que deveriam ser respeitados. A Didática passou, então, a privilegiar a dimensão técnica do processo de ensino "fundamentada nos pressupostos psicológicos, psicopedagógicos e experimentais, cientificamente validados na experiência e constituídos em teoria, ignorando o contexto sócio-político-econômico " (Veiga, 1989:28).

Essa Didática entendeu que o conhecimento era uma construção/criação da realidade na consciência. Na situação de ensino, o aluno, centro do processo, conheceria/descobriria o mundo a partir das situações de experiências, problematizadoras. O professor teria o papel de problematizar as situações e de facilitar o contato do sujeito (aluno) com o objeto (mundo exterior) do conhecimento.

Com a mudança do modelo político-econômico vivenciado pelo Brasil após 1964, a educação sofreu modificações, no sentido de melhor servir a esse modelo. Desenvolveu-se, então, uma didática que tinha como preocupação básica a eficiência e a eficácia do ensino, pressupondo a neutralidade científica.

A Didática, nesse enfoque tecnicista, pretendeu organizar racionalmente o processo de ensino e elaborar materiais instrucionais. Segundo Veiga

"Na Didática Tecnicista, a desvinculação entre teoria e prática é mais acentuada. O professor torna-se mero executor de objetivos instrucionais, de estratégias de ensino e de avaliação. Acentua-se o formalismo didático através dos planos elaborados segundo normas pré-fixadas. A Didática é concebida como estratégia para o alcance dos produtos previstos para o processo ensino-aprendizagem" (1989:36).

A partir da década de 70, houve no campo educacional brasileiro uma acentuada crítica quanto à função da Didática na atividade de ensino, e, conseqüentemente, na formação de educadores. Essa crítica surgiu no bojo da crítica ao papel reprodutivista da escola, na sociedade. Denunciava-se a falsidade da neutralidade das técnicas de ensino, uma vez que afirmava-se ser impossível uma prática pedagógica que não fosse social e politicamente orientada. Nessa medida, a adoção de uma técnica, supostamente neutra, já seria uma opção orientada social e politicamente.

Segundo Candau (1983), tanto os enfoques da Didática que foram descritos anteriormente, como a crítica que se fez a eles, partiram de um entendimento reducionista do processo de ensino-aprendizagem, objeto de estudo da Didática.

Nesse contexto surgiu uma polêmica em relação à competência técnica e ao compromisso político na formação de profes-

sores. A exacerbação de posições, num determinado momento, levou equivocadamente ao privilegiamento ora da competência técnica ora do compromisso político. Os autores envolvidos no debate, de fato, não tomaram esses polos como mutuamente exclusivos. Com efeito, Mello assinala:

"A competência técnica, o saber fazer bem, é a passagem, a mediação, pela qual se realiza um dos sentidos políticos em si da educação escolar" (1982:34). O sentido político da prática docente (...) se realiza pela mediação da competência técnica e constitui condição necessária, embora não suficiente, para a plena realização desse mesmo sentido político da prática docente para o professor" (1982:44).

Nosella, por sua vez, argumenta: "Se o horizonte político de per si não é ainda a capacidade de se caminhar, é, no entanto, a orientação concreta que informa toda técnica e toda instrumentação educativa" (in Saviani, 1983:129). E Saviani conclui: "é pela competência técnica que o compromisso se realiza" (1983:129).

Vê-se que não se trata de conceitos "absolutos, separados, ao contrário, formam uma unidade. A competência técnica, que significa "o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir; é, pois, o saber-fazer" (Saviani, 1983:121), fornece elementos para a construção do pensamento crítico-científico, indispensável à assunção de um compromisso político. Por outro lado, o compromisso político (ao ir sendo delineado) proporciona uma nova "qualidade" (ou uma elevação de nível no desenvolvimento do processo) à competência técnica, na medida em que permite o direcionamento desta a fins determinados. Portanto, um trabalho docente que pretenda ser crítico exige, do professor, a competência técnica e o compromisso político.

Toda prática educativa tem uma dimensão política, tendo o professor consciência disso ou não, pois através dela, mas

não somente assim, os homens vão adquirindo os conhecimentos da realidade, conhecimentos esses importantes no processo de formação da consciência social. De acordo com Libâneo ela "é sempre política, porque é exercida na dependência dos interesses de classes numa sociedade concreta" (1987:2). Nesse sentido, cumprirá um papel político a prática educativa que se pauta pela transmissão/assimilação efetiva dos conhecimentos acumulados historicamente. Mas, para se exercer criticamente uma prática educativa, no sentido de colocá-la a serviço do processo de transformação da sociedade, é preciso associar a essa dimensão política da prática educativa, a opção política. Essa opção traduz-se num compromisso político. Afirma Libâneo que

"O compromisso político é uma tomada de posição frente aos interesses sociais em jogo na sociedade. É uma convicção pela qual se estabelece uma direção política explícita à atividade profissional" (1987:3).

De acordo com Demo usamos de um lado a

"qualidade formal, para indicar o fenômeno da competência técnica, instrumental, metodológica, geralmente codificada na capacidade de ensinar e de aprender; de outro, falamos da qualidade política, para indicar o fenômeno da competência política, capaz de discutir fins, conteúdos, práticas históricas, e de realizar compromissos democráticos" (1988:4 e 5) (grifos do autor).

E afirma o autor:

"... essas duas faces da qualidade são fundamentais pois um professor deve estar devidamente capacitado em ambas, o que significa concretamente ser competente em termos técnicos, dominando sua matéria, e ser cidadão capaz. Uma não substitui a outra, nem é maior ou menor" (1988).

Buscando superar a polêmica, Candau propõe uma "Didática Fundamental":

"A perspectiva fundamental da Didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política no centro configurador de sua temática." (1983:21).

É entendendo dessa maneira o processo de ensino-aprendizagem que se pode realizá-lo, intencionalmente, numa perspectiva crítica. Nesse sentido, o ensino crítico não se reduz a uma abordagem crítica de seu conteúdo, nem ao tratamento crítico do mesmo. Ensino crítico é uma forma articulada de realização de suas atividades, que envolve a abordagem e o tratamento crítico de conteúdos, orientados por objetivos sócio-políticos e pedagógicos progressistas - objetivos esses que visam contribuir com a instrumentalização necessária para o desenvolvimento do pensamento autônomo, científico e crítico do aluno.

Nessa perspectiva pode-se entender que o ensino crítico de Geografia é precisamente a busca de formas adequadas de promover o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno quanto ao espaço geográfico, de maneira que nele possa atuar autonomamente. Para isso não basta que o aluno tenha contato com a matéria Geografia, mesmo que abordada criticamente. É preciso que as atividades de ensino sejam propiciadoras do desenvolvimento do pensamento crítico. Se o conteúdo geográfico é abordado criticamente, ultrapassando a aparência para buscar as relações e os nexos necessários à compreensão mais profunda da realidade - da pai

sagem ao espaço geográfico - o ensino desse conteúdo deve fazer com que o aluno percorra o mesmo caminho.

Assim, nem a abordagem crítica do conteúdo de Geografia garante seu ensino crítico, nem o método de ensino desenvolvido criticamente garante o desenvolvimento crítico do pensamento do aluno quanto ao espaço geográfico. Esses dois "elos" do processo de ensino devem estar efetivamente interligados, sendo necessário para tanto a adesão, por parte do professor, a um determinado projeto pedagógico, à luz de uma teoria crítica da educação.

O processo de ensino é o processo de conhecimento pelo aluno, mediado pela matéria de ensino e pela direção do professor. O objeto do conhecimento, no caso a matéria Geografia, é apresentada ao aluno como construção teórico-metodológica da realidade (essa construção está fundada numa teoria e num método de conhecimento). O professor deve buscar formas adequadas de apresentar tal objeto - conteúdo, matéria de ensino - para que o aluno incorpore tanto a produção desse conteúdo (resultados) como o caminho percorrido para essa construção (processo). E isso pressupõe um método.

No entanto, como já foi mencionado, o método de ensino, embora relacionado com o método da ciência a que se refere, com ele não se identifica. Não se trata de um processo de investigação pois é mediado pela matéria e pelo professor. O sistema lógico da ciência sofre uma transformação na situação de ensino. Nessa deve-se considerar, para organização metódica, os componentes político-ideológicos, lógico-sistemáticos e didático-psicológicos do processo de ensino (cf. Klingberg, 1972).

4- Metodologia

Dentro da perspectiva de descrever e explicar a realidade do ensino de Geografia de modo globalizante, isto é, o ensino abordado sob vários ângulos e aspectos, em suas contradições e sua transformação, optei por uma pesquisa de tipo qualitativo, usando como procedimento o método etnográfico. Para isso, utilizei-me de técnicas como a observação sistemática e a entrevista.

No meu entender, os princípios e modalidades da pesquisa qualitativa coadunam-se com a natureza da pesquisa social, particularmente a pesquisa educacional. Um desses princípios básicos é a não separação absoluta entre sujeito e objeto da pesquisa. O objeto não se impõe, gratuita e diretamente, ao sujeito do conhecimento, nem o sujeito busca o objeto de forma neutra. Ao contrário,

"a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa " (Ludke & André, 1986:3).

A educação é um fenômeno complexo e dinâmico. Isso significa que a compreensão de seus componentes e manifestações não se consegue a partir de uma análise isolada de variáveis, sem a necessária interrelação entre elas, e sem a referência à totalidade do fenômeno educacional. Este, por sua vez, se insere na totalidade social. A totalidade social é histórica e portanto está em constante mutabilidade. A educação, acompanhando essa mutabilidade é dinâmica e histórica e como tal deve ser apreendida.

Entre as abordagens qualitativas, pareceu-me conveniente o estudo de caso, por corresponder melhor aos meus propósitos de investigação. O objetivo de meu estudo foi o de analisar o trabalho docente de professores, observando sua prática cotidiana e colhendo concepções que têm sobre essa prática, com base num quadro teórico prévio. Não pretendi, pois, analisar o trabalho dos professores em geral, mas o "caso" dos professores de Geografia atuando em escolas públicas.

Sigo, neste trabalho, as três fases do desenvolvimento do estudo de caso, sugeridas por Ludcke & André (1986) - a fase exploratória, a delimitação do estudo e a análise sistemática e a elaboração do relatório -.

CAPÍTULO II

DO DESENVOLVIMENTO DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA À CONSTITUIÇÃO DA GEOGRAFIA COMO SABER ESCOLAR

Quando falamos da Geografia constituída como saber escolar estamos nos referindo à matéria de ensino que corresponde à ciência geográfica. Com efeito, o professor lida, no exercício da profissão, com a ciência geográfica enquanto matéria de ensino. Isso significa conceber essa ciência como meio e não como fim em si mesma. Ou seja, significa percebê-la como parte do conhecimento necessário à formação básica do homem, ou, como um dos meios para se promover a educação.

Esse entendimento impõe a todos nós, professores de Geografia, uma série de questões de inadiáveis esclarecimentos. O que é o saber geográfico? Qual a sua utilidade? A quem serve ou pode servir? As respostas a essas perguntas podem ser as mais variadas, pois dependem de convicções individuais e/ou coletivas, obtidas a partir de uma concepção filosófica de homem, de mundo e de sociedade, por parte dos que o produzem ou que com ele lidam. Foi com base em determinadas respostas a essas questões que a Geografia que se ensina se estruturou como disciplina escolar, estrutura que, em sua essência, mantém até hoje. Quero dizer com isso que o destino dessa Geografia escolar, além de depender do desenvolvimento da própria ciência geográfica, está ligado ao encaminhamento dado a essas questões.

A constatação de que o ensino de Geografia, sobretudo nas escolas de ensino fundamental e médio, não tem agradado nem aos professores nem aos alunos, obriga a uma reflexão a respeito das bases teórico-metodológicas que o nortearam, em busca de uma ruptura com essas bases. Essa ruptura permite a construção de novos paradigmas, novas concepções teóricas necessárias a reestruturação do ensino de Geografia.

Uma análise da evolução do pensamento geográfico permite constatar que a Geografia é, e sempre foi, uma ciência ligada às práticas sociais. Um saber que sempre esteve colado às práticas dos homens na formação da sociedade. A Geografia é uma representação do mundo que tem por objeto as práticas sociais em relação ao espaço terrestre. Toda ação implica raciocínio quanto ao espaço terrestre. O raciocínio geográfico é, então, um modo de pensar o espaço para que nele se possa atuar mais eficientemente. É por essa razão que Moreira (1982) afirmou que desde os gregos, a Geografia é um saber popular. Sua popularidade adviria, segundo ele, do fato de ela ser um discurso do "cotidiano global".

A transfiguração do saber da Geografia em saber inútil, destituído de qualquer valor real prático, conteúdo escolar sem interesse para ninguém, não foi gratuita, nem natural. Ao contrário, esta transfiguração foi produzida historicamente. Transfiguração produzida como necessária, juntamente com toda a estruturação do ensino escolar, ao processo de construção da escola que hoje se tem, funcionando com interesses específicos embora nem sempre explicitados.

A constituição da Geografia escolar faz parte do projeto burguês de universalização do ensino elementar, no final do século XIX. A partir de então, como analisou Lacostes (1988), a ciência geográfica se "dividiu" em duas formas de existência.

A que continuou como um saber estratégico, ligado a um conjunto de práticas políticas e militares, instrumento de poder, que ele denominou de "Geografia dos Estados Maiores". E outra, a "Geografia dos Professores", que se constituiu em disciplina escolar com a finalidade de ensinar a jovens estudantes noções a respeito de seu país, do mundo, de um modo geral, além de desenvolver neles concepções de Pátria, Nação, Território Nacional. A esse respeito falou Vlach (1989:42): "Geografia, história, língua; eis as 'ferramentas' - distintas, mas complementares entre si - da burguesia para, via escola, criar a unidade do Estado-Nação".

A Geografia dos Estados Maiores continuou fornecendo elementos imprescindíveis para uma análise do espaço. Vive-se, atualmente, numa "espacialidade diferencial" na medida em que se observa uma complexidade crescente do espaço produzido pela sociedade. As práticas sociais não se dão mais em espaços limitados. Elas se tornaram multiescalares com o desenvolvimento social - desenvolvimento das trocas, divisão social do trabalho, crescimento das cidades. Por isso, torna-se cada vez mais difícil a apreensão global das diversas representações desse espaço. O desenvolvimento dessa espacialidade exige uma instrumentalização conceitual - para a qual o raciocínio geográfico é imprescindível - que permita articular as múltiplas representações espaciais. Esse instrumental, de reflexão e ação sobre o espaço, passou a ser monopólio daqueles que detêm o poder, constituindo-se ele próprio, numa forma de poder. O cidadão comum passou a ter, com a multiplicidade do espaço global, apenas uma visão parcial, e não integrada, das representações espaciais, de "espacialidade diferencial".

A Geografia dos professores se constituiu, desde o início, como um saber neutro, como uma forma do saber pelo saber. Nos primeiros tempos sua importância poderia mesmo ser inquestionável, já que representava, em grande parte dos casos, a única via

de acesso a importantes informações sobre o mundo em que se vivia. Atualmente, até mesmo essa sua função de "visão panorâmica" pode ser, e efetivamente é, substituída pelos meios de comunicação de massa. Lacostes denuncia esse processo como um dos responsáveis pelo agravamento das dificuldades de se ensinar Geografia:

"O professor não tem mais o monopólio do saber, da informação. Hoje, mestres e alunos recebem juntos atualidades e informações geográficas caóticas: geografia em pedaços, o espetacular, o ocasional" (1988:182).

E, cada vez é maior a influência da chamada "geografia espetáculo" na formação da consciência espacial das pessoas. A tal ponto que chega a fazer parte de sua "experiência vivida". Essa experiência fornece conhecimentos de espaços não vivenciados diretamente pelas pessoas. É o que concluiu Resende em sua pesquisa sobre a "geografia" dos alunos trabalhadores:

"Seja pela via mais usual da experiência direta de trabalho, seja pela mediação dos modernos meios de comunicação de massa - de sua parte, como vimos, integrantes também, em ampla medida, do 'espaço real' - o fato é que o espaço não-vivido é apreendido e valorizado não em função de nossos conceitos e ensinamentos 'geográficos', mas sempre em função da experiência ou do universo imediato do sujeito" (1986:160).

Essa consciência espacial, no entanto, apesar de ser marginalmente fruto da "Geografia espetáculo", é produzida, ainda segundo Resende, na e pela prática de trabalho:

"É fazendo a sua história, vale dizer, inserindo-se nas relações de trabalho e produzindo, nas condições sociais dadas, a sua própria vida que elas (as pessoas) vão construindo essa consciência" (1989:86) (2).

Um outro autor, Brabant, falou da relação geografia a escolar/geografia espetáculo:

"Todos os professores acusam a con-

(2) Por essa razão, a autora tem chamado a atenção para a necessidade de se considerar, no processo de ensino-aprendizagem de geografia o saber que o aluno traz consigo, "seu espaço vital" - ainda que não possa valer como verdade científica.

corrência desleal dos meios de comunicação. Estes utilizam o que se pode chamar de uma geografia espetáculo que tende a relegar a geografia escolar ao mundo da pré-história" (1989:20).

O resultado desse desenvolvimento da Geografia escolar foi um distanciamento entre o conteúdo por ela ensinado e a realidade do aluno. Este não se identifica com o conteúdo da Geografia, não se percebe como participante do espaço geográfico que ele estuda. O conteúdo programático da Geografia não considera o espaço como produzido historicamente por homens concretos.

A estruturação da Geografia escolar se deu no decorrer do século XIX, no contexto do processo de publicização e expansão da escolarização pelas sociedades burguesas da Europa. Essa estrutura, no geral, se mantém até hoje nas instituições escolares. Segundo Raquel Pereira (1989:25):

"Imposta a todos nos fins do século XIX - a começar pela Alemanha - a Geografia escolar teve seu modelo reproduzido até hoje. Seu objetivo principal reside na inculcação de uma ideologia nacionalista e patriótica ..." (1989:25).

A Alemanha foi, assim, a primeira nação a introduzir a Geografia como disciplina integrante do currículo escolar e universitário. Posteriormente, no final do século XIX, a França reformou seu sistema de ensino, institucionalizando a Geografia como disciplina escolar.

A influência de geógrafos alemães na Geografia Francesa é mencionada por Raquel Pereira mas, afirma também que as formulações de Vidal de La Blache passou a ser o discurso geográfico assimilado por geógrafos de todo o mundo (1989:46). A Geografia brasileira que se institucionalizou no século XX é marcada pela influência francesa. Andrade admite "o domínio do pensamento clássico, lablachiano, na Geografia brasileira desde o início dos anos 30 até 1956" (1987:83).

La Blache iniciou sua produção geográfica no contexto da luta imperialista da França com a Alemanha, no final do século passado. A "escola francesa de Geografia" se constituiu através do debate com a "escola alemã", ou do debate mais direto entre seus representantes máximos: La Blache da primeira e Ratzel da segunda.

A Geografia adquiriu status científico no século XVIII, na Alemanha, como instrumento da etapa final do processo de consolidação do capitalismo. Contudo, foi na fase imperialista, século XIX, que ela se tornou fundamento de intervenção mais agressiva. Foi, nesse contexto, instrumental fundamental de constituição efetiva do Estado Nacional Alemão (a unificação da Alemanha data de 1871) e de legitimação do expansionismo alemão. Ratzel foi o formulador da teoria que legitimava a ação imperialista alemã. Com base em Darwin - teoria da evolução das espécies - Ratzel desenvolveu o conceito de "espaço vital", que representava a luta da sociedade pela sobrevivência. O Estado, organizado pelos homens, precisaria, segundo ele, de espaço para sobreviver, por isso lutava pelo seu domínio. Com base nas concepções de Ratzel, a Alemanha formulou estratégias de ação política, responsáveis, inclusive, pela vitória na Guerra Franco-prussiana (1870). Sobre esse fato comentou Gibbin:

"...depois da derrota de 1870, muitos franceses estão tão convencidos de que a geografia 'serve antes de mais nada para fazer a guerra', já que a derrota foi em parte atribuída à ausência de conhecimentos geográficos do exército francês" (1989:136).

Com a derrota da França na referida guerra surgiu, nesse país, a necessidade de se pensar o espaço, com o objetivo de deslegitimar a reflexão geográfica alemã. A Geografia francesa foi gerada, então, para servir ao imperialismo francês. A França

tinha uma tradição liberal, e apesar de, nesse período, a burguesia já se configurar como classe dominante, o discurso revolucionário permaneceu. Fazia parte desse discurso a defesa da neutralidade científica. La Blache, deslocando para a França o eixo da discussão geográfica, combateu em Ratzel, entre outras coisas, a politização explícita de seu discurso. Justificou e legitimou o colonialismo como necessidade de progresso de um "gênero de vida" (acervo de técnicas, usos, costumes com o objetivo de utilizar os recursos do meio ambiente). Defendeu o colonialismo como uma missão civilizadora. Percebe-se, assim, que seu discurso também era político, embora não explicitamente, na medida em que buscava, através dele, legitimar ações políticas.

Outro ponto de embate das teorias desses dois geógrafos foi o do entendimento da relação homem-meio. Ratzel entendia que na relação do homem com seu meio, aquele era por este determinado. La Blache se contrapôs a ele defendendo o papel ativo do homem em relação ao meio geográfico. Esse embate originou uma das dicotomias da Geografia - a do determinismo (Ratzel) X possibilismo (La Blache) - que na opinião dos geógrafos críticos foi um dos obstáculos para o avanço do pensamento geográfico. Na discussão que se desencadeou em torno desses entendimentos da relação do homem com o meio tem-se desconsiderado que o determinante, nessa relação, ou seja, aquilo que a define, são as relações sociais dos homens entre si.

La Blache desenvolveu o conceito de região - instrumento teórico de pesquisa e um dado da realidade. Com a percepção de que as regiões eram áreas com características peculia-

res que as individualizavam, desenvolveu um método de pesquisa geográfica. Trata-se de uma abordagem bastante utilizada ainda hoje: a descrição de uma região se inicia, após uma introdução, com o estudo de suas bases físicas, seguida pela descrição de suas bases humanas e econômicas e finaliza-se com uma conclusão. Essa abordagem é o que Moreira (1987) denominou "estrutura padrão" do trabalho geográfico. Tal estrutura N-H-E (Natureza, Homem, Economia) tem sido amplamente utilizada nos livros didáticos do ensino fundamental e médio, às vezes com alteração dos fatores (E-H-N ou H-E-N e outras combinações) que não chegam a alterar o produto

Com base na produção teórica de La Blache, se consolidou a Geografia Tradicional. Essa geografia tem base no positivismo. Coloca-se como uma ciência de síntese das ciências da natureza e das ciências humanas. Seu método de investigação é o da observação empírica, originário da investigação da natureza. O homem é visto como um elemento a mais na paisagem. Seu método de investigar reduz a realidade ao mundo dos sentidos.

Após a 2ª Guerra Mundial ocorreu uma redefinição dos fundamentos e do modo de produção capitalista. O liberalismo econômico cedeu lugar à economia de monopólios. Ocorreu a mundialização do capital. O Estado foi chamado a desempenhar um papel de interventor na economia. Surgiu a fase do capitalismo monopolista de Estado, sob a hegemonia dos E.U.A. Nesse contexto, o planejamento econômico surgiu como instrumento de intervenção do Estado, e as ciências deveriam gerar o instrumental dessa intervenção.

Surgiu, então, a New Geography (os E.U.A. passaram a ser o centro de difusão das idéias) em oposição à Geografia Tradicional. Essa nova Geografia não rompeu com os fundamentos da Geografia Tradicional, além de manter os mesmos compromissos sociais. Ou seja, continuou a ser uma ciência-saber oficial a serviço das classes dominantes. Apenas sofisticou-se para melhor mapear o espaço e melhor controlá-lo. Para ser precisa, racional e com maior poder de previsão, passou a operar com métodos matemáticos, análise de sistemas, modelos, uso de estatísticas, análise multifatorial.

A partir de 60, ocorreu uma crise da Geografia oficial. Essa se inseriu no plano mais genérico da crise do capitalismo. Formulou-se uma Geografia crítica que pretendeu inicialmente denunciar os fundamentos e o compromisso social da Geografia.

Essa Geografia, que se diz comprometida com os interesses majoritários da sociedade atual, se engajou no projeto de transformação social. Ela tem procurado interpretar o espaço - seu objeto de estudo - a partir de uma nova concepção de Geografia. Para tanto, tem tentado utilizar o método dialético de interpretação da realidade.

Na concepção tradicional, o espaço de que se ocupava a Geografia era o reflexo da sociedade, como assentamento indiferenciado de homens indiferenciados. Nesse sentido, a apreensão desse espaço se obteria pela observação/descrição da paisagem ,

vista como uma parte, estanque, do todo que é o mundo. Concebe-se, dessa maneira, a totalidade como soma das partes.

Assim, a Geografia Tradicional se definiu como sendo o estudo da relação homem-meio, vistos separadamente. Ou seja, cada um encerrando, nele próprio, sua compreensão, para depois proceder a uma correlação mecânica que seria o espaço geográfico. Sob essa base dicotômica a Geografia se dividiu em, por exemplo, Geografia Humana estudando o homem fora da natureza, e Geografia Física estudando a natureza sem o homem.

A nova concepção de Geografia é a que parte do entendimento do espaço geográfico - seu objeto de estudo - como uma totalidade dialética, onde o todo contém as partes e as partes, o todo. A paisagem, sua observação e descrição, apenas dá conta da aparência do espaço. Sua essência só é apreendida pelo processo de abstração, através do qual se percebe a sociedade - verdadeiro conteúdo do espaço - , em sua concretude, como síntese de múltiplas determinações. O espaço geográfico é produzido pela sociedade, mas, como estrutura fixa que permanece para além do processo que o criou, ele é também condição de reprodução dessa sociedade, no seu desenvolvimento histórico.

A relação homem-meio tão "trabalhada" na Geografia é, na verdade, uma relação de necessidade, de trabalho. É na relação do homem com o meio que ele se constrói e, ao mesmo tempo, constrói seu espaço de vivência. Essa construção é social, portanto, está intimamente ligada à forma como os homens relacionam-se entre si no processo de formação da sociedade. A relação homem-meio, por se constituir a partir da relação dos homens entre si, é histórica. Na sociedade capitalista ela assume a forma de modo de produção, onde trabalhar significa produzir mercadorias, segundo regras estabelecidas pelas relações de produção. A sociedade

capitalista é estruturada pela divisão de classes sociais. No espaço social materializa-se a estrutura de classes dessa sociedade.

Sabe-se que há, atualmente, um grande avanço dessa reflexão crítica da Geografia no mundo e, particularmente, no Brasil. Esse avanço ainda é bastante restrito aos meios acadêmicos, não provocando mudanças substanciais na prática diária dos professores de Geografia do ensino fundamental e médio. Apesar da evolução da geografia enquanto ciência, observa-se que a forma/conteúdo da Geografia de La Blache, que deu origem à Geografia dos professores, notadamente no Brasil, é a forma/conteúdo que ainda predomina nas escolas de ensino fundamental e médio.

A forma/conteúdo da Geografia que se ensina tem hoje uma importância minimizada no sentido de fornecer o instrumental teórico necessário à apreensão das representações espaciais. Paradoxalmente, a complexidade espacial torna cada vez mais importante a obtenção desse instrumental para o entendimento do espaço. Assim, o monopólio do referido instrumental provoca um monopólio da possibilidade de saber pensar o espaço social de forma integrada, para quem detém o poder. E a maioria da sociedade fica alijada dessa possibilidade de pensar o espaço com eficiência.

Por isso, considero que esclarecer sobre a importância do saber da Geografia, socializar os instrumentos teóricos necessários à apreensão do espaço, torna-se uma tarefa imprescindível para o resgate de uma Geografia articulada às práticas da maioria da sociedade.

A construção dessa Geografia nova, ou a transformação da forma/conteúdo da Geografia que se ensina, não é tarefa fácil, nem repentina. Muito menos ela acontece a partir de um receituário produzido por um pequeno número de intelectuais da área, para ser aplicado na prática diuturna dos professores de Geo

grafia do ensino fundamental e médio. Não tenho a intenção, aqui de desconsiderar, ou mesmo minimizar, a contribuição desses intelectuais. Mas a construção efetiva de uma Geografia nova, nas escolas, só pode ser resultado de uma praxis coletiva - envolvendo teoria e prática. Acredito, assim, juntamente com Resende, ser possível assumir como professor, mesmo dentro do sistema de ensino que hoje vigora, o papel de agente da contradição

"acumulando, através de uma prática ainda que só parcialmente inovadora e mesmo setorizada, forças que possam articular-se, ao nível da luta social concreta, com o avanço da reivindicação política dos trabalhadores por um outro sistema de ensino, por uma escola verdadeiramente nova, por uma nova sociedade " (1986:166) (Grifos da autora).

CAPÍTULO III

O ENSINO CRÍTICO DE GEOGRAFIA

1- Educação, sociedade e ensino

A educação é um importante fenômeno para o desenvolvimento da sociedade. Através dela o homem assimila as atuais formas de organização e produção sociais e toma conhecimento de seu processo de evolução. O homem, ao nascer, já encontra um mundo organizado pelo trabalho social das gerações passadas. Por esse trabalho a sociedade, ao longo da história, foi conhecendo e utilizando-se da natureza com o objetivo de suprir suas necessidades, a ponto de dominá-la e transformá-la em natureza para o homem, natureza humanizada. Dessa maneira, para que o homem participe da vida social e possa efetivamente usufruir das conquistas já obtidas por gerações anteriores, é preciso, antes de tudo, que ele assimile a herança cultural - resultado material e espiritual da atividade sócio-histórica dos homens. Essa necessidade torna-se cada vez maior e fica cada vez mais difícil assimilar tal herança de forma espontânea e difusa, pelo grau de desenvolvimento social atual. Manacorda argumenta a favor da necessidade insubstituível do ensino para a produção da vida:

"Existe um fato inegável: quanto mais se distancia uma sociedade de suas origens 'naturais' e torna-se histórica, tanto mais se torna imprescindível nela o momento educativo; quanto mais dinâmica se torna uma sociedade - e o é em grau máximo uma sociedade tecnológica que modifica rapidamente os procedimentos produtivos e aumenta seus próprios conteúdos

científicos - tanto mais necessária se faz uma estrutura educativa que estabeleça uma adequação entre este progresso e as gerações que crescem, por um lado, (...) e as gerações adultas, por outro. Tanto mais, pois, aquele ensino que originariamente não se vê como necessidade primária mas como um luxo supérfluo, torna-se uma necessidade insubstituível para a produção da vida. (...) Aquilo que parecia luxo das elites privilegiadas se converte, pela mesma necessidade da sociedade em conjunto, em uma necessidade de massa, que inclui a totalidade da população" (Manacorda, 1975:13 e 16).

Por outro lado, assimilar as conquistas científicas e sociais do passado é necessário para novas conquistas que darão continuidade ao processo de evolução da sociedade. É conhecendo o atual estágio de desenvolvimento social, conhecendo o processo que o precedeu, que o homem pode avaliá-lo e, com base em concepções filosóficas e políticas, pode optar por caminhos a seguir, retomando o processo, reorientando-o, transformando-o, criando-o.

Assim, de acordo com esse raciocínio, a educação é vista como um fenômeno social que visa a reprodução da vida social e sua transformação. A reprodução é um momento necessário da transformação, pois a formação dos homens e da sociedade ocorre no decurso da história, o que implica assimilar a cultura historicamente acumulada tendo em vista sua transformação.

O fenômeno educativo manifesta-se em vários momentos e instituições sociais: nas instituições religiosas, nas instituições políticas, no trabalho, na escola, na família. É um fenômeno constante na vida social, acontecendo conscientemente ou não, intencionalmente ou não. No entanto, pode-se destacar, entre essas manifestações, a prática educativa consciente, intencional e sistematizada. Essa prática concentra, direciona e organiza experiências acumuladas com a finalidade de transmití-las e promover o desenvolvimento dos homens. Nesse tipo de prática educativa se encontra a escolar. A educação escolar básica tem a função precípua de ensinar a crianças e jovens as bases das ciências necessárias a

sua formação geral para que possam atuar produtivamente na sociedade. Entendendo que atuar produtivamente significa realizar uma ação consciente e crítica, a educação escolar tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento intelectual, pela apropriação ativa de conhecimentos, habilidades, que é condição necessária (não suficiente) para formação de convicções norteadoras da ação prática enquanto cidadão.

A instituição escolar na sociedade capitalista, como as demais instituições sob o controle do Estado, tem a função de garantir a manutenção da ordem social vigente. Nesse contexto, a escola serve particularmente à difusão da ideologia burguesa e à reprodução das relações de produção, na medida em que forma a força de trabalho necessária ao sistema. Assim, percebe-se uma relação estreita entre educação e reprodução.

No entanto, como adverte Demo (1988): "Nem somente reprodutor pode ser o processo educativo (...), não há dinâmica histórica sem confronto ou contra-ideologia." Mas

"Na tendência histórica típica, educação está mais para reprodução, do que para transformação (há um) privilégio da qualidade formal em sentido positivista tradicional, quando se busca produzir o profissional tecnologicamente aparelhado, mas avesso ao enfrentamento político das condições históricas do desenvolvimento da sociedade " (Demo,1988:5).

Esse autor entende que a universalização da educação escolar básica, embora não transforme, por si, a sociedade, é fundamental no processo de formação política de um povo, contribuindo para a consolidação da qualidade política, em contraposição à qualidade formal. Percebe-se, assim, uma relação entre educação e democracia, na medida em que ela contribui para a constituição histórica da cidadania popular. Partindo do entendimento de que uma sociedade democrática requer cidadãos organizados, ele propõe que se priorize, na educação, a qualidade política, a qual denomina

de educação política:

"Educação política significa processo competente nos meios e nos fins, voltado para a capacidade profissional e cívica dos alunos. Podemos simplificar no conceito de cidadania produtiva: competência como ator político, como profissional, no trabalho e/ou na produção." (Demo, 1988:9) (grifo do autor).

A tarefa da escola, entendida dessa maneira, é ensinar elementos da herança cultural para que os alunos dominem conhecimentos e adquiram e desenvolvam habilidades, hábitos e capacidades com o objetivo de capacitá-los para formação de convicções e atitudes necessárias para a atuação produtiva (cidadania produtiva) na prática social.

Toda atividade de ensino na escola desenvolve-se em condições concretas, de acordo com fases ou etapas, com o grau ou nível dos cursos, obedecendo certas regularidades. Ensino é, então, um processo porque está condicionado histórica e socialmente e submetido a determinadas regularidades e leis, o que implica, para sua realização, um método. É, portanto, um processo intencional, metódico e sistemático.

O desenvolvimento desse processo se dá objetivamente, pois está determinado por leis objetivas, e subjetivamente, porque se desenvolve na dependência da ação dos diferentes atores do processo.

Objetivamente o ensino é um processo de conhecimento pelo aluno, mediado pelo professor e pela matéria de ensino. No processo de ensino há um confronto do aluno com a matéria sob a direção do professor. Assim, nesse processo atuam a direção do professor e a autoatividade do aluno, numa relação de interdependência. Há, portanto, de um lado, o ensino, a transmissão, e de outro, a aprendizagem, a assimilação. Os componentes do ensino, numa primeira aproximação, são o professor, a matéria e o aluno. A

forma como cada componente atua no processo depende, basicamente, dos objetivos almejados e das condições concretas de sua realização, o que se manifesta na organização do processo nos momentos de planejamento, execução e avaliação. Isso implica afirmar que, no processo de ensino, o professor dirige e coordena a autoatividade do aluno com base em suas próprias condições de trabalho, de vida, nas condições dos alunos, da escola. Podem-se distinguir, nelas, as condições externas - objetivos, conteúdos e métodos do ensino, a lógica do processo didático - das condições internas do processo - a atividade do aluno, as condições intelectuais, os processos internos da cognição.

Além disso, o caráter histórico e social do ensino confere a ele uma dinamicidade própria e uma orientação de objetivos. A educação é um fenômeno social. Há, assim, uma relação intrínseca entre prática educativa e prática social. O desenvolvimento da sociedade, ao longo da história, implica modificações do sistema de ensino, no sentido de adequá-lo às novas exigências requeridas socialmente.

Há, a partir daí, um novo significado do processo de ensino, que se desenvolve de forma específica ao relacionar determinados objetivos, conteúdos, métodos, organização e condições.

É esse entendimento que permite falar a respeito de diferentes propostas de ensino. As determinações de condições históricas e sociais, a definição de objetivos sócio-políticos para a educação conduzirão o processo de ensino, ou seja: definirão o conteúdo da matéria de ensino, o caráter da direção do professor e o que é autoatividade do aluno. Assim, a definição em determinado momento histórico, de objetivos sociais e políticos para a educação, em sentido amplo, que explicita o entendimento do papel desta na sociedade, deverá ser traduzida, na educação escolar, em objetivos

de ensino. E esses objetivos conduzirão o processo de ensino. É preciso ressaltar que tais objetivos, quer educacionais, quer de ensino, expressam concepções teóricas e filosóficas. Em última instância, a opção por um determinado projeto de ensino, na escola, depende da adoção por um projeto social mais amplo, este elaborado a partir de determinadas concepções de homem, mundo e sociedade, e de interesses concretos de classe.

A sociedade, estruturada e organizada sob a ótica da classe dominante, tem alijado historicamente a classe dominada dos meios de produção cultural (material e espiritual), dos benefícios conquistados pelo desenvolvimento da sociedade. Por outro lado, há que reconhecer, apesar de avanços e retrocessos, um projeto, em curso, de transformação social, visando a conquista de formas democráticas de organização da sociedade, tendo em vista a participação de todos nas melhores condições de vida conseguidas com o progresso técnico-científico e social. O engajamento efetivo nesse projeto exige a formação de cidadãos conscientes, ativos, criativos e críticos. Entende-se que a educação escolar básica, pela peculiaridade e abrangência de atuação, tem um papel específico nessa formação, qual seja o de instrumentalizar crianças e jovens para que possam fazer uma apreensão crítica da realidade - natural e social - que os cerca e formar convicções para nela atuar de forma consciente, crítica e criativa. A possibilidade da escola de desempenhar esse papel está relacionada, embora não unicamente, com a necessidade de realizar em seu interior um ensino crítico, por acreditar que esse seja coerente com aquele papel.

Pela realização do ensino, numa perspectiva crítica, é possível promover o desenvolvimento de capacidades cognoscitivas e operativas dos alunos na medida em que os provê de oportunidades de apropriarem-se da cultura acumulada pela humanidade ,

consciente, crítica e criativamente. Essa apropriação, que contribui para o desenvolvimento do pensamento autônomo e criativo dos alunos, torna-se básica para a reelaboração e criação de novos conhecimentos. Torna-se, igualmente, fundamento para a formação de convicções necessárias ao exercício da cidadania que requer uma sociedade democrática.

2- O ensino crítico

Afirmei anteriormente que o ensino é processo de conhecimento do aluno mediado pelo professor e pela matéria de ensino, com base em objetivos e sob determinadas condições concretas. Essa afirmação traz implicações para a organização do processo de ensino na escola, tendo em vista o desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo dos alunos. Isso significa dizer que a condução do ensino crítico depende da compreensão, em profundidade, de como esse processo se desenvolve, do entendimento do processo de conhecimento que nele ocorre, bem como da definição do sujeito e objeto desse conhecimento, e do que se entende pelo caráter mediador do processo de conhecimento na situação específica do ensino. Essas são tarefas postas para a Pedagogia, enquanto corpo teórico de análise e compreensão da prática educativa, e para a Didática, como ramo da Pedagogia que busca compreender o processo de ensino na escola, concebidas como teorias dialeticamente relacionadas com a prática, ou, como teorias da e para a prática. A Pedagogia tem como finalidade compreender o educativo enquanto fenômeno social, inerente à vida social para definir diretrizes, objetivos desse educativo coerentes com objetivos sócio-políticos. A Didática visa a compreensão da natureza do processo de ensino para orientar a condução desse processo com base nos objetivos sócio-políticos e pedagógicos definidos. Daí entender que, é com base nelas

que se pode caracterizar o ensino crítico articulando seus componentes - objetivos, conteúdos, métodos e condições organizativas.

Em primeiro lugar, ensinar criticamente é partir de um entendimento da natureza do processo de ensino para organizá-lo em condições didáticas adequadas para que ele, efetivamente, se realize e atinja seu objetivo básico: contribuir para promover o desenvolvimento intelectual dos alunos. Libâneo faz o seguinte comentário a respeito do que vem a ser ensino crítico:

"...o ensino crítico não é nenhuma fórmula estranha e miraculosa que possa distinguir-se do que é básico no ensino. É, sim, uma perspectiva mais rica e efetiva para atingir certos objetivos sócio-políticos e pedagógicos, dentro da própria configuração do processo de ensino. Com efeito, já assinalamos que ensinar significa possibilitar aos alunos que, com suas próprias forças intelectuais e práticas, adquiram conhecimentos, habilidades, hábitos e convicções, desenvolvam suas capacidades cognoscitivas e operativas, e, com isso, desenvolvam a consciência crítica. O ensino crítico é engendrado no processo de ensino..." (1990:492) (grifos do autor).

Para analisar as principais características e componentes do ensino a partir dessa "perspectiva mais rica e mais efetiva" sintetizarei idéias a esse respeito de alguns estudiosos, basicamente Klingberg (1978), Reyes & Pairol (1988) e Libâneo (1990).

O ensino é um processo porque é um fenômeno que se desenvolve historicamente e tem uma lógica e dinâmica internas. Klingberg cita as leis que atuam no processo de ensino: leis do desenvolvimento social, do desenvolvimento físico e psíquico dos alunos, da dialética, da teoria do conhecimento e da lógica, das relações sociais dos alunos, das ciências a que correspondem a matéria de ensino, da condução dos processos de aprendizagem. Esclarece, esse autor, que são leis objetivas e seu conhecimento é básico para o êxito das atividades de ensino.

No processo de ensino há uma relação necessária entre o ensino e a aprendizagem. Se há de um lado alguém que ensina algo, há de outro alguém que aprende. Por isso não se pode caracterizar o ensino sem considerar as características de sua finalidade básica - a aprendizagem. Nesse sentido, ensinar é organizar formas adequadas de dirigir o processo para que a aprendizagem ocorra. No ensino opera a atividade de direção do professor e a autoatividade do aluno. O professor exerce o papel de direção do processo, na medida em que ele define objetivos educacionais gerais e específicos, com base na concepção da tarefa histórica e social da educação escolar e na compreensão das condições individuais e sociais dos alunos. Organiza, assim, as condições e meios, observando a situação concreta onde o ensino se realiza, para que os alunos atuem como sujeitos do seu próprio processo de conhecimento. Os alunos, sob a direção do professor, apropriam-se de conhecimentos, habilidades e hábitos através de operações mentais como percepção, análise, síntese, de maneira a formar convicções necessárias ao desenvolvimento do pensamento autônomo e da ação consciente.

O caráter de diretividade do processo de ensino supõe a existência de objetivos sócio-políticos e pedagógicos a serem alcançados em situações concretas de ensino, e a seleção e organização de formas de planejá-las, organizá-las e controlá-las. No entanto, não há na diretividade a exclusão da autoatividade dos alunos. Pelo contrário, a relação entre direção e autoatividade é dialética e contraditória, e, portanto, é na superação entre essas duas forças que o ensino se efetiva.

O processo de ensino, então, se desenvolve na relação de forças contraditórias entre professor e aluno. As contradições inerentes a esse processo são, segundo Klingberg (1978): transmissão/assimilação, conhecimento/inteligência, conhecimentos/capa-

tidades, conhecimentos/convicções, conduta/motivação, afã de rendimento/capacidade de conhecimento. Pode-se afirmar com isso que o processo de ensino se efetiva mediante o surgimento, desenvolvimento e eliminação das contradições. A contradição fundamental desse processo é a relação entre o nível de desenvolvimento dos alunos e as novas exigências colocadas pela sociedade como tarefas educativas. Essa contradição é, na verdade, a principal força impulsionadora do ensino-aprendizagem. No entanto, para que essas contradições se transformem em forças impulsionadoras é preciso que elas estejam na consciência dos alunos. Além disso, as novas exigências precisam estar em correspondência com o nível de desenvolvimento e condições dos alunos, para que sejam acessíveis.

O processo de ensino, pela sua abrangência, envolve vários aspectos da vida humana e social. Entre esses têm-se: aspectos sociais, ideológicos, éticos, psicológicos, didáticos. Pode-se destacar, pelo enfoque desse estudo, o aspecto didático, tornando, assim, importante a análise dos diferentes componentes do processo de ensino: objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas, que são formas determinadas de manifestação dos outros aspectos.

Pode-se dizer que o processo de ensino realiza-se, de um lado, pela ação dos professores ao decifrar as exigências sócio-políticas e traduzí-las em objetivos educacionais e de ensino, ao organizar e selecionar os conteúdos-objetos de conhecimento, ao optar por formas de seu tratamento e, de outro, pela ação dos alunos no sentido de fazer uso das atividades orientadoras do ensino para desenvolver formas de pensamento independente. Para compreender o processo de ensino é necessário, ainda, definir esses atores do processo: professor e aluno. Não se trata de pessoas humanas abstratas e genéricas, pelo contrário, são seres concretos que vivem em uma sociedade determinada. Se o ensino realiza-se

sob determinações históricas e sociais, estando, portanto, vinculado ao processo da prática produtiva e sócio-política, então, a ação dos professores e alunos dependerá de suas próprias condições sociais e históricas de existência. A dependência desse processo em relação a seus atores, e, por conseguinte, às suas condições objetivas/subjetivas, é relativa. Essa dependência não impede que se investiguem leis: objetivas, regularidades e componentes do processo de ensino, que se manifestam em condições concretas.

Os componentes do ensino são, portanto, os objetivos, conteúdos, métodos e condições, assim sintetizados por Libâneo:

"...objetivos de cunho geral e parcial referentes ao coletivo de alunos e que envolvem cada aluno em particular; conteúdos que devem ser assimilados em função dos objetivos e que constituem a base informativa concreta do processo educativo; os métodos e as formas organizativas que indicam as condições externas, os procedimentos e medidas que caracterizam a direção pedagógica propriamente dita em relação à matéria e aos objetivos. Importam, decisivamente, no conjunto interligado desses componentes, as condições de efetivação (...) tais como as sócio-políticas, econômicas e culturais em geral e aquelas mais diretamente incidentes nas situações educativas como: condições de vida e de trabalho dos alunos, atividade escolar anterior, conhecimentos prévios, nível de desenvolvimento alcançado pelos alunos, estilo de gestão e organização do trabalho escolar, bases físicas e materiais da escola etc"(1990: 284) (grifos do autor).

A afirmação de que o processo de ensino é determinado histórica e socialmente implica entender que, necessariamente, ele se orienta por objetivos que são as exigências sociais para a educação escolar, num momento histórico determinado. A condução do processo de ensino de acordo com objetivos é tarefa do professor, é nele que recai o caráter de diretividade do ensino. Por essa razão, é preciso que tenha consciência da diretividade inerente a esse processo, para que se posicione frente ao seu trabalho no sentido de orientá-lo com base em objetivos democráticos e avançados

historicamente. Além dos objetivos sociais mais amplos, o professor propõe também objetivos específicos da matéria relacionados ao conteúdo a ser ensinado, conforme nível do curso, idade dos alunos - levando sempre em consideração os objetivos mais amplos e as condições individuais e sociais dos alunos e da situação didática . Klingber (1978) chama a atenção para o fato de que o êxito do ensino está relacionado com a clareza e precisão dos objetivos na consciência tanto dos professores quanto dos alunos. Ao desenvolver suas atividades de ensino o professor deve, então, definir, esclarecer para si e para os alunos os objetivos gerais e parciais que orientam tais atividades.

Ensinar criticamente é conduzir esse processo no sentido de que possa contribuir com uma preparação cultural e científica sólida para que os alunos desenvolvam sua personalidade integralmente, ou seja: desenvolvam suas potencialidades para adquirir capacidades críticas e criativas e formar convicções para atuar produtivamente na sociedade. Para isso, o ensino visto do ponto de vista crítico, tem objetivos relativos tanto à instrução quanto à educação.

A instrução se refere à transmissão e assimilação , em situações didáticas adequadas, de conhecimentos, habilidades , hábitos e capacidades. A educação se refere, por sua vez, à formação de convicções, atitudes que norteiam ações objetivas. No entanto, não se pode separar educação de instrução pelo fato de que não são idênticos. Elas formam uma unidade, e o ensino é ao mesmo tempo um processo de educação pois a instrução forma a base "... para a incorporação de atitudes e convicções frente à vida; por outro lado, atitudes e convicções influem na atividade de assimilação de conhecimentos " (Libâneo, 1990:185).

Dessa forma, percebe-se que há uma relação entre instrução e educação. Klingberg (1978) classifica como próprio da instrução a aquisição de conhecimentos, noções, habilidades e capacidades, e da educação a formação de critérios, hábitos e convicções. Esse conjunto de "qualidades", segundo ele, formam o complexo processo do desenvolvimento da personalidade. Estão em relação mútua embora se evidencie uma gradação desse processo que vai do conhecimento às convicções. O conhecimento é a condição prévia para a formação de convicções. Define o conhecimento como a experiência social tomada como objeto de aprendizagem no ensino, e as convicções

"... se caracterizan por un grado muy alto de subjetividade (de relación subjetiva, de importancia y de compromiso personal). En la convicción radica ya la valoración, el punto de vista propio, la toma de partida y la decisión personal. De aquí se desprende que la formación de convicciones no es exclusivamente un asunto intelectual, sino un proceso, en cuyo centro se encuentra, se abarca y se domina a la personalidad " (1978:100).

Enfim, é preciso ressaltar que os objetivos orientam todo o processo de ensino, ou seja: os outros componentes do processo. Da definição de objetivos, gerais e específicos, depende a organização e seleção do conteúdo, a escolha dos métodos e formas organizativas do ensino.

Com efeito, o conteúdo do processo de ensino são conhecimentos e experiências acumulados pela humanidade, cientificamente generalizados e pedagogicamente preparados, sob orientação de objetivos, que são, assim, convertidos em matéria de ensino. São as bases das ciências consideradas como instrumentos para o desenvolvimento da personalidade, no processo de ensino.

Os conteúdos são originados, portanto, dos conhecimentos e modos de ação que foram produzidos historicamente e socialmente. Não se trata unicamente de conhecimentos científicos, ao con-

trário, engloba-se neles

"... conceitos, idéias, fatos, realidades, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes" (Libâneo, 1990:448).

São conhecimentos, habilidades, métodos de trabalho e de pensamento, necessários para resolver situações da vida social, na medida em que se convertem em qualidades morais de personalidade, que se expressam em convicções.

A organização e seleção dos conteúdos é, em última instância, tarefa do professor. É ele que, baseando-se nos programas oficiais, nas recomendações advindas do projeto pedagógico da escola, confrontando-os criticamente com suas próprias concepções e objetivos sócio-políticos, deve selecionar os conhecimentos, habilidades, hábitos e capacidades cuja aquisição julgar pertinente a um determinado nível do curso e de desenvolvimento do aluno, organizando-o de forma a assegurar a aprendizagem ativa desse aluno. Para tanto deve ter como princípio básico a relação dos conteúdos com a prática social dos alunos, buscando elevar o senso comum em conhecimentos científicos, o que significa muito menos

"... adaptar a matéria à realidade dos alunos, inclusive às suas condições de rendimento escolar, e muito mais de transformar os conteúdos de modo que neles sejam contemplados as exigências teóricas e práticas decorrentes de sua prática de vida" (Libâneo, 1990:454) (grifos do autor).

O conteúdo, entendido desse modo, possui uma dimensão crítica na medida em que ele explica cientificamente fatos, fenômenos e acontecimentos ao mesmo tempo em que considera seu caráter histórico e social. As explicações científicas são produzidas socialmente pelos homens, o que confere a elas um caráter de classe - refuta-se, assim, a neutralidade científica. Essa produção é histórica, o que implica a análise dos avanços obtidos e os proces

tos que os precederam e levar em conta sua validade relativa a um momento histórico determinado.

Essa dimensão crítica deve ser efetivada, impregnada nos conteúdos, na situação de ensino. O conteúdo deve ser organizado e selecionado levando-se em conta sua dimensão crítica. Ao trabalhar com os alunos esse conteúdo, o professor deve demonstrar tal dimensão, ou seja: deve abordá-lo criticamente, o que implica apresentá-lo contextualizado histórica e socialmente.

Portanto, a matéria, que é objeto de conhecimento, são as bases da ciência vista como construção teórico-metodológica da realidade. O professor deve encaminhar os alunos para o contato com o conteúdo dessa matéria de maneira que eles o apreendam criticamente, levando-os a uma atitude crítica. A apreensão crítica é possível pelo tratamento crítico dos conteúdos, o que consiste em tratá-lo cientificamente, ou seja: analisar suas características e aspectos fundamentais, sua estrutura interna e seus determinantes histórico-sociais e práticos. Tal apreensão permite a instrumentalização do pensamento do aluno de modo a levá-lo a ter uma atitude crítica diante dos fatos, fenômenos e acontecimentos de sua vida e da vida social. Libâneo define atitude crítica da seguinte maneira:

"Uma atitude crítica não significa, no entanto, a apreciação desfavorável de tudo como que ser 'crítico' consistisse somente em apontar o defeito das coisas. Atitude crítica é a habilidade de submeter os fatos, as coisas, os objetos de estudo a uma investigação minuciosa e reflexiva, associando a eles os fatos sociais que dizem respeito à vida cotidiana, aos problemas do trabalho, da cidade, da região." (1990:445).

O professor deve, então, levar os alunos a perceberem os conteúdos como resultado de uma elaboração teórica da realidade, elaboração metódica, portanto, construção social e histórica. Considerá-los assim significa encará-los como verdade relativa, em desenvolvimento, passível de reconstrução. O caminho a ser

percorrido pelos alunos, sob a direção do professor, é um caminho do método de aproximação da realidade para seu conhecimento. E isso supõe um método crítico de tratamento desse conteúdo, no ensino - método de ensino.

Pelo exposto aqui a respeito de conteúdo do ensino, pode-se perceber que ele se constitui numa conversão didático-pedagógica de conhecimentos e modos de atuação, em matéria de ensino. Há, pois, uma relação entre ciência e matéria mas não uma identidade. A matéria é uma "forma estruturada" da ciência a partir de pressupostos sócio-políticos, pedagógicos e didáticos, para o ensino.

Do mesmo modo, método de ensino tem relação com método científico, mas eles não são idênticos. O método de ensino tem relação com o método de conhecimento e com o método científico, mas não se identifica com nenhum dos dois. A estrutura lógica da ciência não se transfere mecanicamente à estrutura lógica da matéria de ensino, embora tenha importância para tal estruturação. O método de ensino submete o conteúdo e a estrutura lógica da ciência às finalidades do ensino. A esse respeito afirma Danilov:

"... a lógica de la asignatura docente no determina la vía concreta del proceso real de enseñanza en uno u otro grado, pues no toma en cuenta las particularidades de la estructura o composición del grado, del nivel de conocimientos y del desarrollo de los alumnos. La vía concreta de la enseñanza se determina por la lógica del proceso docente, que expresa el orden o secuencia de los pasos de la enseñanza y que asegura los resultados más efectivos y óptimos, tanto en el sentido de la asimilación de los conocimientos, como en el del desarrollo de las capacidades cognoscitivas de los alumnos " (1984:115).

O método científico é o caminho de investigação e apreensão do objeto de estudo para a produção da ciência. No ensino, trata-se de apropriar-se do patrimônio científico e cultural,

portanto, daquilo que já foi pesquisado e sistematizado, que se transforma em saber. Wachowicz cita A. V. Pinto para fazer a seguinte distinção entre ciência e saber:

"O que distingue o saber da ciência é que, na primeira dessas etapas, falta a intenção de organizar metodicamente o conhecimento, de proceder à descoberta da verdade, de acordo com um projeto e critérios metódicos" (1989:21).

Com base nessa distinção, essa autora analisa o método dialético na didática com o seguinte pressuposto:

"... assim como existem métodos próprios para a investigação de uma realidade e sua explicitação, sendo esse o campo da metodologia científica em cada área, há também métodos adequados para a apropriação do saber em cada área, sendo esse o campo da metodologia do ensino e referindo-se ambas, a metodologia científica e a metodologia do ensino, ao conteúdo como objeto a ser investigado ou ensinado." (1989:22).

Assim, método de ensino nem é a passagem direta dos métodos da ciência para a situação de ensino (o que significa que conteúdos críticos não garantem ensino crítico) como também não é a aplicação pura e simples dos métodos cognitivos. Há um processo, no ensino, de cognição por parte do aluno, sem dúvida, mas ele ocorre em situações concretas, determinadas. Essas situações se configuram, entre outras coisas, a partir da definição do para quê, como e quem processará esse conhecimento, e o que é o objeto desse conhecimento. Isso se refere aos objetivos sócio-políticos e pedagógicos para a educação, à função social do conteúdo-objeto do conhecimento e às condições internas (individuais e sociais) dos alunos para o conhecimento. Por essa razão, afirma-se que os métodos cognitivos e científicos, componente lógico-sistemático do ensino, sofre na situação de ensino transformações, porque além desse componente devem ser também considerados os componentes político-ideológico e didático-psicológico. Klingberg (1978) distingue ciência de matéria afirmando que o conteúdo da matéria atende

"a aspectos ideológico-filosóficos, lógicos, pedagógicos y psicológicos. De aquí, se desprende que la categoría 'contenido de la enseñanza' está, desde luego, dentro de un sistema de referencia pedagógico (...) refiriendo a una 'materia' que está preparada pedagógicamente " (1978:275).

Em outro extremo, método de ensino não é a mesma coisa que procedimentos e técnicas de ensino. É mais que isso, é um encaminhamento sequencial de atividades de ensino, tendo por base os objetivos e conteúdos definidos, optando por procedimentos e técnicas que se adequem a eles. Como o método de ensino é determinado pelos objetivos e conteúdos ele expressa determinadas concepções de homem a se formar, de sociedade, seu desenvolvimento e possibilidade/necessidade de sua transformação, da tarefa educativa determinada histórica e socialmente, do potencial educativo dos conteúdos tendo em vista o desenvolvimento independente e integral da personalidade.

O método de ensino tem como finalidade básica proporcionar meios adequados para que a aprendizagem ocorra. Ou seja: meios de dirigir o processo de ensino tendo em vista a assimilação ativa (própria do sujeito que aprende em sua relação ativa com o objeto de estudo) dos alunos. Diz respeito, por um lado, ao ensino, às atividades do professor, à forma de ensinar, à forma de dirigir as atividades dos alunos, à forma de aplicar recursos didáticos, à forma de avaliar. De outro, diz respeito às atividades de aprendizagem, à qualidade da aprendizagem.

O método de ensino distingue-se por seu aspecto externo e interno (ensino e assimilação). A esse respeito esclarece Libâneo:

"Na transmissão, prevalecem as formas de estruturação e organização lógica e didática dos conteúdos. Na assimilação, importam os processos de cognição mediante a assimilação ativa e interiorização de conhecimentos, habilidades, convicções. Como são momentos interdependentes, há aí uma relação recípro-

ca entre métodos de ensino e métodos de assimilação, ou seja, entre aspectos externos e internos do método " (1990:474).

O método de ensino no aspecto externo é o modo com que o professor conduz as atividades de ensino, visando o confronto aluno-matéria, é o modo de ensinar, a forma de organizar o trabalho. Pode ser classificado em método expositivo, ensino por proposição ou trabalho independente dos alunos e ensino de elaboração conjunta ou de diálogo (Klingberg, 1978). O aspecto interno diz respeito aos procedimentos e operações lógicas conduzidas na atividade de ensino. Distinguem-se, nesse aspecto, as operações mentais como análise, síntese, comparação, generalização, abstração, e as fases ou passos didáticos do ensino.

Para o encaminhamento lógico das operações mentais dos alunos, deve-se levar em conta como se processa o conhecimento e as peculiaridades desse processo na situação de ensino.

Partindo do princípio de que a atividade de ensino só se justifica pela aprendizagem dos alunos, e de que aprendizagem é conhecimento, conclui-se que o processo de ensino se define como o processo de conhecimento pelo aluno em condições específicas. Dependendo da concepção que se tem do que vem a ser processo/método de conhecimento definir-se-á o método de ensino. O que define o método de ensino é essencialmente a forma sob a qual o professor propõe ou conduz o pensamento do aluno (suas operações mentais), ou seja, seu processo cognitivo. Porém, o caráter de "processo conduzido" de conhecimento se deve à especificidade desse processo no ensino. É necessário observar, além das condições e meios de ensino nas situações específicas em que ocorre (nível dos alunos, nível do curso, recursos disponíveis), que o ensino visa prover os alunos dos conhecimentos acumulados - base para produção de novos conhecimentos -, objetos de conhecimento que contêm a pe-

culiaridade de ser já produto histórico e social do conhecimento científico. Para isso, não é preciso que os alunos percorram o mesmo caminho que resultou em tal produto.

De acordo com a concepção dialética, o conhecimento tem início nas sensações que o mundo objetivo provoca no homem. O mundo, a realidade, o objeto de conhecimento existem objetivamente (independentemente de nossa consciência ou vontade) e o homem, pela atividade, pelo trabalho, trava relações com esse mundo objetivo e o conhece, refletindo-o na sua consciência. Esse reflexo não é direto mas resultado de uma atividade subjetiva do sujeito (pelo pensamento, percepção). A relação entre sujeito e objeto do conhecimento possui inerentemente uma subjetividade, pois ambos são sociais e históricos.

Assim, pela atividade subjetiva, o conhecimento se inicia no plano sensório e se eleva ao plano racional. Através das sensações e percepções o sujeito capta as características exteriores do objeto, de forma que essas "fiquem" no pensamento independentemente do objeto, formando assim suas representações. No sensorial, que se constitui nas formas primárias, elementares do conhecimento, predomina a reprodução de características externas do objeto. No racional, forma superior do conhecimento, o sujeito forma conceitos e generalizações do objeto pelo processo de abstração ou seja, pelo pensamento racional, abstrato, o sujeito penetra no objeto abstraindo propriedades e relações essenciais. Nesse plano, são fundamentais os processos de análise e síntese, pois elas se realizam em uma série de operações mentais. A partir desse conhecimento essencial do objeto o sujeito é capaz de aplicá-lo praticamente.

É preciso ressaltar que não se pode entender esse processo como uma evolução mecânica de fases - do sensório ao abs-

trato e deste à prática. Tais fases são interdependentes, relacionadas entre si, uma interferindo na outra. Por exemplo: a aplicação prática de um conhecimento pode provocar novas abstrações, ou novas percepções do objeto, assim como ao se perceber um objeto pode-se ao mesmo tempo estar formando conceitos sobre ele.

Esse entendimento de como se processa o conhecimento das coisas traz implicações ao ensino. A condução do processo de conhecimento do aluno, ou o método de ensinar deve ser o de encaminhar as atividades para que o aluno evolua seu conhecimento da matéria, do sensório ao abstrato e deste à prática. Assim, por exemplo:

"La consideración de que el conocimiento comienza en el plano sensorial y se eleva al plano racional, nos lleva a subrayar la importancia de proporcionar a los alumnos un arsenal de buenas representaciones del objeto o fenómeno objeto de estudio."... "Tener en cuenta que la práctica se acompaña del conocimiento en todo el proceso, exige que el profesor garantice la participación viva de los alumnos en el proceso de apropiación del conocimiento" (Reyes & Pairol, 1988:35).

Visando conduzir o processo de conhecimento pelo aluno, o professor deve observar, também, certos princípios didáticos, que decorrem de leis gerais do ensino. Entre esses está o que Klingberg (1978) denomina de Princípio de Exequibilidade. Neste princípio há algumas "regras" que visam orientar a condução do ensino no sentido de fazer a adaptação ideal entre as exigências da matéria a ser transmitida e as possibilidades de assimilação por parte dos alunos. São elas: do simples ao complexo, do próximo ao distante, do conhecido ao desconhecido, do fácil ao difícil, do concreto ao abstrato. No entanto, há que se considerar que esses princípios, embora correspondam aos princípios do processo de conhecimento e processo científico gerais, não têm a mesma significação em situações didáticas. Para aplicação desses princípios deve-se levar em conta o sujeito que conhece, em suas condições concretas

de existência. Por exemplo: o princípio da passagem do concreto ao abstrato ganha possibilidades de aplicação efetiva e com maior eficiência ao se entender que concreto é um conceito subjetivo, é um conceito do aluno. Sendo assim nem sempre concreto para o aluno é o visível, mas o que ele acredita que existe. Partindo do mesmo raciocínio, próximo não diz respeito necessariamente à localização física, mas ao que faz parte da realidade do aluno.

As fases ou passos didáticos, que também se inserem no aspecto interno do método de ensino, dizem respeito à dinâmica do processo de ensino, tal como deve se realizar na aula - forma básica de organização da atividade escolar - tendo em vista o processo de conhecimento do aluno.

Libâneo (1990:470-479) propõe e dá indicações para os seguintes passos didáticos, esclarecendo que estão estreitamente relacionados entre si não podendo, assim, serem observados de maneira estanque, mecânica:

Preparação e introdução da matéria, incluindo a problematização: consiste na preparação prévia do professor, preparação dos alunos (mobilização, organização do ambiente, suscitamento do interesse e ligação da matéria nova com a anterior), introdução da matéria (ligação da matéria com o que o aluno já sabe, estabelecimento de vínculos entre a prática cotidiana e a matéria) e colocação didática dos objetivos (de suma importância em todas as etapas do ensino).

Tratamento didático da matéria nova: envolve transmissão -explicação do professor através de ilustrações, demonstrações, conversação ou discussão dos temas - e assimilação - inicia com a percepção do objeto estudado. A partir daí, vão se formando noções concretas ligando com conhecimentos já disponíveis e atividade prática. Na assimilação ativa integra-se ao pensamento sensorial a atividade do pensamento abstrato que implica a formação de

conceitos - análise, síntese, abstração e generalização.

Consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades: seu objetivo é aprofundar o domínio dos conteúdos, tornando-os mais sólidos e duradouros. A consolidação pode ser reprodutiva (fixação, reprodução em situações conhecidas), generalizada (ampliação, aplicação de conhecimentos em situações novas) e criativa (trabalho relativamente independente do aluno). Há, ainda outros meios de consolidação como a recordação e sistematização.

Aplicação: tem o objetivo de prover oportunidades, para os alunos, de utilização de modos criativos dos conhecimentos, visando a vinculação dos conhecimentos com a vida para formação de pensamento independente e atitudes criativas e críticas.

Controle dos resultados escolares, comprovação e avaliação de conhecimentos: tem função pedagógico-didática (papel da avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos), de diagnóstico (permite uma análise sistemática dos progressos e das causas das deficiências detectadas durante o ensino) e de controle (refere-se à comprovação e qualificação dos resultados da aprendizagem dos alunos). Essas três funções são relacionadas entre si, interdependentes e não excludentes.

O ensino, conforme já foi visto, se organiza na relação objetivo-conteúdo-método, em determinadas condições. Portanto, para que o ensino crítico se efetive nas escolas públicas e possa realmente contribuir para a formação básica da cidadania necessária ao processo de transformação da sociedade, algumas condições são necessárias: políticas públicas adequadas, professores competentes tecnicamente e comprometidos politicamente, alunos motivados, social e emocionalmente, para o estudo, dirigentes de escolas comprometidos com o ensino público democrático e de boa qualidade, professores que atuem conscientemente diante de seu papel

no processo de ensino-aprendizagem e do papel que têm os conhecimentos que veicula na formação básica dos alunos, entre outras.

Percebe-se, assim, que o ensino crítico não poderá ser realizado plena e efetivamente apenas pela ação de professores, pois sua realização depende de condições que extrapolam o âmbito restrito da sala de aula, condições que dependem da transformação mais ampla de nossa sociedade. Essas, por sua vez, possibilitam a organização do ensino de maneira adequada no que diz respeito à observação das condições diretamente ligadas a ele. Klingberg (1972) menciona as condições sob as quais atuam, no ensino, a relação objetivo-conteúdo-método: a relação professor-aluno, as condições prévias quanto ao rendimento dos alunos, a atitude ao aprender, a ordem e a disciplina, a qualificação do professor, a capacidade do professor para compreender a situação didática e transformar positivamente as condições do ensino.

Essas considerações reafirmam a concepção de educação, de ensino (e suas formas de desenvolvimento) como processo histórico e social. Porém, uma das condições de possibilidade para a realização desse ensino crítico é o desenvolvimento, por parte dos professores, de atividades de ensino que contribuam, o máximo possível, observadas as condições, para a atividade mental dos alunos. A constatação de que o professor age em salas de aula dirigindo as atividades de ensino, de maneira relativamente autônoma, leva a insistir na necessidade de investigar, na prática, as possibilidades concretas de realização de seu trabalho criticamente, e em que essas possibilidades se apoiam. Tais possibilidades dependem, entre outras coisas, do entendimento pelo professor do potencial educativo dos conhecimentos específicos que veicula nas suas atividades e de como veiculá-los tendo em vista sua apropriação ativa por parte dos alunos. Por essa razão, julgo importante buscar definições do

que vem a ser o ensino crítico de Geografia.

3- O ensino crítico de Geografia

Já afirmou-se anteriormente que o método de ensino relaciona-se com o método de conhecimento e métodos científicos gerais mas não se identifica com nenhum dos dois. Isso porque, além desse componente lógico-sistemático, o método de ensino deve considerar também os componentes político-ideológico e didático-pedagógico. No ensino, há uma determinação do conteúdo sobre o método - o que confere aos métodos de ensino das diferentes matérias certa especificidade, mas ambos são orientados por objetivos sócio-políticos e pedagógicos. Além disso, o ensino é realizado em situações concretas: há que se considerar, então, o nível de desenvolvimento do aluno, as características do curso, as condições sócio-culturais e de aprendizagem do aluno. A orientação de objetivos no ensino e sua organização em situações concretas dá uma determinada configuração ao conteúdo, constituindo-se, com isso, em matéria de ensino. A conversão da ciência em matéria de ensino é explicada por Libâneo da seguinte maneira:

"... a matéria científica com seus conhecimentos lógico-sistemáticos e métodos, é fundamental para seu ensino, mas para converter-se em matéria de ensino remete-se a implicações pedagógico-didáticas, o que significa saber que 'bases' de uma ciência atendem objetivos de educação geral e formação de cidadãos, que conhecimentos atendem exigências do processo produtivo e, ao mesmo tempo, do desenvolvimento das capacidades necessárias à aplicação deles na prática; ou, ainda, de como o lógico se converte em didático" (1990:423/4).

Portanto, a escolha dos conteúdos geográficos e suas formas de ensino depende de uma seleção, no campo do conhecimento geográfico, daqueles conteúdos relevantes para a formação geral dos alunos, feita a partir de exigências do desenvolvimento in

dividual e das exigências sócio-políticas e pedagógicas. Isso significa, de um lado, atender à lógica interna da ciência geográfica, suas tendências de desenvolvimento e seus métodos de investigação, de modo que ela seja um critério necessário para definir as bases da ciência que devem converter-se em matéria de ensino para a formação geral. Mas, de outro lado, é necessário que se reporte a objetivos sócio-políticos e pedagógicos dado que o processo de ensino é sempre socialmente determinado, como também que se observem peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem no qual se levam em conta as características individuais e sócio-culturais do aluno, as relações objetivos/conteúdos/métodos, as condições do ensino em situações didáticas específicas.

Assim, a matéria Geografia, ensinada nas escolas, corresponde à ciência geográfica, mas não é idêntica a ela. No ensino, os conteúdos das disciplinas não são considerados em si mesmos, mas são meios, instrumentos através dos quais busca-se atingir objetivos sócio-políticos e pedagógicos definidos, em situações concretas onde o ensino se realiza. No ensino fundamental, a Geografia, ao lado das demais matérias, tem a função de contribuir para a formação geral do cidadão, requerida para a vida em sociedade. O conteúdo da Geografia a ser veiculado nesse nível de ensino são as bases da ciência geográfica necessárias à formação de todo e qualquer cidadão, e não do geógrafo ou especialista em Geografia.

Tais considerações levam ao entendimento de que a definição dos conteúdos a serem ministrados no ensino fundamental depende da compreensão de formação geral e do que se considera necessário a essa formação. E a forma como esses conteúdos são veiculados na escola expressa, conscientemente ou não, objetivos sócio-políticos e pedagógicos, concepções de método de ensino (e de assimilação), além de acontecer em um contexto determinado.

Se a escola tem o papel, na sociedade, de contribuir com a instrumentalização possível para a formação do cidadão consciente, crítico, participante ativo na sociedade visando sua transformação, as atividades de ensino devem corresponder a esse papel. Ou seja, como já foi mencionado, deve-se realizar o ensino crítico. A Geografia deve ser vista como um dos instrumentos para a formação desse cidadão. Para que seja assim, é necessário ensinar criticamente os conteúdos da Geografia. Estabelece-se, com isso, a relação dialética entre forma (ensinar criticamente) e conteúdo, entendendo que estão em relação de interdependência. O conteúdo assume sempre uma certa forma e a forma encerra sempre um conteúdo. Mas, adverte Krapívine:

"....a forma , depois de se constituir, exerce uma influência muito activa sobre o conteúdo. Note-se que se a forma corresponde ao conteúdo, contribui para o seu desenvolvimento. Se a forma é obsoleta e já não corresponde ao conteúdo, entrava o seu desenvolvimento " (1984:98) .

Em outras palavras, se se quer a assimilação ativa dos conteúdos geográficos pelos alunos, para que possam desenvolver capacidades de pensamento autônomo e de ação consciente, não basta ensinar criticamente conteúdos não críticos, sob pena de não se conseguir a instrumentalização referida, nem basta veicular conteúdos críticos de forma não crítica, pois assim não se obterá sua assimilação ativa necessária ao desenvolvimento daquele pensamento e daquela ação.

O tratamento crítico do conteúdo significa levar o aluno a entender esse conteúdo com suas determinações práticas , históricas e sociais. Ou seja: é levar o aluno a ter constantemente uma postura de questionamento frente a esse conteúdo, no sentido de buscar compreender para que/quem ele serve, ou já serviu e quem o produziu. É levá-lo, também, a entender que sua apropriação e utilização é histórica, portanto, exigência da prática social

devendo a ela estar voltado.

Por outro lado, é transmitir conteúdos científicos, universais, objetivos, para que o aluno compreenda suas características fundamentais e essenciais, sua estrutura interna, suas ligações, mediações e aspectos e as relações sociais que ele contém.

Entendo, assim, que ensinar criticamente é, de um lado, promover a reprodução de conteúdos científicos, de outro, é buscar formas de garantir que essa reprodução seja resultado de uma assimilação ativa e que, assim, permita e suscite o desenvolvimento de operações mentais que capacite o aluno a produzir novos conhecimentos, a colocá-los em prática, a criticá-los.

O ensino crítico de Geografia é a realização de formas adequadas de promover o desenvolvimento do pensamento crítico-científico dos alunos naquilo que é específico da geografia - apreensão da realidade do ponto de vista geográfico, no entendimento de que essa análise é requisito para a aquisição de capacidades cognoscitivas, operativas e críticas.

E o que é apreensão da realidade do ponto de vista geográfico? É a análise de fatos, fenômenos, acontecimentos na sua configuração espacial, na sua espacialidade. Toda prática social se desenvolve num espaço. O espaço geográfico é construção dos homens, da sociedade na sua relação de trabalho com a natureza e, ao mesmo tempo, é condição de reprodução da vida social em desenvolvimento na história. Sendo assim, a espacialidade torna-se uma importante categoria de análise da realidade social e natural, para compreendê-la em profundidade e poder atuar nela consciente e objetivamente. É importante que todo cidadão tenha o domínio da espacialidade dos fenômenos, fatos e acontecimentos e de si mesmo. Almeida & Passini fala da

"... importância do aprendizado espacial no contexto sócio-cultural da sociedade moderna, como instrumento necessário à vida das pessoas, pois esta exige certo domínio de conceitos e de referenciais espaciais para deslocamento e ambientação; e mais do que isso, para que as pessoas tenham uma visão consciente e crítica de seu espaço social " (1989:10).

Essa importância do domínio espacial não é, de um modo geral, reconhecida pelos que lidam, de uma maneira ou de outra, com a Geografia enquanto disciplina do ensino fundamental.

Com efeito, a Geografia, no ensino fundamental, tem o papel, ao lado da História, Português, Matemática, de contribuir para promover o desenvolvimento intelectual dos alunos, necessário ao exercício da cidadania. O senso comum atribui, com maior clareza, um valor real prático para a vida social, a disciplinas como Português e Matemática e o destitui, quase que totalmente, das disciplinas como História e Geografia. O papel social, o potencial educativo da Geografia nem sempre é percebido pela maioria das pessoas, o que acaba por gerar o senso comum de que ela serve para obter cultura geral, conhecimentos gerais, cujo valor encerra-se nelas mesmos, pois essa cultura, ou esses conhecimentos, encontram-se desligados da vida prática. A função de dar "cultura geral" secundariza os conteúdos veiculados por essa disciplina. A estrutura atual do ensino, a distribuição curricular das disciplinas e seus conteúdos, provocam uma tal diluição e superficialização dos temas tratados na Geografia que inviabilizam um projeto de promover a verdadeira cultura geral, ou de "produzir" homens cultos, "bem informados". Além disso, a organização da nossa sociedade, o avanço tecnológico alcançado, o estilo padrão da vida moderna tendem a secundarizar conhecimentos não práticos para priorizar aqueles de aplicação direta no cotidiano das pessoas.

Por essa razão, é importante firmar, sobretudo para alunos e professores, a importância do saber veiculado pela Geogra

fia na produção, reprodução e transformação da vida social, como motivação necessária ao ensino e aprendizagem dessa disciplina . No entanto, é preciso ressaltar que a importância do saber geográfico, se não está fincada numa concepção enciclopédica de "cultura geral", também não deve ser avaliada somente pela sua aplicação direta e imediata na prática. A importância da Geografia está vinculada ao caráter de espacialidade de toda prática social, sendo uma determinada leitura dessa prática. A análise da espacialidade é possível mediante o desenvolvimento do raciocínio geográfico, que permite apreender o espaço geográfico na definição e configuração da vida social, ao longo da história e na atualidade. A apreensão dessa espacialidade é, pois, necessária. Porém, dada a complexidade sócio-espacial atual, essa apreensão não é possível espontaneamente. Por isso devem os conhecimentos a ela relativos, constituir-se em matéria de ensino sistemático e intencional.

Tem-se, pois, que o objeto a ser conhecido pelos alunos, nas aulas de Geografia, é o espaço geográfico - objeto de estudo da ciência geográfica. Ensinar Geografia criticamente é promover o desenvolvimento no aluno da percepção ativa da espacialidade e a formação de conceitos correspondentes (evidentemente esse desenvolvimento se dá na escola e também antes e fora dela, mas certamente a escola é um lugar privilegiado para que ele se conduza de modo sistemático e sistematizado). É levar o aluno a assimilar, ativa e conscientemente, os elementos constitutivos do espaço geográfico, suas relações históricas e sociais e, ao mesmo tempo, demonstrar que a interpretação científica desse espaço é uma construção teórico-metodológica, portanto histórica e social, é uma construção subjetiva. E, como tal, é passível de reconstrução. Assim, o aluno poderá perceber-se como sujeito de seu próprio processo de conhecimento, pois entenderá que o espaço geo

gráfico existe objetivamente, mas a compreensão que dele se tem é subjetiva.

Trata-se, então, de desenvolver no aluno o entendimento de que o espaço geográfico é histórico, social, prático, concreto. Isso significa entender que o espaço geográfico expressa relações sociais (portanto históricas) - é resultado da ação dos homens, em sociedade, sobre a natureza. A configuração espacial é produzida, assim, histórica e socialmente, ao mesmo tempo, pode-se dizer que o espaço geográfico "produz" a prática social, na medida em que o configura. É condição de produção e reprodução da vida social e, nesse sentido, espaço é poder. Pelo seu domínio travaram-se lutas entre povos e nações, ao longo da história. E uma das condições desse domínio é o conhecimento que dele se tem. Para dominar o espaço é preciso conhecê-lo. O saber sobre o espaço geográfico torna-se, assim, também forma de poder.

Outro entendimento necessário é o do espaço como totalidade. Não como soma de partes, de partes estanques e compartimentadas como a "geografia de armários" denunciada por Moreira (1987). A análise do espaço como totalidade dialética implica considerar seus vários aspectos (físicos, humanos, econômicos) como interrelacionados, interdependentes. Finalmente, é levar o aluno a perceber que o espaço geográfico não é algo estranho a ele, pelo contrário, é espaço de sua prática social.

Como suscitar esse entendimento do espaço geográfico? Conforme se mencionou anteriormente, o conhecimento das coisas se processa no sujeito partindo do plano sensório ao racional-lógico-abstrato. Conhecer o espaço é partir, então, do sensório, do visível. É ter como ponto de partida a observação do espaço naquilo que aparece às sensações: a paisagem - aparência do concreto. Nesse plano podem-se observar os vários fatos, fenômenos que a compõem

e que aparecem sensorialmente, aparentemente, sem ligações, mas é a base para se atingir sua estrutura interna, seu conteúdo - espaço - apreendido pela descoberta das ligações, mediações existentes entre aqueles fatos, fenômenos. A esse respeito afirma Moreira:

"A essência se manifesta através da aparência (a coisa). Como é a 'coisa' que 'vive' o mundo, a intuição que existe nesse mundo se dá sempre como fenômeno. Nosce, assim, a teia das relações fenomenológicas. Diz-se, então, que a essência constitui as relações internas e o fenômeno as relações externas das coisas. O conteúdo é o conjunto articulado dessas relações internas e externas das coisas, reunindo em si a essência e o fenômeno. A forma é o estado do conteúdo, o modo como ele se manifesta. Praticamente se confundem, então, a forma e a aparência. Todavia, é a nossa apreensão meramente sensória da forma que chamamos de aparência" (1987:176).

Se a paisagem é a aparência do espaço cujo conteúdo é a sociedade territorialmente ordenada, organizada, então, compreender o espaço, em essência, é partir da via sensorial de apreensão do objeto - observação da paisagem - para extrair suas relações externas e internas, formando, assim, conceitos das representações captadas sensorialmente. A formação dos conceitos para atingir a essência do espaço geográfico se dá com base em categorias e princípios de análise, que são como que ferramentas de extração do real. E as categorias e princípios que "armam" o espaço como instrumento de análise teórica, são os tradicionalmente utilizados no discurso geográfico, operando neles um resgate crítico e incorporando novas categorias decorrentes do método de apreensão da realidade empregado - o método dialético. Moreira sugere a construção do discurso geográfico com base no "universo da estrutura categorial dialética":

"Na geografia que se ensina, significa isto o resgate crítico, isto é, a recuperação e reinterpretção dialética, das categorias e princípios que historicamente têm feito o universo lógico do raciocínio geográfico. Categorias como natureza, espaço, território, ambiente e paisagem, e princípios como localização, disposição, extensão, distância, conexão, delimitação e densidade" (1987:181).

Nesse sentido, tratar criticamente um conteúdo geográfico é partir do que o aluno já sabe (princípio didático elementar) e da observação da paisagem (o que não significa necessariamente observação direta do objeto estudado; dependendo do caso, um texto "observado" pode induzir a imaginação do aluno no sentido de trazer para aquele momento de aula um espaço concebido, a representação de um espaço) para abstrair, em seguida, as características e propriedades essenciais do espaço. Essa abstração implica formar conceitos a partir da análise, síntese, comparação, generalização, com base em categorias e princípios lógicos de apreensão do espaço geográfico.

O enfoque de análise a partir dessas categorias e princípios pode ser entendido como a forma de se "geografizar" o tema. Porém, é preciso redefinir tais categorias e princípios. Considerando os princípios citados por Moreira, pode-se deduzir que a análise geográfica de um conteúdo pressupõe sua configuração a respeito de localização, disposição, extensão, distância, conexão, delimitação e densidade. São "dados" de configuração de conteúdos da geografia, sem dúvida, mas é bom ressaltar que seu valor explicativo não se prende a informações isoladas, absolutas e de precisão, pelo contrário, seu maior valor é a potencialidade dessas informações no sentido de transpô-las para atingir seu significado social e histórico. Assim, a localização, por exemplo, de um fato, fenômeno ou objeto estudado não é simplesmente dar suas coordenadas geográficas, mas extrair dessa localização a dinâmica sócio-histórica do estudado e suas implicações (da localização) na vida prática. E isso é possível pela construção gradativa de um quadro referencial, à luz das demais categorias e princípios, da "especialidade" desse fato, fenômeno ou objeto. Do mesmo modo, a extensão não pode ser simplesmente a informação numérica de um objeto de estu-

do, mas principalmente a relatividade dessa extensão no tempo e no espaço e seu significado social.

Pelo que foi exposto a respeito do ensino crítico de Geografia, pode-se deduzir que a tarefa de selecionar e organizar conteúdos geográficos para a 2ª fase do ensino fundamental deve partir do objetivo geral de formar cidadãos ativos e conscientes, e do objetivo específico de desenvolver o pensamento autônomo quanto ao espaço geográfico em que vive o aluno. Para tanto é preciso selecionar conteúdos relevantes para o desenvolvimento de capacidades e habilidades mentais e organizá-los sob a lógica do processo de conhecimento em condições didáticas concretas.

4- O conteúdo crítico de Geografia no ensino fundamental (2ª fase)

Antes de tudo, é preciso considerar que os conteúdos escolares são a base material, a linha fundamental do ensino. É sobre essa base - cuja finalidade não se encerra nela mesma já que é meio, instrumento - que o ensino se realiza. Quanto às formas organizativas e metodológicas do ensino, se, de um lado, estão orientadas por objetivos, de outro, são determinadas pelos conteúdos. É essa a razão pela qual se justifica analisar, destacadamente, o que se entende por conteúdo de Geografia num projeto crítico de ensino, ou o que vem a ser conteúdo crítico de Geografia, no ensino fundamental. Se anteriormente procurei explicitar meu entendimento do que significa o caráter de criticidade dos conteúdos geográficos, é preciso, ainda, comentar, em linhas gerais, qual a temática da Geografia que considero importante ser trabalhada nesse nível de ensino, como abordá-la e quais os princípios que a norteiam.

Para definição, organização e seleção dos conteúdos, temas a serem veiculados nas diferentes séries do ensino fundamental pode-se basear nas propostas curriculares das instituições estaduais e municipais de educação, nos programas elaborados pelas escolas, nos diversos livros didáticos em circulação no país (sabe-se que os livros didáticos têm um grande peso na definição do trabalho docente - a maioria dos professores ao planejar e executar suas aulas seguem rigorosamente o livro didático adotado; agrava a situação o fato de que essa adoção nem sempre é consciente e fruto de uma escolha criteriosa). No entanto, essas orientações de estrutura temática devem ser encaradas como indicações gerais, ou seja: cabe ao professor, orientado de diferentes formas e pelas diversas instâncias, definir os temas a serem trabalhados com os alunos nas situações concretas onde o ensino se realiza. Para que organize e selecione os conteúdos que julgar mais relevantes para cada situação de ensino, o professor deve levar em conta a correspondência das referidas orientações com suas próprias convicções no que diz respeito aos objetivos gerais do ensino, aos objetivos específicos da Geografia e a possibilidade de traduzir tais conteúdos em formas didáticas adequadas, observando-se certos princípios gerais do ensino, do processo de conhecimento e da geografia.

Numa perspectiva crítica os conteúdos escolares são meios, instrumentos para se alcançar o objetivo mais geral do ensino, que é o desenvolvimento intelectual dos alunos, entendido como capacidade de pensar autonomamente e de agir conscientemente. O objetivo de se veicular conhecimentos geográficos no ensino fundamental é o de fornecer instrumentos de leitura da realidade do ponto de vista geográfico, no entendimento de que, assim, se desenvolverá um raciocínio geográfico nos alunos, o que, por sua vez, os ajudarão a compreender as determinações espaciais na vida social (na

qual estão incluídos os próprios alunos).

Para que o ensino de Geografia alcance os objetivos definidos é preciso que seus conteúdos sejam estruturados com base em certos princípios.

Dos estudos mencionados anteriormente, podem ser deduzidos alguns princípios relativos ao conteúdo de ensino. A cientificidade e sistematicidade dos conteúdos: dizer que os conteúdos devem ser científicos significa que devem ser abordados no sentido de apanhar suas características essenciais e fundamentais e sua historicidade; dizer que devem ser sistematizados significa que há uma concatenação e sequência lógicas que implicam o seu "agrupamento" em unidades de ensino, concatenação e sequência que devem obedecer a princípios didáticos já mencionados, quais sejam: do conhecido ao desconhecido, do próximo ao distante, do simples ao complexo, do concreto ao abstrato - do ponto de vista do aluno e não do professor ou da ciência. A acessibilidade dos conteúdos, ou seja: os conteúdos devem ser estruturados de forma que obedeam, ao mesmo tempo, exigências sociais e condições individuais e sociais dos alunos, para que a contradição existente entre elas torne-se força motriz do processo de ensino-aprendizagem. A praticidade do conteúdo: é importante que se considere a possibilidade que têm os conteúdos de instrumentalizar os alunos para sua prática social, porém, a ligação conteúdo-prática social não pode ser entendida como direta e imediata, é prático o conhecimento que ajuda o aluno a compreender melhor a prática social em que vive para poder nela atuar conscientemente - o que não implica em se restringir a conteúdos pragmáticos. Correspondência com a prática social dos alunos: a escola é uma instância de veiculação de conhecimentos, mas não é a única nem a mais importante; o aluno, ao ingressar na escola, e mesmo durante sua permanência nela, já tem (de sua vi

da cotidiana e de outros momentos da escola) um cabedal de conhecimentos (científicos ou do senso comum); ao ensino cabe reorientar, reconstruir, sistematizar o conhecimento já adquirido pelos alunos para, assim, promover seu desenvolvimento intelectual - com a ressalva de que a base do ensino escolar é o conhecimento científico e sistematizado e não a vida cotidiana. A autoatividade do aluno sob a direção do professor: o ensino tem por objetivo fundamental a aprendizagem dos alunos e esta é resultado de uma relação ativa desses com a matéria de ensino, porém, na situação específica do ensino, é necessária a organização sistemática e orientação dessa relação com base nos objetivos sócio-políticos e pedagógicos.

Alguns princípios da ciência geográfica, numa perspectiva crítica tornam-se princípios orientadores da forma de abordar o conteúdo geográfico no ensino. O espaço geográfico, objeto de estudo no ensino de Geografia, é construção histórica dos homens, em sociedade, em sua relação de trabalho com a natureza. Desse modo, é premissa importante a consideração, em todos os temas da geografia, de que os fenômenos naturais e sociais devem ser tratados numa interação. O professor, ao expor um conteúdo para os alunos, deve induzí-los, orientar suas operações mentais no sentido da formação do conceito de interdependência entre os fenômenos naturais e os sociais. Para isso ser possível, ao trabalhar com eles um determinado conteúdo, uma região brasileira, por exemplo, ele deve começar pela exploração da capacidade de observação pelos alunos da paisagem geográfica da região. Em seguida, deve trabalhar com a formação de conceitos. Nesse momento, é necessário dar tratamento dialético e não mecânico às variáveis naturais, sociais e econômicas da região. Evidentemente, antes de iniciar, ou durante o tratamento do conteúdo dessa região, o professor deve demonstrar e o aluno compreender que tal região não pode ser entendida, em profundidade, nela mesma, pois está inserida numa totalidade. Isso

define um outro princípio de abordagem dos conteúdos geográficos - espaço geográfico é totalidade. É também indicação do princípio de que a aparência - a paisagem - é apenas um ponto de partida; o entendimento do espaço geográfico só é possível pela apreensão de sua essência.

Além de levar em conta esses princípios do ensino e da Geografia, o professor deve, partindo de que o ensino é o processo de conhecimento pelos alunos, observar que esse processo se dá, por etapas evolutivas mas não mecânicas, do plano sensorial ao plano racional.

Com base nesses princípios, e nos objetivos definidos anteriormente para o ensino crítico de Geografia, o professor poderá organizar sequencialmente os conteúdos e selecioná-los priorizando os mais relevantes, ou seja, aqueles que tenham maior potencial educativo.

Ao analisar os livros didáticos de Geografia que têm maior penetração nas escolas de ensino fundamental, de um modo geral, pode-se verificar que não contemplam, na organização, seleção e abordagem dos conteúdos geográficos, a orientação dos objetivos e dos princípios aqui definidos. A maioria deles estimulam a reprodução/memorização mecânica de conteúdos que primam pela superficialidade - aspecto aparente dos fenômenos, pelo tratamento dicotômico (sem interdependência) da relação entre fenômenos naturais e sociais e pelo tratamento mecânico dos aspectos dos fenômenos, resultando na estrutura temática padrão Natureza-Homem-Economia, como denomina Moreira (1987).

Essa constatação, acrescida pelo fato de que os livros didáticos são, atualmente, os grandes definidores do trabalho docente, pode levar a uma apressada conclusão de que a realização de um ensino crítico de Geografia está na dependência da elabora-

ção de livros didáticos mais coerentes com essa proposta. Sem dúvida, é importante a elaboração de livros baseados numa proposta mais "rica" para o ensino, e efetivamente têm sido feitas tentativas nesse sentido, nos últimos anos, a exemplo dos livros do ensino fundamental de M. Adas e C.W.P. Gonçalves & J. Barbosa. Porém, a realização do ensino crítico, se de um lado pode ser facilitada em função da existência de "livros didáticos críticos" disponíveis, de outro, a ausência de tais livros não impede a referida realização. O que significa que se pode ensinar criticamente com base em livros "a-críticos". Para isso é preciso que os professores assumam uma postura, quanto ao uso de livros didáticos, diferente da usual. Ou seja: de definidor do trabalho docente, o professor deve passar a encarar o livro didático como instrumento, ao lado de outros, de orientação de seu trabalho, como recurso didático.

É evidente que o professor tem no livro didático uma fonte de conhecimentos, mas não pode encará-los como fonte única e inquestionável de conhecimentos para o aluno. Para isso tem de ter uma postura de questionamento em relação aos conteúdos do livro e levar o aluno a ter essa mesma postura, levá-lo a entender que nem tudo que está escrito e publicado, só por isso, é correto e verdadeiro, e que há outras formas de interpretar o mesmo fenômeno, diferentes da interpretação do livro - afinal, o conhecimento é uma construção subjetiva de uma realidade objetiva. Dessa forma, professores e alunos tornam-se abertos e em posição reflexiva para reconstruírem os conhecimentos veiculados no livro. Se o livro dá um tratamento dicotômico a fenômenos naturais e sociais, por exemplo, cabe ao professor estabelecer com e para os alunos a interdependência entre tais fenômenos. Se o livro analisa a realidade apenas do ponto de vista da aparência - a paisagem, o professor deve, junto com os alunos, analisar, revelar suas relações constitutivas, sua historicidade. Se o livro traz como exercício de fixação

apenas aqueles de reprodução mecânica do conteúdo, cuja resposta já se encontra "pronta" no texto, o professor deve acrescentar ou substituí-los por exercícios mais criativos, que exercitem o raciocínio, a atividade mental dos alunos. Deve fazer, enfim, um trabalho de "desmontagem" ou "remontagem" do livro.

Assim, não vejo inconveniência em trabalhar com os alunos de 5ª série, por exemplo, os conteúdos que costumeiramente trazem os livros didáticos. A questão fundamental é saber por que trabalhar esse conteúdo e não outro, separando assim o acessório do essencial e saber, enfim, como abordá-lo e como mediar o encontro dos alunos com esse conteúdo.

Para utilizar um exemplo concreto, consideremos o livro de 5ª série da coleção Geografia Nova, de Igor Moreira, Iniciação à Geografia (1990). O título revela um objetivo correto do ensino de Geografia na 5ª série - iniciar os alunos nos instrumentos conceituais básicos de análise da realidade do ponto de vista geográfico. Que instrumentos propõe o autor como básicos? A introdução do livro tem como título "A paisagem geográfica". O texto trabalha com o conceito de paisagem geográfica enquanto síntese da paisagem natural (elementos naturais) e da paisagem humana ou cultural (elementos humanos ou culturais), síntese que não significa interdependência, já que ao longo do livro cada elemento é tratado separadamente; síntese que expressa a concepção tradicional da geografia enquanto ciência de síntese. A colocação dessa introdução pode ser interpretada como fio condutor da organização e seleção dos conteúdos seguintes - Unidades I, II e III: A representação, a orientação e a localização da paisagem geográfica; Unidades IV a VII: os elementos naturais da paisagem - relevo, clima, hidrografia, vegetação; Unidades VIII e IX: os elementos humanos e Unidade X, os elementos econômicos, na forma de "riquezas da terra". Ou seja, o que deveria ser encarado como ponto de partida, a observação

da paisagem, aparece como determinante da análise geográfica - a realidade aparente. Os elementos naturais, humanos e econômicos são tratados de forma estanque. Na natureza não se encontra o homem, na sociedade (população) não há natureza. Os exercícios que o livro propõe são basicamente os de reprodução mecânica do texto, sem maiores preocupações com o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Essa abordagem, se repassada para o aluno, se incorporada por ele, o induz a pensar que a realidade tratada na geografia é a aparente e que análise geográfica é descrição, classificação de elementos do aparente, tratados separadamente, dicotomicamente. Isso, além de não propiciar uma estrutura de pensamento geográfico que o leve a desenvolver um raciocínio geográfico instrumentalizador de ações objetivas e conscientes, também provocará no aluno uma atitude de secundarização dos conteúdos geográficos pois não encontrará correspondência entre o que estuda na Geografia da escola com o que presencia e vivencia na "Geografia da vida" (pois na realidade os elementos estão interrelacionados e o estudo do aparente não o ajuda muito a resolver seus problemas enquanto ser que vive em sociedade).

E o que o professor pode fazer, ainda que utilizando esse livro didático, na tentativa de realizar um ensino crítico de Geografia na 5ª série do ensino fundamental? Já foi mencionado que o ensino não pode se reduzir apenas no "repassar" conteúdos do livro (desse ou de qualquer outro) tal como estão estruturados. O professor deve, então, antes de tudo, como preocupação fundamental, demonstrar e procurar desenvolver no aluno a convicção de que nenhum conhecimento é neutro e absoluto. Conhecimento é produção subjetiva e, sendo assim, o conhecimento que traz o livro é uma construção, com base em certas concepções, é uma aproximação da

realidade, mas não é ela mesma. Com isso, o aluno poderá assumir a titudes de dúvida, de reflexão, de questionamento, base para que desenvolva seu pensamento autônomo, crítico e criativo.

Além disso, se o professor tem a convicção de que os conteúdos de Geografia da 5ª série são os instrumentos básicos para a análise geográfica e de que os instrumentos propostos nesse livro não são os mais adequados para o desenvolvimento do raciocínio geográfico necessário ao desenvolvimento intelectual do aluno, cabe-lhe "rearranjar" esse conteúdo no sentido de prover outros instrumentos. Se ele considerar que raciocínio geográfico é a conscientização da espacialidade da prática social global, o fio condutor do ensino de 5ª série, não deve ser a paisagem. O determinante na realidade não é o que se expressa na paisagem, mas é o entendimento das relações sociais (históricas) que estão nela manifestadas. Sendo assim, o fio condutor deve ser o espaço geográfico. A formação do conceito de espaço, da relação de interdependência entre sociedade e natureza e de paisagem como expressão visível do espaço geográfico, reorientará todo o conteúdo proposto.

Não fará sentido, por exemplo, tratar de conteúdos, como eras geológicas, formação e tipos de rochas, nem enquanto informações isoladas - elementos isolados da paisagem, nem como determinantes da vida social. Terá sentido tratar esse conteúdo para desenvolver no aluno a compreensão de como os solos são formados, o tempo necessário a essa formação, para que servem seus componentes, para que adquira convicções a respeito da necessidade de sua conservação. Igualmente, para citar outro exemplo, não terá sentido estudar os movimentos da Lua, da Terra, o mapa, os pontos cardeais como informações curiosas, ou como técnicas a serem reproduzidas. Esses estudos terão sentido se forem entendidos como instrumentos que auxiliam na compreensão da dinâmica espacial, além de

que são princípios explicativos - localização, orientação e representação, instrumentos conceituais de apreensão/domínio do espaço geográfico.

Pode-se dizer que o objetivo geral da Geografia na 5ª série do ensino fundamental é o desenvolvimento de conceitos - espaço geográfico, paisagem geográfica, território, ambiente; princípios - localização, extensão, correlação; e de categorias explicativas - totalidade, historicidade; para formar a base inicial do raciocínio geográfico que possibilitará a análise dos diferentes espaços nas demais séries da 2ª fase desse nível de ensino. A distribuição mais frequente nessas séries é a seguinte: 6ª série: o espaço brasileiro; 7ª série: o continente americano; 8ª série: Europa, Ásia e África. Nessas séries os conteúdos geográficos se orientam, genericamente, pelo objetivo de desenvolver nos alunos a compreensão de como, ao longo do tempo e em diferentes lugares, as sociedades foram produzindo espaços geográficos desiguais, ou seja: como a sociedade (desigual) foi construindo sua relação com a natureza - espaço geográfico (desigual). E isso implica, para os alunos, desenvolver processos mentais de análise, síntese, comparação, generalização, para os quais aqueles conceitos são instrumentos básicos.

Procurando explicitar ainda mais o que entendo por ensinar criticamente conteúdos de geografia, acho pertinente traçar aqui, em linhas gerais, como se pode conduzir uma unidade de ensino de forma mais adequada, utilizando para isso um exemplo de conteúdo, também da 5ª série - o mapa. O objetivo de estudo do mapa no ensino fundamental deve ser o de desenvolver nos alunos as habilidades de construção, manuseio e interpretação do mapa, enquanto forma de representação de determinados aspectos de uma realidade objetiva. Esse objetivo deve ser proposto aos alunos da for

ma mais clara possível ao iniciar o estudo desse conteúdo. É preciso que os alunos saibam por que estudar determinado conteúdo para que se convençam de sua importância e sintam-se motivados para o estudo. É importante, então, que o aluno seja inteirado das razões de se estudarem mapas, de desenvolverem a habilidade de leitura e manuseio de mapas como instrumentos que enriquecem a compreensão da espacialidade, a tal ponto que se torna poder, viabilizando formas de domínio do espaço. Tais conhecimentos e habilidades vão sendo adquiridos num processo gradativo, conforme características do desenvolvimento mental dos alunos; seria desejável que já tivessem sido explorados na 1ª fase do ensino fundamental, assim como convém que se continue a desenvolvê-los nas séries finais.

Ao introduzir esse conteúdo na 5ª série, o professor deve, em primeiro lugar, ligá-lo com a matéria anterior - entendendo que para aprender o que é representação do espaço o aluno já deve ter noções de localização e orientação desse espaço -, e com o que o aluno já sabe (de sua vida cotidiana e de séries anteriores), proporcionando atividades de observação de mapas com o objetivo de verificar o domínio prévio de conceitos - legenda, título, convenções, escalas - o nível de abstração em que se encontram e a capacidade que os alunos têm de aplicação desses conceitos para manusear, construir e interpretar mapas.

Em seguida, o professor deverá apresentar, de forma problematizadora, o conteúdo proposto. Isso consiste, por exemplo, em apresentar um texto "provocador" do pensamento dos alunos, ou num diálogo interrogativo professor-aluno, procurando problematizar o tema, induzir questionamentos, dúvidas, quanto a: o que é mapa, para que/quem serve ou já serviu e quem o construiu/constrói. Da discussão levantada na apresentação do conteúdo - fase da preparação - decorre o primeiro momento do tratamento didático do con-

teúdo propriamente dito (entendendo que essas fases não devem ser desenvolvidas de modo estanque e que na verdade, ao esclarecer sobre os objetivos, ao "preparar" o conteúdo já está se fazendo, ao mesmo tempo, seu tratamento didático). Esse primeiro momento de tratamento do conteúdo pode ser denominado de "contextualização científica e sistemática do conteúdo" - evolução histórica, diferentes usos sociais, diferentes concepções, perspectivas futuras. A partir daí, acreditando que os alunos já poderão estar motivados suficientemente e em condições de aprendizagem ativa, o professor deve trabalhar no sentido de levar o aluno à formação de conceitos - mapas, tipos de mapas, escalas, tipos de escala, semiologia gráfica, cartografia, legenda, convenções cartográficas - pressupostos no conteúdo mapa. Nesse momento, o professor deve levar o aluno a desenvolver operações mentais de análise - de cada conceito, e de síntese - relação com os demais conceitos e outros a esses relacionados.

Para consolidar os conceitos formados, o professor deve programar atividades onde os alunos tenham a oportunidade de aplicar o conteúdo em situações semelhantes e em situações diferentes, estimulando o desenvolvimento de seu raciocínio e de sua expressão.

A avaliação desse conteúdo tanto pode ser a mais convencional - como a prova - quanto a forma "cumulativa" - verificando-se o desenvolvimento dos alunos nas próprias atividades propostas ao longo do processo de ensino da unidade. No entanto, num tipo ou no outro, a avaliação deve ter como critério básico - mas não o único - o alcance do objetivo: desenvolvimento da habilidade de construção, manuseio e interpretação de mapas num nível compatível com a fase do ensino (5ª série). Sendo assim, não é importante que os alunos demonstrem que sabem, de cor, reproduzir os con-

Certos conforme estão no livro, nem que saibam localizar precisamente, em mapas mudos, listas de nomes de acidentes geográficos, ou que saibam pintar corretamente porções diferenciadas do território representado no mapa, de acordo com limites precisos memorizados. É, pelo contrário, importante que os alunos demonstrem como compreendem os conceitos trabalhados nas aulas e saibam interpretar ou mesmo construir mapas aplicando-os, a partir de dados forne-
cidos. Após a avaliação, o professor deverá identificar aí os maiores problemas de aprendizagem e os mais comuns, discutir com os alunos e retomar algum conceito que não tenha sido assimilado satisfatoriamente.

Com essas considerações, pretendi mostrar meu entendimento de que o ensino crítico da Geografia não leva à desestruturação completa das formas mais comuns de ensinar; ao contrário, é a utilização dessa estrutura comum - professores, alunos, aulas, recursos e técnicas disponíveis - de forma mais eficaz, mais produtiva para atingir objetivos coerentes com o papel da escola e do ensino, de contribuir com a instrumentalização necessária para o desenvolvimento dos alunos. E é por acreditar na possibilidade dessa estrutura montada para um ensino "reprodutor" gerar con-
traditoriamente germes de um ensino crítico, que julgo importante investigar na prática escolar, onde os professores de Geografia de-
svolvem suas atividades de ensino, indícios desses germes.

CAPÍTULO IV

O TRABALHO DOCENTE DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE GOIÂNIA

1- A trajetória metodológica

Após uma breve e resumida delimitação do tipo de abordagem dessa pesquisa, feita no capítulo I, pretendo, aqui, expor, de modo mais detalhado, a trajetória da pesquisa, as técnicas utilizadas na coleta de dados, bem como o período gasto para cada uma de suas fases.

A fase exploratória

A pesquisa teve início com a visita a algumas escolas para os primeiros contatos com professores de Geografia. A seleção dos professores obedeceu, inicialmente, alguns critérios:

O primeiro deles foi o de que o professor pudesse ser considerado um caso típico, ou seja, possuir contrato de trabalho com o setor público, municipal ou estadual, com o cargo de professor de Geografia. Além disso deveria ter concluída sua formação acadêmica em Licenciatura plena de Geografia. Outro critério observado, em função da exequibilidade da pesquisa, foi a facilidade de acesso aos locais de trabalho dos professores, uma vez que a pesquisa envolveria um grande período de observações de aulas desses professores, os quais, provavelmente, estariam alocados em mais de um estabelecimento de ensino. Finalmente, levei em conta a aceita-

ção explícita dos professores quanto a sua participação na pesquisa.

A definição do número de professores que participaria da pesquisa foi feita posteriormente ao projeto inicial, pois dependia de critérios estabelecidos anteriormente e da organização do trabalho na 2ª fase da pesquisa, a da observação de aulas. A observação de maior número possível das aulas de professores diferentes exigiu uma programação de calendário em função de seus horários de aulas.

Além da observação das aulas, preocupei-me em coletar o material didático-pedagógico utilizado pelos professores nas aulas observadas. Planejei, também, entrevistas semi-estruturadas, na expectativa de que elas seriam relevantes para a descrição e análise do trabalho docente.

A delimitação do estudo

Iniciei as observações das aulas, em fevereiro de 1990, de seis professoras, em duas escolas. No início do trabalho houve desistência de participação na pesquisa, por parte de duas professoras. Isso me fez recorrer a outra escola onde pudesse incluir novos professores. Consegui, assim, no mês de março, a aceitação de mais uma professora para participar da pesquisa, passando a acompanhar as aulas de cinco professoras, de três escolas, no primeiro semestre de 1990, mais precisamente de fevereiro a junho desse ano.

A minha intenção inicial era a de assistir ininterruptamente as aulas em pelo menos uma turma de cada série, mas isso não foi possível por problemas de conciliação de horários das professoras. Assim, organizei meu horário definitivo de observação apenas quando as escolas já haviam montado, em definitivo, seus horários de aulas. Por essa razão, em algumas turmas acompanhei todas as aulas, duas por semana, e em outras, assisti a apenas uma

aula semanal, perfazendo uma média de 20 (vinte) aulas observadas por semana. Além do problema de horário, alguns fatores externos, uns de caráter pessoal outros relativos ao funcionamento das próprias escolas, fizeram com que eu deixasse de assistir a algumas aulas. No entanto, creio não ter prejudicado o acompanhamento do trabalho das professoras no conjunto, pois observei uma média de 40 (quarenta) aulas durante o semestre, de cada uma delas. Com a observação dessa quantidade de aulas, entendi ter conseguido o registro significativo do trabalho desenvolvido por cada professora, num semestre letivo.

Devo registrar aqui a experiência de acompanhamento do trabalho das professoras. Embora tenha procurado me posicionar apenas como observadora, evitando participar mais ativamente das aulas, contudo, explicitando meus posicionamentos sempre que solicitada, senti que a simples presença do observador na sala de aula provocava certa inquietação nas professoras. Percebi que sentiam-se "cobradas" com a minha presença, o que as levou a organizar aulas diferentes, procedimentos didáticos fora da rotina com que estavam habituadas. O caso de uma professora é típico. Na entrevista, no início do semestre, afirmou não trabalhar em grupo com os alunos, alegando suas razões. No entanto, escolheu durante o semestre uma atividade de grupo - GVGO - para desenvolver uma unidade de ensino, na 7ª e na 8ª séries.

Apesar disso, as professoras deixaram-me bastante à vontade para desenvolver meu trabalho, procurando facilitá-lo, dando-me esclarecimentos que achavam necessários, em diversos momentos. Não senti nenhum tipo de resistência, a não ser uma certa reserva inicial em relação ao meu trabalho. As escolas, funcionários e demais professores, direção e coordenação, alunos, tratavam-me com respeito e mesmo os que não entendiam muito bem minha presença

constante nas escolas, aceitaram-na com cordialidade, coleguismo e confiança. Minha presença constante na escola fez, inclusive, com que, aos poucos, professores de Geografia e mesmo de outras matérias, me fizessem solicitações no sentido de auxiliá-los em suas diversas atividades. De modo que minha convivência na escola teve muitos pontos positivos.

O semestre transcorreu dentro da normalidade, nas três escolas. Houve algumas interrupções de aula, por motivos vários, mas que não prejudicaram o desenvolvimento das atividades. Uma das escolas (escola 3) se destacou das outras quanto ao andamento das aulas. As interrupções foram maiores, sendo que por algumas vezes houve paralização, ora total ora parcial, motivadas pelo atraso de pagamento aos professores do Estado ou por movimento reivindicatório da classe. Nessa escola o número de aulas observadas foi menor. Em primeiro lugar porque era de lá a professora com que por último eu tive contato, em segundo lugar porque houve paralizações da escola e, ainda, pelo número grande, em comparação com as outras duas escolas, de professores faltosos, o que provocava um remanejamento no horário das aulas da escola, de última hora, e eu não sabendo desse remanejamento, quando ia assistir às aulas, no horário previsto, elas já tinham sido dadas em outro.

Além de registrar as aulas que assisti, pude registrar também alguns momentos de reuniões das escolas, quando me era possível assisti-las. Esses registros também serviram como elementos de análise para o relatório final, por permitirem a percepção da vida da escola como um todo e da participação das professoras nela.

A escola, e seu cotidiano, têm papel importante na definição da prática de professores, pois esta não pode ser entendida sem a caracterização do contexto. A natureza da pesquisa, porém, levou a que priorizasse alguns pontos de observação e análise, impossibilitando uma análise mais detida do ritual das escolas. No entanto, julguei importante descrever minhas impressões gerais, e alguns dados, de cada escola, no intuito de fazer uma breve caracterização.

Outros elementos de análise do trabalho das professoras foi possível coletar no período de observação: o material pedagógico - planejamento, provas, folhas de exercícios e de textos - e dados coletados em conversas informais com elas.

Foi feita, paralelamente ao período de observação de aulas, uma entrevista com as professoras. Essas foram semi-estruturadas, na medida em que entendi ser importante não dirigir, demasiadamente, a fala da professora. Ao mesmo tempo, percebi a necessidade de propor certos encaminhamentos para a entrevista, no sentido de garantir maior contribuição aos propósitos da pesquisa. Nessa entrevista foram sugeridos temas, para depoimento das professoras, referentes a sua trajetória acadêmica e profissional e a seu "quadro de concepções", destacando-se concepções de educação e seus objetivos, de trabalho docente - planejamento, execução e avaliação, concepções de Geografia e da relação entre educação e política.

Para fazer a entrevista, conversei antes com as professoras sobre minhas intenções. Percebi que, embora houvesse certo constrangimento, principalmente no que tange ao fato de que as mesmas seriam gravadas, tiveram boa vontade em conceder-me a entrevista, facilitando inclusive a marcação de horário. No momento da entrevista percebi que a havia encaminhado de forma adequada,

pois elas ficaram à vontade ao falar de suas experiências acadêmica e profissional. Iniciar contando suas histórias, creio, fez com que as professoras falassem mais espontaneamente e eu as interrompia apenas para dar o mínimo de direcionamento, que considerava necessário para maior aproveitamento das informações e para esclarecimentos com respeito aos temas que elas próprias abordavam. Evidentemente, isso implicou a não padronização das entrevistas, embora alguns pontos comuns tenham permitido comparações.

A análise sistemática e a elaboração do relatório

Terminada a fase de coleta de dados, ocorreu-me que para fazer sua análise, seria necessário explicitar um pouco mais os parâmetros que lhe serviriam de base. Enquanto ainda registrava as aulas que assistia, no protocolo de registro de cada professor ou no diário de campo onde registrava reflexões e análises imediatas à observação, fui percebendo que já direcionava a análise dos dados. Os registros, embora procurassem abarcar todo o desenvolver das aulas, priorizavam já alguns aspectos relativos aos tipos de aula e sequência lógica das unidades do ensino, aos objetivos da educação, do ensino, da Geografia que expressavam, à abordagem do conteúdo, aos objetivos e formas de utilização de recursos didáticos e de avaliação. Por essa razão, compreendi que seria necessário anteceder à análise dos dados que havia coletado com a explicitação de meu entendimento, embasado teoricamente, de como se configuram esses aspectos numa concepção de metodologia crítica de ensino. Assim, como parâmetro de análise, explicito meu entendimento de ensino crítico de Geografia.

Para a descrição e análise do trabalho docente de cada professora, optei por fazer anteriormente uma contextualização desse trabalho. Assim, inicio com a caracterização de seu local de trabalho e a descrição de sua trajetória acadêmica e profes-

sional.

Em seguida, faço a descrição do trabalho docente de cada professora, separadamente, priorizando os aspectos citados anteriormente: tipos de aula, sequência das unidades de ensino, objetivos de educação, ensino e Geografia, abordagem de conteúdo, utilização de recursos didáticos e avaliação. Ao mesmo tempo, analiso o trabalho docente descrito procurando extrair elementos de confirmação de meu referencial teórico, e buscando, também, apreender as razões das limitações de um trabalho docente realizado com base nesse referencial.

A análise, em separado, das professoras não impediu a constatação de alguns elementos comuns a todas ou a algumas professoras. Isso tornou possível a interpretação, de modo mais generalizado, do trabalho docente nos momentos de planejamento, direção do processo de ensino-aprendizagem e avaliação.

Finalmente, foi feito o relatório da pesquisa. Esse relatório consiste na explicitação de meu entendimento das principais características de um ensino crítico de Geografia. Com base nesse entendimento descrevo o trabalho docente de cada professor no semestre observado, acompanhado da descrição de suas trajetórias profissional e acadêmica e das características, principais, das escolas que trabalhavam naquele semestre. Por fim, faço uma interpretação conjunta do trabalho docente realizado pelas professoras de Geografia da pesquisa, procurando dessa interpretação constatar possibilidades e limites de realização desse trabalho, numa perspectiva crítica.

2- Caracterização da Escola 1

A escola 1 tem sua origem histórica no século passado, quando ainda era anexa de um colégio tradicional do Estado de Goiás. Em 1929, desligou-se dessa escola passando a se constituir como especializada na formação de professores primários. A partir de 1956 instalou-se em prédio próprio, onde funciona até hoje. Nos anos de 73 a 75, em função da aplicação da lei nº 5.692/71, da Reforma de ensino de 1º e 2º graus, funcionou como complexo escolar de 1º e 2º graus. Após 1976 passou a se constituir como escola de 1º e 2º graus, sendo que no 2º grau habilita seus alunos, através do curso de Magistério, a lecionarem nas quatro primeiras séries do 1º grau, numa tentativa de seguir sua tradição de formadora de "professores primários". Atualmente tem um projeto de se caracterizar como uma "Escola CEFAM" (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), cuja implantação efetiva está prevista para o ano de 1991.

O prédio em que funciona a escola, localizado num bairro de classe média-baixa, é de grande dimensão e de conservação razoável. É uma construção antiga e, de certa forma, suntuosa. As dependências do prédio, como o jardim de entrada, o saguão, o pátio de recreio, a sala dos professores, de coordenação, secretaria, são amplas. As salas de aula, de um modo geral, parecem ter sido dimensionadas para um número maior de alunos do que o atual. Enfim, o espaço físico da escola evidencia um passado de dinamicidade e importância da escola pública, e o contraste com o funcionamento atual da escola causa uma sensação de degeneração, de algo que já teve mais "vida", mais "pompa" e que foi de certa forma "abandonado". É o reflexo da decadência e do abandono da escola pública em geral.

No ano de 1990, havia nessa escola, no período matutino, dezoito salas em funcionamento, distribuídas entre turmas de 2ª fase do ensino fundamental e de magistério; no período vespertino havia dezesseis salas de ensino fundamental, 2ª fase e no período noturno, quatorze, distribuídas entre os dois níveis de ensino referidos. Em cada sala, nas diferentes séries, havia de 35 a 40 alunos, perfazendo um total de 1850 alunos matriculados na escola, naquele ano.

O critério utilizado para ingresso de alunos na escola é o de preenchimento de vagas de acordo com as inscrições, observando-se que os alunos "da casa" têm prioridade no preenchimento dessas vagas. A distribuição de alunos por turmas é feita pela idade, o que leva à constituição de algumas turmas com alunos de idade um pouco acima da média.

De acordo com dados estatísticos da secretaria geral da escola, o índice de evasão detectado no decorrer do ano de 1989 foi de 30,4 %, em relação ao total de alunos das diferentes séries com que trabalha a escola. Esse índice é mais elevado nas três séries do ensino médio (37,6%) do que na 2ª fase do ensino fundamental (27,0 %). O índice geral de reprovação de alunos na escola, em 1989, foi de 28,2 % mas, há uma diferença marcante desse índice entre um nível e outro de ensino: 36 % no ensino fundamental e 7,8 % no ensino médio.

As alunas (são todas do sexo feminino) que frequentam essa escola podem ser consideradas como sendo de classe média-baixa, provenientes do próprio bairro onde está instalada a escola e de vários outros localizados na periferia da cidade. Essa informação, dada pela coordenação, não pôde ser comprovada devido à inexistência de dados estatísticos, relativos ao tema, na escola.

Os professores que trabalham nessa escola são, na maioria, concursados e com habilitação plena no nível superior. De acordo com dados da secretaria, dos 65 professores da escola, 43 são graduados em licenciaturas plenas, e 16 possuem pós-graduação, ou especialização, perfazendo um total de 59 (90 %) professores . Dos 65 professores, 20 trabalham com carga horária total na escola, o restante completa sua carga horária em outra escola ou possui contrato de 20 horas pelo Estado.

A escola é dirigida por um diretor e por coordenadores de turno (três). Estes têm como principais atribuições: coordenar e fiscalizar o andamento das atividades administrativas, frequência, entrada de alunos e professores, elaborar horário escolar de seu turno, além de atender os pais de alunos. Há, também, três coordenadoras pedagógicas que orientam os professores nas questões pedagógicas - acompanhamento do ensino-aprendizagem no seu turno , coordenação da elaboração de planos de ensino pelos professores , elaboração do calendário escolar - e, eventualmente, dão atendimento aos alunos. O quadro administrativo da escola é composto por auxiliares da secretaria, sob a direção de uma secretária geral, por pessoal de serviços gerais, limpeza, portaria. Segundo informação da coordenação da escola, a constante deficiência desse pessoal tem causado transtornos nas atividades de manutenção da escola.

O planejamento dessa escola é feito bimestralmente, constituindo-se num replanejamento já que as diretrizes mais gerais são estabelecidas antes do início das aulas. O primeiro "replanejamento" do ano é feito após alguns dias de aulas quando, segundo entendimento da escola, os primeiros contatos com os alunos já permitirem a verificação de suas necessidades para fins de planejamento dos cursos. Há, além disso, uma previsão de reunião mensal - aos sábados - de professores por área. Mas, no ano de 1990

isso não foi rigorosamente cumprido por interrupções de aulas e atividades em razão da falta ou atraso de pagamentos dos professores.

Há um conselho de classe a cada semestre, com o objetivo de discutir a questão da avaliação dos alunos, e um conselho final (no último mês do ano), quando se decide pelas aprovações, recuperações finais e reprovações de alunos. Também, a cada bimestre, há uma reunião de professores com os pais de alunos para entrega de boletins, mas a presença desses pais tem sido pequena, segundo informação da coordenação.

A avaliação do ensino é bimestral, sendo uma exigência da escola que o professor dê pelo menos duas notas aos alunos, nesse período. Há, na questão de disciplina, uma recomendação, por parte da direção, de que se evite colocar aluno pra fora de sala da aula, mas quando isso acontece a coordenadora de turno, ou a pedagógica, conversam com esse aluno na tentativa de resolver o problema ocorrido. Só há punições, como expulsão e suspensão, em casos extremos.

As atividades conjuntas de direção, coordenação e professores têm a função de orientar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores e alunos, porém, as decisões quanto ao andamento das atividades de ensino em sala de aula são feitas por cada professor, havendo pouca interferência da direção e coordenação.

A escola tem uma biblioteca que é utilizada pelos alunos para estudos e pesquisas orientados pelos professores, e que funciona nos horários de aula dos diferentes turnos. Há vários recursos didáticos na escola, como projetor de slides, gravadores, retroprojetores e vídeo-cassete (este, no primeiro semestre de 1990 ainda não havia sido instalado). No entanto, há problemas em

relação a esses recursos disponíveis. Alguns não funcionam, como um retroprojetor, os projetores de filmes, os episcópios, e/ou são de modelo ultrapassado, como o projetor de slides e os projetores de filmes, conforme registro na secretaria da escola.

2.1- Professora A

A professora A fez o curso normal numa cidade do interior de Goiás, enquanto trabalhava numa escola de 1ª fase do 1º grau. Veio, em seguida, para Goiânia para continuar seus estudos. Prestou vestibular em 1978, para Licenciatura em Geografia, na Universidade Federal de Goiás. Teve algumas dificuldades ao fazer o curso, por problemas de família. Durante o período de estudos, não deu aulas. Formou-se em 1981 e começou a trabalhar no segundo semestre de 1982, numa escola pública, como substituta, e numa escola particular. Assumiu, em seguida, por três anos, o cargo de secretária de uma escola infantil. Em 1984, prestou concurso para professor do Estado, foi aprovada e imediatamente assumiu classes. Foi trabalhar numa escola de periferia, onde havia, e há até hoje, grande deficiência de professores. Procurou, no início de 1990, outra escola para remoção, mas não conseguiu vaga onde pudesse preencher sua carga horária total (3). Por essa razão, ainda permaneceu nessa escola com oito aulas por semana, conseguindo completar sua carga horária - 24 aulas semanais - na escola 1, onde está atualmente.

Escolheu o curso de Geografia porque gostava dessa matéria desde quando era aluna de 1º e 2º graus. Acha que o curso de graduação foi bom, passando a gostar mais ainda de Geografia ao fazê-lo. Em seu depoimento, afirmou que aplica boa parte do que a-

(3) Na Secretaria de Educação de Goiás a carga horária total corresponde a 40 horas semanais: 32h de aulas e 8h de atividades.

prende no curso, mas apontou algumas falhas. Por exemplo: "eu nunca estudei a África, eu nunca estudei a Ásia, a gente nunca estudou continente, nada sobre continente. Isso deixa a desejar no que se refere ao conteúdo que a gente vai trabalhar... Eu me lembro que fiz um trabalho sobre a África mas, ver os continentes da forma que é exigido quando você vai trabalhar no 1º grau, eu nunca vi. Eu tive de estudar, tenho de estudar pra poder aplicar, pra poder trabalhar." O conteúdo que estudou em Didática tem alguma relação com sua prática diária. No entanto "... no fundo, no fundo, o curso de Didática não é o que vai dar didática pro professor, não. Eu acho que o professor, para ser um bom professor, ele já traz certas tendências pra isso." Ela acha que a prática também ajuda a resolver essa questão, porque "apenas no nível teórico, quando chega na hora de colocar a coisa em prática, por mais didática que você tenha estudado, quando chega na hora de aplicar... você nunca tem condições de aplicar realmente."

Em 1987, iniciou um curso de especialização em ensino de Geografia, pela Universidade Católica de Goiás, mas não pode dar continuidade, o curso tornou-se muito dispendioso. Em seguida, fez um curso de pós-graduação em Planejamento Educacional, concluindo-o em 1989, apesar das dificuldades de conciliá-lo com seu trabalho.

Está gostando de trabalhar na escola 1, que considera bem estruturada, apesar das notórias dificuldades da escola pública. Acha, inclusive, difícil comparar essa escola com a outra em que trabalha, pois, nesta o rendimento dos alunos, e a responsabilidade e compromisso dos professores com a escola, são bem superiores. Apesar do pouco tempo de convivência, considera bom o relacionamento que mantém com seus colegas de trabalho.

Não é filiada a partidos políticos, mas tem simpatia por um deles, participando de seus movimentos. Filiou-se ao SINTEGO - Sindicato dos Trabalhadores de Ensino de Goiás - , conforme disse, "de boa vontade, porque percebo a necessidade que a gente tem de se unir como categoria, pra reivindicar. Participo de todos os movimentos do Sindicato, ativamente." Já foi associada à AGB - Associação dos Geógrafos Brasileiros, pensa em voltar a associar-se. Porém, sempre que tem oportunidade, participa de suas promoções, como palestras, seminários.

Acha que sua participação nessas entidades tem influenciado sua prática: "A partir do momento que você tem consciência política, isso reflete na sua prática. Porque dessa consciência que a gente tem, você passa pro aluno. Eu defendo a classe trabalhadora, e quando faço isso eu me identifico com os alunos e percebo que por parte dos alunos há também uma identificação." Disse que há interferência também no conteúdo que veicula na sala de aula, pois "eu não faço isso que eu falei desligado do conteúdo. " Percebe que começou a fazer essas reflexões a partir da prática , do trabalho prático: "A prática é que deu subsídio pra refletir em cima da prática. O curso talvez tenha dado base - análise, crítica - pra pensar."

Fez o curso de Geografia com a intenção de trabalhar na área de pesquisa. Mas precisou trabalhar assim que se formou, e como já tinha experiência na área de magistério, começou a dar aulas. Acha que um trabalho como o de magistério é muito envolvente e, pela necessidade de receber o maior salário possível, o professor acaba lutando para conseguir carga horária máxima no Estado, o que o absorve muito, não sobrando tempo pra fazer mais nada. No entanto, nunca deixou de pensar em trabalhar na área de pesquisa.

O trabalho docente da professora A

A professora A trabalha na escola 1, nos períodos matutino e noturno. No período matutino leciona Geografia nas 5ª, 6ª e 8ª séries. Destas, selecionei duas turmas de 5ª, duas de 6ª e uma de 8ª série para fazer observação de aulas. Iniciei as observações em fevereiro de 1990, encerrando-as em junho do mesmo ano (obedecendo o calendário escolar da escola para o 1º semestre de 1990), perfazendo um total de 46 aulas.

Acompanhando o trabalho da professora A, pude observar diferentes tipos de aula. Aulas de introdução de conteúdo novo através de exposição oral com participação das alunas, ou exposição indireta - a partir de leitura de trechos do livro didático, aulas de fixação de conteúdo, através do trabalho independente das alunas, para resolução, individual ou em grupos, de exercícios de classe, ou através de trabalho conjunto da professora e alunas na correção de exercícios e na apresentação de trabalho, por grupos.

Entre esses tipos de aula, o mais frequente foi, sem dúvida, o da explicação do conteúdo a partir da leitura, pelas alunas, de pequenos trechos do livro. Essas aulas obedeciam, em geral, à seguinte sequência: inicialmente, a professora fazia a chamada procurando, em seguida, com as alunas, localizar o ponto da matéria em que haviam parado na aula anterior. Recordava rapidamente esse conteúdo, fazendo perguntas do tipo: "O que vocês entenderam do ...?" ou "Quem se lembra o que falamos sobre...?". Anunciava, então, o conteúdo seguinte, pedindo para que uma aluna lesse um trecho designado no livro. Após a leitura, a professora perguntava: "O que vocês entenderam?", "O que falou aí?" ou "O que é...?". Algumas alunas tentavam responder, muitas vezes lendo novamente o texto ou de forma incompleta, e a professora explicava, interpre-

tando o próprio trecho lido, terminava afirmando coisas do tipo : "É isso que ele (o autor) está falando pra gente" ou perguntando se "agora deu pra entender" e se "posso passar pra frente?". Outra aluna lia o trecho seguinte, a professora interrompia fazendo perguntas, as alunas respondiam ou tentavam responder, a professora complementava a resposta, às vezes utilizando-se de outros temas para exemplificar, procurando tornar mais clara a explicação. E assim sucessivamente, até que a aula terminasse.

Observou-se que tanto nas aulas de exposição oral (predominante no início do ano, quando as alunas ainda não haviam adquirido o livro), quanto nas aulas de exposição através do livro, a professora fez uso do método heurístico de conversação (4), buscando respostas das alunas às suas perguntas, com a intenção de levá-las a elaborar, elas próprias, algumas conclusões sobre o tema proposto. Na maioria das vezes, no entanto, as alunas não sabiam dar respostas, e quando tentavam eram rudimentares ou incompletas, resultando na necessidade da própria professora explicar o tema.

Essa descrição das atividades desenvolvidas nas aulas da professora A, permite extrair uma certa sequência-padrão de suas aulas: a de iniciar a aula com a recordação da matéria anterior, de seguir com a apresentação do conteúdo da aula, para posteriormente fazer a exposição desse conteúdo.

(4) Sobre método heurístico ou conversação heurística Klingberg dá a seguinte definição: "Su esencia consiste, en que el maestro en cierto modo 'saca' de los alumnos, determinadas nociones y conocimientos, a los que llegan, desarrollando con la ayuda del maestro sus ideas más o menos claras o difusas " (1978:315). Esclarece que é o caráter de interrogatividade do diálogo, ou mesmo da exposição, que caracteriza o método heurístico e o distingue do dogmático. Dessa maneira, o professor pode expor a matéria como algo completo, como verdade estabelecida (o que é pertinente em determinados momentos) - exposição dogmática; ou pode expô-la demonstrando seu desenvolvimento (movimento dialético, contradição interna) - exposição heurística: "de manera que el oyente en cierta medida se incorpore al desarrollo del problema y quizás también a la lucha por su solución " (1978:392).

Sabe-se, no entanto, que a aula não se encerra nela mesma. Frequentemente há a necessidade de um conjunto de aulas para se "completar" o processo de ensino-aprendizagem: apresentação e explicação do conteúdo, fixação e avaliação desse conteúdo. Para se compreender melhor a dinâmica desse processo é necessário, então, verificar como ele se desenvolve numa unidade de ensino (conjunto de aulas) em situações determinadas.

A observação de aulas de uma mesma unidade de ensino, dessa professora, permitiu extrair, também, uma lógica mais ou menos constante em seu desenvolvimento. A professora iniciava uma unidade utilizando algumas aulas para a apresentação de determinado conteúdo, seguindo o livro didático, e ao terminá-lo, ou no transcorrer ainda da unidade, propunha, para as alunas, uma atividade de fixação da matéria, através de exercícios de reprodução do conteúdo para serem resolvidos em classe ou como tarefa de casa. Finalizava a unidade, geralmente, com a correção desses exercícios.

Pela sequência-padrão que se verifica no desenvolvimento dessas atividades de ensino, é possível supor que a professora agiu deliberadamente, procurando desenvolver suas atividades de acordo com determinadas convicções a respeito do processo de ensino-aprendizagem. A opção clara, feita por ela, de ensinar, basicamente, a partir do texto do livro didático, seguindo-o rigorosamente, de fazer com que as alunas lessem o texto do livro, de fazer perguntas às alunas de interpretação desse texto, indica uma tomada de posição consciente diante do processo de ensino-aprendizagem.

A preocupação marcante que se verifica na professora em relação à transmissão do conteúdo do livro didático adotado é um indício de sua concepção dos objetivos e tarefas da educação escolar.

Com efeito, a professora demonstra entender, pelo modo como dirige o processo de ensino-aprendizagem, que educação é a reprodução da herança cultural pela sociedade. É, de um lado, a transmissão dessa herança por parte de quem a domina e, de outro, a sua assimilação por parte de quem não a domina ainda. Percebo que há uma aceitação, quase que plena, da autoridade do saber sistematizado. Nesse raciocínio, ensinar é transmitir o conteúdo, dado e organizado fora do processo, de forma que garanta sua reprodução por parte do aluno. Há, no processo, um professor que sabe, referendando um "livro que sabe", e um aluno que não sabe.

A professora fetichiza o livro e o "saber" que ele traz, transmitindo-o, dando-lhe sua interpretação sobre ele, de modo unilateral. Percebe-se que, quando utiliza a exposição indireta - através do livro, e interrogativa, sua intenção demonstrada é de que as alunas entendam, absorvam o conteúdo, e não que o questionem, que o reelaborem. Por essa razão, afirmou em entrevista, ser contra o tratamento do conteúdo por questionários, resumos no quadro de giz. Entende que por pior que seja o livro, é com ele que se deve trabalhar: "o resumo do quadro limita o texto do livro".

Nesse sentido, entendo que o objetivo de levar o aluno a desenvolver sua capacidade de análise e interpretação - objetivo limitado pois não busca o desenvolvimento da capacidade de síntese, reelaboração e aplicação do conteúdo - torna-se difícil de se atingir se entendermos que análise e interpretação se consegue, efetivamente, com a conquista de formas de pensamento autônomo. E essa conquista não me parece fazer parte das preocupações da professora. Ao ensinar, ela não estava cuidando para que as alunas assimilassem ativamente conceitos básicos para "pensar autonomamente" diante da leitura dos textos e assim poder analisá-los. Ao contrário, a professora promovia atividades de leituras mecânicas e

fazia a mediação aluno-matéria (objeto a conhecer) interpretando o texto para o aluno.

Na entrevista, a professora manifestou seu entendimento de que a educação tem uma função de conscientizar o ser humano, com suposição de que essa conscientização promove a realização pessoal. Disse ela: "...todo povo que conseguiu se livrar do analfabetismo, da própria ignorância, adquiriu um certo nível de consciência... são povos que a gente vê que são mais felizes, mesmo em situação de pobreza material, a gente vê que são mais realizados. Eu acho que é ela (a educação) que vai dar a consciência de ser humano". É de se supor, então, que a professora exerça suas atividades no ensino orientada pelo objetivo de contribuir para a conscientização dos alunos, visando sua realização pessoal (5).

No entanto, pela maneira como desenvolve o ensino, pode-se concluir que, ou a professora tem esse objetivo de educação - refletindo um humanismo ingênuo - como discurso teórico, como um objetivo geral, que não se operacionaliza na prática, ou ela entende que a assimilação do conteúdo sistematizado pela compreensão do seu significado e reprodução dos temas tratados, promove a conscientização almejada - já que sua preocupação central é a assimilação reprodutiva do conteúdo do livro. De qualquer modo, o que parece nortear o trabalho docente da professora é o objetivo

(5) A concepção de uma felicidade individual, de uma realização pessoal, a despeito de condições materiais desfavoráveis ("pobreza material"), conseguidas pela educação, corresponde à incorporação da ideologia do papel educativo enquanto desenvolvimento da cultura individual. O entendimento de que educação, por si só, traz felicidade, se liga ao de que o papel social da educação se reduz à promoção, pela aquisição da cultura, da realização individual. Charlot analisa essa questão como "A redução do problema social da educação ao problema da cultura individual", na qual se deduz: "Se o lugar ocupado por cada um na sociedade depende essencialmente de sua evolução cultural, e se esta só é limitada pelas capacidades do próprio indivíduo, o indivíduo socialmente infeliz deve responsabilizar a si mesmo, isto é, os limites de sua inteligência ou sua própria preguiça" (1979:42).

básico de levar o aluno a desenvolver sua capacidade de interpretação e análise para que assim possa apreender e reproduzir o conteúdo sistematizado. Esse objetivo geral desdobra-se em objetivos específicos como o de levar o aluno a desenvolver sua capacidade de leitura e interpretação de texto, comparar diferentes realidades (suas características), resumir conteúdo do livro, formular perguntas e respostas com base em textos do livro, memorizar conteúdo do livro.

E, do desdobramento de sua preocupação central, surge a preocupação com a formação de determinadas habilidades, hábitos e atitudes. No entanto, esses não se vinculam diretamente ao conteúdo nem surgem de necessidades coletivas dos alunos. Percebe-se, assim, a permanência do caráter informativo, unilateral do processo nas atividades que visam essa formação.

É visível, por exemplo, sua preocupação em promover atividades em sala de aula, com o intuito de desenvolver nas alunas a habilidade da leitura, para que se possa transformar, futuramente, em hábito (habilidade incorporada). Na entrevista, a professora explicitou essa preocupação: "... deu pra você observar como é que eu faço na aula, boto os meninos pra ler." E adiante justifica sua atitude: "Porque você vai estar dando oportunidade pro aluno de entender o texto, de absorver o texto e de retirar do texto o que é mais importante, né? E não dar a coisa pronta e mastigada que o aluno não vai ter que exercitar em nada a cabeça dele." (grifos meus).

Foi possível perceber, também, uma preocupação com a formação de atitudes, embora a tenha evidenciado apenas ocasionalmente, o que demonstra a pouca importância dada, por ela, a essa questão.

Pude registrar alguns momentos em que essa preocupação apareceu. Por exemplo, em uma aula na 6ª série, cujo conteúdo era a forma de organização do espaço, surgiu uma discussão sobre o tema "transporte urbano e estacionamento". Numa certa altura da discussão a professora disse que "no nosso trânsito o pedestre não tem vez, mas se alguém parar na faixa de pedestre pode reclamar, é direito seu." Em outra aula da mesma série a professora cobrou um exercício para fazer correção, mas a maioria não havia feito, então marcou outro dia e disse que mesmo se houvesse gente que ainda não tivesse feito os exercícios ela iria corrigir "em favor dos que fizeram". Em outra aula (na mesma série) uma aluna chegou atrasada, interrompeu a aula para pedir presença, a professora disse que quem chega atrasada deveria ficar quieta e não interromper. Em uma aula de 8ª série a professora discutia com as alunas termos como "transnacionais", "países dependentes ou periféricos". A professora disse "nós somos os pobres do mundo", uma aluna disse que assim ela estava "humilhando a gente". A professora afirmou não estar humilhando pois "a gente tem de tomar consciência de nossa situação pra lutar pra melhorar, não devemos lutar pra melhorar a vida de burgueses, sendo trabalhadores, defender a burguesia".

A postura da professora era diretiva no que tange às normas estabelecidas para a garantia do desenvolvimento das aulas. Várias vezes a professora lembrava às alunas de certas normas estabelecidas por ela. Em uma aula havia conversas paralelas e a professora disse "uma das primeiras colocações que fiz na sala foi a de minha dificuldade em falar quando alguém está conversando. Porque eu falo pra alguém ouvir..." No início de uma outra aula, a turma estava arrastando as carteiras para se organizar na sala. Ela pediu pra não fazerem isso porque era uma coisa que a incomodava muito, que naquele dia ela iria dar nove aulas e se fosse assim

em toda aula, ela não iria ouvir nada no final do dia. Registrei comentário semelhante da professora na mesma aula: "já falei no primeiro dia que não tolero que se faça outras atividades em minhas aulas."

Na entrevista, afirmou que acha importante, para estabelecer normas disciplinares, o primeiro contato com os alunos. Prova disso, disse ela, é que as dificuldades que surgem tem relação com os alunos que não estavam presentes no primeiro dia de aula, ou quando são alunos "difíceis". Afirmou, também, que não consegue falar quando tem alguém conversando, "é uma limitação minha"; nem admite que aluno seu faça trabalho de outra disciplina em suas aulas.

Esses comentários indicam a tentativa da professora de fazer um "trato" com as alunas em relação às normas disciplinares. No entanto, como a professora demonstrou estabelecer normas seguindo apenas seus interesses e não o do grupo como um todo, não haveria trato possível, penso eu. Acredito que normas disciplinares devem ser estabelecidas não em função, unicamente, de limitações individuais do professor, mas em função de tornar mais produtivo o trabalho conjunto de professores e alunos. Nesse sentido é importante que os alunos se envolvam, nas atividades de ensino, com o conteúdo trabalhado, com o processo de ensino-aprendizagem, e é em função desse envolvimento que alunos e professores estabelecem normas disciplinares. Mas não era isso que acontecia. E o resultado foi que frequentemente a professora tinha de interromper suas explicações, ou as atividades das alunas, por questão de disciplina. E quero assinalar que, pelo que se pôde perceber, as dificuldades encontradas não se restringiam apenas às alunas que faltaram à sua primeira aula, já que a indisciplina se manifestava no conjunto das classes.

Pela observação de suas aulas, pude detectar que a professora concebe a Geografia como uma das matérias instituídas, responsável pela aquisição de conhecimentos necessários à formação do aluno no ensino fundamental. Ou seja: institucionalmente a Geografia faz parte do currículo do ensino fundamental, ao seu ensino são reservadas duas aulas semanais, há um programa estabelecido e que deve ser cumprido, com base nele os alunos devem ser avaliados para que consigam aprovação e passem assim para a série seguinte, até que se complete sua formação nesse nível de ensino. O que estou querendo afirmar é que, em suas aulas, a professora não procurou demonstrar às alunas a importância da Geografia na prática social em que vivem, assinalando apenas a importância "formal" dessa disciplina, pois sem ela não se consegue concluir o ensino fundamental nas instituições escolares.

Alguns registros que fiz de suas aulas demonstram que a professora relaciona a necessidade de aprender a matéria Geografia basicamente com a necessidade de demonstrar essa aprendizagem na prova, visando a aprovação "institucional". Em momentos diferentes de aulas na 6ª série, a professora fez as seguintes observações: "não se pode esquecer isso porque às vezes cai na prova e o aluno perde porque não sabe a palavra...", "... tem gente dormindo e que na prova vai dormir também...", "Depois quero ver na prova alguém desenhar coraçãozinho e sair bem", "vocês morrem de medo de falar, por isso quando chega na prova não sabem falar". Em turma de 5ª série disse: "...por esses que nem copiam eu não posso fazer nada. Vocês é que têm de entender que isso é importante, depois eu vou pedir isso na prova e vocês não vão saber. E vocês vão estudar a vida inteira e não vão aprender." Na 8ª série, registrei a seguinte fala da professora: "Eu estou pedindo isso porque eu posso dar um mapa desses na prova e pedir pra vocês localizarem".

Quando perguntei à professora, em entrevista, sobre a importância de se aprender Geografia, percebi uma tentativa sua de conferir a essa matéria uma função prática, ainda que de forma genérica: "A importância é porque é ela que vai dar ao aluno não só o conhecimento do espaço que ele vive, como vai dar também a capacidade de analisar, criticar as situações adversas que ele possa encontrar pela vida.". Essa compreensão difusa da importância da Geografia talvez explique sua dificuldade em demonstrá-la, buscando convencimento do aluno, no desenvolvimento de suas aulas. No primeiro dia, segundo informou na entrevista, ela sempre fala "que a Geografia vai dar oportunidade de escolher os caminhos que o aluno vai ter de trilhar pelo mundo lá fora, fazer opções. Quando tá procurando trabalho, como vai escolher isso se não tiver condições de análise?" Contudo, na apresentação, explicação ou consolidação de conteúdos não registrei nenhuma tentativa sua de demonstrar de que forma a Geografia pode auxiliar as pessoas na escolha de caminhos que vão ter de "trilhar pelo mundo".

O conteúdo objeto de ensino proposto pela professora foi organizado e selecionado a partir do livro didático, ou melhor, o conteúdo das aulas seguia a organização e seleção do livro. A abordagem desse conteúdo seguia, da mesma forma, a abordagem do livro, e por isso, analisá-la só é possível fazendo a análise de tal livro. A professora não teve, no geral, uma atitude crítico-científica diante do conteúdo, não o questionava, não o tornava objeto de conhecimento para si e para o aluno, no sentido de sua reelaboração. Sua postura indicava uma aceitação de que esse saber já sistematizado é algo pronto e acabado, cujo processo de elaboração e sistematização está fora do âmbito da escola, esta tem a função de simplesmente reproduzi-lo.

A professora afirmou em entrevista que tem dificuldades ao planejar (6) seus cursos porque há muito conteúdo e poucas aulas de Geografia programadas (duas por semana). Por essa razão, é "obrigada" a cortar algumas unidades, ou parte dessas. A esse respeito, comentou: "... você vai tendo de cortar um bocadinho de coisa, você corta uma parte de história, quando a gente vai na 8ª série, mesmo que você vai dar o aspecto físico, tem de cortar, o econômico, tem de cortar, o humano...", "... se acho importante um conteúdo, deixo de lado só por causa do tempo". É bom notar que mesmo fazendo os cortes, conforme mencionou, pode-se supor pelo andamento dos cursos no 1º semestre, que ela não conseguirá trabalhar todo o conteúdo proposto pelo autor dos livros, de modo a concluí-los.

O livro adotado, cujo autor é Mellem Adas, é uma coleção de quatro volumes. O primeiro volume destinado à 5ª série, apresenta como conteúdo "Noções básicas de Geografia Geral e do Brasil", o segundo volume, para a 6ª série, trata do tema Geografia do Brasil, o terceiro volume - 7ª série - fala do continente americano e o quarto volume - 8ª série - tem como conteúdo "A formação do Terceiro Mundo e o mundo asiático e europeu desenvolvido". Essa seqüenciação do conteúdo corresponde basicamente à seqüenciação feita na maioria dos livros

(6) Em relação ao planejamento formal da escola, das diferentes séries que leciona, a professora informou que ele foi feito separadamente pelo conjunto de professores de Geografia, ficando cada uma responsável pela elaboração do planejamento de uma série. Por essa razão, declarou, não o estava seguindo, tratava-se apenas de uma formalidade exigida pela escola. Seguiu, assim, um planejamento elaborado, à parte, por ela mesma.

didáticos de ensino fundamental, bem como às propostas curriculares para esse nível de ensino.

O autor dessa coleção de livros manifesta a pretensão de fazer uma abordagem diferente da tradicional, procurando dar "uma abordagem integrada e dinâmica" (Apresentação - 8ª série) dos conteúdos geográficos. Nesse sentido, a análise dos diferentes espaços geográficos é antecedida por uma análise da formação histórica desses espaços, porque, afirma ele, ainda nessa apresentação, ao considerar o espaço geográfico como impregnado de história "torna-se difícil entender o mundo atual sem recorrer ao processo histórico".

A análise em separado da história e da geografia dos espaços, como ele faz, pode trazer concepções equivocadas a respeito da relação espaço-tempo no espaço geográfico e consequentemente do recurso da análise histórica para a compreensão da realidade. Esse equívoco pode ser notado pela afirmação da professora quando em entrevista: "... esse livro do Mellel Adas, ele trabalha um pouco de história, não é? Pra gente chegar na geografia..." , ou quando ao terminar o conteúdo "Antecedentes históricos e Panorama Atual" da Ásia, anunciou em sala de aula o próximo conteúdo: "Na próxima aula vamos começar a parte geográfica, entraremos, então, com os aspectos físicos da Ásia". Ou seja: antes o conteúdo não era geográfico pois a parte geográfica continua sendo, para ela pelo menos, aquilo que Moreira (1987) denomina de estrutura padrão do conteúdo da Geografia que se ensina - N-H-E.

E o livro dá margem para confirmação dessa estrutura, se se observa a divisão dos capítulos que ele traz. Nesse exemplo da Ásia, tem-se a seguinte divisão: Unidade IV - A Ásia Subdesenvolvida: Cap. 1 - Antecedentes históricos e panorama atual , Cap. 2 - Aspectos físicos gerais do continente asiático, Cap. 3 -

Aspectos humanos gerais do continente asiático, Cap. 4 - Divisão regional do continente asiático e aspectos econômicos gerais, Cap. 5 - Ásia Meridional: aspectos econômicos e políticos gerais, Cap. 6 - Ásia Ocidental ou Oriente Médio ou Oeste Asiático: as dominações francesa e inglesa e os aspectos econômicos e políticos.

A professora considera, conforme declarou, que esse livro didático é bom e "... é o melhor que a gente tem do 1º grau. Porque ele é um instrumento através do qual eu posso utilizar para fazer análise e a crítica, através do conteúdo que ele passa pra gente. Ele não traz tudo pronto. Dá oportunidade de criar em cima dos textos dele". Confrontando suas declarações a respeito do livro com outras e com as atividades por ela propostas nas aulas, reafirma-se a posição de fetiche que o livro tem para ela. Percebe-se que ela entende que o conteúdo que o autor "passa", a forma como ele o traz, garante, por si só, o desenvolvimento da análise e crítica. Por entender que o livro é o instrumento (e não um recurso), justifica-se sua orientação de atividades visando a compreensão (de significado, apenas) do conteúdo que ele aborda, para sua absorção.

Alguns momentos de aula indicam que sua abordagem do conteúdo é ainda, predominantemente, a tradicional. Em uma aula, na 6ª série, cujo conteúdo era a hierarquia das cidades, explicou (mas na verdade apenas conceituou a aparência) os diversos níveis de cidades, segundo uma hierarquia urbana estabelecida. Disse que tais cidades, mesmo que em níveis diferentes de urbanização, eram, entre si, interdependentes, pois a cidade menor depende da maior, mas a maior também depende da menor. Isso é uma meia verdade. É evidente que a cidade maior precisa da menor, mas não em condições iguais. A professora não entrou nesse mérito, não falou aquilo que é, na minha opinião, principal para a compreensão da

"hierarquia urbana" que é a questão da divisão regional do trabalho. Quando falou a respeito do fluxo migratório de uma cidade a outra, fluxo de homens, falou de homens abstratos, não de homens concretos, não de homens de determinada classe social, que têm determinadas necessidades. Por exemplo: falou que Goiânia, que é considerada uma metrópole regional, depende de São Paulo, que é metrópole nacional. Disse que São Paulo oferece certos serviços especializados que em Goiânia não há, e que a população (termo abstrato) de Goiânia procura São Paulo para o atendimento desses serviços, como o hospitalar - especialidade cardíaca. Essa forma de apresentar a questão esconde o fato de que não é isso o mais importante, porque o que procurar numa metrópole nacional depende de quem vai procurar. O atendimento hospitalar especializado que São Paulo oferece é, basicamente, destinado à classe rica de Goiânia (ou de qualquer outro lugar). Aos pobres (de Goiânia ou de outro lugar) tal metrópole oferece (e não oferece) oportunidade de emprego. O pobre de Goiânia vai a São Paulo procurar emprego, mas como não encontra (na maioria das vezes) fica na cidade engrossando o exército industrial de reserva, necessário para manter o padrão de acumulação do capital. Padrão esse que visa sustentar, ou permitir o desenvolvimento daqueles serviços hospitalares especializados - para atender os ricos de Goiânia (ou de qualquer outro lugar).

Outra aula, na 8ª série, teve como conteúdo o relevo e a hidrografia da Ásia. A estratégia utilizada foi a de leitura de trechos do livro-texto que falava desse conteúdo e a marcação, localização das formas de relevo, citadas no trecho, no mapa do livro (esse mapa já traz a localização e os nomes de tais formas de relevo, às alunas bastava observar o mapa e marcar com uma cruz cada forma encontrada).

A observação dessa aula suscitou, em mim, algumas reflexões. Chamou-me a atenção o tipo de proveito do aluno numa aula como essa: o treino da memória, a memorização de determinados dados do objeto estudado. Entendo que o processo de assimilação ativa inclui momentos de memorização reprodutiva. No entanto, eles devem estar ligados a processos de compreensão e reflexão do objeto de estudo, sob pena de não auxiliar tal assimilação. Além disso, a memorização reprodutiva, mecânica, requer, no mínimo, a exercitação, para que possa se efetivar. Pela dinâmica da aula, percebe-se que nem uma coisa nem outra foram feitas. A atividade proposta nem significou, mesmo que havia esse objetivo, um momento de consolidação de conteúdo - pela exercitação, cujo requisito é sua assimilação significativa prévia, nem significou um componente dessa própria assimilação. Minha atenção ficou dirigida, também, para uma questão que sempre me incomodou: a utilidade, ou melhor, a inutilidade de conteúdos geográficos que são, geralmente, trabalhados na escola. Daí, surgem algumas perguntas: Qual a relevância de se memorizarem os nomes de todos os planaltos e planícies da Ásia, de saber localizá-los, no mapa, para aquela turma de alunas? Como se pode convencê-las de que esse tipo de "saber" é interessante e será útil em algum momento de suas vidas? A forma de abordar esse conteúdo, como fez a professora, me leva a responder que não é possível, ou pelo menos é muito difícil, convencê-las de tal utilidade e garantir interesse e motivação a partir do próprio conteúdo. Por essa razão, a professora utilizou a forma mais tradicionalmente autoritária (imposta arbitrariamente) de convencimento e de garantia de interesse - a nota da prova. É como se ela implicitamente estivesse respondendo a uma pergunta silenciosa das alunas que querem saber pra quê estudar isso: "Olha, eu não sei pra quê estudar isso, mas esse é o conteúdo programado pra vocês e sem saber pra quê serve, estude-o, porque em primeiro lugar, acima de tudo, ele serve

pra vocês passarem de ano". Faço ainda outro questionamento: Por que começar a estudar a Ásia pelo seu relevo, quando o importante de se entender o relevo da Ásia, ou de qualquer outro país, mais sua localização exata e nomes, é sua influência na organização produtiva da sociedade que nele vive? Fico convicta de que não se pode dividir a Geografia nas escolas em Geografia Física e Geografia Humana. É importante que o aluno adquira a compreensão de que o espaço geográfico é global, concreto, é síntese. É social. É histórico. A aparência do espaço não é o mais importante e sim seu conteúdo, e esse conteúdo se expressa na relação de interdependência sociedade x natureza. A relação dos homens entre si (social) condiciona a sua relação com a natureza, dá significação a essa natureza, e a relação dos homens com a natureza condiciona, dá significado à relação dos homens entre si.

Ao longo do período de observação de suas aulas, verifiquei que o recurso predominantemente utilizado pela professora foi o livro didático. Com base nele desenvolveu suas atividades de ensino, com alguma variação em relação às técnicas utilizadas. Além da técnica de leitura de trechos do livro em sala, seguida da explicação e interpretação do que foi lido, a professora propôs, com menos frequência, atividades de grupo onde as alunas deveriam formular perguntas e respostas a partir do conteúdo do livro. Atividades onde a professora formulou perguntas para que as alunas as respondessem com base no livro. Nesse sentido, percebo que a professora pretendeu que suas alunas desenvolvessem e exercitassem, principalmente a capacidade de analisar e interpretar textos, além, claro, de memorizá-los. Entendo, no entanto, que as atividades promovidas pela professora para esse fim não foram as mais adequadas. Os exercícios de fixação não exigiam das alunas, na maioria das vezes, operações mentais de síntese e reflexão, mas apenas de repro-

dução mecânica do conteúdo do livro. Nas atividades de leitura, as alunas liam pequenos trechos - um parágrafo, geralmente - e automaticamente deveriam interpretá-los. Isso pressupõe o entendimento de que tal interpretação seria sempre possível com base exclusivamente naquele trecho, sem necessidade da reportação ao texto anterior ou da leitura de trechos posteriores. De que a interpretação de um livro seria sempre possível imediatamente e à primeira leitura. Além disso a preocupação demonstrada é com, unicamente, a interpretação de sentido do trecho lido - do tipo "trocando em miúdos", pois a professora, após cada leitura sempre perguntava: "o que entenderam?", "o que o autor tá falando pra gente?". E não "isso faz sentido pra você?" ou "Por que o autor fala isso?", "Você concorda com isso?".

Nesse raciocínio pode-se afirmar que o questionamento que fiz quanto às atividades de ensino desenvolvidas pela professora não se dirige, prioritariamente, aos recursos e técnicas por ela utilizados, mas sim aos objetivos que visava e ao modo como os utilizava.

Ainda que fique mais ou menos clara a limitação que tem a atividade, por exemplo, de leitura de textos no espaço dos 50 minutos de aula, aluno por aluno, e a utilização do livro didático como única referência do conteúdo, não é aí que se centra em maior intensidade meu questionamento. A atividade de leitura poderia ter melhores resultados se, por exemplo, fosse feita uma leitura prévia à aula, ou se após a aula a professora propusesse às alunas a elaboração de uma síntese do que foi discutido em sala de aula. O livro, ainda que como única referência para o aluno, não pode ser para o professor. Este deve ter uma apreensão crítica do livro, baseando-se para isso em outras leituras sobre o tema, de forma que ele vá pra aula munido de elementos cuja explicitação au

xilie na leitura crítica do livro pelo aluno. Deve, então, fazer sua mediação aluno-matéria, fornecendo tais elementos aos alunos, para que estes percebam que os conteúdos do livro são construções subjetivas, são formas de interpretação da realidade, portanto, passíveis de reconstrução.

A professora avaliou a aprendizagem das alunas basicamente pelo desempenho demonstrado na prova, pois foi ela o instrumento utilizado para atribuir a maior quantidade de pontos referidos a um determinado período (bimestre). Assim, do total de dez pontos correspondentes ao aproveitamento das alunas em um bimestre, a professora considerou de seis a oito pontos para uma prova, ficando o restante, para serem atribuídos a trabalhos feitos pelas alunas.

Em entrevista, perguntei à professora sobre suas formas de avaliação e ela manifestou certa insatisfação quanto ao critério de avaliar, embora não tenha explicitado que formas de avaliação consideraria ideal: "Dou avaliação por exercícios, atividades de grupo, além da prova. Geralmente vale um ou dois pontos, mas às vezes dou notas até dez pontos e dividido por dois. Não dou o ponto só porque o aluno fez, eu valorizo o que ele faz. A prova é bimestral. Eu gostaria de não precisar trabalhar com tantas turmas pra poder preparar melhor, gostaria de criar formas alternativas de avaliação".

De qualquer maneira, seja pela imposição de normas convencionais pela escola ou por falta de "tempo" para pensar em formas alternativas de avaliação, a aprendizagem das alunas foi avaliada, no período observado, basicamente pela sua capacidade de reproduzir, em situação de prova, o conteúdo trabalhado nas aulas.

O tipo característico de prova elaborado pela professora foi o de perguntas objetivas (na maioria) e subjetivas.

Por exemplo, uma prova elaborada para a 6ª série (1º bimestre) continha oito questões. Embora nas perguntas propostas tivessem termos como: "fale quais foram os elementos...", "O que você entende por...", "faça a diferença entre...", "Explique", percebe-se que, pelo tempo e papel destinado pela professora para "execução" da prova, a expectativa dela quanto às respostas era de que estas deveriam ser breves, diretas, reproduzindo o conteúdo do livro.

Analisei os resultados destas provas da 6ª série, após serem aplicadas e corrigidas pela professora. Observei que das 36 provas corrigidas, na mesma turma, 27 obtiveram notas inferiores à 5,0 pontos (a prova valia 8,0 pontos). Observa-se que a maioria não se saiu bem, o que demonstra ter havido insuficiência de aprendizagem, se se avaliá-la unicamente por esse parâmetro. Este problema não foi considerado pela professora, pois ela não fez qualquer menção ao conteúdo ou resultado das provas nas aulas subsequentes. Ela deu continuidade ao conteúdo como se aquele anterior já tivesse sido assimilado pelas alunas e como se nada tivesse a ver com os conteúdos posteriores.

Nesta prova, chamou-me a atenção a última questão: "O que é conurbação?". Ninguém acertou, e a maioria nem tentou fazer. Fiz o registro de momentos em que a professora "tratou" desse tema em suas aulas: A professora falava, numa aula a dez dias da prova, sobre a formação do aglomerado de cidades: "Aqui em Goiânia não dá pra dividir, a não ser por mapa, sua fronteira com Aparecida de Goiânia". Uma aluna perguntou se o Estado de Tocantins pertencia à Goiânia, a professora explicou a respeito. Uma outra aluna fez uma leitura de trecho do livro, e a professora explicou o significado de conurbação. Em outra aula, seis dias antes da prova, a professora recordou o assunto: "Na aula passada falamos de conurbação. Quem se lembra o que é?". A maioria não soube respon-

der. Uma aluna após ler o livro disse "junção de cidades". A professora disse "O que é isso? O que é junção?". A aluna explicou que era juntar. A professora perguntou como e pediu um exemplo. Uma aluna mencionou Aparecida, Trindade. A professora disse que a cidade de Trindade ainda está separada de Goiânia, mas bem próxima. A professora continuou, falando do exemplo de São Paulo que "tem 37 cidades conurbadas, ligadas, que quando chega em São Paulo a gente pensa que é uma só". A professora perguntou se ficou claro, se perguntasse todo mundo iria saber. A turma ficou em silêncio. Uma aluna pediu pra professora dizer: "conurbação é isso.. isso". A professora disse que já havia falado e devolveu a pergunta à aluna. A aluna respondeu: "é junção de cidades". A professora esclareceu que, mesmo aparentemente ligadas, as administrações são separadas. Deu exemplo de cidades de São Paulo.

Diante dessas observações algumas questões surgem para mim: O que aconteceu com a turma no momento da explicação daquele tema? Porque esse conceito não ficou claro? Ou: o que aconteceu com a turma no momento da prova? Por que não conseguiram responder a questão referida a esse tema? Não ligaram conteúdo da prova com explicação de aula? Ou, não ligaram o termo "conurbação" ao fenômeno "junção de cidades"? A proximidade da explicação do tema com a aplicação da prova não teria facilitado pelo menos a demonstração de retenção mecânica desse tema na memória? Pra que servem, então, as explicações de aula se nem isso fica garantido?

Acredito que essas questões deveriam ser feitas pela própria professora, a si mesma e às alunas, no sentido de diagnosticar o processo de ensino-aprendizagem em andamento, de avaliar a pertinência dos objetivos, conteúdos e métodos que nortearam tal processo.

3- Caracterização da Escola 2

A escola 2 funciona com base em um convênio feito entre o Estado de Goiás e uma instituição religiosa, que se constitui na entidade fundadora.

Essa característica da escola, pela relativa autonomia em relação ao Estado, inclusive financeira, permite que seu funcionamento seja distinto das outras escolas da pesquisa, bem como das demais escolas públicas. Essa distinção diz respeito a existência de recursos financeiros próprios, orientação pedagógica própria, orientação religiosa explícita.

A orientação religiosa da escola, embora não vise interferir diretamente nas atividades de ensino e no conteúdo veiculado nas aulas, está presente na "vida" da escola, de uma maneira geral. Como manifestação dessa orientação há uma rotina diária na escola de iniciar a primeira aula com alguns minutos de prece, a um só tempo em todas as salas. Nesse momento é feita uma leitura de trechos religiosos, utilizando-se, para isso, de uma aparelhagem de som instalada nessas salas. Também é visível o caráter religioso da escola nos vários cartazes e "posters" afixados nas paredes da escola e dentro das salas de aula, com "dizeres" religiosos e similares.

O prédio onde funciona a escola localiza-se em um bairro de classe média. É de média dimensão e está em bom estado de conservação, com reformas recentes na construção. Suas instalações são amplas e as salas de aula, em 1990, estavam repletas de alunos. É uma construção de dois pavimentos, sendo que no térreo se encontra a parte administrativa, biblioteca, algumas salas de aula, sanitários e a área de recreação e educação física. No segundo pavimento estão outras salas de aula e sanitários. Há uma parte

da escola construída no subsolo, com má ventilação e iluminação, onde se encontram a cozinha, refeitório, a sala de artes, de ciências, e a coordenação pedagógica. Anexo ao prédio foi construído, posteriormente, um auditório, com capacidade para 500 pessoas, e duas salas de aula.

A escola 2 trabalha com a pré-escola e com a 1ª e 2ª fase do ensino fundamental. Há 15 salas de aula em funcionamento, em cada turno. No período matutino há, além da pré-escola, 12 turmas distribuídas entre as 6ª, 7ª e 8ª séries do ensino fundamental. No período vespertino funcionam turmas de pré-escola, 1ª fase do ensino fundamental e quatro turmas de 5ª série. Em 1990 havia ao todo 1.130 alunos, com número médio de 40 alunos em cada turma.

O critério utilizado para ingresso de alunos na escola é o do sorteio das vagas existentes entre alunos que as pleiteiam, com exceção das turmas de 5ª série. Nestas, o preenchimento de vagas é feito por seleção com base na classificação em provas de Português e Matemática aplicadas para esse fim. A distribuição dos alunos nas diferentes turmas de uma mesma série é feita com base em critérios de desempenho dos alunos, comportamento e antiguidade, da seguinte forma: faz-se uma distribuição equitativa, nas diferentes turmas, de alunos com média elevada no ano anterior, de alunos repetentes, alunos "problema", alunos novatos. O objetivo é formar turmas relativamente homogêneas entre si.

De acordo com dados da coordenação da escola, o índice de evasão é baixíssimo. No decorrer do ano de 1989, dos 515 alunos matriculados nas séries da 2ª fase do ensino fundamental, apenas foi registrado um caso de evasão. Conforme esses dados, o índice de repetência registrado em 1989, para a 2ª fase do ensino fundamental, foi de 22,13 %.

A clientela da escola varia, segundo informações da direção, entre alunos de classe média e média-baixa, sendo que 30% deles tem nível sócio-econômico baixo (renda familiar até dois salários mínimos). São alunos provenientes de vários bairros da cidade, com maior incidência dos bairros mais próximos a ela.

A direção da escola é composta pela diretora e duas vice-diretoras. Estas têm função correspondente a de coordenadores de turno, já que supervisionam o andamento de todas as atividades rotineiras da escola, como horário de aulas, frequência de alunos e professores, atendimento a pais de alunos. Além dessas vice-diretoras há duas coordenadoras pedagógicas (uma para a 1ª e outra para a 2ª fase do ensino fundamental) que têm o papel de planejar, organizar, acompanhar, controlar e avaliar o aspecto didático-pedagógico da escola. Também há duas orientadoras educacionais, pagas pela Entidade Fundadora e não pelo Estado (que não prevê esse cargo em seu quadro de pessoal). Sua função é dar assistência psicopedagógica aos alunos, individualmente ou em grupo. Conforme o regimento da escola, toda orientação deve seguir a linha filosófica e religiosa da Entidade Fundadora, respeitando, contudo, a religião de cada aluno.

De acordo com declaração da diretora da escola, esse corpo da diretoria, que funciona como um grupo de apoio das atividades desenvolvidas, trabalha e toma suas decisões em conjunto.

A atividade de planejamento é feita anualmente, antes do início das aulas. A definição do programa, conteúdo e avaliação é feita por "escala", denominação dada pela escola ao bimestre letivo. Os professores se reúnem a cada quinze dias, na 1ª aula de quinta-feira (como acontecia em 1990). Nessas ocasiões, desenvolvia-se, paralelamente, uma atividade conjunta para todos os alunos, como conferências com temas de interesse geral. Há um con-

selho de classe, por série, a cada bimestre, quando são discutidas principalmente questões relativas a avaliação e comportamento dos alunos. No início do ano há uma reunião da escola com os pais dos alunos e, depois, no final de cada escala há outra reunião para entrega de notas.

A avaliação dos alunos é feita por escala, que consiste na média de, no mínimo, duas notas. Para se estabelecerem os pesos relativos às diferentes atividades, na avaliação, os professores de cada área reúnem-se com a coordenação pedagógica. Há um controle do desempenho dos alunos, na sala de aula ou fora dela, através de uma agenda pessoal onde são assinaladas ocorrências dos alunos individualmente, relativas ao cumprimento de tarefas, comportamento. Com base no registro dessas ocorrências, a coordenação decide por formas de encaminhamento, podendo inclusive solicitar a presença dos pais desses alunos à escola, para conversar a respeito da ocorrência. Apesar de ser uma experiência recente (em 1990 era o 1º ano), há uma compreensão geral - manifestada em reunião de professores - de que o controle do aluno, principalmente de suas atividades, pela agenda é bastante positivo.

A maioria dos professores da escola está nela há bastante tempo, com carga horária de 20 horas. Na 1ª fase do ensino fundamental, e no pré-escolar, existiam, em 1990, 14 professores, dos quais seis possuíam habilitação em magistério, nível médio, quatro com licenciatura incompleta e 5, licenciados. Na 2ª fase trabalhavam 27 professores licenciados, sendo que apenas um possuía licenciatura incompleta.

Os professores, de um modo geral, desenvolvem seu trabalho docente de maneira relativamente autônoma. Mas a coordenação e orientação educacional da escola acompanham, de modo muito próximo, todas as atividades que são desenvolvidas, inclusive em

sala de aula. Esse acompanhamento objetiva a fundamentação necessária para eventuais recomendações de orientação dessas atividades. Cabe destacar, aqui, que essa orientação, no período observado, consistiu em grande parte em preocupação com o rendimento das aulas, cumprimento das tarefas de casa, aplicação de provas.

Há, na escola, uma biblioteca, a qual é bastante utilizada pelos alunos (seu horário de atendimento corresponde ao horário de aulas), de acordo com informação da diretoria, principalmente para subsidiar trabalhos nas áreas de Estudos Sociais e Português.

A escola conta, também, com grande quantidade de recursos didáticos como: mapas, globo, gravadores, retroprojektor, vídeo-cassete. Todos, conforme afirmou a diretora, são bastante utilizados. São equipamentos em bom estado de funcionamento.

3.1- Professora B

A professora B fez o curso ginásial e em seguida aprendeu a costurar. Ficou uns três a quatro anos sem estudar enquanto exercia esta profissão. Fez, então, o Curso Normal paralelamente a essa atividade profissional. Prestou vestibular em 1974, na Universidade Católica de Goiás, para o curso superior de Licenciatura em Geografia, e o concluiu em 1979. Nos três primeiros anos desse curso, continuou com a atividade de costureira, além de conseguir contrato pelo Estado para lecionar para a 1ª fase do 1º grau (em 1974). Após o 3º ano de curso abandonou a atividade de costureira, pois, a falta de tempo para dedicar-se às diferentes atividades que tinha a levou a optar por uma delas - a profissão do magistério.

Após a conclusão do curso superior, continuou a dar aulas, na 2ª fase do 1º grau, em escolas conveniadas. Essas escolas passaram a ser privadas, e a professora permaneceu em uma delas, estabelecendo um outro contrato de trabalho. Transferiu o contrato do Estado para a escola 2, da pesquisa, em 1980, mas foi obrigada a reduzir sua carga horária para 20 horas, por questão de vaga na escola. Em 1990 dava 48 aulas por semana, em três locais diferentes, duas unidades da instituição particular, onde é responsável por 32 aulas e na escola da pesquisa, com 16 aulas. Durante o período de observação de aulas, ela iniciou um curso de especialização na área de planejamento educacional. Observando sua carga horária semanal, percebe-se que fazer tal curso significou, para ela, uma sobrecarga muito grande de trabalho.

Optou pelo curso de Licenciatura em Geografia porque gostava dessa matéria e tinha facilidade de aprendê-la. Sempre gostou de localizar, de viajar, de pesquisar em mapas. Além disso, acha que alguns professores que teve dessa matéria a influenciaram. Gostou do curso, os professores, de um modo geral, eram bons, mas se identificava mais com as matérias relacionadas com a Geografia Física. Considera que foi boa aluna, se esforçava bastante para tirar notas razoáveis. Acha que ainda hoje se recorda de alguns conteúdos específicos da geografia, que aprendeu durante o curso, mas os conteúdos referentes às matérias pedagógicas - Didática, Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º Graus, Prática de ensino - nada aprendeu que pudesse aplicar em suas atividades práticas. Por essa razão, afirmou, as técnicas que utiliza em suas aulas foram aprendidas na prática, por iniciativa própria ou por sugestão de coordenações pedagógicas.

A professora afirmou ter atualmente segurança em relação ao conteúdo que trabalha com seus alunos, mas entende que

por estar há muito tempo distante da Universidade, está desatualizada em relação às técnicas de ensino, gostaria, por isso, de conhecê-las para poder "modernizar" as aulas.

Gosta de trabalhar na escola 2 porque encaixa-se na sua forma de trabalhar. Acha corretas suas posições, suas normas. Considera que a escola 2 é fechada, tradicional, o que coincide com seu modo de trabalhar. Sua relação com as pessoas que trabalham nela é boa, mas superficial, devido a seu temperamento tímido e fechado. Da mesma maneira, considera bom seu relacionamento com os alunos, apesar de ser distante e fechado.

Embora considere que o ensino tem relação com política, pois tudo que se faz é política, entende que o posicionamento político de cada professor não pode interferir no conteúdo trabalhado com os alunos.

Não é filiada a nenhum partido político. Também não participa das atividades e movimentos do SINTEGO e da AGB. Acha que é preciso maior divulgação dos trabalhos realizados pela AGB para que os professores possam participar de seus eventos.

A professora declarou ter pretensão de assumir carga horária máxima no Estado, em 1991, diminuindo, por isso sua carga horária na escola particular em que trabalha, para que possa aposentar-se, o que está próximo, com um salário melhor. Gosta de lecionar, e está próxima sua aposentadoria, por isso não abandona sua profissão. Mas, pensa em montar uma confecção, quando se aposentar.

O trabalho docente da professora B

A professora B trabalha na escola 2, nos períodos matutino e vespertino. Nessa escola ela dá aulas de O.S.P.B., em sé-

ries da 2ª fase do ensino fundamental, pela manhã, e de Geografia, na 5ª série do ensino fundamental, à tarde. Selecionei duas turmas de 5ª série para observar o trabalho docente que desenvolvia na sala de aula.

Observei um total de 43 aulas ao longo do 1º semestre de 1990, procurando acompanhar, sem interrupções, o andamento de suas atividades, naquelas turmas, de fevereiro a junho.

No período que acompanhei as aulas dessa professora, pude observar o desenvolvimento de diferentes tipos de aula. Assistia aulas de tratamento de conteúdo novo, através da exposição oral da professora, com uso de mapas ou com gráficos elaborados por ela no quadro de giz. Também assistia aulas de consolidação de conteúdo através de projeção de filmes em vídeo cassete, da resolução de exercícios pelos alunos, através de correção de exercícios. Nesse período, as atividades propostas pela professora, a título de consolidação de conteúdo, foram desenvolvidas individualmente. Não presenciei nenhum tipo de atividade de grupo.

Consultando os registros que fiz das aulas, percebi que havia nelas uma certa sequência de atividades, com pequenas variações.

No início das aulas a professora apresentava as atividades daquele dia, às vezes falando rapidamente a respeito do conteúdo anterior. Em seguida, passava ao desenvolvimento da aula, propriamente dito, e, no final, propunha exercícios de reforço para casa. Se a atividade proposta era a de exposição de conteúdo novo, ela, após a apresentação, expunha o conteúdo, na maioria das vezes sem a participação dos alunos, procurando no final detectar dúvidas para esclarecê-las em seguida. Para isso fazia perguntas sobre o conteúdo para que os alunos repetíssem o que já havia dito. Se a atividade era de fixação de conteúdo anterior, através de

Pela observação das aulas num período mais longo , por exemplo de uma prova a outra (entre 6 e 8 aulas), pude perceber que ela utilizou-se de partes de uma ou duas aulas para fazer pequenas exposições do conteúdo, ficando o restante das aulas para reforço, dividido assim: exercício de classe, exercício de casa , correção dos exercícios.

A observação de uma aula dessa professora, de fixação de conteúdo através de exercícios para preparação para a prova, ilustra a maneira com conduzia as atividades de aula. O entendimento demonstrado, nessa aula, foi o de que fixação se assemelha à memorização. Não percebi nessa aula nenhum momento proporcionado aos alunos de esclarecer dúvidas, confirmar convicções, como acho que seria próprio de uma fixação de conteúdo (sua aplicação em situações semelhantes ou criação em novas situações). A professora tinha mais interesse em cumprir a atividade que havia planejado - de corrigir tarefas de casa e deixar corrigida também a tarefa de classe - do que promover no aluno um efetivo encontro com a matéria. Inclusive, pela pressa que tinha, havia uma clara intenção de não deixar que os alunos expusessem o que haviam feito. Fez questão de dar unicamente sua resposta para o aluno, ditando mesmo, para que ele estudasse, naquele material, para a prova (apesar de dizer aos alunos que era pra estudar pelo conteúdo do livro). E dá pra perceber um assentimento do aluno em não criar respostas próprias, ou pensar sobre uma questão proposta. Quando foram tratar da questão de o que é verão e o que é inverno, a professora começou a ler a resposta e a turma leu a sua junto com ela. As respostas eram exatamente iguais. É evidente que tanto a professora como os alunos copiaram a resposta do livro, com fidelidade. Creio que questões como essa, de definição de verão e inverno, por mais que pareçam diretas, pode gerar uma série de respostas, mesmo que não saiam muito (os alunos) do que leram no livro. Existe uma for-

ma pessoal de expressar - as mesmas coisas e num mesmo nível de aprofundamento -, forma tal que não pode ser desprezada, pelo contrário, deve ser incentivada.

Em entrevista, a professora falou a respeito dos tipos de aula que desenvolve, justificando a escolha que faz: " Num caso eu começo com uma aula expositiva, de um conteúdo, no outro eu já posso começar com uma leitura, um estudo dirigido. Isso dependendo do conteúdo, sabe? Por exemplo, o conteúdo das coordenadas geográficas, do fuso horário, eu jamais começaria por um estudo dirigido. Então, aí, tem de ser aula expositiva". Perguntei-lhe qual o tipo de aula que mais utiliza e ela respondeu: "É aula expositiva. É o que eu mais uso, que eu não gostaria de usar (...) a gente gostaria de apresentar sempre uma coisa nova, sabe?", " por exemplo, o trabalho de grupo, raramente eu dou. Porque a quantidade de aluno pra trabalhar de grupo, de 5ª série, com 40, 44 alunos em sala ... eu acho que eu não encaixo aí trabalhando com eles de grupo, atender todos, e o trabalho sair mais ou menos".

As aulas que acompanhei confirmam sua afirmação de que raramente trabalha em grupo. No entanto, não confirmam sua declaração de que escolhe o tipo de aula pelo conteúdo a ser trabalhado, e de que o mais frequente é o de aula expositiva. Eu diria que, independentemente do conteúdo trabalhado, o tipo mais frequente de suas aulas é do estudo dirigido. Ou seja: o aluno, após uma breve exposição do conteúdo, recebe instruções para desenvolver uma atividade onde "aplicará" o conteúdo exposto.

Esse tipo de aula indica alguns pressupostos. De suas aulas pode-se inferir o entendimento da professora de que ela e seus alunos são objetos (e não sujeitos) do processo de ensino-aprendizagem. Este, concebido e definido em outras instâncias. Nesse sentido, o que é para ser visto como apenas sugestão de atividades

torna-se prescrição a ser cumprida .

Uma análise ligeira dessas aulas poderia induzir à conclusão de que o processo que se desenvolve ali é o da autoatividade do aluno sob a direção da professora. Mas, uma análise mais detida permite a verificação de que não é isso que acontece . Não há autoatividade nem processo de conhecimento, no sentido de que isso implica assimilação ativa (reelaboração e incorporação) de conhecimentos , habilidades e hábitos e desenvolvimento do pensamento autônomo do aluno. Há, sem dúvida, uma crença de que o agente do processo de ensino-aprendizagem é o aluno. Mas sua ação é mecânica, reprodutora do que lhe é determinado. Nesse processo, ensinar é interpretar e repassar o conteúdo para o aluno , sem questioná-lo, e aprender significa ser capaz de reproduzir o que foi ensinado. Essa aprendizagem é garantida pela exercitação repetida e mecânica daquele conteúdo.

Observando as aulas dessa professora, nas duas turmas de 5ª série, podese perceber que ela teve a preocupação de organizar o trabalho para que este fosse homogêneo. Propunha sempre as mesmas atividades para as diferentes turmas, fazia as mesmas observações na aula, procurava dar exemplos idênticos e dar o mesmo andamento para o conteúdo trabalhado. Assim, se comparadas as aulas de ambas as turmas, nos mesmos dias, verifica-se que ela repetia, quase que rigorosamente, o mesmo ritual. Quando algum fato interferiu nesse andamento "conjunto (como aconteceu no dia em que ela aplicou prova de História, a pedido da coordenação, no horário de aula de Geografia de uma turma), ela procurou organizar o andamento das atividades de modo que essa turma "alcançasse" as demais. Na entrevista, explicou que esse procedimento visava facilitar seu trabalho.

É interessante notar que essa preocupação, além de evidenciar sua organização e meticulosidade, revela, ao incluí-la no quadro do ritual desenrolado pela professora, uma postura diante das atividades de ensino. Ao procurar acentuadamente dar andamento homogêneo em todas as turmas da mesma série, demonstra partir do princípio de que as turmas são homogêneas também, e consequentemente os alunos são "homogêneos". E é assim, efetivamente, que as turmas são tratadas: alunos de 5ª série, numa mesma faixa etária, devem ser tratados de forma idêntica. Para eles são definidos os direitos e deveres que devem desempenhar no papel de alunos. Por essa razão (entre outras), por excluir totalmente os alunos na definição de seu trabalho é que a professora pode planejar e executar seu trabalho de maneira tão previsível.

É possível, então, afirmar que ela desenvolvia seu trabalho segundo uma modalidade do ensino tradicional. Essa afirmação não se funda, no entanto, na caracterização de uma estrutura lógica de seu trabalho nem no seu caráter de diretividade. Ela se funda na percepção da expectativa de padronização do desempenho dos alunos e na verificação de que ela os induzia a terem uma atitude passiva diante do processo de ensino-aprendizagem, embora estivessem em constante atividade.

A professora, em entrevista, fez considerações quanto ao trabalho docente que desenvolve: "É, a gente tem uma experiência, mas não é essa experiência que eu gostaria de ter, queria ter uma experiência nova, entendeu? Esses dias eu tava lendo...falava assim: 'a escola de vidro, aquela escola fechada, aquela professora amarrada.' Então, eu tava lendo no texto e estava me enquadrando no texto, sabe? Aquela professora da escola de vidro, aquela professora autoritária. Então, eu me esforço pra sair disso aí. Pela experiência que a gente tem de escola tradicional, eu não gos

taria de hoje estar trabalhando com critério de escola tradicional, sabe?"

Em outro momento afirmou que gostaria de conduzir o aluno de outro modo, mas não se achava capaz: "...Você falar: 'Ah! Hoje vamos ter uma aula livre, e vamos lá pro pátio e as tarefas são essas aqui e vamos agora trabalhar'. Eu, sinceramente, acho que não tenho condições de fazer isso, não sei fazer, conduzir a aula dessa maneira." Sua declaração demonstra uma concepção, no meu ponto de vista, bastante equivocada do que seria conduzir o aluno de outra maneira que não fosse da forma como faz sua "escola de vidro". Entende que essa escola é para o aluno, de hoje, um "quartel", pois ele não se ajusta com os critérios dos professores ... "Muitas vezes ele responde pro professor, é indisciplinado... é o ajuste dele. Numa escola aberta o jovem se sente mais à vontade, pode até render mais".

Ao responder, quando lhe perguntei a respeito de seu relacionamento com o aluno expressou-se da seguinte forma: "Se tem uma coisa que eu respeito muito é o aluno, Então, eu sempre procuro tratar bem pra não dar chance pra ele me tratar mal, também. Eu já falei, eu sou fechada, e às vezes quando eu vou tratar com o aluno (...) eu acho que quanto à disciplina... não sei se eles tem receio, sabe? Eu acho que eu não tenho problemas com disciplina. Mas eu acho que o relacionamento é fechado (...) por eu ser fechada, eu acho que distancio muito do aluno (...) É uma coisa que eu não gostaria que acontecesse, mas é o meu jeito."

Algumas anotações que fiz de minhas impressões, confirmam a forma respeitosa com que diz a professora tratar o aluno. Desde o início de minhas observações chamou-me a atenção sua maneira calma e delicada ao falar com os alunos, tendo, ao mesmo tempo, uma postura de "fechamento", de autoridade, de seriedade.

E era com essa postura que garantia o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Era assim que conseguia um desempenho padrão dos alunos, assim conseguia repassar o conteúdo e fixá-lo. Não havia preocupação de motivar o aluno para o processo de conhecimento, de incentivar sua criatividade.

Em entrevista, declarou a professora sobre os objetivos que norteiam seu trabalho: "O objetivo da gente... o professor nunca pensa nele, sempre pensa no aluno. O objetivo daquele conteúdo é passar para o aluno (...) a maior quantidade de conteúdo. Não, não é a quantidade, ... a qualidade do conteúdo". Seja quantidade ou qualidade (o que dá na mesma pois, nesse caso, qualidade tem a ver com levar em conta o proveito obtido pelos alunos antes de encerrar determinado conteúdo e passar pra outro, conforme explicou adiante, na entrevista) o fato é que o objetivo da professora é o de repassar, aos alunos, conteúdos sistematizados, de acordo com o livro didático adotado e garantir sua aprendizagem dirigindo atividades mecânicas de reforço daquele conteúdo.

A professora fez seu planejamento antes do início das aulas. Nesse momento fez a seleção dos conteúdos a serem trabalhados durante o ano, com base nas recomendações do programa oficial e no livro didático adotado pela escola. No decorrer do ano programa o conteúdo, o material a ser utilizado, em cada semana.

Nesse planejamento estão especificados os objetivos relativos aos conteúdos a serem trabalhados. Em que pese o caráter formal de sua formulação, acredito que a maneira expressa dos objetivos denuncia suas expectativas básicas ao "repassar" conteúdos. São predominantes os objetivos que buscam reprodução mecânica de conhecimentos. Nesse sentido aparecem objetivos formulados do seguinte modo: "Caracterizar a paisagem geográfica", "reconhecer a representação da paisagem", "Identificar os movimentos da Terra".

Além desse tipo de objetivos, aparecem os que se caracterizam pelos termos "valorizar", "entender a importância de...". Esses termos são subjetivos e por isso é preciso entender o que eles significam para a professora. Um indicador desse entendimento é verificar como pretendeu atingir tais objetivos em suas aulas. Por exemplo, o objetivo de "valorizar a representação gráfica" sugere a condução de atividades que levem a uma elaboração interna do aluno para que, ao analisar aspectos abordados a respeito do tema, possa concluir sobre sua importância. No entanto, pelo que pude perceber nas aulas sobre o assunto, nenhuma atividade proposta conduzia a essa "elaboração interna", nem foi dada ao aluno a oportunidade de expressar sua conclusão sobre a importância dessa representação. Daí, pode-se inferir que aqueles termos querem dizer, na verdade, "memorizar a importância que o livro diz ter da..." ou "decorar o que o livro diz sobre a valorização do...".

O objetivo de reconhecer, valorizar a importância, de conhecimentos geográficos, pelo que eu consegui detectar, não se expressou em suas aulas. Presenciei momentos em que ela falava sobre essa importância, o que não implica, necessariamente, seu conhecimento por parte dos alunos. Presenciei também momentos em que ela relacionava a importância de aprender sua matéria com a posição de demonstrar tal aprendizagem na prova. Em uma aula disse "Observando alguns cadernos que nós já fizemos correção, vejo que muita gente não corrigiu. Agora, na hora de estudar pra prova, não vai dar pra passar." Em outra aula, falou: "É pra colocar na posição, pela ordem, porque se eu der uma questão na prova pedindo pra colocar o nome dos planetas pela ordem, só vale se a ordem for correta. Por isso é importante" (grifo meu).

Apesar do que ficou evidenciado no parágrafo anterior, na entrevista a professora demonstrou ter uma concepção mais

ou menos clara, da importância da Geografia: "Olha, eu sempre falo na 1ª aula pros alunos que nós temos o privilégio de estudar a mais bela disciplina. Porque justamente através dessa disciplina nós temos a oportunidade de estudar o lugar onde nós vivemos. Porque desde o ventre de nossa mãe nós já ocupamos um lugar no espaço, né? Pelo tamanho da barriga dela a gente já ocupa um lugar no espaço. Então, é justamente em Geografia que eu vou reconhecer depois todos esses lugares. O clima, o solo que eu piso, o ar que eu respiro, né? A floresta, os rios, admirar o universo. E mesmo pra gente ir pra um determinado lugar, então eu localizo, eu conheço o lugar, pra chegar até lá. Então, a Geografia é uma disciplina que você vive com ela, querendo estudar ou não, estudando ou não, indo pra escola ou não. (...) Mesmo antes do seu nascimento. Ele aprende fora da escola e dentro também". Quando lhe perguntei sobre a razão de existência da matéria Geografia na escola, ela respondeu: "Na escola é pra você organizar o conteúdo, né? Porque, fora da escola você aprende, mas desorganizado."

Além de objetivos diretamente relacionados ao conteúdo, percebi na professora uma preocupação com a formação de hábitos e atitudes. Assim como na questão do conteúdo, percebi que suas expectativas eram a de formação de atitudes padronizadas. Por essa razão, enfatizava a importância de adquirir valores como: ordem, disciplina, obediência. Por exemplo, no início do semestre, deu instruções de como corrigir as tarefas "... devem fazer a tarefa a lápis e corrigí-la à lápis. Só usar a caneta vermelha quando colocarem um "C" nas questões certas", da "tarefa de trazer o livro emcapado" e de como fazer as tarefas "você vai copiar no caderno as perguntas e respostas do exercício. Faça o cabeçalho, faça a margem... copie a 1ª, responde, copie a 2ª e responde..." Numa aula em que ao terminar, a turma deveria trocar de sala explicou: "Vamos trocar de sala, primeiro colocar o material na pasta, sem

esquecer nada, ficar sentados", após alguns minutos ela permitiu que os alunos saíssem por ordem de fila das carteiras. No início de uma outra aula, no horário seguinte ao recreio, a turma entrou em tumulto. A professora pediu silêncio e disse que o recreio não era para "bagunçar, mas pra tomar lanche, beber água, ir ao banheiro". Em outra aula, um aluno perguntou se ela sabia a que horas costumava fechar a biblioteca, ela respondeu: "Não, não! Vamos deixar a história da biblioteca pra depois! Agora vamos cuidar do exercício."

A professora B selecionou e organizou o conteúdo, do 1º semestre de 1990 baseando-se no livro didático adotado. Trata-se do livro de Igor Moreira - Geografia Nova - Iniciação à Geografia, Vol. 1. Este livro apresenta 23 capítulos e pelo que a professora trabalhou no 1º semestre - até o início do Cap. 10, é de se supor que ao chegar ao final do ano letivo, não terá esgotado o conteúdo do livro. Em entrevista, afirmou não se preocupar com o "esgotamento" do conteúdo: "Eu posso até colocar no planejamento, o conteúdo, né? O capítulo 1, 2, 3, 4, 5, mas eu nunca me preocupei com isso (...). Eu dou o conteúdo, na maneira que eles vão pegando. Eu acho que nunca terminei conteúdo, a não ser em 8ª série, que eu procuro terminar o conteúdo no final do ano (...). Perguntei, então, o que ela pensava sobre a necessidade de se cumprir o planejamento e ela falou: "Você programa, por exemplo, conteúdo pra você dar ali todos aqueles capítulos naquela escala. De repente você vai aplicar a prova é um desastre! Você deu o conteúdo mas as notas também foram abaixo. Então, eu nunca me preocupei em atender o planejamento que eu faço, quanto ao conteúdo."

Apesar de afirmar que se preocupa com a aprendizagem e não com a quantidade de conteúdo a transmitir, não se pode dizer que houve momentos em que ela tenha definido o ritmo das

aulas pelo desempenho dos alunos. Conforme já observei, estes foram excluídos de seu planejamento e a impressão que se tinha era de que, ao entrar na sala de aula a professora já havia previsto o que, rigorosamente, deveria acontecer, quais as atividades deveriam ser desenvolvidas e quanto tempo reservaria para cada uma delas.

Da mesma forma, ao analisar o conteúdo proposto no planejamento e compará-lo com aquele que efetivamente foi trabalhado na sala de aula, com os alunos, não se percebe essa flexibilidade. O conteúdo trabalhado na sala de aula coincide, quase que totalmente, com o planejado, a diferença detectada foi quanto ao acréscimo, na execução, de um tema.

A flexibilidade é maior quando se compara o que foi planejado e dado na sala de aula com o que está disposto no livro. Essa flexibilidade diz respeito, no entanto, ao ordenamento que se deu ao conteúdo (a professora não seguiu, pela ordem, os capítulos do livro, trabalhando, por exemplo, o Cap. 4 antes do 3), e não ao conteúdo propriamente dito. Este foi trabalhado conforme se apresentou no livro. Esses dados indicam uma tomada de decisão consciente da professora, com base em algumas concepções. Em entrevista, por exemplo, a professora declarou fazer modificações no ordenamento do conteúdo do livro, por razões bem definidas: "Não sei se você observou que na escala de mapa eu não dei problema de escala, porque não entra na cabecinha dele. Depois que eu terminar de dar coordenada geográfica, então aí..., e que o professor de Matemática também já está mais agilizado com eles na conta de multiplicar e dividir, aí eu dou escala de mapa".

Pode-se dizer que a abordagem do conteúdo dada pela professora, é basicamente a abordagem que o autor dá a ele no livro. O conteúdo foi apresentado ao aluno como inquestionável e o papel da professora se restringia a repetir, oralmente, o conteúdo

conforme estava no livro, entremeando com exemplos e interpretações para que se tornasse mais compreensível pelos alunos. Estes deviam repetí-lo em momentos da explicação ou nos exercícios, para memorizá-los. Houve um tratamento estanque do conteúdo. Não houve preocupação de ligar um conteúdo ao outro, para que o aluno compreendesse a lógica de sua sequenciação e a interdependência dos aspectos abordados na matéria, requisito importante para a aprendizagem.

Em seu depoimento, a professora afirmou que gostava desse livro didático e fez alguns comentários que demonstram sua sujeição a ele e os critérios em que se baseava para adotar um livro. Acha que os desenhos que esse livro traz são bons "por que em Geografia tem de se ver muito o desenho do livro. Não gosto de desenho preto e branco pro aluno. Porque para ele não tem interesse nenhum ver um desenho preto e branco". Em relação a esse aspecto faz uma observação quanto ao livro didático da escola, dizendo que ele possui mapas coloridos de forma "errada": ".... o mapa de relevo são cores convencionadas, só pode ver no relevo o amarelo, o laranja, o vermelho e chegando ao tom de marrom, e no livro há relevo representado de rosa". No entanto, entende que esse é um erro de gráfica, pois "um autor jamais colocaria, representaria um relevo de rosa...". Disse que, por exemplo, na 5ª série, além de verificar o desenho, deve-se observar o tipo de letra: "se você pegar um livro de letra pequena, também é horrível. Você tem de pegar um livro de espaço maior e que tem uma letra maior também. Porque você dá um livro pro aluno, em que o espaço é pregadinho no outro, com a letra pequenininha, com o desenho preto e branco, ele nem vai querer ver este livro (...) Se ele abrir e achar o livro bem bonito, com as cores bem vivas, bom de ler, o autor colocando as palavras-chave em grifo... isso auxilia o aluno e o professor".

A professora utilizou-se de alguns recursos didáticos para o desenvolvimento das atividades de ensino. Os mais utilizados foram: o vídeo-cassete, o livro didático, o Caderno de Atividades e algumas folhas de exercícios elaborados pela professora.

O vídeo-cassete foi utilizado, no período de minhas observações, para projetar filmes do Telecurso do 1º grau, da Rede Globo de Televisão. Esse tele-curso é dividido por "aulas" que correspondem a mais ou menos sete minutos, quando trata de um determinado conteúdo. No entanto, a professora projetava o filme no final de uma unidade, a título de reforço, reunindo num mesmo dia duas a três "aulas" do vídeo. O resultado era que no mesmo dia os alunos ouviam uma série de informações (que é a que se propõe o filme) , eram orientados para nada anotarem enquanto o assistiam e, no final, não havia nenhum momento da aula destinado a comentário a seu respeito.

O vídeo-cassete é evidentemente um bom recurso didático mas , como qualquer outro recurso, sua eficácia depende do objetivo e da forma como ele é utilizado. Nesse caso, acredito que o objetivo de reforço e repetição do conteúdo pode ter sido de alguma forma atingido, mas para isso poderiam ser utilizados outros meios mais simples e baratos. Seu uso se justifica exatamente pelas vantagens que traz em relação a outros recursos. Por exemplo, para o ensino de Geografia ele poderia ser aproveitado , entre outras coisas, no sentido de proporcionar ao aluno visões diferentes quanto ao mesmo conteúdo, como recurso para desenvolver a capacidade de observação, tão importante na aprendizagem da Geografia (esse recurso permite "operações" interessantes como: fixar uma imagem, num determinado momento, induzindo uma acuidade na observação de uma paisagem, seguida de discussões a respeito).

Um outro recurso bastante utilizado nas aulas da professora foi o Caderno de Atividades, parte complementar do livro didático, com o intuito de fixação do conteúdo. Observando suas aulas percebi que os alunos ficavam a maior parte do tempo fixando e recordando a matéria, fazendo ou corrigindo exercícios, desse Caderno ou do livro-texto. Além disso, a correção dos exercícios era feita tão rápida e mecanicamente que permite duvidar de sua capacidade de "reforçar" conteúdo.

Outro aspecto que deve ser analisado quanto à forma de utilizar esse recurso de fixação, é o da qualidade dos exercícios propostos. Na maioria, não exigem do aluno mais do que a transposição direta do conteúdo do livro para os exercícios. E mesmo que o aluno não quisesse proceder dessa maneira, usando de alguma criatividade, ele era levado a reorientar-se para tal procedimento. Em uma ocasião, um aluno respondeu mais longamente um exercício e a professora disse que não precisava disso pois "a palavra chave está lá na frente". Em outra aula, um aluno disse que não havia encontrado, no livro, uma determinada resposta. A professora mostrou-a e chamou-lhe a atenção: "Aqui, aqui... é só copiar. Não lê?! As respostas estão todas aí, o autor até coloca as palavras-chave em negrito. É só ler com mais cuidado".

A professora avaliou seus alunos basicamente pelo desempenho que eles tiveram nas provas. A nota do bimestre ou "escala" foi dada pela média de duas provas (mensais), valendo 9,0 pontos e pela nota, de zero a um ponto, conferida pela participação nas tarefas. Pelo valor dado ao desempenho nas aulas e tarefas, percebe-se que a aprendizagem é tida como conseguida pela capacidade demonstrada, na prova, de reproduzir conteúdo. É preciso ressaltar que essa forma de avaliação é sugerida pela escola.

Em entrevista, a professora falou sobre seu critério de avaliar os alunos: "...então, sempre falo pra ele: 'Olha, desde que você coloca seu pé dentro da sala de aula, tudo vale nota'. Então, eu faço uma avaliação, desde a presença dele, do comportamento, da participação dele nas aulas. Pelo caderno dele, pelas tarefas, pela avaliação, enfim... A prova vale nove, você dá um ponto de conceito. Mas também eu não me preocupo, não. O dia que eu quiser avaliar de outra maneira, eu posso avaliar, sabe?".

Apesar de afirmar para o aluno que tudo vale nota, ele percebe facilmente que sua prática a desconfirma, porque, para ela, o que "vale nota" realmente é a prova.

As provas, cuja aplicação presenciei, foram mimeografadas e xerocadas para os alunos. Elas traziam questões diversas como: testes de tipos variados, palavras cruzadas, gráficos, mapas, perguntas. A grande maioria dessas questões eram objetivas, ou seja: permitia uma única resposta (a do livro evidentemente). Esse tipo de prova "obrigava" a professora a elaborar provas diferentes para as diversas turmas, buscando evitar assim que alunos de uma turma "passassem" a prova a alunos de outra turma.

Analisando as provas aplicadas e já corrigidas, pela professora, de uma turma da 5ª série, verifiquei que as maiores dificuldades, os maiores "erros" dizia respeito a questões relativas a mapa, enquanto que os maiores "acertos" estavam nas questões de testes. Eram de 40 alunos, das quais 8 obtiveram notas abaixo de 5,0, 16 entre 5,0 e 6,9, 5 entre 7,0 e 8,0 e 11 acima de 8,0 (esta prova valia 9,0 pontos).

Ao entregar as provas corrigidas pros alunos, a professora marcava como tarefa de casa "passar a prova à limpo", corrigindo as questões que estavam erradas. No entanto, não discutia o resultado da prova, nem esclarecia dificuldades de aprendizagem detectados pela correção. Dava como finalizado aquele conteúdo da prova e iniciava, sem preparação e encadeamento um novo conteúdo.

3.2- Professora C

A professora C fez o Curso Normal e logo depois prestou vestibular para Licenciatura em Estudos Sociais, pela Universidade Católica de Goiás. Iniciou o curso em 1968 e o concluiu em 1971. Durante o curso deu aulas para o curso primário. Após ter se formado passou a trabalhar na 2ª fase do 1º grau em duas escolas diferentes, uma das quais a escola 2, da pesquisa. Em 1979, passou a trabalhar apenas na escola da pesquisa, voltando a trabalhar em outra escola (infantil), em 1988, como coordenadora pedagógica. Trabalha atualmente por um contrato do Estado de 40 horas, 20 na escola da pesquisa e 20 na escola infantil. Na escola da pesquisa já exerceu diversas atividades como: coordenadora pedagógica, coordenadora de turno, coordenadora de área, vice-diretora, mas atualmente se dedica inteiramente à sala de aula, diretamente, dando aulas de Geografia e de Ciências para a 2ª fase do ensino fundamental.

Fez o Curso Normal porque era, na época, um curso mais apropriado para mulheres. Prestou vestibular na área de Geografia, porque uma amiga a convidou para fazerem o curso juntas, mas não porque gostasse da matéria, embora, afirma, hoje goste. Acha que o curso foi bom, com excelentes professores, apesar de algumas falhas. A parte pedagógica do curso foi regular: "Eu acho

que a gente espera muita coisa da faculdade, sabe? Quando você entra na faculdade, você tem muita decepção, porque, às vezes, não é aquilo que a gente espera, não é? E quando você começa a lecionar é que você começa a aprender realmente. Na prática mesmo, né? Porque só a parte teórica não dá muita base, não." Acha, assim, que a faculdade deu uma noção, mas aprendeu realmente as técnicas de dar aulas na prática, com o auxílio da coordenação pedagógica, com colegas mais experientes, da escola em que trabalha ou de outra. Mas, ressalta que o domínio de sala de aula "depende do professor".

Considera que também houve falhas em relação aos conteúdos específicos de Geografia que foram estudados no curso. Encontrou dificuldades ao começar a dar aulas, pois não havia estudado, no curso, os principais temas que teria de tratar com os alunos de ensino fundamental, a não ser superficialmente. E o que estudou, não aplica quase nada, porque não está ao nível dos alunos. Por essa razão, afirma, teve de pesquisar muito no início da profissão, principalmente nos livros didáticos. Hoje ainda pesquisa em diversos livros didáticos, em jornais, revistas, para se manter informada e informar os alunos.

Em 1976, fez o curso de supervisão escolar na UFG - PREMEM. Fez também o curso de Direito na Faculdade Anhanguera, mas não fez a prova de habilitação na OAB, não podendo, assim, exercer a profissão. Em 1990, no período da minha observação de suas aulas, fazia um curso de pós-graduação na área de planejamento educacional. Não estava fazendo esse curso com a finalidade de aprender algo, seu interesse era, basicamente, conseguir ascensão de cargo na carreira de magistério, obtendo, com isso, 20% de acréscimo em seu salário. Vários professores, colegas seus na escola 2, estavam fazendo esse mesmo curso e, declaradamente, com o mesmo objetivo. Achava que não estava aprendendo muito com o curso, mas e-

le era "apertado" para quem, como ela, não tinha muito tempo disponível.

Acha que tem relacionamento muito bom com as pessoas que trabalham na escola 2. Há muito tempo está na escola e, assim, mantém nela relações de amizade. Acha que é uma boa escola, bem estruturada. Gosta de levar seu trabalho a sério e há um ambiente favorável a isso: a direção e coordenação exigem muito do professor, os alunos e pais de alunos são interessados, o nível dos alunos é mais elevado que de outras escolas públicas. Gosta de cobrar dos alunos e ter retorno, e para isso encontra respaldo: os alunos têm ajuda em casa, a escola cobra dos alunos, na parte de tarefa, de disciplina, o que ajuda muito o professor.

Não é filiada a nenhum partido político, vota em algum candidato por questão de simpatia ou por sua vida política passada. Não participa, porque não tem interesse, dos movimentos do SINTEGO. Faz seu trabalho, mas se todos os professores pararem de dar aulas, ela também paraliza suas atividades. Também não é associada da AGB, nem participa dos eventos promovidos por ela. Acha que a maioria dos professores de Geografia, como ela, não conhece seu trabalho, por isso deveria haver maior divulgação.

Apesar de não haver optado conscientemente pela profissão que hoje exerce, está satisfeita com seu trabalho, "já gosto, já me acostumei". E como está nela há mais de vinte anos, acha que não dá mais pra sair, mas "se encontrasse um emprego melhor..." "se fosse começar tudo de novo, não faria o curso de formação de professor. Faria qualquer outra coisa, concurso em Banco, por exemplo, menos lecionar... é muito desgastante e você não tem, não recebe gratificação, tanto por parte dos alunos, como do governo. A gente recebe muito pouco. Não compensa. O trabalho que você tem em casa é o dobro do que você tem na sala de aula... Trabalho o dia

todo pra ganhar por 40 horas... Eu dou conta porque sou solteira , então, a gente parece que vive pra escola mesmo.". Apesar de tudo, sente-se feliz quando transmite "...alguma coisa e houve retorno daquilo, né? Que foi a aprendizagem...".

O trabalho docente da professora C

A professora C dá aulas, na escola 2, de Geografia e de Ciências para as 6ª séries, no período matutino. Há, nessa escola, quatro turmas de 6ª série, das quais selecionei duas para a observação de seu trabalho docente. Iniciei em fevereiro de 1990 e terminei em junho do mesmo ano, no final do 1º semestre letivo na escola, perfazendo um total de 37 aulas observadas.

Nesse período, assisti a vários tipos de aulas, onde a professora desenvolveu diferentes atividades. Foram aulas expositivas, aulas de exercícios em classe, aulas de correção de exercícios, aulas de projeção de filmes no vídeo-cassete, aulas de apresentação de grupos de trabalho.

O tipo de aula mais frequente foi o de consolidação de conteúdo, através da resolução de exercícios em classe ou da correção de exercícios de casa - estudo dirigido.

As aulas de tratamento de conteúdo novo eram feitas às vezes ocupando toda a aula, quando a professora passava um resumo no quadro, os alunos copiavam e, em seguida, ela expunha oralmente a matéria, outras vezes, em partes de aula, com pequenas exposições após a correção de um exercício ou antecedendo a resolução de exercícios de fixação em classe. Por ocasião dessas exposições, ao explicar a matéria, ela fazia perguntas aos alunos e estes respondiam, pedia aos alunos que lessem pequenos trechos do livro, ou que acompanhassem, pelo livro, sua descrição de fotografi-

as, gravuras, mapas e gráficos que ela trazia para ilustrar o conteúdo.

As atividades de fixação de matéria eram desenvolvidas sob a direção da professora. Ela propunha exercícios (do livro texto ou do Caderno de Atividades) de classe no início da aula, para que os alunos os resolvessem enquanto ela passava por suas carteiras dando visto em exercícios de casa (anotando na agenda do aluno que não fez) e/ou para que corrigisse os Cadernos de Mapa; ou no final da aula, nesse caso ficavam normalmente para serem finalizados em casa, por questão de tempo. A correção dos exercícios era feita oralmente, quando a professora lia a proposição do exercício e pedia à turma, ou a um aluno determinado, responder. Quando julgava necessário, complementava a resposta do aluno procurando reforçar o que fora dito, ou dava a resposta, ela mesma, à questão que formulara. Grande parte das vezes ela dizia aos alunos que tal atividade valia nota, chamando um aluno, pelo diário, para responder, e anotando algo nele, após a resposta (ou não resposta) do aluno.

Presenciei, ainda, algumas aulas, ou parte delas, cujo objetivo era o de reforçar o conteúdo através de explicação da professora, de apresentação de trabalhos de grupos pelos alunos ou de projeção de filmes no vídeo-cassete.

Momentos de aula que observei, ilustram o modo como ela desenvolvia as atividades de ensino. Assisti a uma aula de correção de exercícios. Havia muito exercício pra corrigir e a correção foi tão rápida que não consegui acompanhá-la totalmente. Percebi que os alunos também não conseguiram acompanhar. Para a correção, os alunos deveriam repetir o que pedia o exercício, mas não era dada a oportunidade a eles de reverem o conteúdo, esclarecerem dúvidas, refletirem. Em outra aula ela entregou provas corrigidas,

explicou matéria nova e marcou exercícios para casa. Quando introduziu a matéria nova não percebi que havia uma preparação dos alunos - a matéria era explicada rapidamente e a participação dos alunos não passava de complementar frases óbvias da professora. Do tipo: estava escrito no quadro os produtos que o Brasil exporta, a professora perguntou: "O Brasil exporta alguns produtos, quais são eles?" E a turma respondeu em coro: "café, cacau...", lendo no quadro-de-giz. As vezes não estava escrito no quadro mas a resposta era por demais óbvia. Por exemplo: "O transporte marítimo é feito através do...?" A turma respondeu em coro "...mar". Outra observação a fazer nessa aula diz respeito à entrega das provas. A professora instruía para que as provas, após entregues, fossem guardadas. Não deixava que se comentasse sobre ela, nem com os colegas, nem com ela própria, mesmo quando o objetivo era o de tirar dúvidas. Era como se não tivessem, alunos e professora, mais nada a ver com aquela prova, após ter-se cumprido a formalidade de aplicá-la, corrigí-la e entregá-la.

Analisando as aulas que registrei, percebo que, em geral, iniciavam com a professora apresentando as atividades a serem desenvolvidas no dia, e terminavam com a proposta de tarefas. No desenvolvimento das aulas, propriamente dito, ela não seguia uma mesma ordem. Iniciava, às vezes, com exposição de conteúdo novo, outras vezes com correção de exercícios de casa, ou com exercícios de classe. Da mesma forma terminava as atividades da aula com exposição de conteúdo, com exercícios de classe ou correção de exercícios de casa.

No entanto, a sequenciação das aulas, num período de uma prova a outra (mais ou menos sete aulas), parece ter sido feita seguindo uma certa lógica. Na 1ª aula após a aplicação de uma prova ela, em geral, recordava, rapidamente, o conteúdo ante-

rior, dava sequência expondo conteúdo novo e propondo atividades de fixação de conteúdo. Nas aulas seguintes complementava a exposição desse conteúdo, marcando novas tarefas de classe e de casa. Em seguida, dedicava uma aula apenas para correção e outra apenas para exposição de conteúdo novo. A seguir dava aula de reforço (através de filme e de correção de exercícios), com o objetivo de preparar os alunos para a próxima prova.

Em relação à sequenciação que costuma dar a uma unidade de ensino, a professora disse, utilizando o exemplo do conteúdo "Região Centro-Oeste": "Nós, por exemplo, podemos começar com a Região Centro-Oeste. Aí, a gente dá uma aula expositiva, faz uma comparação com as outras regiões (...) Depois, eu passo, então, exercício de fixação da matéria. Depois, terminou aquele assunto, a gente vai fazer uma revisão da matéria através de exercícios, mapas, né? E... estudo dirigido".

O objetivo das atividades de fixação parecia ser, na maior parte das vezes, o de "treinar" conteúdo. Além disso, eram utilizadas para preencher o tempo dos alunos. Assim, nos momentos "vagos" de aula, quando já haviam terminado as atividades previstas, geralmente no final das aulas, para que os alunos não ficassem sem o que fazer, para que não se estabelecesse a "desordem", a professora propunha a resolução de exercícios. A tentativa de ocupar os alunos, para a maioria, era em vão, pois estes percebiam a intenção da professora e não executavam a atividade proposta.

O tipo de trabalho que a professora desenvolveu com os alunos em sala de aula permite inferir que ela concebe o processo de ensinar e aprender como um ato mecânico. Nesse processo cabe ao professor a transmissão de um conteúdo já sistematizado em um livro didático, aos alunos, decodificando-o, repetindo-o ou interpretando-o. A participação dos alunos nesse momento é bem pequena,

restringindo-se a ouvir as explicações do professor, a acompanhar suas explicações pelo livro, a responder perguntas repetindo o que já foi dito ou o que está escrito no quadro sob forma esquemática. Parece haver o entendimento de que o aluno é o agente de seu processo de aprendizagem, mas essa se consegue, basicamente, pela fixação do conteúdo explicado pela professora. Fixar a matéria é repetí-la, mecanicamente, várias vezes, e de diferentes formas. É essa a razão que parece justificar a dedicação da maior parte do tempo às atividades de fixação de conteúdo.

Consultei a professora a respeito da disciplina na sala de aula. Porém, sua afirmação de que, de uma maneira geral, não tinha problemas quanto a isso, não foi confirmada pelas minhas observações: "Eu tenho muita segurança porque eu acho que eu tenho experiência de sala de aula... Quer dizer que eu tenho uma visão geral e também eu tenho domínio de sala de aula". No entanto, desde o início das observações chamou-me a atenção sua insegurança na sala de aula, conseguindo o domínio sobre ela à custa de sanções ou de constantes ameaças de sanções. Acredito que a falta de reconhecimento, por parte dos alunos, da legitimidade da professora e da Geografia em "ocupar" um espaço em sua formação, é que a levou a usar de sua autoridade (constituída e não conquistada) para impor arbitrariamente essa legitimidade, através de sanções.

Os alunos, em um conselho de classe, avaliaram a atuação dessa professora: os representantes de alunos de uma turma, falaram que ela tinha um humor "esquisito" e que ficava muito pressa ao livro. Deram alguma sugestão sobre a questão da tarefa, reclamaram da quantidade. Os de outra turma disseram que ela não era bem vista na turma, porque ela ficava nervosa, e os de outra, falaram que ela dava uma aula monótona. A professora se defendeu dizendo que, com a quantidade de matéria que havia e as poucas aulas de

Geografia, era impossível variar muito.

Alguns momentos de aula podem ilustrar o relacionamento da professora com os alunos. Em uma aula de correção de exercícios ela percebeu que um aluno não havia feito a tarefa, então, mostrou-se nervosa e avisou que iria começar a dar nota, e anotou uma nota de participação para o aluno. Continuando a correção, diante de um tumulto na sala deu novo aviso: "O próximo que conversar agora eu vou dar zero, porque não tem condições". Em outra aula, começou um "bate-boca" entre os alunos e ela avisou "Vou começar a dar nota de relacionamento humano, de boas maneiras...". Diante de outro tumulto de alunos ela disse: "Pera aí, vão ver o resultado disso aí..." e foi para a mesa anotar algo em seu diário. Percebe-se que para manter a disciplina, utilizava, com frequência, do "recurso" da nota de participação - na maioria sem êxito, pois, sempre interrompia a aula por questão de indisciplina.

Também valia nota de participação o cumprimento das tarefas. E, parecia ser essa a razão principal que levava os alunos a cumprí-las, muitas vezes simplesmente copiando a tarefa dos colegas para receber o visto da professora, ou pra responder alguma questão, na correção oral. Os alunos reagiam em correspondência à ação da professora. Ela não demonstrava ter preocupação com a formação de atitudes positivas dos alunos frente às suas atividades não procurou convencê-los da importância de se aprender geografia. Ao contrário, seu modo de conduzir a turma demonstrava que só esperava mantê-la atenta sob ameaças, e que a importância de "fixarem" o conteúdo estava diretamente ligada à sua capacidade de fazer boas provas.

Na realidade, fica muito difícil convencer os alunos da importância da Geografia para suas vidas, quando a própria professora tem ainda uma concepção de que essa matéria dá "conheci

mentos gerais", "cultura geral", e que para aprendê-la não precisa raciocinar é só memorizar. Em entrevista, afirmou o seguinte: "Eu acho que essa matéria é muito importante porque a pessoa tem um conhecimento, tem uma visão geral do Brasil e do mundo. Geografia a gente estuda pra conhecer o mundo, a economia, a política, a parte do relevo, a parte física... é uma matéria muito bonita e depois, tá sempre ali..., cada viagem você liga aquilo ali à matéria (...) Falo sempre com os meus alunos: 'não precisa de preocupar em Geografia, é só estudar o livro'" E essa importância de "dar cultura geral" não garante a motivação do aluno, é preciso lembrar que os meios de comunicação de massa, ao passar cultura geral, de forma mais interessante e mais intensamente, concorrem com a "geografia espetáculo" dada na escola. Além disso, também é importante não desconsiderar que a Geografia, como é repassada aos alunos de hoje, de ensino fundamental e médio, está tão pulverizada e superficial, que não conseguiria ser mais que um arremedo de cultura geral.

A importância dos conteúdos geográficos, atribuída pela professora, pode ser verificada no planejamento. Nos objetivos formulados no seu planejamento para o primeiro semestre desse ano, predominam os que enfatizam a reprodução do conteúdo sistematizado. Por exemplo: "Identificar os tipos de criação", "Caracterizar a economia moderna, a indústria", "Classificar os vários tipos de indústria moderna", "Identificar os tipos de meios de transporte". Na entrevista, falou em que se baseia ao formular um objetivo de ensino: "Tem o objetivo geral. Por exemplo, na 6ª série, eles vão estudar Geografia do Brasil, né? (...) Então o objetivo (...) que os alunos tenham um conhecimento geral do Brasil, as regiões, os Estados (...) Então, eu acho que o professor tem de preparar os objetivos de acordo com o conteúdo da série que vai dar".

Alguns objetivos deixam entrever a intenção da professora de promover o desenvolvimento do raciocínio dos alunos, como: "Compreender a importância da agricultura, como fornecedora de alimentos", "Entender as reais condições das atividades industriais no Brasil" (este é tão vago que nem mesmo indica que tipo de preocupação a levou a formulá-lo), "Compreender por que a interdependência regional leva à integração espacial" (mesmo que tenha a intenção de desenvolver raciocínio, o conteúdo desse objetivo - grifado por mim - sugere uma abordagem que não vai além da aparência das coisas). No entanto, a forma como abordou o conteúdo correspondente a esses objetivos não propiciou ao aluno oportunidades de ir além da repetição mecânica das relações. E a compreensão de um fenômeno, em profundidade, exige processos mentais, como observação, comparação, análise, síntese, que negam a simples repetição de conhecimento.

A forma como essa professora selecionou, organizou, e mesmo abordou o conteúdo trabalhado no primeiro semestre do ano, foi a existente no livro didático. Ao perguntar-lhe como elabora os objetivos, respondeu: "Os livros do professor já vêm com o planejamento pronto, pra gente. É só você adaptar aquele planejamento à escola que você está, à clientela...". Acrescentou que isso facilitava seu trabalho. Perguntei se já tinha acontecido de ela discordar do planejamento do livro e ela respondeu: "Ah! já! Porque, às vezes eles planejam uma coisa bem elevada, né? E, às vezes, a escola que você vai dar aula... e mesmo os meninos, os alunos, têm um nível de conhecimento muito baixo". Contudo, ao comparar o planejamento da professora e o do livro adotado, verifiquei que os objetivos foram retirados do livro. Por exemplo, o livro traz como um dos objetivos para o conteúdo do Capítulo 3: "Compreender que a comunicação é fundamental, não só para as atividades comerciais ,

mas, principalmente, para o entendimento entre os povos." A professora, ao formular seu objetivo para esse conteúdo resumiu no seguinte: "Compreender que a comunicação é fundamental para o entendimento entre os povos".

O livro adotado (doação da FAE) é Geografia Nova - As Paisagens Brasileiras, Volume 2, de Igor Moreira. Faz parte de uma coleção de quatro volumes, para o ensino fundamental, e é acompanhado por um Caderno de Atividades. Os três primeiros capítulos desse livro tratam de algumas características gerais do Brasil -As atividades econômicas, As cidades e As regiões brasileiras. Os outros cinco capítulos tratam, separadamente, das cinco regiões brasileiras, na seguinte ordem: Unidade IV - O sudeste, V - O Brasil meridional, VI - O nordeste, VII - O centro-oeste e VIII - A Amazônia. Ao iniciar o estudo de cada região, a professora inverteu a ordem acima para tratar, em primeiro lugar, da região Centro Oeste. Pode-se supor, pelo conteúdo já trabalhado no primeiro semestre - referente a quatro unidades - que ao final do ano, todo o conteúdo do livro teria sido estudado.

O apego ao livro didático, como "autoridade" a ser respeitada, foi evidenciado na entrevista, quando a professora falou sobre alguns pontos negativos do livro; entretanto, nada fez para tentar superá-los: "Eu gosto (do livro), mas achei aquela parte de atividades econômicas muito demorada, depois nós vamos voltar naquilo tudo, sabe? Então, eu acho que aquela matéria, o conteúdo é muito extenso. (Ela está se referindo às três primeiras unidades do livro que antecedem ao estudo das diferentes regiões do Brasil)... Uma coisa que eu achei nesse livro, que eu não gostei muito, porque tem muito exercício no livro, e Geografia tem só duas aulas por semana, e às vezes não dá tempo de corrigir todos aqueles exercícios ali." Perguntei porque, então, pedia aos alunos

pra fazerem todos os exercícios. Ela respondeu: "... é porque tem lá os exercícios pros alunos fazerem, é um exercício de revisão da matéria. Além do livro-texto eles tem também o Caderno de Atividades, ele tem muito exercício também, exercício muito variado". É de se notar que, além de não "ousar" alterar algo que discorda com respeito ao livro, sua crítica a ele não diz respeito ao modo de abordar o conteúdo, ou seja, à qualidade desse conteúdo, mas, unicamente, ao volume de conteúdo e de exercícios. Em consequência desse seu "apego", a professora explicava a matéria procurando apenas repetir o que estava no livro, descrevendo, algumas vezes, suas gravuras, mapas ou gráficos.

Para exemplificar a afirmação anterior, pode-se observar meu registro de uma aula onde a professora falava a respeito dos meios de transporte. Falou, então, das vias de transporte - pediu aos alunos que comparassem o Brasil com o corpo humano: as cidades seriam os órgãos; as veias, as vias de transporte e a riqueza, o sangue. O livro didático traz como introdução à explicação dos diferentes meios de transporte, o seguinte texto (p. 27): "Podemos comparar um país com o corpo humano: as cidades são os órgãos do corpo e as riquezas são o sangue que alimenta o corpo. E assim como o sangue circula pelas nossas veias e artérias, as riquezas circulam pelas vias de transporte. Portanto, as vias de transporte são indispensáveis para que as cidades realizem suas funções e para que as riquezas sejam distribuídas por todo o país".

Ambas as explicações (que são, na verdade, uma só) não analisam a essência do fenômeno. Pelo contrário, apenas descrevem sua aparência. E a comparação feita entre circulação de riquezas e corpo humano tem uma função ideológica que é a de naturalizar o social. Dessa forma, o funcionamento, a organização do es

paço geográfico fica tão natural quanto o funcionamento e organização do corpo humano, o que esconde o caráter histórico-social do espaço geográfico. Por exemplo, no último trecho do texto, o autor afirma que as vias de transporte são indispensáveis "para que as riquezas sejam distribuídas por todo o país." No mínimo, o autor não esclarece, e a professora também não o faz, que essa riqueza é distribuída de forma desigual segundo as regiões e as diferentes classes sociais. Além disso, pode-se perguntar: essa riqueza não circula sozinha, então, quem a faz circular? Em razão de que é distribuída? Quem a recebe? Por que recebe?

Como essa explicação repercute no entendimento da matéria, pelo aluno? Em primeiro lugar, dizer que pelas vias de transporte circulam riquezas não deve ser novidade para o aluno, pois ele já sabe disso pelos meios de comunicação ou por, simplesmente, ver caminhões e caminhões carregados de mercadorias circulando pelas estradas, ou mesmo chegando em nossa cidade. Isso, portanto, é uma informação sem a menor importância (a não ser que se propicie ao aluno sua ligação com outros aspectos da produção e da circulação de mercadorias). Em segundo lugar, dizer que através de vias de transporte a riqueza é distribuída pelo país, ou continua como uma informação sem importância, porque ele não se identifica com a riqueza distribuída, ou, se ele fizer uma análise mais atenta, pode questionar: "mas, onde está essa riqueza que não me foi distribuída?" E, nesse ponto, aquela primeira informação poderia adquirir interesse, pois o levaria a pensar e descobrir, com a ajuda da professora, como realmente funciona e se organiza o espaço geográfico.

Entretanto, não foi isso que se observou nas aulas. O conteúdo do livro não foi questionado, sua verdade era absoluta. A professora não buscou a participação dos alunos em suas exposições, chegando, em alguns momentos, a fazer perguntas respondendo-

as em seguida, sem esperar pela resposta do aluno.

Além do livro didático e do Caderno de Atividades, a professora utilizou também o Caderno de Mapas e o Vídeo-cassete.

O Caderno de Mapas traz um conjunto de mapas mudos, para serem preenchidos de acordo com instruções anexas. Os mapas eram preenchidos em classe e/ou em casa, e entregues à professora para correção. Em uma ocasião, ela reclamou-me a respeito desse Caderno de Mapas. Para corrigi-los "gastava muito tempo", disse ela. Declarou que usava esse Caderno apenas porque a coordenação havia pedido aos alunos pra comprarem. Talvez isso explique o fato de os alunos, como observei, não encararem o desenvolvimento de atividades relativas a ele como algo importante (e é, efetivamente, fundamental para o estudo de Geografia) e prazeroso.

O Vídeo-cassete era utilizado para exibição de fitas do Tele-curso da Rede Globo de Televisão, como reforço do conteúdo. No final do estudo das unidades, a professora reunia os alunos, no horário de aula, em sala apropriada, para assistirem aos filmes (cada um correspondia a uma "aula" do Tele-curso, com duração de mais ou menos sete minutos). Durante a projeção, os alunos conversavam bastante, o que obrigava a professora a chamar sua atenção, por várias vezes. Ao final do filme, os alunos retornavam à sala de aula e, na maioria das vezes, nada comentavam a seu respeito. É, sem dúvida, um excelente recurso didático, mas a forma como a professora o utilizava (ou subutilizava), de acordo com o objetivo estabelecido, comprometia sua eficácia. O resultado era que os alunos pareciam encarar os filmes apenas como uma variação de suas "monótonas" aulas, não se envolvendo, produtivamente, com essa atividade.

Como "variação" de atividades presenciei também a apresentação de trabalhos de grupo, pelos alunos. Ao iniciar o estudo da Região Centro-Oeste, a professora pediu aos alunos que formassem grupos. Após a exposição de uma parte do conteúdo (clima, vegetação, relevo) ela sorteava os grupos que deveriam fazer a apresentação daquele conteúdo nas aulas seguintes. O fato de os alunos apresentarem um trabalho com base no conteúdo já explicado pela professora, me pareceu positivo. No entanto, a maioria das apresentações, não sei se por incapacidade, por negligência ou porque procuravam corresponder às expectativas da professora, foi extremamente fraca. A apresentação de cada grupo durava, em média, cinco minutos, nos quais cada componente lia um resumo de sua parte, enquanto outros mostravam e descreviam um mapa temático da região (de acordo com a parte do conteúdo daquela apresentação), confeccionado pelo grupo e colocado no quadro no momento da apresentação. A maioria dos alunos não prestava atenção à apresentação, a não ser para brincarem com os colegas que apresentavam, diante da timidez, constrangimento e nervosismo que demonstravam ao lerem seus resumos.

Os objetivos dessas atividades, visava, normalmente, a assimilação do conteúdo (do livro) pelo aluno, pela repetição mecânica, para memorização. Os tipos de técnicas e recursos utilizados, caso bem orientados pela professora, pareceram-me adequados aos objetivos propostos. Ou seja: após o exercício constante de fixação do conteúdo, os alunos poderiam tê-lo memorizado, sendo capazes de reproduzi-lo em seguida, numa prova, por exemplo. No entanto, o fato de a maioria dos alunos não se sentir motivada para essa forma de aprendizagem, levou a que o aproveitamento das aulas fosse minimizado. Os alunos, na maioria, não prestavam atenção às explicações da professora, não acompanha-

vam atentamente os filmes de reforço, faziam os exercícios de fixação mecanicamente, copiando do livro ou do colega, sem se deter no conteúdo objeto desse exercício, e tumultuavam bastante a aula no momento da correção de exercícios.

A professora avaliou seus alunos, no período observado, basicamente, pelo desempenho que tiveram nas provas e nos exercícios. Pela quantidade de pontos que ela atribuiu a cada atividade fica evidenciado que o peso maior, para avaliação, recaiu nas provas. Estas foram mensais, valendo 8,0 pontos cada uma; a estes pontos foram somados, de zero a 2,0 pontos de participação nos exercícios. A cada duas provas obteve-se uma média para a atribuição das notas do bimestre ou "escala".

Esse critério de avaliação é recomendação da coordenação da escola. Perguntei-lhe, em entrevista, se concordava com esse tipo de avaliação e ela respondeu: "Na primeira parte, agora, até que tudo bem, porque foi mapa, exercício (....) dois pontos eu acho que dá. Mas se você for dar um outro tipo de trabalho, que exige mais do aluno (...) trabalho maior, aí eu acho que a nota deveria ser maior também, né?.... Pra incentivar mais o aluno " .

Parece que a professora estava convicta de que não haveria nenhum interesse nas atividades de ensino que não fosse o de "ganhar pontos". E, com efeito, os pontos eram dados para quem as fizessem, ou retirados de quem não as fizesse, sem se levar em conta a qualidade do que foi feito. E, é de se considerar também que os poucos pontos atribuídos às atividades diárias dos alunos demons-

tram que , se os alunos não encaravam tais atividades com seriedade, a professora também não o fazia. Ela parecia ter consciência de que os exercícios eram mecânicos e feitos mecanicamente. Sua cobrança contínua, então, não se devia à razões didáticas, mas à razões formais.

As provas eram datilografadas e xerocadas para serem distribuídas aos alunos. As questões das provas eram, na maioria, de tipos variados de testes e algumas perguntas que exigiam respostas diretas como: "Cite três características de agricultura intensiva.", "Quais são os principais produtos tropicais de maior destaque na agricultura brasileira?". Em cada prova havia uma ou duas questões para serem resolvidas com base num mapa nela transcrito. Esses mapas não eram bem aproveitados no sentido de verificar a capacidade de interpretação do aluno. Ao contrário, eram mapas mudos, imprecisos, que os alunos deveriam preencher com nomes de países, regiões, refinarias, rios e formas de relevo. Ou seja: o mapa tinha a função de verificar se o aluno havia memorizado a localização exata desses elementos citados.

Ao analisar as provas aplicadas e corrigidas pela professora, em uma das turmas de 6ª série, verifiquei que as questões relativas aos mapas estavam entre as de maior número de erros. Apesar disso, no geral, verifiquei que os alunos obtiveram rendimento razoável nas provas, em termos de notas. Das 44 provas, 6 obtiveram notas abaixo de 4,0, 29 entre 4,0 e 6,9 e 9 acima de 7,0 (a prova valia 8,0).

3.3- Professora D

A professora D trabalhou como balconista quando ainda cursava o 1º grau, numa cidade do interior de Goiás. Ao termi-

ná-lo assumiu um cargo de diretora, pelo Estado, numa escola "isolada" de 1º grau, localizada fora do perímetro urbano. Em 1971, cursou o magistério, trabalhando ao mesmo tempo como professora de 1ª fase do 1º grau. Em outra cidade do interior do Estado, terminou o curso de magistério, trabalhando, também, numa escola de 1ª fase do 1º grau. Em 1974, foi aprovada no vestibular da Universidade Católica de Goiás, para Licenciatura em Geografia. Mudou-se para Goiânia, transferiu seu contrato de trabalho, passando a ensinar na 2ª fase do 1º grau, numa escola pública de periferia, onde trabalhou mais de dez anos. Enquanto ainda fazia o curso de Geografia, lecionou também em outra escola pública.

Formou-se em 1978 e começou a trabalhar numa escola particular, ficando lá até 1984. Nessa escola deu aulas para o 1º ano do 2º grau e trabalhou no serviço de orientação pedagógica. Em 1989 conseguiu vaga para lecionar na escola 2 da pesquisa. Atualmente trabalha por 20 horas, dando 16 aulas por semana nesta escola.

Escolheu o curso de Geografia porque teve um professor dessa matéria, quando fez o 1º grau, que era muito bom e porque queria ser professora. Acha que o curso foi bom, com bons professores, mas aprendeu a dar aulas, basicamente, na sala de aula. Também havia, no curso, bons professores das matérias pedagógicas, mas aprendeu as técnicas que aplica ao dar aulas, em cursos promovidos pelo Estado e principalmente num curso que fez, pela Marinha, de Técnicas de ensino: "Eles ensinaram a gente até a confeccionar transparências. A técnica, por exemplo, de um aluno te fazer uma pergunta, te pegar desprevenida, e você jogar uma pergunta reversa pra ele". No curso de formação não aprendeu técnicas de ensino e não aplica, na prática, o que aprendeu na faculdade, de conteúdo específico de Geografia: "O que o aluno aprende na faculdade

não é o que ele aplica na realidade". Assim, sempre teve de estudar para dar uma aula. Hoje tem segurança quanto ao conteúdo e só estuda anteriormente quando a aula tem como tema "aspectos sociais". Para isso consulta revista como "Senhor", "Veja" e livros como do Mellem Adas, Irom Nakata (livros didáticos), Margarida Penteadó e revistas da Associação dos Cartógrafos do Brasil.

Acha que o ambiente de trabalho da escola 2 é muito bom. A escola sempre procura ajudar o professor no seu crescimento, sempre oferece cursos pra ele, no início do ano. A relação entre professores e direção é boa, cada um tem suas obrigações, seus deveres. São amigos. É a melhor escola em que já trabalhou.

É filiada a um partido político, mas atualmente tem admiração por um outro. Não participa dos movimentos do SINTEGO, embora já tenha participado quando trabalhava em outras escolas. Acha que o Sindicato trabalha muito pelos professores, mas há uma desunião entre os próprios professores do Estado. Enquanto alguns trabalham nas greves, outros ficam em casa. Por isso, quando hoje se fala em greve, acha que não resolve. Mas acha também que não pode reclamar, se não vai às reuniões, se não luta, não pode reclamar. É sócia da AGB, mas há muito tempo não participa de suas promoções, não tem recebido os comunicados. Quando há "congressos", as escolas estaduais, públicas, não recebem comunicado. Se fosse comunicada, iria.

Acha que a participação social, política, interfere na sala de aula. Mesmo sem querer, o professor "repassa o que participou fora da escola, o que pensa". Mas isso não interfere no conteúdo, pois "sempre a gente procura trabalhar o conteúdo dentro dos moldes que pede, por exemplo, a coordenadora pedagógica. Sempre você tem de seguir aquele ritmo". Embora admita que a ênfase em determinados temas pede ser maior, não sabe explicar por que is-

so acontece.

Acha que o bom professor tem de ter uma postura política: "Porque nós temos de dar nosso ponto de vista pro aluno , também. Você tem de passar pra ele o que você pensa, né? A sua maneira de ser... E ele também passa a sua. Não quer dizer que ele tem de seguir a mesma postura política minha, não, né?".

Em 1975, após um ano em que cursava Geografia, prestou vestibular para Geologia, mas não pode fazer o curso e até hoje acha que "se eu tivesse feito Geologia não estaria até hoje ganhando essa 'micharia' que a gente ganha. Eu estaria noutra profissão. Mas eu gosto de Geografia, gostei muito do curso". Afirma que também gosta de ficar em sala de aula, não gostaria, por exemplo, de ficar sentada numa mesa, oito horas por dia. Quando se aposentar , acha que vai sentir falta de sala de aula.

O trabalho docente da professora D

A professora D trabalha na escola 2, no período matutino, onde é responsável pelo ensino de Geografia nas 7ª e 8ª séries, do ensino fundamental. Acompanhei duas classes de 7ª e uma de 8ª séries, dessa professora, no período de fevereiro a junho de 1990, num total de 66 aulas.

A professora D desenvolveu diferentes atividades em cada tipo de aula - tratamento de conteúdo novo, fixação e revisão de conteúdo.

O tratamento de conteúdo novo era feito, basicamente, pela exposição oral. A professora explicava o conteúdo dando sua interpretação, empregava exemplos para tornar mais claras as explicações, fazia observações quanto à relação do conteúdo com acontecimentos atuais. A participação dos alunos era pequena, gran-

de parte das vezes se restringindo a completar frases ditas pela professora, outras vezes respondendo perguntas, acompanhando gráficos ou mapas do livro. Em vários momentos, a professora pedia a alguns alunos que lessem, em voz alta, trechos do livro referentes ao tema exposto, após o que ela complementava a explicação. Após a exposição de um conteúdo novo, marcava exercício de classe, ou de casa, dependendo do tempo restante de aula, com vistas à fixação.

A fixação do conteúdo era promovida pela professora através de diferentes atividades. Propunha exercícios de classe ou marcava no final da aula exercícios de casa, corrigia os exercícios de classe ou de casa e organizava atividades de grupo.

Os exercícios de classe eram feitos em partes de aula ou no período total de uma aula. Enquanto os alunos resolviam, individualmente, os exercícios, a professora passava pelas carteiras procurando auxiliá-los ou atendendo à solicitação de algum aluno para esclarecer dúvidas. Outras vezes ficava em sua mesa chamando os alunos, um de cada vez, para entregar trabalhos ou para olhar o caderno de Geografia e dar-lhe nota. Esses exercícios eram do livro-texto, do Caderno de Atividades ou "xerocados" de outro livro.

A correção dos exercícios era feita, na maior parte das vezes, oralmente, embora tenha sido feita também, no quadro, por ela ou pelos alunos. Para corrigi-los oralmente, lia a pergunta e respondia, ela mesma, em seguida, ou os alunos respondiam em coro ou ainda ela pedia para que algum aluno determinado respondesse. Isso dependia do tipo de pergunta (maior ou menor complexidade e objetividade) e do tempo que havia reservado para aquela atividade. Após a resposta, quando julgava necessária ou quando algum aluno manifestava dúvidas, complementava a resposta.

Com a finalidade de fixação de conteúdo, a professora propunha, também, atividades de grupo. Nesses momentos, ela tinha o papel de coordenadora da atividade, garantindo seu desenvolvimento. Organizava atividades para grupos de dois alunos, que deveriam resolver algum exercício ou ler o conteúdo no livro, para grupos de quatro a cinco elementos, como, por exemplo, a atividade GV/GO, ou formava dois grupos grandes na sala para fazerem uma "competição" relativa a algum conteúdo específico.

Além das aulas de fixação, a professora costumava dar aulas cuja finalidade era a de revisão de conteúdo. Ou seja: a pós explicar o conteúdo e os alunos terem oportunidade de fixá-lo, fazendo vários exercícios e corrigindo-os em sala, ela reservava alguns momentos para sua revisão. Essa era feita com a ajuda de filmes no vídeo-cassete, com a leitura dos alunos de textos do livro, sublinhando partes importantes ou elaborando perguntas e respostas a respeito de um determinado conteúdo, ou ainda pelo trabalho dos alunos com base em algumas questões por ela elaboradas para recordar a matéria para a prova.

Uma outra atividade que pode ser entendida como de revisão de conteúdo, era a desenvolvida numa parte da aula em que a professora devolvia aos alunos as provas corrigidas. Nessas ocasiões, pedia aos alunos que verificassem a correção para detectar erros na soma dos pontos. Enquanto alguns alunos faziam suas reclamações, outros passavam sua prova a limpo.

Outra atividade de fixação para os alunos era a de "pesquisa". A professora propôs, após o tratamento de um determinado conteúdo, que os alunos fizessem, individualmente, trabalhos de pesquisa. Esses trabalhos eram entregues a ela, que os corrigia atribuindo nota.

A professora, em geral, iniciava suas aulas anunciando as atividades do dia. Em seguida, fazia a cobrança de tarefas de casa ou de aula anterior. Com esse objetivo passava pelas carteiras verificando quem não as havia feito, carimbava suas agendas ou apenas recomendava que as fizessem da próxima vez. Outras vezes perguntava a todos de uma só vez, sobre a tarefa, carimbando ou não a agenda do aluno que se manifestava. Após a cobrança da tarefa, passava à correção, no quadro ou oralmente, ou desenvolvia a atividade prevista e no final da aula marcava novos exercícios para casa.

Em relação à sequência de aulas, entre uma prova e outra, pude observar uma certa constância. Após a aplicação de uma prova, a professora expunha um conteúdo novo para o que, normalmente, reservava uma aula inteira. No final dessa aula marcava alguma atividade de fixação, para casa. Nas aulas seguintes, ela fixava a matéria corrigindo os exercícios já marcados ou pedindo que os alunos fizessem novos exercícios de classe ou de casa. Interrompia o andamento das atividades utilizando uma aula para entregar provas. Voltava a transmitir conteúdo novo, ou continuava o conteúdo anterior, nas aulas seguintes fazia fixação e reservava uma aula para revisão, antes da próxima prova.

A constatação de que as aulas de fixação de conteúdo foram as mais frequentes e a verificação de que essa fixação era, basicamente, a repetição mecânica do conteúdo do livro, permite inferir que para a professora o processo de ensino-aprendizagem é mecânico. Nesse processo o professor apresenta ao aluno o conteúdo já sistematizado no livro didático, fazendo as explicações e atualizações cabíveis, o aluno ouve tal apresentação, às vezes confirma o que foi apresentado observando o próprio livro. Após a apresentação, o aluno repete, várias vezes e de diferentes

formas, o que foi apresentado para que possa reproduzÍ-lo, o mais fielmente possível. E é assim que ele, o aluno, processa sua aprendizagem.

A concepção de educação que a professora demonstrou ter foi a de reprodução mecânica do conteúdo. Algumas vezes a professora, conscientemente ou não, deu oportunidade aos alunos de assimilarem produtivamente o conteúdo trabalhado, relacionando-o com sua vida diária ou levando-os a fazerem uma síntese criadora desse conteúdo. Em uma aula, na 8ª série, quando a professora explicava as características dos países desenvolvidos e subdesenvolvidos, falou dos problemas dos subdesenvolvidos, dando exemplo do Brasil. Perguntou aos alunos: "Por que será que isso tá acontecendo?". A turma se agitou tentando responder e a professora afirmou que esses eram problemas do que ela chamou de "período de transição". Então, fez a seguinte afirmação: "Toda crise política gera uma crise econômica" e falou dos problemas econômicos explicados pela crise política: sonegação de impostos, aplicação e rendimento do "over". Terminada a explicação pediu aos alunos que prestassem atenção nos noticiários e jornais, para trazerem pra ela notícias sobre o assunto (mas não presenciei nenhum momento posterior onde a professora cobrasse e explorasse as notícias trazidas pelos alunos). Em outra aula, na mesma turma, após terminar a correção de exercícios a respeito do conteúdo acima, propôs uma atividade de consolidação. Lembrou do conteúdo do "momento cívico" daquele dia, em que a diretora da escola falou sobre o analfabetismo, sobre a crise que passávamos, sobre a fome. E pediu para os alunos levarem em conta esta exposição e o que haviam estudado e fazer uma redação.

No entanto, o caráter ocasional, e talvez intencional, dessas atividades, no que diz respeito às operações mentais exigidas para seu desenvolvimento, confirmam as inferências feitas

anteriormente sobre as concepções de educação e ensino, que tem a professora.

Na entrevista, algumas declarações também confirmam a mencionada concepção: "Eu acho que a escola não pode ser fechada. Escola é importante pra sociedade, porque é ela que vai preparar o indivíduo pra sociedade". Não esclarece que tipo de preparo o aluno precisaria para viver em sociedade, mas o que disse em outro momento da entrevista indica a relação desse preparo com aspirações individuais e com a necessidade de adequação à sociedade e ao mercado de trabalho. Quando lhe perguntei por que achava que era importante para o aluno aprender, estar na escola, ela respondeu: "Porque eu acho que é importante pro crescimento pessoal dele".

Em outro momento da entrevista, deixou claro a importância que dá, no ensino, à transmissão do conteúdo sistematizado: "... eu acho que o conteúdo tem de ser repassado pro aluno. Não adianta você querer hoje, por exemplo, trabalhar com revistas, com assuntos atuais e esquecer aquele conteúdo, aquela idéia que você tem de passar pro aluno, que é importante na Geografia. Porque, o que adianta hoje, por exemplo, eu discutir com o aluno em sala de aula o que é socialismo, o que é capitalismo, se ele não tem uma visão global, por exemplo, dos continentes, do mundo, ver a localização, né?".

E é nessa visão global, na necessidade das pessoas de se localizarem, que a professora D atribui a maior importância do ensino de Geografia nas escolas de ensino fundamental e médio. A esse respeito, falou em entrevista como responde ao aluno sobre a importância da Geografia: "Em primeiro lugar nós temos de saber nos localizar, né? Então, é importante a Geografia quando se trata também de localização, e mesmo o porquê, das causas, né? De

certos acontecimentos. A análise desses acontecimentos, as comparações. E mesmo o aluno de 1º grau, porque muitas vezes, antes do 2º grau, ele vai prestar algum concurso, tem também a parte de Geografia que ele vai precisar. Então é importante não só pra ele saber se localizar, se situar, mas também pra vida lá fora, é importante. Ele olhar uma paisagem e saber analisar, mesmo numa viagem, eu acho que isso é muito importante pra ele, a Geografia".

Sobre essas declarações da professora podem-se fazer alguns questionamentos, tais como: Para que serve a localização? O que é localização? É simplesmente identificar a situação de alguma "coisa" em relação aos pontos cardeais? As coordenadas geográficas? Identificar o continente, país, Estado ou Município dessa "coisa"? Ou é entender em que essas localizações interferem na sua dinâmica? Além do mais, é bom ressaltar que, mais que a localização física, a "localização social" é a que, efetivamente, dá significado às coisas. Quando a professora fala da importância do saber geográfico nas viagens, importância turística, fala genericamente, pois não leva em conta que, para a maioria dos alunos que estudam em escolas públicas, viagens não fazem parte de sua programação de rotina.

Sendo assim, ao passar essas idéias para os alunos ou ao desenvolver suas atividades na sala de aula, a professora não consegue demonstrar uma importância efetiva da Geografia. Além do que esses alunos já trazem de sua história de estudantes, uma concepção incorporada da não importância dessa disciplina para suas vidas, tornando mais difícil ainda convencê-los do contrário. Restou à professora, diante dessa situação, apelar para a importância que tem a Geografia para os alunos passarem de ano, razão pela qual ela sempre se referia à prova ou à nota, quando queria motivar os alunos para a aula.

A professora afirmou que o ensino é importante para o crescimento pessoal do aluno, para que possa viver em sociedade. No entanto, a importância que deu aos conteúdos, seguindo o livro, indicam a redução dos objetivos do ensino ao repasse dos conteúdos, não demonstrando preocupação quanto à formação de hábitos e atitudes, na suposição de que a reprodução de conteúdos científicos, mesmo que mecânica, seja a contribuição da escola para o "crescimento pessoal" do aluno.

Os objetivos que constam no planejamento elaborado por ela para o 1º semestre de 1990, confirmam a preponderância daqueles que dizem respeito à reprodução de conteúdo. Por exemplo: "Caracterizar os aspectos físicos e econômicos do mundo temperado", "Identificar as formas de dividir o mundo", "Localizar o relevo e os rios de Mundo Temperado".

Confrontando os objetivos com o tratamento dado a cada conteúdo, nas aulas, pode-se verificar que se trata realmente de aquisição de conhecimento pela reprodução, simplesmente. Por exemplo, ao elaborar o objetivo "Caracterizar os aspectos físicos e econômicos ..." ou "Identificar as causas...", a professora, a julgar pela forma com que trabalhou com os alunos, não tinha em mente levar o aluno a, após leituras e discussões a respeito, caracterizar ou identificar, ele mesmo, alguma coisa. Na verdade, o objetivo era que o aluno assimilasse, mecanicamente, a caracterização e identificação dadas, para poder reproduzi-las.

Os conteúdos foram organizados e selecionados pela professora com base no livro didático adotado. E, também, sua abordagem correspondeu à abordagem do livro. Disse, em entrevista, que a definição de conteúdos seguia a recomendação da coordenação pedagógica. Coube a ela definir, apenas, as estratégias a utilizar no tratamento de cada conteúdo.

Na entrevista, a professora fez alguns comentários a respeito do livro didático adotado pela escola: "... o nosso livro(...), você viu os exercícios dele? ... não tá traçando paralelo, fazendo uma comparação, sabe? É só o que é isto e pronto... Tá no texto, não dá pra explorar mais, em relação aos exercícios. " Procurando superar as deficiências que julga ter o livro, ela afirmou que costuma pedir aos alunos pra fazerem trabalhos, como pesquisa, leituras extras, exercícios extras.

Essa professora acha que um bom livro didático de Geografia é aquele que leva o aluno a entender "não só a parte física. Ele leva o aluno também a pensar mais, a raciocinar mais, através de exercícios, os textos que ele possui, né?".

Percebe-se, entretanto, que se a professora faz restrições ao livro, aborda os conteúdos em concordância com ele. Além disso, ela não explicita aos alunos suas considerações a respeito do conteúdo deste livro. Ao contrário, apesar de suas reservas, "apresenta" o conteúdo como inquestionável, sem dividir com os alunos seus próprios questionamentos.

Esse livro didático é Geografia Nova, de Igor Moreira, terceiro volume (7ª série) - As Paisagens Americanas, e quarto volume (8ª série) - As Paisagens Mundiais.

No livro da 8ª série, por exemplo, há uma introdução intitulada "como dividir o mundo". Nesta, o autor afirma que "Existem diversos modos de dividir o mundo, para fins de estudo de suas paisagens." (Note-se que aqui o autor enfatiza as paisagens como objeto de estudo da Geografia, deixando claro sua concepção teórica dessa ciência). Continuando, nessa introdução, ele explica que se pode dividir o mundo pelos continentes, pelos domínios climáticos, pelo nível de desenvolvimento e pelo sistema econômico e social. Para concluir, afirma sua opção metodológica: "Neste li-

vro, vamos usar a divisão do mundo em domínios climáticos, pois o clima influi em maior ou menor escala nas paisagens geográficas. " E assim procede ao longo do livro: divide-o em três unidades - O mundo temperado, o mundo tropical e o mundo árido -, além de dois apêndices. Em cada unidade aborda separadamente os aspectos naturais, humanos e econômicos das subdivisões que faz desses "mundos". Tais subdivisões são feitas observando-se diversidades relativas a aspectos econômicos e sociais.

Essa apresentação e forma de dividir o mundo indicam uma abordagem tradicional da Geografia. Ao dividir o mundo a partir dos domínios climáticos, o autor demonstra sua concepção de que os aspectos naturais explicam a dinâmica social, levando o aluno a aceitar a idéia de que, apesar das diferenças históricas, sociais e culturais dos E.U.A. e U.R.S.S., por exemplo, o importante na Geografia é compreender suas semelhanças físicas (climáticas). Isso justifica seu estudo numa mesma unidade. Resultado: o conteúdo da Geografia não tem identidade com o mundo vivido pelo aluno. É o mundo da Geografia, não o seu, pois o seu é marcado, entre outras coisas evidentemente, exatamente pelas "diferenças" entre E.U.A. e U.R.S.S.

E, foi respeitando essa abordagem do livro que a professora trabalhou o conteúdo com os alunos. Não o questionou, nem levou o aluno a questioná-lo. Pode-se demonstrar essa afirmação considerando a forma como ela deu tratamento ao conteúdo em suas aulas.

Observei, por exemplo, uma aula na 8ª série, sobre paisagens temperadas. Achei que não houve preparação para a introdução desse conteúdo, a forma como o trabalhou, no meu entender, não foi adequada. Dedicar uma aula toda acompanhando com os alunos, pelo mapa do livro, as formas de relevo e hidrografia da Euro

pa e da Ásia é enfadonho, desinteressante e, além disso, não serve pra nada. Acredito que o aluno, que assistiu àquela aula, saiu dali do mesmo jeito que nela entrou, ou seja, continuou sem saber o nome e a localização das principais formações de relevo e da hidrografia da região. Concluí que por isso mesmo a turma estava tão dispersiva. Observei outra aula, na mesma turma, cujo conteúdo era a Europa Ocidental. Ela introduziu o assunto falando sobre alguns países desse bloco. Falou sobre Inglaterra, Países Nórdicos, França, Península Ibérica e Alemanha. Ela poderia falar sobre esse bloco de países, fazendo uma análise a respeito do processo de formação do espaço (historicidade) e de como esse espaço se configura hoje. Mas, no caso, optou por dar uma visão panorâmica, informando algumas características de cada país, não passando da superficialidade

Os recursos que com mais frequência utilizou em suas aulas foram o livro didático e o Caderno de Atividades que o acompanhava. Além deles, propôs atividades de fixação de conteúdo a partir de mapas e exercícios de outros livros.

As folhas extras, de exercícios, foram distribuídas aos alunos com o objetivo, segundo ela, de "enriquecer o conteúdo". Mas, eu diria que esse enriquecimento foi quantitativo, pois, assim como no livro, os exercícios dessas folhas não estavam "traçando paralelo, fazendo uma comparação...". A maioria eram exercícios que traziam um mapa mudo e algumas instruções para seu preenchimento, localizando acidentes geográficos, pintando regiões determinadas.

Ainda com a finalidade de fixar conteúdo, a professora propôs atividades de grupo, apesar de ter afirmado, em entrevista, que não costumava desenvolvê-las porque: "Pra casa, os meninos moram longe uns dos outros, não dá pra fazer trabalho de grupo. Na sala de aula, são 40 alunos e o tipo de carteira dificulta

um pouco.(...) Aquele trabalho de círculos, que a gente aplica a-
quelas técnicas, nem faço mais isso. Não é porque não seja válido,
eu acho que é. Há momento em que você discute determinado assunto
em grupo, depois você passa para o grupão, a discussão na sala. Há
uma fixação até melhor, né? Mas, não dá, não."

Pude acompanhar o desenvolvimento de dois tipos de
atividade de grupo. O primeiro deles foi na 7ª série quando, após
a explicação das coordenadas geográficas, a professora dividiu a
turma em dois grupos e desenhando um gráfico das coordenadas no
quadro, com alguns pontos (que ela dizia serem cidades), pediu para
que os alunos os localizassem, escrevendo no quadro, ao lado do
gráfico, suas coordenadas. Era uma "competição entre os dois gru-
pos" e, por essa razão, ia ao quadro um aluno de cada vez, dando as
coordenadas de um ponto, alternando-se os grupos, de modo que para
cada "cidade" localizada acertadamente somava-se um ponto para seu
grupo. A professora atuava escolhendo os alunos para írem ao qua-
dro, corrigindo a localização das "cidades", explicando quando ha-
via erros e somando os pontos de cada grupo. Essa atividade me pa-
receu ser desenvolvida adequadamente para atingir o objetivo a que
se propôs - o de fixar conteúdo. Os alunos demonstravam estar bas-
tante mobilizados, acompanhavam com atenção seus colegas que iam
ao quadro, procuravam localizar os pontos seguintes, em grupos pe-
quenos, enquanto a professora corrigia alguma localização, e vibra-
vam quando um representante de seu grupo acertava ou quando um re-
presentante do grupo "adversário" errava.

O segundo tipo de atividade de grupo que acompanhei
foi proposta tanto para a 7ª quanto para a 8ª série. Foi a ativida-
de denominada pela professora de GV/GO. Essa atividade foi desen-
volvida num período médio de quatro aulas. Num primeiro momento, a
professora fez uma breve introdução do conteúdo, deu instruções a

respeito da atividade e pediu aos alunos que se dividissem em grupos de quatro a cinco elementos. Os alunos reunidos elaboraram, a partir do texto do livro, perguntas e respostas (30 questões para a 7ª e 20 para a 8ª série). Após essa elaboração, os alunos estudaram o conteúdo. Eram sorteados os grupos de verbalização (GV), que iam ao centro da sala para responder perguntas. O restante dos grupos, que constituíam-se naquele momento, o grupo de observação (GO) formava um grande círculo em torno do GV, fazendo perguntas a este, observando suas respostas e dando pontos a elas. Em seguida, outro grupo ia ao centro e repetia-se o mecanismo até que todos os grupos desempenhassem a função de grupo de verbalização.

A forma como essa atividade - que em si mesma pode ser proveitosa no processo de ensino-aprendizagem - foi desenvolvida comprometeu sua eficácia, no que diz respeito ao objetivo que me parece adequado para ela - fixação e aplicação de conteúdo. A professora, ao dar início a essa atividade, fez uma introdução ao tema, mas o conteúdo objeto dessa atividade extrapolava a introdução. Assim, perdeu-se o caráter de reforço que entendo ser o mais adequado para a atividade, para tornar-se forma alternativa de tratamento de conteúdo novo. Para esse tratamento ela funcionou como mecanismo de repetição mecânica do conteúdo do livro, supondo que assim estaria garantida sua aprendizagem. O conteúdo, na forma como era tratado no livro, era pouco elaborado e superficial para a quantidade de perguntas e respostas a serem elaboradas. Isso talvez tenha contribuído para o privilegiamento dado às questões cuja resposta nada exigia além da memória. No final dessa atividade, a professora fez um balanço com os alunos a respeito. Em uma turma perguntou se haviam aprendido o conteúdo, uma aluna respondeu que de tanto ouvir a mesma pergunta e resposta, acabou gravando. É bom, contudo, considerar a suposição de que da mesma maneira que essa aluna "gravou", com o tempo (talvez após a prova) poderá

ter "desgravado".

Uma atividade de revisão de conteúdo era proposta , geralmente após o estudo de uma unidade, com base na projeção de filmes no vídeo-cassete. O conteúdo do filme era relativo a algumas aulas do Tele-curso, da Rede Globo de Televisão, que tratava do assunto estudado nas últimas aulas. A professora reservava uma aula para projeção desses filmes pedindo que os alunos anotassem o que assistiam para que depois elaborassem um relatório. Esse era entregue à professora numa aula seguinte. Na maioria das vezes encerrava essa atividade sem propiciar momentos de comentários e reflexões. Alguns alunos, enquanto assistiam ao filme, anotavam rapidamente o que "ouviam", mal dando tempo pra refletirem sobre o que anotavam, os outros alunos brincavam, conversavam, esperando, em outro momento, copiar as anotações dos colegas, para fazerem seus relatórios. Pode-se concluir que um recurso riquíssimo para o processo de ensino-aprendizagem, foi utilizado mecanicamente, permitindo, no máximo, que o aluno repetisse, mais uma vez, o conteúdo.

Mais um exemplo de atividade de revisão era a proposta pela professora em momentos em que reservava para olhar os cadernos. Enquanto ficava sentada na frente chamando os alunos, individualmente, para dar uma "olhada" nos cadernos, pedia à turma que elaborasse 10, 20 perguntas e respostas retiradas de um conteúdo, já estudado, do livro. Além de questionar a necessidade de uma professora passar uma aula (e, na verdade, foram gastas mais de uma aula para esse fim) dando visto em cadernos de alunos de 7ª e 8ª série - isso já deve ser, nessas séries, responsabilidade de les - questiono também a validade da atividade proposta. O texto não é longo para se retirar a quantidade de perguntas pedida e o tempo é curto para uma reflexão maior sobre o conteúdo. E o aluno não questionava esse tipo de atividade, fazia rapidamente o que e-

ra pedido - o que faz supor que sua atividade era mecânica - como que apenas para cumprir deveres de aluno. Pelo seu lado, a professora também não se preocupava com a qualidade das perguntas e respostas, como que apenas cumprindo deveres de professor (não deixando que o aluno ficasse sem o que fazer). Faço ainda outro questionamento: por que elaborar perguntas e respostas? Se o aluno já sabe a resposta à pergunta que formulou, então é uma falsa pergunta, uma vez que não diz respeito as suas dúvidas. Por isso é uma formalidade a ser cumprida que, no máximo, lhe dá a oportunidade de, uma vez mais, repetir mecanicamente determinado conteúdo.

Finalmente, uma outra atividade proposta pela professora com a finalidade de revisão, era quando pedia aos alunos, após entregar as provas corrigidas, que passassem sua prova a limpo. Os alunos desenvolviam essa atividade com a ajuda do livro e não da professora, o que faz supor que suas dificuldades nas provas estariam prontamente resolvidas por uma simples releitura do conteúdo do livro. Além disso, não costumava fazer nenhum comentário sobre as mais frequentes dificuldades detectadas nas provas, nem explicava nenhum conteúdo da prova, após sua aplicação. Isso reafirma sua concepção de ensino-aprendizagem como processo mecânico, ou seja: uma vez apresentado o conteúdo, exercitado repetidas vezes e tendo a oportunidade de sua reprodução em provas, cessa o processo para aquele conteúdo. Inicia-se, novamente, o processo para um novo conteúdo, de forma estanque, sem ligações com o conteúdo anterior.

A avaliação dos alunos foi feita, no período observado, basicamente pelo desempenho demonstrado nas provas. A elas foi dado o maior número de pontos para fazer a média do bimestre ou "escala". Dessa forma, na 1ª escala - relativa ao 1º bimestre, foram dadas duas provas, com valor de 9,0 pontos, ficando um ponto

para ser somado à média final atribuído às atividades de casa ou de classe. Esse ponto era dado pela quantidade, e não pela qualidade, de tarefas que o aluno fazia.

A professora, por várias vezes, comentou comigo a respeito dessa avaliação, recomendação da coordenação pedagógica. Manifestou certo descontentamento quanto à quantidade de provas - duas em cada escala - o que reduzia, segundo ela, a quantidade de conteúdo relativo a cada uma, e quanto à quantidade de pontos a serem atribuídos às tarefas, o que dificultava a "negociação" com os alunos para fazê-las. Percebe-se que essa professora tem consciência de que seus alunos só fazem as tarefas, ou qualquer outra atividade, quando está em "negociação" alguma nota de avaliação. Explica, contudo, esse fato simplesmente pela questão de tempo que o aluno tem em disponibilidade, não considerando a possibilidade de isto se relacionar também, e prioritariamente, com o interesse dos alunos pelas atividades propostas e pela Geografia mesmo. Na entrevista, perguntei-lhe se a escola não interferisse, como ela avaliaria os alunos. Ela respondeu: "Ah! Eu colocaria uma avaliação formativa, sabe? Essa avaliação do dia a dia".

A recomendação da escola era de que se fizessem duas provas para fazer a média da escala. Mas, na 2ª escala, essa professora aplicou apenas uma prova e para a outra nota foi considerada a atividade de GV/GO e um trabalho de pesquisa de um conteúdo determinado, valendo cada um 5,0 pontos.

O tipo característico das provas aplicadas foi o de questões objetivas. A prova, normalmente, era dividida em três partes, uma com alguns testes de tipos variados, outra com questões objetivas do tipo: "Quais as formas de dividir o mundo?", "Cite cinco características do subdesenvolvimento", e uma outra parte com um mapa mudo trazendo questões semelhantes às aquelas trabalhadas

em sala de aula; ou seja: localizar nomes de acidentes geográficos. Em todas as partes uma característica era comum: só testava a memória do aluno.

Analisando as primeiras provas aplicadas no semestre, para a 7ª e 8ª séries, verifiquei que o maior problema demonstrado pelos alunos dizia respeito à questões do mapa, contendo, por exemplo, erros grosseiros de localização de continentes. Nestas provas observei, contudo, que de um modo geral os alunos conseguiram bons resultados quanto à notas. Do total de 43 provas, na 8ª série, 3 tiveram notas abaixo de 5,0 pontos (a prova valia 9,0), 18 tiveram notas entre 5,0 e 6,9, 19 entre 7,0 e 8,9 e 3 com valor máximo - 9,0. Das 38 provas, na 7ª série, 8 tiveram nota abaixo de 5,0, 19 entre 5,0 e 6,9 e 12 acima de 7,0.

4- Caracterização da Escola 3

A escola 3 foi fundada no final de 1971, ano da lei nº 5692, da reforma de ensino de 1º e 2º graus. Funcionou, de início, como parte de um complexo escolar de ensino de 2º grau do Estado, responsável por ministrar alguns cursos profissionalizantes, nesse nível de ensino. Atualmente, desfeito o complexo, funciona independentemente. Mas, continua a oferecer formação profissionalizante a seus alunos, no ensino médio, em Enfermagem, Patologia Clínica, Eletrônica. Assim, tem o objetivo geral de formar alunos, em nível médio, proporcionando-lhes uma profissão e de prepará-los para o vestibular. Além do ensino médio, a escola trabalha com a 2ª fase do ensino fundamental. Funciona nos três turnos, com 20 salas distribuídas entre as turmas da 2ª fase do ensino fundamental, as do ensino médio e as de cursinho preparatório de vestibular.

O prédio em que funciona a escola localiza-se num bairro de classe média-baixa. É bastante amplo e de conservação regular. É uma construção de dois pavimentos. No primeiro estão as salas de aula, sala de professores, cantina, sanitários. No segundo funciona a parte administrativa, a coordenação pedagógica, a diretoria, o anfiteatro. Há também uma construção no subsolo, onde se localizam quatro laboratórios para os cursos profissionalizantes. A escola possui uma grande área de recreação e de esportes. As dependências administrativas são pequenas, o que pode prejudicar seu bom funcionamento. Da mesma maneira, a sala de professores é pequena, mal iluminada e mal ventilada. As salas de aula são grandes, bem ventiladas e iluminadas, mas seu estado de conservação, no que diz respeito a janelas, quadro-de-giz, carteiras de alunos, é ruim, deixando evidências, como no geral do prédio, do descaso das instituições para com a escola pública.

Em 1990, havia na escola 2.198 alunos matriculados, nos diferentes turnos e séries, com uma média de 45 alunos em cada sala. Para ingresso de alunos na escola, o critério utilizado é o de preenchimento das vagas de acordo com a ordem de procura. A distribuição dos alunos, nas diferentes turmas de uma mesma série, é feita com base em suas idades, o que leva à constituição de turmas com predominância de alunos com idade um pouco acima da média normal para aquela série.

O índice de evasão de alunos, registrado no decorrer do ano de 1989, de acordo com dados da secretaria da escola, foi de 37%, sendo que no ensino médio esse índice é mais elevado (41%) do que na 2ª fase do ensino fundamental (28%). É interessante notar que há uma tendência de elevação desse índice, pois em 1987 a evasão detectada, nos dois níveis de ensino, foi de 20% e em 1988, de 34%. O índice de reprovação de alunos, em 1989, foi de

14%, mais elevado no ensino fundamental (24%) do que no ensino médio (9%). A tendência, nesse caso, tem sido a de diminuição desse índice, pois em 1987 foi de 34% e em 1988, de 14%.

Os alunos que frequentam a escola 3 são, segundo informou a secretaria da escola e a coordenação, de classe média-baixa e baixa. São provenientes do bairro onde se localiza a escola e de vários outros bairros da periferia de Goiânia. Contudo, a escola não possui dados estatísticos que possam comprovar essa informação.

Há um diretor geral da escola que tem a função de zelar pelo prédio, pelos interesses do pessoal técnico, administrativo, docente e discente. Além do diretor, há três coordenadores de curso (profissionalizantes), três de turno e três pedagógicos. Os coordenadores de turno têm como principais atribuições : controle de frequência de funcionários e professores, controle de horário de aula e de disciplina, elaboração do horário escolar em seu turno. Os coordenadores pedagógicos têm função de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem na escola, de dar atendimento a professores, alunos e pais de alunos, coordenar e controlar o processo de avaliação, o preenchimento de diários de classe. O pessoal técnico-administrativo é composto por auxiliares de oficinas, de laboratórios, de administração, datilógrafos e mecanógrafos, pessoal de limpeza e merendeiras.

A atividade de planejamento é feita anualmente, na semana que antecede o início do ano letivo, quando os professores e coordenadores pedagógicos se reúnem para a discussão do programa, do currículo. Em agosto é feito um replanejamento com base no andamento das atividades desenvolvidas no primeiro semestre letivo. Há um conselho de classe e uma reunião de pais, por bimestre, com função de discutir questões relativas à avaliação de alunos e

entrega de notas. Há, também, uma reunião de professores, mensalmente, para discutir assuntos diversos relativos à questão do ensino.

A avaliação de alunos, na escola, é feita por bimestre, através de testes, provas, trabalhos. A recomendação da coordenação pedagógica é de que sejam dadas, no mínimo, duas notas no bimestre, e de que uma delas seja nota de prova.

Em 1990, havia na escola 74 professores. Eram, segundo informações da coordenação, na maioria experientes e estavam nesta escola a vários anos. Desses professores, apenas um não possuía licenciatura completa, 58 possuíam licenciatura plena e 13, curso de pós-graduação. A quantidade de professores que tinham, nesse ano, carga horária máxima pelo Estado, na escola, era relativamente grande (43%).

A escola possui uma biblioteca que, segundo informação da coordenação, é bastante utilizada, principalmente por alunos do período noturno. Seu horário de atendimento coincide com o horário de aulas da escola. A escola possui, também, alguns recursos didáticos, como projetor de slites, vídeo-cassete, televisão.

4.1- Professora E

A professora E licenciou-se em Geografia, pela Universidade Federal de Goiás, em 1984. Não deu aulas enquanto fazia o curso. Logo que se formou começou a dar aulas numa escola pública, como professora "pró-labore", dando aulas de História e Geografia. Enquanto trabalhava nessa escola prestou concurso na Prefeitura e foi trabalhar numa escola de periferia. Em seguida prestou concurso no Estado e foi dar aulas, também, na periferia, à noite. No início do ano de 1989, havia pedido afastamento do car-

go da Prefeitura e começou a trabalhar numa escola particular. Foi transferida da periferia (contrato do Estado) para a escola 3, a convite de colegas, no mesmo ano. Atualmente dá aula no período matutino, na escola particular, no vespertino, na escola 3 e no noturno, na Universidade Católica de Goiás, na qual foi contratada no segundo semestre de 1989, dando aulas de Geografia da América Latina, Geografia de Goiás, Técnicas de Pesquisa e Didática e Prática de Ensino de Geografia.

Não escolheu fazer o curso de Geografia por uma reflexão "mais detida", mas gostava de Geografia. Logo no início do curso foi se identificando com o magistério: "esse vírus da educação eu tenho". Acha que aprendeu muita coisa no curso de formação, mas quando saiu da Faculdade e foi à escola foi um "choque tremendo". A Faculdade forneceu elementos, "uma base enorme" para o prosseguimento do estudo, mas pra sala de aula, não. Para as requisições da sala de aula, como a maioria dos professores, teve de estudar por conta própria. Mas, acha que a pessoa que não estuda para dar aulas "tem de abandonar a profissão". O conteúdo dado na Faculdade, afirma ela, não é o mesmo que se tem de trabalhar no ensino fundamental e médio, a não ser superficialmente quando se trabalha com algum conteúdo do livro didático.

Das matérias pedagógicas do curso destacou a importância do "Estágio": "É interessante que o aluno vá pra sala de aula, mesmo que seja por um período curto, pra vivenciar aquele jogo entre professor e aluno, pra perder o receio de enfrentar a sala de aula, pra estabelecer um controle dele mesmo". Mas, assinala que o método que utiliza em sala de aula "é fruto de minha experiência, quando fui articulando formas de abordar determinados conteúdos, formas de começar, a utilização do quadro".

Enquanto dava aulas no Município, havia um "movimento" organizado pela Secretaria da Educação da Prefeitura, que coordenou cursos de reciclagem para professores baseados numa nova proposta de Geografia, propondo a adoção dos livros de Mellem Adas - avançados para a época. Foi uma experiência positiva, mas como foi desenvolvida mais por esforços pessoais que institucionais, a partir do momento que houve mudança de pessoal na equipe, não houve prosseguimento do projeto. Do contato com os profissionais da Prefeitura, nos cursos de reciclagem, tomou conhecimento de um curso de especialização, oferecido pela Universidade Católica de Goiás. Confessa que iniciou o curso, em 1988, com a expectativa da "receita de bolo": como trabalhar a Geografia crítica em sala de aula. No entanto, percebeu que "a grande responsabilidade do dia a dia, estava comigo, eu era quem deveria estruturar essa linha no dia a dia e perceber o que era válido e o que não era". Acha que não há estímulo para o professor se reciclar. Tanto é que teve de fazer um curso numa entidade privada, a um custo alto, por falta de opção. Esse curso foi importante no sentido de lhe dar base para traçar diretrizes para seu trabalho.

Considera que seu relacionamento com a escola 3 é muito superficial. Com a direção e coordenação, praticamente, "não tem contato"; pode-se fazer, nessa escola, o que quiser, não há fiscalização, mas também não há nenhuma ajuda". Acha que, em parte, esse relacionamento se deve ao fato de não ter tido tempo para manter um contato mais estreito.

Acha que para ser um bom profissional, um bom professor, é importante a consciência política. Ele tem de assumir posições. E o professor deve auxiliar o aluno a se posicionar, a reivindicar seus direitos, a ver a realidade além da aparência: "Não que o aluno deva pensar como o professor, mas o professor deve de-

monstrar seus posicionamentos e respeitar o posicionamento do aluno". E ela afirma que assume suas posições e acha que é respeitada por isso.

Não é filiada a nenhum partido político, mas é simpatizante de um deles. Também não participa ativamente do SINTEGO, por falta de tempo, mas tenta acompanhar os movimentos dos professores. Apesar de ter sido convidada a participar da chapa da atual gestão da AGB, e de não ter aceito por não ter tempo disponível, pretende auxiliar a diretoria no que for possível. Acha que a AGB poderia contribuir mais em questões do ensino: "a gente percebe que o licenciando está perdendo prioridades, perdendo posições, em benefício do bacharel". Acha, também, que a AGB tem um poder de articulação que ainda é pouco aproveitado, pode fazer um "trabalho de pé de orelha" que auxilie no envolvimento de professores do Estado e Município, em cursos, seminários, debates que ela promove.

Afirma que vem tentando desenvolver um trabalho sério, mas percebe que critica muitos professores que teve, e na sala de aula "me pego fazendo as mesmas coisas. Mas, pelo menos, eu sou uma profissional que pensa na prática diária dela... E mais crítica do que eu ninguém é, né? Pelo menos no meu trabalho". Percebe que o mérito de provocar essa sua capacidade de auto-reflexão embora a Faculdade tenha dado subsídios, deve dar ao curso de reciclagem do Município.

O trabalho docente da Professora E

A professora E trabalha na escola 3 no período vespertino. Nessa escola é responsável pelo ensino de Geografia nas 5ª, 7ª e 8ª séries do ensino fundamental, e nas séries do ensino

médio. Observei suas aulas em três turmas de 5ª série, em uma turma de 7ª e em uma de 8ª série. Acompanhei as aulas dessa professora, no primeiro semestre de 1990. Ao longo desse período alguns fatores interferiram no acompanhamento que fiz de suas aulas: iniciiei as observações, com o semestre já em andamento, em 23 de março, quando uma outra professora da escola 1 havia desistido de participar de minha pesquisa. Nesse momento o horário de aulas ainda era provisório na escola 3, e sofreu várias alterações no semestre, o que dificultava sua adequação ao meu calendário; os professores da escola faltavam muito às aulas provocando mudanças repêntinas no horário; a própria professora faltou algumas vezes às aulas; houve períodos de paralização - total e parcial - da escola por questão de atraso de pagamento dos professores pelo Estado ou pela participação da escola em movimentos, locais e/ou nacionais, reivindicatórios da classe; e, ainda, no final do semestre algumas de suas turmas ficaram sob a responsabilidade, para o ensino de Geografia, de estagiários da Universidade Católica de Goiás, da qual essa professora era responsável pela disciplina "Didática e Prática de Ensino de Geografia" do curso de Licenciatura Plena de Geografia. Ao todo observei 32 aulas.

Observei diferentes tipos de aula da professora E : aulas de tratamento de conteúdo novo, aulas de consolidação desse conteúdo.

Para o tratamento de conteúdo novo a professora expunha oralmente a matéria. Iniciava a exposição recordando com os alunos a matéria anterior, fazia perguntas e procurava esclarecer a razão de dar prosseguimento àquele assunto. Quando iniciou, por exemplo, a explicação das Coordenadas Geográficas, 5ª série, recorreu a matéria anterior - os pontos cardeais. Perguntou aos alunos, então, se a referência dos pontos cardeais bastava para localizar,

com exatidão, os pontos. Para que os alunos chegassem à conclusão de que essa referência era insuficiente, imaginou uma situação em que ela e um aluno haviam marcado um encontro. E fez as seguintes perguntas: "Vou dizer ao Francisco que estou no Oceano Atlântico, será que ele vai me achar?" A turma respondeu que não. Localizou, então, um ponto da Floresta Amazônica, no mapa que havia afixado no quadro e disse: "Será que ele me acha aqui?" (dizendo que daria apenas sua posição em relação aos pontos cardeais) A turma disse que não. Concluíram que seria preciso usar outras referências. Passou, então, a expor sobre as linhas imaginárias, fazendo novas perguntas, orientando o raciocínio dos alunos.

Percebe-se que ao expor o conteúdo ela fazia uso do método heurístico de conversação. Fazia uma pergunta inicial sobre o tema, esperava que algum aluno a respondesse e, aproveitando a resposta desse aluno, fazia nova pergunta. Se ele não conseguia, passava a pergunta para outro, e para outro, até que era dado pelos alunos um primeiro "tratamento" daquele tema. Então, fazia uma síntese do que havia sido discutido entre ela e os alunos, complementando com explicações e informações. Seguiu fazendo novas perguntas, novas sínteses até que "esgotasse", para aquele momento, o conteúdo. Em seguida, normalmente utilizando mais de uma aula, passava um resumo da matéria no quadro, para que os alunos o copiassem. Na entrevista, a professora declarou que passava esse resumo aos alunos porque vários deles não tinham o livro e porque procurava elaborar, ela mesma, os textos relativos aos conteúdos trabalhados.

Para o tratamento de um conteúdo novo a professora gastava, entre explicar e passar o resumo no quadro, algumas aulas - quatro, cinco às vezes mais. Em seguida, costumava propor uma atividade para os alunos com o objetivo de fixá-lo, embora também fizesse essa fixação através de debate com eles. Passava, então, um exercí-

cio no quadro para que os alunos copiassem, o que ocupava boa parte das aulas, pedindo que começassem a resolvê-lo em classe ou que os resolvessem em casa. Em seguida, fazia sua correção, oral ou no quadro. Por exemplo, os exercícios em que a professora pediu pra localizar dez pontos num gráfico de coordenadas geográficas foram corrigidos no quadro, por ela e pelos alunos. A professora localizou os três primeiros pontos, junto com os alunos, perguntando a eles como ela deveria proceder, recordando e explicando novamente os pontos de dúvida. Após essa localização, chamou alguns alunos ao quadro para resolverem o restante. Quando os alunos terminaram, a professora, junto com os demais, fez a correção, esclarecendo as dúvidas, quando havia erros. Quando o exercício era do tipo perguntas e respostas, a professora fazia sua correção oralmente, com os alunos. Perguntava a um aluno determinado e este respondia, ela perguntava à turma se estava certa aquela resposta. Em seguida perguntava: "Por quê?" E a turma, ou alguns alunos, tentava responder. Quando percebia dúvidas, fazia novas perguntas,

Algumas vezes presenciei a professora cobrando os exercícios, passando pelas carteiras ou perguntando a todos de uma só vez quem havia feito. No entanto, não detectei nenhum momento em que ela fizesse relação de tal cobrança com eventual avaliação ou nota.

Pelo que verifiquei, as aulas dessa professora seguiam uma sequência lógica: dedicava algumas aulas para tratamento de conteúdo novo, após, outras aulas eram reservadas à sua fixação. Voltava a tratar de conteúdo novo, na mesma sequência. Creio ser pertinente acrescentar que a professora, em qualquer tipo de aula, utilizava um "mapa mundi" que levava para a sala e o afixava no quadro. Na entrevista, declarou, sobre a sequência de suas aulas - ou de uma unidade: "eu faço questionamento, pergunto uma coisa, ou-

tra, pra ver como eles estão, sobre determinado assunto... A seguir eu começo mais detidamente e finalizo normalmente com uma atividade mais consistente...".

Acompanhando três turmas de 5ª série, pude observar que havia uma irregularidade acentuada quanto ao andamento das atividades. Num mesmo dia ela dava aula numa turma sobre um determinado conteúdo, enquanto que em outra ela ainda desenvolvia atividades de um conteúdo anterior. Essa irregularidade me pareceu ser justificada, prioritariamente, por questões de organização da escola - início do primeiro horário de aula com atraso, paralização de aulas após o recreio, embora tenha percebido também uma diferença de rendimento entre as turmas, provocadas por interrupções, para garantir disciplina, mais constantes em uma turma que em outras.

Verifiquei uma predominância de aulas expositivas. Essa predominância pode levar a uma apressada conclusão de que os alunos tinham atitude passiva diante do processo de ensino-aprendizagem em andamento. Mas, na verdade, a professora fazia uma exposição dialogada, levando os alunos a estarem em constante atividade mental.

Por exemplo, quando explicava ou revisava o conteúdo que tratava dos pontos cardeais, nas turmas de 5ª série, a professora chamou vários alunos, um de cada vez, para irem à frente demonstrar, com os braços, a forma de se orientar pelo sol. Imaginava, então, uma situação fictícia em que o aluno estava perdido, sem bússola, e que o "socorro" estaria a oeste, por exemplo. Quando o aluno não conseguia encontrar o "socorro" para si, a professora chamava outro para socorrê-lo.

Em outra aula de 5ª série, quando expunha sobre "mapas", perguntou por que não eram de fácil acesso mapas de algumas cidades brasileiras, como Brasília. Os alunos tentaram responder. Ela

fez outra pergunta: "Se tiver uma guerra aqui, em Goiânia, onde é o melhor local para jogar uma bomba?" Um aluno respondeu: "No marista", outro respondeu: "No centro" e outro: "No quartel, porque mataria muitos soldados." A professora disse, referindo-se à última resposta: "Aí ela raciocinou. Não se quer que todas as pessoas conheçam áreas perigosas, áreas estratégicas".

Em outra aula, na 8ª série, quando falava sobre a divisão dos países em 1º, 2º e 3º mundo, falou da relação histórica entre Portugal, Inglaterra e Brasil. Escolheu, então, três alunos para serem cada um desses países, caracterizando-os. Fazia perguntas a cada um deles, ou à turma, de modo a encaminhar a explicação do processo de colonização do Brasil.

Na 7ª série, ao anunciar o conteúdo de uma aula, esclareceu que era reforço do conteúdo anterior: diferença entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos. O assunto da aula era a fome. Perguntou à turma o que era fome. Um aluno respondeu: "é mais que falta de comida, é subnutrição". A professora disse que nossa sociedade precisava de tudo mas que iriam falar especialmente da nossa falta de alimentação, "é uma realidade nossa. Por quê?" Um aluno respondeu "O povo ganha pouco e mal dá pra comer". A professora disse que fome não era propriamente falta de comida e explicou a afirmação. Disse, também, que "Marcos, Lígia (alunos) padecem de fome. Mas é uma fome relativa e quem come só um tipo de alimentação supre apenas algumas necessidades, mas não outras". A discussão seguiu com os alunos falando animadamente à professora sobre o problema da alimentação nas pequenas cidades e áreas rurais e nas cidades grandes, do subemprego e das favelas. A discussão continuou, a tal ponto que começou a haver uma polarização de opiniões entre os alunos. Numa certa altura a professora, ironizando, afirmou que a questão da pobreza, da má distribuição de renda era que o Marcos (alu-

no) era preguiçoso, não trabalhava, "Deus quis assim!". Esse aluno disse que era isso mesmo, "o homem é racional, sabe se virar de qualquer situação. É porque ele não quer mesmo, é a preguiça". Outra aluna disse a ele: "Mas, de onde vem a preguiça?" E a discussão seguiu nesse ritmo até o final da aula.

Esse último exemplo ilustra bem a postura da professora ao tratar com alunos um conteúdo. Ao falar sobre um tema ela o colocava em discussão. Quando perguntava alguma coisa ao aluno e este respondia sim ou não, ela sempre perguntava: "Por quê?". Ouvia, então, o aluno, deixava que ele esbarrasse nas palavras, até que organizasse e expressasse seu pensamento. Mas, analisando esse mesmo exemplo, percebo que o tema, apesar de ter sido amplamente discutido, não foi concluído, me parece, satisfatoriamente. Essa conclusão careceu de maior sistematização. Após a discussão ocorrida, os alunos devidamente envolvidos com o tema, creio que seria enriquecedor que a professora passasse a eles as conclusões científicas a respeito, por exemplo, da história da fome no mundo, suas causas, sua distribuição espacial, informando-os, inclusive, sobre alguns dados oficiais e não oficiais. Isto porque, após a problematização e discussão do tema é preciso que o aluno organize conclusões, para aprofundá-las e poder aplicá-las de alguma forma em sua vida prática, o que requer argumentos científicos.

A relação da professora com os alunos era bastante amigável, ultrapassando o nível de relacionamento formal. Ela possuía uma boa dose de humor, o que foi detectado em vários momentos de suas aulas. Por exemplo, em uma aula de 5ª série, uma aluna comentou: "Professora, você adora esse mapa, né?", referindo-se ao "mapa mundi" que estava pendurado no quadro. A professora disse que sim: "Não é qualquer um que tem o mundo nas mãos". Quando queria pedir aos alunos que abrissem o caderno de Geografia, falava: "ago

ra abram o melhor caderno do mundo". Essas "brincadeiras", porém, não impediam que ela tomasse, quando julgava necessário, atitudes firmes, mesmo que essas não agradassem, momentaneamente, aos alunos. Em uma aula da 5ª série, chamou a atenção de um aluno que havia levado seu lanche à sala, um outro aluno deu "bronca" em seu colega, querendo tumultuar. A professora disse, então, a esse aluno que não estava precisando de ajudante. Em outra aula, 5ª série, havia uma aluna com um radinho nos ouvidos. A professora pediu a ela que o guardasse. A aluna disse "Não vai dar, não, professora". E a professora abriu a porta da sala pedindo à aluna que se retirasse. A aluna prontamente se retirou. Em outra aula, enquanto a professora fazia a correção de um exercício, houve uma "guerra" de giz entre um grupo de alunos. A professora interrompeu a aula e brigou com os alunos dizendo que giz é material de trabalho do professor e que existem escolas que não funcionam por falta desse material. Pediu a um aluno, que havia jogado giz no colega, que saísse da sala.

Essa firmeza me pareceu advir do caráter de intencionalidade de seu trabalho. Tive, ao observar suas aulas, a impressão de que nada do que ela fazia era gratuito ou apenas em proveito próprio. Suas atitudes pareciam ser orientadas, basicamente, por objetivos didático-pedagógicos.

A forma de conduzir o trabalho na sala de aula, sua postura no tratamento de conteúdo, a relação que mantinha com seus alunos, levam ao entendimento de que, para ela, educação não é simplesmente a reprodução de conteúdos sistematizados. Ao contrário, demonstra entender que educação é, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento do pensamento independente, criativo dos alunos. Educação é um meio de se obterem instrumentos que auxiliem na construção/reelaboração de conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes.

Com efeito, essa percepção se confirma no discurso da professora. Em entrevista, quando lhe perguntei a respeito da função da educação, afirmou: "Habilitar os indivíduos pra viverem com o mundo, e não à parte do mundo ou seguindo conforme a banda passa, né? Habilitar o indivíduo pra que ele viva e reflita o dia a dia dele. Coisa que eu observo que não vem acontecendo, né? A partir do momento em que a educação formar indivíduos que tenham condições de perceber a realidade em volta e se posicionar, eu acho que o caminho já está traçado, né? Esse é o caminho mais difícil (...) enquanto a gente faz um trabalho num sentido, outros profissionais fazem noutro." Assim, encara o processo educativo como uma luta "no sentido de auxiliar na formação dos indivíduos, no crescimento desse indivíduo como ser humano". Entende que a educação tem a função de lançar sementes: "É claro que algumas sementes vão adormecer, outras vão fecundar. Mas, fato é que eu ponho uma semente lá. Eu acho que é esse o grande objetivo da educação, é lançar sementes pra que esse aluno caminhe sozinho. O que não vinha acontecendo, porque de uma maneira geral a gente trabalha o aluno pra ele caminhar com a gente, né? Agora a questão é de orientar o aluno pra que ele caminhe sozinho, né?"

Nessa última afirmação está clara sua concepção dos papéis a serem desempenhados pelo professor e pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem. O papel do professor, para ela, é o de "lançar sementes". Desempenhou esse papel, efetivamente, em suas aulas ao transmitir conhecimentos produzidos cientificamente, ao explicitar sua interpretação desse conhecimento e ao orientar o pensamento do aluno para que ele, com base no que foi transmitido e no confronto disso com o que já conhecia, pudesse reelaborar esse conhecimento, incorporando-o produtivamente. Seguindo seu raciocínio, o papel do aluno é de, sob a direção do professor, caminhar independentemente, ou seja, instrumentalizar-se para a formação de

um pensamento autônomo, crítico-científico e, portanto, criativo . A dinâmica de suas aulas expressam seu entendimento de que, no processo de ensino-aprendizagem, há de um lado a direção do professor e de outro a autoatividade do aluno. Expressam, também, seu entendimento de que o aluno é o verdadeiro agente desse processo.

E o aluno, também no discurso da professora, é o de finidor de seu trabalho. Na entrevista isso fica claro, pois grande parte de sua argumentação está relacionada com o aluno. Assim , em vários trechos da entrevista está marcada a concepção que tem dele: "... eu encaro o aluno como um profissional como outro qualquer. É um trabalho extremamente árduo, porque ele está trabalhando com a mente", "O aluno tem de saber com quem lida, pra ele trocar idéia. Caso contrário é a gente se trair (...) a gente tem de ter um mínimo de coerência, porque o aluno não é bobo. Isso, ao longo desse meu trabalho, eu percebi: aluno não é bobo, né? (...). O aluno de hoje em dia tem acesso a uma série de informações. E pensar que ele é bobo é assumir a própria tolice da gente. Quando você permite que ele fale, ele levanta coisas que, embora não tenha o verbo rebuscado (...) ele tem um conteúdo (...) experiências que eles colocam é extremamente interessante você aproveitar e dar encaminhamento (...) A gente troca idéias. Porque eu tenho muito receio de falar pra um espelho. A gente tem de ter idéias diferentes pra gente crescer. Seja revisando, seja retificando, seja fortalecendo (...) E dentro da sala de aula os alunos percebem isso , seja em periferia, seja em escola de elite, eles percebem (...) o fato de você levar uma coisa diferente, o aluno percebe. O fato de você não matar aula, o aluno percebe". E, comparando alunos de periferia com alunos de escola de "elite", afirmou: "... com alunos de periferia você percebe um respeito maior ao professor, porque ele te vê como um elemento que vai auxiliá-lo (...) a ascender socialmente. O contrário eu vejo na escola de elite, ele te encara

como um empregado (...) você tem de travar uma luta pra estabelecer o respeito. Caso contrário, se você facilitar, ele te trata como o chofer, como a doméstica". Alunos de elite "têm acesso ao material, em maior quantidade. Acesso a periódicos, acesso a vídeos, acesso a viagens, né? Isso eles tem, categoricamente. Isso é inquestionável. Mas, o nível deles não é tão diferente (dos alunos de periferia)".

Nesse sentido, o papel do professor é o de auxiliar o aluno em seu processo de crescimento intelectual para que se posicione frente à sociedade. E é função do professor de Geografia, demonstrar a importância dos conhecimentos dessa ciência para a vida concreta dos alunos, "fazer com que o aluno perceba que a geografia que ele estuda é justamente essa geografia do dia a dia. Que a bacia hidrográfica que se levanta é um elemento maior cujo Meia Ponte faz parte. Quando se fala em subdesenvolvimento, se está falando é da realidade dele. Quando se fala em população (...) não é população, não, é ele, né? Eu acho que a grande função do professor de Geografia é (...) que o aluno desenvolva uma criticidade dentro de uma realidade que o envolve. Que ele se posicione". Entende que a Geografia é importante ao aluno porque vai auxiliá-lo a entender, com maior profundidade e cientificidade, fatos e fenômenos que ocorrem no seu dia a dia, fornecendo, assim, subsídios para que ele se posicione diante deles.

É interessante ressaltar que, diferentemente das demais professoras da pesquisa, a professora E não fez, em nenhum momento em que eu assistia suas aulas, qualquer vinculação da importância de um determinado conteúdo com a necessidade de reproduzi-lo, ou aplicá-lo em uma prova. Aliás, ela só se referia à avaliação em momentos que eram para marcar o conteúdo e o dia, de aplicá-la, ignorando-a nas demais atividades desenvolvidas. Isso parece advir

da convicção que tinha da importância dos conhecimentos por ela veiculados para a formação dos indivíduos, importância que extrapolava qualquer avaliação institucional referente.

O que norteia todo o trabalho da professora, pelo que se pode concluir, é o objetivo de promover o desenvolvimento do aluno. Sua proposta de trabalho é "de auxiliar o aluno a pensar e oferecer elementos para que ele consiga organizar as idéias dele e pôr no papel." Afirmou, também, em entrevista, que esse objetivo é a sua preocupação maior, e não o planejamento formal elaborado para a escola. Esse, segundo ela, foi feito só pra constar, antes do início das aulas.

De qualquer maneira, na formulação de seus objetivos educacionais, no planejamento formal, estão expressas suas preocupações quanto à educação e ensino de Geografia. Para as 5ª, 7ª e 8ª séries, formulou um mesmo objetivo geral, com pequenas alterações na redação: "Auxiliar o aluno no entendimento de que o espaço geográfico é produzido e organizado por homens concretos, em suas relações contraditórias de apropriação e transformação da natureza, os verdadeiros sujeitos do espaço geográfico do mundo contemporâneo". Esse objetivo mais geral do ensino de Geografia está em correspondência com os objetivos sociais da ciência geográfica, concebida e interpretada à luz do método histórico e dialético. Essa geografia postula como objeto de estudo o espaço geográfico, visto como produzido e reproduzido por homens concretos, expressando, portanto, relações sociais.

Após a definição dos objetivos gerais, ela explicitou objetivos específicos. A formulação desses objetivos expressa a atuação do professor e que tipo de "conquista intelectual" que espera do aluno ao tratar determinado conteúdo. Alguns objetivos que constam no planejamento são ilustrativos: 5ª série: "auxiliar

o aluno no desenvolver da noção de localização e orientação tendo em vista que ele consiga a se localizar no mundo através dos mapas", 7ª série: "Oferecer elementos para que o aluno desenvolva a compreensão da importância do processo histórico para a explicação do mundo capitalista em suas múltiplas facetas apresentadas na atualidade", 8ª série: "Auxiliar o aluno na compreensão do processo histórico, sem o qual não é possível o entendimento da realidade do 3º mundo, inserido nos outros. E que no dia-a-dia o 3º mundo é influenciado por seu passado colonial".

Embora no planejamento tenha formulado apenas objetivos específicos aos conhecimentos geográficos a serem veiculados, pelo andamento das atividades na sala de aula, pela postura assumida, pode-se verificar que a professora tinha preocupações, além da transmissão/assimilação de conhecimentos sistematizados, com a formação de habilidades, hábitos e atitudes. A forma de conduzir a aula demonstrava sua intenção de desenvolver no aluno a habilidade de verbalização de suas idéias, de sua expressão por escrito (nas 7ª e 8ª séries, por exemplo, propôs um trabalho de redação com base no que haviam discutido em sala de aula), o hábito de questionar, de refletir sobre afirmações que lhe eram feitas. Preocupava-se também em levar o aluno a assumir atitudes de respeito para com ela e para com os colegas, aprendendo a ouvir, a falar no momento adequado, a falar em voz baixa, a sentar-se corretamente.

Em uma aula de 5ª série, um grupo estava jogando "aviãozinho" e a professora o repreendeu dizendo que "essa turma de aviadores do cerrado deveria parar com gracinha". Um aluno disse que era a turma dos "aviadores Santos Dumont". A professora disse que não, porque Santos Dumont se sentiria ofendido "porque na hora de estudar e trabalhar ele não jogava aviãozinho, por isso conseguiu o que conseguiu." Ainda nessa aula uma aluna reclamou da sujeira da sala. A professora disse que havia falta de funcionários,

mas que todos deveriam colaborar. Em outra aula, nessa turma, fez uma pergunta e um aluno respondeu, em voz muito alta. A professora disse que a resposta estava certa mas que da próxima vez seria melhor falar mais baixo, porque se não estourava os tímpanos dela e dos colegas. Numa turma de 8ª série, quando corrigia um exercício de casa, perguntou sobre uma questão a um aluno. Esse aluno falou e a professora corrigiu: "certinho, agora é só organizar a cabeça e colocar no papel, não é preciso usar as palavras do relato da professora, use as suas...". Em outro momento dessa aula, a professora chamou a atenção de um aluno que estava arrastando muito a carteira. O aluno pediu desculpas e a professora disse a ele que era para pedir desculpas aos colegas também. E ele pediu. Fez uma pergunta, em outra aula, recordando conteúdo, a um aluno. O aluno respondeu lendo o livro. A professora disse, então: "Falou o Mellem Adas!" (autor do livro didático). O aluno fechou o livro e falou espontaneamente.

A professora organizou e selecionou o conteúdo com base no livro didático que adotou. Trata-se de uma coleção de quatro volumes para o 1º grau, de Mellem Adas. Nessa coleção, o 1º volume - 5ª série - tem como subtítulo: "Noções básicas de Geografia Geral e do Brasil". O livro da 7ª série é: "O continente americano - A questão do subdesenvolvimento e do desenvolvimento" e da 8ª série é: "A formação do terceiro mundo e o mundo asiático e europeu desenvolvido".

Pelo que foi desenvolvido nas diferentes séries, em termos do conteúdo, no primeiro semestre e pela comparação disso com o conteúdo previsto para o ano, no livro e no planejamento da professora (que obedeceu, de um modo geral, o livro), pode-se deduzir que ela não terá, no final do ano, esgotado o conteúdo. A professora afirmou, em entrevista, que o planejamento que elabo-

rou, antes de conhecer os alunos, tem se mostrado inexecutável, o que a obrigava a retomá-lo, constantemente, para fazer cortes de conteúdo. Afirmou, também, não seguir fielmente o livro, procurando fazer paralelo entre o conteúdo desse livro e de outros: "... tem o livro do Carlos Walter, tem uma perspectiva diferenciada em algumas das séries. Então, eu venho mesclando esses dois, o que tem de positivo num, o que tem de positivo noutro. O que tem de negativo eu tento suprimir".

Verificando o conteúdo trabalhado na 5ª série, por exemplo, percebe-se que a abordagem que a professora fez dele é a mesma do livro. No entanto, não se pode dizer que a professora seguiu fielmente o livro, no que diz respeito à sua abordagem. Ela apresentou o conteúdo aos alunos conforme o livro, seguindo basicamente o raciocínio do autor. Mas, priorizava alguns pontos de explicação que pareciam resultar de sua própria interpretação. Dava exemplos significativos para determinado tema. Tratava o conteúdo a partir de pontos-chave de problematização, com o claro intuito de preparar os alunos para o necessário envolvimento com ele. Portanto, apesar de seguir o raciocínio do autor, percebe-se que a forma como desenvolvia suas aulas, as mediações que fazia entre o aluno e o conteúdo, tinha o objetivo visível de levá-lo a refletir sobre o conteúdo e reelaborá-lo.

Por exemplo, ao expor, na 5ª série, o conteúdo - Aprendendo a linguagem dos mapas -, não seguiu rigorosamente o livro. Deu encaminhamento a ele partindo de três questões iniciais, não retiradas do livro, para discussão: o que é mapa, para que serve e como surgiram. Com base nessas questões, encaminhou o debate com os alunos, procurando fazer com que eles compreendessem o caráter histórico e social desse conteúdo. Ou seja: como surgiram os mapas, para que serviam, como evoluíram e pra que servem ho

je. O livro didático também traz a história dos mapas, porém sua ênfase é maior nos dados históricos, como: tipos de mapas na antiguidade, na idade média, no período das grandes navegações, primeiro atlas geográfico: ano de surgimento, cartógrafo que o elaborou. A professora deu ênfase nas razões que levaram os antigos a desenvolverem a prática e a habilidade de construir mapas. Após essa parte introdutória, falou sobre as formas de representação da Terra, chegando à conceituação de mapa. Feito isso, explicou o que é escala. Para explicar o que é escala, o livro traz seu conceito e em seguida dá um exemplo de representação de um cômodo (de uma casa), numa folha de papel, para mostrar como se usa a escala. A professora, antes de se preocupar em dar um conceito formal de escala, explicou pra que serve e mostrou como se utiliza dela para desenhar, por exemplo, um aluno numa parte do quadro-de-giz. Esse exemplo, sempre que foi dado, nas diferentes turmas, mobilizava bastante os alunos.

Os recursos que a professora utilizou, basicamente, em suas aulas, foram: o livro didático, o "mapa mundi" e outros mapas trabalhados eventualmente. Os exercícios de fixação e o resumo do conteúdo eram passados no quadro para que os alunos os copiassem. Nesses exercícios a professora elaborava questões diretas, como: "Quais são os continentes existentes?" Também elaborava questões para serem respondidas com base em observação dos alunos, como uma questão que pedia a eles pra explicar como se obtêm os pontos cardeais a partir da observação de onde o sol nasce e se põe, e outra em que ela pedia pra localizar algumas praças de Goiânia, tomando como referência os pontos cardeais.

Apesar de ter proposto algumas atividades que seriam parte da avaliação dos alunos, verifiquei que o principal instrumento dessa avaliação foram as provas, dadas bimestralmente. A pro

fessora afirmou, em entrevista, que as provas aplicadas serviam para avaliar os alunos e ela também. No entanto, não presenciei nenhum momento em que a professora discutiu, ou reorientou seu trabalho, com base num balanço das avaliações.

O tipo característico de provas elaboradas pela professora foi o de questões abertas, passadas no quadro para serem copiadas. As questões, em torno de cinco, eram como as que se seguem: 5ª série: "Supondo que você está viajando, o que você vê que pode ser enquadrado na paisagem natural (5 exemplos) e na humana ou cultural (5 exemplos)?", "Futuramente, qual o tipo de paisagem que você acha que irá predominar? Por quê?", 8ª série: "Qual a relação entre um passado de colônias e um presente de subdesenvolvimento?", "O que é a divisão internacional do trabalho, qual sua origem e consequência para os países do mundo?".

Esse tipo de prova aplicada pela professora me parece bastante coerente com sua proposta de trabalho. Se o objetivo que norteou seu trabalho foi o de auxiliar no desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico-científico e criativo dos alunos, essas questões de prova podem ser instrumentos valiosos para diagnosticar o nível de desenvolvimento atingido por eles. Esse diagnóstico, por sua vez, é indicador da eficácia do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido. As questões, efetivamente, não privilegiavam a cobrança da capacidade de memorização dos alunos, ao contrário, as respostas a elas induziam a reflexões só possíveis quando houvesse assimilação ativa dos conteúdos. Essa é, de fato, a intenção da professora ao elaborar suas provas, pois afirmou, na entrevista: "nas minhas avaliações eu procuro estimular essa reflexão, na medida do possível".

Analisei as provas corrigidas pela professora, de uma turma de 5ª série. Eram ao todo 27 provas, das quais 6 provas

obtiveram notas inferiores a cinco, 12 obtiveram notas entre 5,0 e 9, com notas superiores a 7,0. Apenas um aluno dessa turma acertou totalmente a questão referente à orientação pelo sol. Houve bastante erros na questão: "Futuramente, qual o tipo de paisagem que você acha que irá predominar? Por quê?", e quase todos acertaram a questão que pedia exemplos de paisagem natural e de humana ou cultural. Observa-se que essas duas últimas questões tratam do mesmo conteúdo, mas os alunos demonstraram facilidade em enumerar tipos de paisagens (memória?) mas não souberam, na maioria, refletir sobre o conteúdo e aplicá-lo na vida prática. Além dessas considerações, observei também que, de um modo geral, mesmo quando a professora considerava certa a resposta dada, havia uma grande dificuldade na expressão das idéias, sendo o raciocínio confusamente desenvolvido.

CAPÍTULO V

AS POSSIBILIDADES EFETIVAS DO ENSINO CRÍTICO DE GEOGRAFIA

O trabalho docente realizado pelas professoras de Geografia, descrito e analisado separadamente no capítulo anterior, possui características distintas em relação, por exemplo, a tipos de aulas predominantes, atividades desenvolvidas, recursos utilizados. Entretanto, podem ser extraídas semelhanças no que diz respeito aos objetivos que o norteou, à abordagem de conteúdo e ao método de ensino utilizado. Essas semelhanças permitem uma interpretação conjunta desse trabalho docente, na medida em que as distinções verificadas são, na maior parte, variações de uma mesma concepção, mesmo inconsciente, do processo de ensino-aprendizagem.

Esse processo envolve, de maneira articulada, seus componentes: objetivos, conteúdos e métodos. O entendimento que se tem de cada um desses componentes, bem como da relação entre eles, se expressa, se manifesta nos diferentes momentos do processo: no planejamento, na direção/execução e na avaliação. O entendimento do processo de ensino-aprendizagem, expresso nos seus diferentes momentos, dá a ele uma determinada configuração. Além disso, para essa configuração, interferem as condições concretas sob as quais o ensino se realiza.

Por essa razão, meu entendimento é o de que a interpretação do processo de ensino-aprendizagem, realizado por es-

sas professoras, deve ser feita procurando extrair a articulação entre objetivos, conteúdos e métodos que permeou esse processo em seus diversos momentos, e as condições sob as quais ele se realizou.

Com base nessa interpretação, podem-se detectar aspectos essenciais dos problemas que envolvem o ensino de um modo geral e o de Geografia em particular. A importância de se detectarem tais problemas se deve ao fato de que apreendê-los é o primeiro passo para equacioná-los, possibilitando, com isso, a realização efetiva, plena, desse ensino numa outra perspectiva: o ensino crítico de Geografia.

1- O processo de ensino-aprendizagem de Geografia em escolas públicas do ensino fundamental em Goiânia

1.1- O planejamento

Das três escolas observadas, duas, as escolas 2 e 3, fazem seu planejamento anual de ensino reservando um período anterior às aulas para que os professores se reúnam e planejem suas atividades. Diferentemente, a escola 1 faz seu planejamento de ensino após um pequeno período de aulas, pelo fato de entender que o planejamento deve ser feito após um primeiro contato com os alunos, para que os professores possam conhecê-los e, assim, elaborar os planos mais de acordo com a realidade.

No entanto, pelo que foi verificado a esse respeito, o "momento" escolhido para o planejamento não garante, por si só, sua elaboração com base nas necessidades dos alunos. Apesar dessa atividade ter sido desenvolvida, na escola 1, após um pri-

meio contato com os alunos, percebi que sua elaboração, no caso particular da área de Geografia, não levou em conta esses alunos, já que eles nem foram objeto de discussão quando os professores da área se reuniram. Nessa reunião, decidiu-se que cada professora ficaria responsável, isoladamente, pelo planejamento de uma série, independentemente de estar dando aulas nessa série, fazendo-o isoladamente. Não houve um trabalho conjunto e o ponto comum de base para a elaboração desses planejamentos foi o levantamento do conteúdo de cada série de acordo com a organização e seleção do livro didático adotado pela escola. Conforme declaração da professora A, dessa escola, os planos que resultaram dessa forma de planejamento tornaram-se um documento oficial da escola, uma formalidade exigida e não uma orientação efetiva de seu trabalho.

Da mesma maneira, a professora E, da escola 3, que elaborou seu planejamento antes do início das aulas, declarou ter entregado um planejamento para a escola porque era uma exigência formal, mas não o utilizava para orientar o desenvolvimento de suas atividades, essas estavam sendo orientadas por outro planejamento, elaborado por ela, à parte.

As três professoras da escola 2 nada declararam a respeito do planejamento apenas enquanto exigência da burocracia escolar. Suas declarações a respeito e a confrontação de suas aulas com o planejamento oficial, evidenciaram o papel orientador desse documento. A orientação, contudo, se reduziu à dosagem de conteúdo, à sua sequência e organização para determinado período. Os objetivos que nele constavam não refletiam uma definição consciente das tarefas do ensino de Geografia para determinado curso, sua elaboração, de caráter formal, tinha como fonte direta o conteúdo definido. Os recursos e procedimentos nem sempre correspondiam aos que eram realmente utilizados.

Dessas observações pode-se concluir que a decisão institucional pelo "lugar" e "tempo" de se elaborar o planejamento não interfere, necessariamente, no seu significado. Em qualquer tempo e lugar, o planejamento pode ser elaborado como " exigência formal", não traduzindo uma tomada de decisão consciente do professor quanto ao andamento do ensino em determinado curso. Também não é o tempo ou lugar que impede sua elaboração enquanto orientador e fetivo do trabalho docente. Isso quer dizer que o planejamento feito mesmo antes do início das aulas pode dar mais segurança na orientação do desenvolvimento do processo de ensino e pode tomar como referência as necessidades dos alunos. Pode-se supor que os professores já tem um conhecimento dos seus alunos, da história da escola e de sua dinâmica e da realidade social que circunda a escola, mesmo antes dos "primeiros contatos". Quando se fala em levar em conta a realidade dos alunos, para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, está se falando prioritariamente da realidade social, fruto de suas condições sócio-culturais, do nível de desenvolvimento mental, das condições prévias de aprendizagem, e não individuais e específicas de cada aluno em particular. É evidente que a realidade/condição individual dos alunos deve interferir no desenvolvimento do processo, mas o planejamento deve ser orientador aberto às mudanças necessárias e, a observação dos alunos, individualmente, pode resultar em mudanças eventuais, que ocorrerão no próprio desenvolvimento do processo.

Assim, é preciso, mais do que priorizar a definição do tempo e lugar destinado ao planejamento, que a escola como um todo, e não as áreas separadamente, discuta a respeito das reais necessidades de seus alunos, enquanto cidadãos, tendo por base os objetivos pedagógicos - correspondentes a objetivos sócio-políticos, que ela pretende alcançar. Essa discussão deve resultar em propostas de encaminhamento do ensino das diferentes matérias, o-

orientando, dessa forma, os professores de cada área na elaboração dos planejamentos específicos, expressando neles a função de cada matéria num projeto pedagógico geral.

Lopes (1989) propõe um planejamento de ensino que supere "sua concepção mecânica e burocrática no contexto do trabalho docente" (p. 44). Enfatiza, nesse sentido que as "partes" do planejamento de ensino não podem ser entendidas como distintas e estanques devido à natureza contínua, dinâmica e globalizante do processo de ensino. E assinala as características dessas "partes" do ponto de vista de um planejamento de ensino "globalizante":

"Os objetivos de ensino precisarão estar voltados eminentemente para a reelaboração e produção de conhecimentos. Para tanto, deverão expressar ações, tais como a reflexão crítica, a curiosidade científica, a investigação e a criatividade (...). A organização dos conteúdos estará intimamente relacionada com o objetivo maior da educação escolar, que é propiciar a aquisição do saber sistematizado (ciência), tido como instrumento fundamental de libertação do homem(...) procedimentos deverão ser selecionados de forma a atenderem os diferentes níveis de aprendizagem desejados, bem como a natureza da matéria de ensino proposta (...). Num processo educativo onde a metodologia de ensino privilegia a criatividade dos alunos, a avaliação terá o caráter de acompanhamento desse processo, num julgamento conjunto de professores e alunos." (1989:47-49)

É preciso ressaltar ainda que, se o planejamento oficial da escola é um documento formal, conforme se observou, elaborado apenas para ser entregue para a direção e coordenação, isso não significa que as atividades de ensino não obedeceram a uma orientação prévia - que não é outra coisa que alguma forma de planejamento. Isso pode ser constatado pelas declarações das professoras das escolas 1 e 3 de que não utilizavam o planejamento oficial, mas que desenvolviam suas atividades com base em outro planejamento, não formal, elaborado por elas e para elas, unicamente.

Isso indica a compreensão, por parte delas, da necessidade do planejamento para o desenvolvimento de suas atividades.

des. Arrisco-me aqui a afirmar que as professoras planejam, sim, suas atividades, mas não o processo de ensino-aprendizagem, o que não é a mesma coisa. Planejar as atividades, como no geral elas fizeram, é dividir o conteúdo definido para um determinado período, pelo número de aulas previsto (7). É escolher diferentes tipos de aula, pelo entendimento genérico de que o conteúdo precisa primeiramente ser explicado e em seguida reforçado para ser finalmente avaliado. É escolher, quase que aleatoriamente variados procedimentos e recursos para que as aulas não fiquem monótonas.

Diferentemente, planejar o processo de ensino-aprendizagem é, primeiramente, partir de um entendimento consciente e explícito desse processo, das tarefas sociais da educação e do ensino e, com base nessa compreensão tomar decisões por modos de executá-lo, nas condições concretas onde ele se realizará. É notório que havia uma orientação de objetivos pelas professoras ao planejar as atividades, porém, na maioria das vezes, eles não estavam explícitos. Por essa razão, as atividades apareceram desconexas, mecânicas e algumas até incoerentes. E, inconscientemente, os objetivos que orientaram o trabalho da maior parte delas separavam ensino de aprendizagem, dando prioridade ao ensino, este entendido como a mera "passagem" do conteúdo, daí, a grande preocupação, no planejamento, com a dosagem, divisão do conteúdo, para cumprimento do programa oficial, assumido sem maiores questionamentos.

Planejar o processo de ensino-aprendizagem implica tomá-lo como totalidade, definir objetivos gerais e específicos de acordo com objetivos sócio-políticos e pedagógicos. Nesse entendimento, os conteúdos selecionados e organizados, os métodos de seu tratamento, os recursos e procedimentos utilizados e

(7) Uma das professoras, por exemplo, demonstrou essa preocupação dizendo da dificuldade de planejar porque havia muito conteúdo no livro didático e poucas aulas de Geografia programadas (duas por semana).

sua avaliação serão orientados por esses objetivos, portanto, serão coerentes com eles.

A maioria das professoras declararam que modificavam o planejamento prévio ao desenvolverem as atividades de ensino. Percebe-se, contudo, que essa modificação diz respeito, basicamente, a "quantidade" ou "sequenciação" dos conteúdos. Estes, declararam elas, podiam ser cortados, ou requisitarem maior número de aulas para seu tratamento, em função, prioritariamente, do tempo previsto. Uma dessas professoras, por exemplo, declarou que era "em cima" dos conteúdos que planejava, escolhia objetivos, estratégias. As professoras não demonstraram, pela entrevista e pelo desenvolvimento das atividades que observei, preocupação em retomar o processo como um todo, em função de adequá-lo a objetivos pretendidos, em retomar os métodos de desenvolver o processo, os procedimentos e recursos, em função da verificação, pela professora e/ou pelos alunos, de que esses não atendiam aos objetivos almejados, em retomar os próprios objetivos por julgá-los inconsistentes ou inadequados.

Isso pode ser interpretado como sendo indicador de que a prática do professor é, basicamente, reiterativa e espontânea, com reflexões superficiais e pouca criatividade. O professor não realiza seu trabalho como praxis - prática teoricamente fundamentada. Há uma definição prévia do trabalho - com base no senso comum, na repetição de outros trabalhos, na experiência de outros professores e na espontaneidade; e depois sua execução mecânica, separando teoria e prática.

Portanto, percebe-se que as professoras compreendem que o planejamento de ensino é necessário e importante, e não simplesmente uma formalidade, tanto que mesmo aquelas que declararam não utilizar o planejamento oficial da escola, elaboraram ou-

tro que pudesse, efetivamente, orientar seu trabalho docente. Falta-lhes, no entanto, a percepção de que ele é um momento do processo de ensino-aprendizagem, necessariamente interligado aos demais. Todas pareceram compreender que tal planejamento deve ser flexível, mas não entendem que essa flexibilidade está ligada ao caráter de dinamicidade do próprio processo, o que obriga a submetê-lo constantemente à avaliação. Essa avaliação não pode se restringir, isoladamente, a um dos componentes do processo - como o caso do conteúdo - mas é a avaliação ou reavaliação de todo o processo para verificar a adequação e pertinência de cada componente em relação aos demais, no sentido de que o processo atinja seu objetivo básico que é a aprendizagem dos alunos. Não entendem que o planejamento, ao definir objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos e avaliação, expressa uma concepção e uma orientação de sentido do processo de ensino-aprendizagem a que se refere.

1.2- A direção/execução

A seleção e organização do conteúdo, sua abordagem metodológica e os procedimentos e funções organizativas do ensino são orientadas, conscientemente ou não, por objetivos sócio-políticos e pedagógicos.

É possível identificar um conjunto de idéias das professoras que norteiam seu entendimento sobre tarefas sociais da educação escolar, natureza do processo de ensino-aprendizagem e função social dos conteúdos veiculados por sua matéria específica.

Nesse sentido, creio poder generalizar as concepções orientadoras do trabalho docente realizado pelas professoras. Há um entendimento comum de que educação tem por função a reprodução da herança cultural acumulada. As atividades de ensino na escola devem estar voltadas para o cumprimento dessa função educativa

mais geral. Na escola, o processo educativo é desenvolvido em diferentes graus e etapas através do ensino de determinadas matérias. O professor de Geografia fica, assim, responsável pelo ensino específico de conteúdos referentes a essa matéria. O processo de ensino é um ato mecânico - o professor apresenta, interpreta para o aluno o conhecimento sistematizado no livro didático. A função do ensino é formal - requisito para se obter aprovação institucional, e culturalista - bem informar o aluno para que ele se sinta realizado pessoalmente. A aprendizagem é conseguida pela repetição, por várias vezes e de diferentes formas, dos conteúdos transmitidos, o que possibilita sua reprodução mecânica.

Esse formalismo na direção do trabalho docente pode ser interpretado como fruto de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem - genericamente Didática Tradicional - que tem orientado a formação pedagógico-didática de professores. Candau analisa a questão afirmando que, de alguma forma, toda reflexão didática até hoje é marcada por um caráter formalista do ponto de vista didático:

"Esse formalismo tem se expressado de maneiras diferentes através da história da didática, mas são sempre posições formalistas do ponto de vista didático (...) em nenhuma dessas abordagens o conteúdo (...) é considerado como estruturante do método didático" (1988:28).

O formalismo nas diferentes orientações didáticas aparece, segundo a autora, como "formalismo lógico" - que supervaloriza o método como estruturante do didático -; "formalismo psicológico" - subjetividade do sujeito e sua atividade como estruturante do método didático -; "formalismo técnico" - privilegiando a técnica -; "formalismo sociológico" - privilegiando o contexto.

Para superar o formalismo da didática, bem como a visão dicotômica e reducionista do processo de ensino, ela entende

que o desafio da Didática, na linha da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, é:

"assumir que o método didático tem diferentes estruturas e que o importante é articular esses diferentes estruturantes e não exclusivizar qualquer um deles, tentando considerá-lo como o único estruturante (...) trabalhar dialeticamente os diferentes estruturantes do método didático, considerando cada um deles, suas inter-relações com os demais, sem querer negar nenhum deles" (1988:31).

A exceção desse entendimento formalista de ensino pode ser feita no caso da professora E. Ela declarou que para ela a educação tem por função "lançar sementes" e, no ensino, cabe ao professor lançar essas sementes para que o aluno "caminhe sozinho", com o objetivo de capacitar-se para viver ativamente em sociedade. Esse caminhar "sozinho" pode ser interpretado como o processo de desenvolvimento do pensamento independente do aluno. Processo que implica assimilação ativa - reprodução, reelaboração e incorporação - de conhecimentos, habilidades e hábitos para formar convicções orientadoras de uma ação consciente, crítica e criativa, na sociedade. Esse entendimento do papel do saber explica por que as professoras desenvolvem suas atividades de ensino de forma diferenciada.

As professoras obedecendo ao já prescrito - programas de ensino, orientação pedagógica, livro didático - desenvolveram as atividades de ensino, dividiram conteúdos pelo número de aulas previsto, escolheram alguns procedimentos e recursos e cuidaram de executar suas aulas, de acordo com as formalidades, mecanicamente. Não importavam objetivos e motivações de suas ações, nem os resultados dessas nos alunos, pois, ao longo de sua formação e de sua experiência profissional, não se acostumaram a refletir sobre sua prática. A maioria delas declarou que aprendeu na prática com sua

própria experiência e/ou com a experiência de colegas, as formas de conduzir seu trabalho docente. Declararam não aplicarem quase nada do que aprenderam em seus cursos de formação, a não ser alguns conteúdos, algumas técnicas, ambos assimilados sem a compreensão de seus fundamentos e objetivos. Os alunos, por sua vez, na maioria, agiam, também, formal e mecanicamente, conforme a expectativa de professores, direção e coordenação da escola, sem maiores questionamentos, para conseguir boas notas que, em última instância, era o que lhes interessava "retirar" das atividades de ensino.

Observações semelhantes foram feitas por Caporalini (1989), num estudo sobre a prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa, 1º grau (2º segmento). Em relação ao tratamento do conteúdo e à utilização do livro didático comentou:

"Verificava-se, que o trabalho deles se limitava a reproduzir tópicos do programa de ensino. No entanto, desconheciam o porquê da escolha de um conteúdo e ainda suas conseqüências no aprendizado de seus alunos. Isto é, seguiam o livro didático, mas não sabiam como tal forma tinha se originado nem tampouco a sua finalidade. Independentemente, pois, do seu conteúdo, o fato de tratar-se de um manual - o saber ao alcance da mão - fazia destes professores 'repetidores' que não se interrogam sobre aquilo que transmitem e, dos alunos, muitas vezes, executantes que não se interrogam sobre aquilo que executam". (1989:103)

Antes de iniciarem as aulas, propriamente ditas, as professoras apresentavam as atividades a serem desenvolvidas naquele dia. Quando a aula era de tratamento de conteúdo novo, as professoras introduziam a matéria. Esse momento consistia, normalmente, na recordação da matéria anterior, feita rapidamente e sem a participação dos alunos. Em seguida, faziam a apresentação sucinta do conteúdo novo, sem, contudo, se preocuparem com demonstrar a ligação deste com a matéria já estudada, a relevância do conteúdo novo para o aluno, os objetivos pretendidos com seu estudo. Essa preocupação de apresentar ao aluno os objetivos, também

não foi evidenciada nas aulas da professora E , mas , sua forma de apresentar o conteúdo novo era distinto das demais. Ao introduzir um conteúdo novo , antes de seu tratamento , essa professora , frequentemente , procurava envolver os alunos com tal conteúdo , procurando induzí-los a ter diante dele uma postura reflexiva . Com essa postura procurava mobilizá-los e levá-los a relacionar o conteúdo com conhecimentos já obtidos anteriormente.

Para a função do tratamento de conteúdo novo, a forma mais utilizada nas aulas, pelas professoras, foi a da exposição oral por elas, mesmo que indiretamente, a partir da leitura do livro didático. Mas essa exposição era feita de forma distinta entre as professoras, o que evidencia um encaminhamento diferente dessa etapa. As professoras da escola 2, faziam a exposição de forma unilateral, dogmática, apresentando o conteúdo como inquestionável, da forma como estivesse sistematizado no livro. Essa exposição era entremeada ou antecedia um pequeno número de perguntas, no entanto, as perguntas objetivavam a repetição, pura e simples do conteúdo que haviam explicado naquele momento. A função da exposição, possivelmente , era interpretar o conteúdo para o aluno, para permitir sua compreensão e assimilação reprodutiva por ele. Parece-me que havia uma crença de que bastaria tal interpretação (de significado apenas) do conteúdo para sua assimilação. A esse respeito, adverte Caporalini:

"Não se pode apenas revelar, descobrir os significados pretendidos assinalados e indicados nos textos e permanecer nesse nível. É preciso reagir e levar os alunos a problematizarem, questionarem e apreciarem com criticidade." (1989:107)

De modo diferente, a professora E utilizava-se da exposição para dirigir o pensamento do aluno, para conduzi-lo, tendo por base o objetivo de desenvolver o pensamento autônomo, crítico e criativo do aluno. Por essa razão, utilizava-se do método heurístico de conversação, no momento da exposição. Suscitava a dúvida, o questionamento e o raciocínio do aluno para que ele, sozinho, chegasse às suas próprias conclusões. A professora A também fez uso do método heurístico na exposição, no entanto, como seu objetivo, ao utilizá-lo, era diferente - interpretar o texto -, a forma de encaminhamento era também diferenciada. Pode-se perceber isso, fundamentalmente, pelo tipo de perguntas que as duas faziam aos alunos. Enquanto a primeira buscava problematizar o tema, fazendo perguntas que implicava em reflexão, a segunda procurava auxiliar o aluno na compreensão do texto para que, assim, ele pudesse absorvê-lo.

Não se pode, a partir daí, confirmar uma compreensão generalizada de que o ensino tradicional, entre outras coisas, é condenável pelo uso excessivo que faz do método expositivo (8). O questionamento que se faz não é ao uso desse método todo ou não, mas aos objetivos que orientam esse uso, o que, por consequência, delineiam a forma de utilizá-lo.

O caráter de diretividade do processo de ensino legitima a exposição pelo professor do conteúdo novo a ser tratado. Mas a relação dialética entre direção do professor e autoatividade do aluno, no ensino, de certa forma, condiciona o modo como o professor deve fazer essa exposição, na medida em que seu objetivo é o de levar o aluno a raciocinar, a refletir sobre o conteúdo, uti-

(8) É importante ressaltar que as professoras, de um modo geral, incorporaram o senso comum que aponta para o lado negativo de aulas expositivas. Demonstraram isso ao afirmar, em entrevista, que fazem aulas expositivas por falta de opção e que gostariam de utilizar outras formas de tratamento de conteúdo.

lizando-se de operações mentais como análise, síntese, comparação, generalização, para o assimilar ativamente, produtivamente. Isso não significa que só a exposição dialogada e interrogativa pode servir a esse propósito. O professor pode conduzir o raciocínio do aluno, do modo como se disse anteriormente, sem que para isso faça perguntas, questionamentos explícitos a ele. A exposição pode ser estruturada de tal forma que o aluno vá fazendo suas operações mentais, fazendo seus questionamentos e reflexões, apenas acompanhando a exposição, a "fala" do professor. O fundamental é que o professor trate o conteúdo de forma problematizadora e envolvendo o aluno.

Um dos requisitos para que o aluno assuma posição de atividade no processo de ensino-aprendizagem, é que ele se envolva com o conteúdo. Para isso é preciso, entre outras coisas, que o professor discuta com eles os objetivos a serem alcançados com o tratamento de determinado conteúdo, porque é considerado importante seu tratamento para o aluno e naquele momento. Assim, tal conteúdo, que se definiu enquanto problema para o professor, poderá tornar-se um problema a ser equacionado também para o aluno. Essas preocupações não foram evidenciadas na observação que fiz das aulas das professoras.

As atividades de consolidação de conteúdo que foram observadas foram bastante variadas. Também foi variado o peso que cada professora deu a elas no desenvolvimento do processo. Entretanto, não é o tipo de atividade que define sua pertinência a um ensino crítico, nem exatamente o peso dado a elas. Mas, observando-se as atividades de consolidação de conteúdo propostas pelas professoras da escola 2, percebe-se que o peso excessivo dessas atividades evidenciam já uma determinada compreensão do ensino - a que não corresponde ao ensino crítico, ou seja: ensino é ato mecânico - repasse de conteúdo pelo professor, e aprendizagem é capaci

dade de reprodução, a mais fiel possível, desse conteúdo, conseguiu-se por repetidas atividades de fixação. O mais importante, porém, são as operações mentais que tais atividades exigem, proporcionam ou requisitam. Assim é que se podem questionar as atividades propostas pelas professoras - a maioria delas nada mais exigia do que a reprodução mecânica do conteúdo do livro didático.

As oportunidades dadas aos alunos, em classe, de consolidação de conteúdo eram, basicamente, os momentos de aula destinados a resolução de exercícios e sua correção. O tipo de exercícios propostos e a expectativa da maior parte das professoras levavam a que os alunos desenvolvessem tais atividades mecanicamente, muitas vezes copiando, simplesmente, as respostas dos exercícios no livro didático. A correção desses exercícios, normalmente, significava um modo de conferir se os alunos haviam copiado corretamente a resposta do livro.

Destaco, aqui, um tipo de exercício que julgo ilustrativo da mecanicidade desse processo. Várias professoras, em vários momentos, propuseram atividade de fixação na qual os alunos deveriam elaborar perguntas e respostas, com base em determinado conteúdo do livro. Acredito que tal atividade não poderia ser desenvolvida a não ser de forma mecânica, pois as perguntas formuladas nada mais eram do que perguntas formais. Na verdade, não eram perguntas, questões de dúvida do aluno, já que suas respostas estavam prontas no livro. Por essa razão, tal atividade era desenvolvida formal e mecanicamente.

Verifiquei, no período da pesquisa, que algumas professoras usaram procedimentos e recursos variados, nas etapas de tratamento de conteúdo novo, fixação ou consolidação e avaliação. Assim, pode-se concluir que não é a pequena variação desses que autoriza o senso comum a afirmar que aula de Geografia é chata, monó

tona e desinteressante . O que pode torná-la assim é essencialmente o método que o professor usa para organizar e conduzir tais procedimentos e recursos, o que, por sua vez , se relaciona aos objetivos que ele define para o ensino de Geografia . É esse modo , devidamente conduzido , que possibilitará o envolvimento cognitivo do aluno, dependendo de suas condições materiais e emocionais , necessário a sua autoatividade e portanto ao desenvolvimento do processo.

E, em correspondência com os demais componentes do ensino , nas técnicas e procedimentos utilizados pelas professoras , de um modo geral, se destacavam seus aspectos formais e mecânicos. Um exemplo disso pode ser detectados nas aulas de GV/GO , da professora D. Essa professora conduziu a atividade dos alunos , nas aulas em que ela propôs tal procedimento , de modo que eles a cumprissem formal e mecanicamente , sem se envolverem , de forma efetiva, com os conteúdos . A professora não orientou os alunos no sentido de fazerem perguntas que suscitassem discussão, reflexão , raciocínio , criatividade . Ao contrário, as perguntas eram repetitivas , além de exigirem apenas respostas diretas, memorizadas.

1.2.1 - O Conteúdo

O conteúdo é a base material sobre a qual o ensino se realiza .. Se, por um lado, esse conteúdo se constitui enquanto matéria de ensino , instrumento auxiliar na formação do aluno , tendo em vista objetivos sócio-políticos e pedagógicos, por outro, a ele estão subordinados os métodos de ensino. De determinada concepção da estrutura metodológica da ciência a que se refere e da contribuição de seus conteúdos para a formação do aluno decorrem os modos de encaminhamento de seu tratamento no ensino.

A abordagem do conteúdo feita pelas professoras foi, no geral, a tradicional. As professoras não tinham uma atitude crítico-científica diante do conteúdo, não o questionavam, não o tornavam objeto de conhecimento para elas e para seus alunos, no sentido de sua reelaboração. A postura que tinham indicava uma aceitação do saber sistematizado fora do âmbito da escola. A abordagem feita seguia assim, fundamentalmente a do livro didático.

Os livros didáticos utilizados pelas professoras mantém, em sua estrutura básica, a que é considerada padrão para o ensino tradicional de Geografia. Ou seja: há, neles, um tratamento mecânico entre as variáveis naturais e sociais que gera a divisão dos conteúdos, sem interdependência, em aspectos físicos, humanos e econômicos. Há uma grande preocupação, em seus textos com a descrição da paisagem, considerada objeto de estudo da Geografia (explícito no caso do livro utilizado pela escola 2, de Igor Moreira).

A preocupação com a descrição da paisagem era marcante em determinadas aulas que assisti das professoras. Ao tratar de caracterizar países, regiões, as professoras levavam seus alunos a enfatizarem e memorizarem dados e informações a respeito de sua aparência: formas de relevo, nomes de rios e hidroelétricas , tipos de clima, e outras coisas do gênero , chegando a passarem au

las inteiras com esse objetivo. Essa atitude pode ser justificada, em parte, pela compreensão que tinham da importância do ensino de Geografia. A maioria delas ainda mantinham a concepção de que a importância da Geografia, no ensino, é dar uma visão global, geral, do mundo, dos países, para crescimento e realização pessoal do aluno. Assim, a dicotomia entre os aspectos sociais e naturais era mantida no tratamento dos conteúdos pelas professoras.

Evidenciou-se a fetichização do livro didático, pelas professoras. Sua formação e experiência profissional as levaram a manter uma postura de passividade diante do instituído - e o livro didático, para elas, tinha uma autoridade instituída -, por isso confiavam, quase que plenamente, na veracidade de tudo que ele trazia. A professora E, ao contrário, declarou que ao começar a trabalhar com determinado livro, tinha a tendência de utilizá-lo sem grandes questionamentos, mas à medida que ia se familiarizando com ele já era capaz de reconhecer, nele, o que era válido e o que não era, e de buscar outros autores, outras fontes para contribuição naquilo que achasse conveniente. Por essa razão, observei aulas em que essa professora enfatizava alguns aspectos do conteúdo de forma um pouco diferente da contida no livro.

A constatação de que o livro didático define, de certa forma, o trabalho docente do professor, não evidencia apenas a necessidade de se produzirem livros didáticos com base numa proposta crítica de ensino. Mais que isso, evidencia a necessidade de que o professor desmistifique o livro didático, para assumir diante dele, qualquer que seja, inclusive os "críticos", uma postura crítica. E mais, assumindo essa postura, o professor pode utilizar-se desses livros já existentes no mercado de uma forma mais criativa, com resultados mais produtivos para o desenvolvimento intelectual do aluno.

1.3- A avaliação

No período de observação das aulas das professoras verifiquei que os alunos foram avaliados, basicamente, pelas provas, aplicadas mensalmente ou bimestralmente. Ou seja: tiveram boa avaliação das professoras, o que resultava em boas notas, os alunos que numa situação de prova mostraram-se capazes de reproduzir o conteúdo trabalhado nas aulas, durante um período determinado. As provas eram elaboradas com base especificamente nesse conteúdo - em cada prova só eram testados os conhecimentos daquele conteúdo; conteúdos anteriores, de provas anteriores, ficavam "esquecidos". Era considerado "melhor" o aluno que conseguisse reproduzir o mais fielmente o conteúdo conforme estivesse sistematizado no livro, ou conforme explicação da professora - o que dava no mesmo.

Acredito ser desnecessário aprofundar aqui as argumentações que dão base para se concluir pelas limitações de uma avaliação de ensino com base apenas em desempenhos demonstrados nas provas. Essa limitação é ainda maior quando as provas são elaboradas da forma como fizeram a maioria das professoras. O tipo característico de suas provas era o de perguntas diretas ou de testes variados que tinham o objetivo primordial de verificar as informações que foram memorizadas pelos alunos. Esse tipo de prova está em coerência com os objetivos de ensino definidos pelas professoras e com a forma de encaminhamento das atividades no desenvolvimento do processo. A professora E orientava seu trabalho e conduzia as atividades propostas de modo diferenciado das demais. Em correspondência a essa orientação, suas provas tinham, igualmente, características distintas das outras professoras. Estas eram compostas de poucas perguntas, abertas, que não prio

rizavam a varificação da memorização, mas da capacidade de raciocínio dos alunos.

Outra limitação a ser destacada, e nesse caso não se evidenciaram razões para excluir a professora E, é a da definição dos conteúdos de prova. A demarcação de conteúdos específicos para a prova evidencia a priorização do produto em relação ao processo, no ensino. Os conteúdos são tratados de forma estanque, o anterior nada tem a ver com o seguinte.

Apesar desses limites, percebi que as provas aplicadas e corrigidas pelas professoras poderiam ser utilizadas como instrumento de análise do processo de ensino-aprendizagem desencadeado nas atividades de ensino em um período determinado. Com base em uma análise dos resultados de prova pode-se controlar o processo em andamento, na medida em que essa permite detectar os maiores "problemas" de aprendizagem, aprendizagem não ocorrida, insuficiente, assimilação de conceitos de forma equivocada. A identificação de "problemas" que foram comuns, erros ou equívocos cometidos por grande número de alunos, revela possíveis falhas no encaminhamento das atividades. As provas que analisei, com efeito, continham, na maioria das vezes, erros, equívocos comuns dos alunos, provavelmente provenientes de uma mesma matriz, formada também de modo equivocado. A utilização desses resultados pode contribuir para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais produtivo, ou

seja, pode orientar novas atividades de ensino para que sejam sanadas as dificuldades verificadas. Ainda é necessário que o professor faça, efetivamente, um "balanço" das provas, após sua correção, destaque pontos relevantes das dificuldades demonstradas pelos alunos, e ao devolvê-las a eles, é preciso que o professor apresente seu diagnóstico e juntos discutam as possíveis causas das dificuldades e as formas mais indicadas para superá-las. Isso significa voltar, eventualmente, ao conteúdo não assimilado e, de novo, procurar modos de promover sua assimilação ativa por parte dos alunos. Segundo Kenski:

"Os resultados dessas atividades (de avaliação) precisam ser conhecidos não só pelo professor mas também, por todos os alunos. Devem ser discutidos, analisados em classe e servirem para que, periodicamente, sejam redefinidos ou não os objetivos, sejam reorientados ou não os caminhos da ação educativa" (1989:142).

As professoras da pesquisa não agiram dessa maneira na avaliação; pelo contrário, as provas eram feitas, corrigidas, entregues e esquecidas. Mesmo uma atividade proposta por duas professoras - passar a prova, corrigida, "a limpo" no caderno -, que à primeira vista parece ter uma intenção de integrar a prova aos outros momentos do ensino, o modo como tal atividade era proposta conferia-lhe um caráter formal. Como as outras, essa atividade significava mais uma formalidade a ser cumprida. Sem nenhuma explicação da professora, os alunos copiavam mecanicamente as questões da prova, e as respostas consideradas incorretas eram substituídas pelas corretas, prontas no livro didático.

Além das notas que os alunos conseguiam nas provas, para sua avaliação eram somados, também, alguns pontos de conceito. Esses pontos eram atribuídos, basicamente, ao cumprimento

de tarefas propostas pelas professoras. Para atribuição desses pontos (de pouco peso na avaliação geral) as professoras utilizavam o critério da quantidade - quantas e quais tarefas os alunos fizeram ou deixaram de fazer -, e não de qualidade - como os alunos fizeram as tarefas.

Tanto a avaliação por prova como por pontos de participação nas tarefas, a possibilidade de se conseguirem boas notas ou não, era utilizada frequentemente pelas professoras com excessão da professora E, como forma de manter a ordem no andamento das aulas, o silêncio dos alunos, a atenção na explicação da professora, ainda que essa atenção não fosse resultado de real interesse pelo conteúdo explicado. Esse modo de agir também foi observado na prática dos professores da pesquisa de Caporalini. Segundo ela:

"com frequência eles (os professores) lançavam mão da referência à prova e/ou conceito como forma de 'incentivo' ao estudo ou mesmo à atenção durante a aula. Repetiam mecanicamente os mesmos exercícios nas atividades em sala de aula, acabando, talvez, por levar o aluno a adquirir a capacidade de reproduzί-los fielmente quando pedido, 'desde que' em idêntica situação (1989:104).

As professoras, de um modo geral, demonstraram certo descontentamento com o modo utilizado para avaliar seus alunos. Mas, falta a elas uma fundamentação para optarem por formas alternativas de avaliação. Por isso, disseram, em entrevista, de modo impreciso, como gostariam de avaliar, caso tivessem mais tempo para se dedicarem ao trabalho, ou não houvesse imposição institucional: atribuir maior número de pontos de conceito, de participação, conseguir se apegar menos à prova, dar avaliação "do dia-a-dia", "formativa".

Essa fundamentação consiste basicamente numa compreensão mais aprofundada da natureza do processo de ensino-aprendizagem para que o professor possa agir mais eficiente e conscientemente em todos os seus momentos, no planejamento, na direção e também na avaliação, como momentos interligados.

As oportunidades de avaliação não podem estar desvinculadas dos outros momentos do processo de ensino. Ao contrário, a avaliação deve estar articulada a esses momentos uma vez que é a eles que ela se refere. O professor, pela avaliação, reflete (reflexão que tem sempre validade temporária) sobre o andamento do processo de ensino, o que o auxilia na tomada de novas decisões. O professor deve estar cotidianamente atento às mudanças de comportamento de seus alunos, e deve, também, suscitar o julgamento deles quanto ao trabalho desenvolvido. Deve proporcionar momentos em que esse julgamento, do professor e de seus alunos, seja discutido, dando base a uma reorientação do processo educativo. Deve, igualmente, preocupar-se com a capacitação, dele e de seus alunos, para uma auto-avaliação. Essa avaliação, enquanto atividade permanente do ensino, não exclui, necessariamente, o momento específico da avaliação em que o aluno demonstrará em que fase de conhecimento se encontra. Nesse momento, o julgamento feito pelo professor poderá ser questionado pelo aluno. Enfim, todos esses "momentos" devem ser utilizados com o objetivo não de classificar, mas de promover professor e alunos para uma nova fase de seu desenvolvimento. Sobre avaliação, nesse entendimento, comenta Kenski:

"Em um processo crítico de ensino visando uma educação transformadora, a ênfase da avaliação vai estar nas relações efetuadas no contato diário com o conhecimento. No entanto deve existir espaço para que, em determinados momentos, sejam feitas paradas de reflexão. Essas paradas de reflexão constituem a formulação de atividades pelo professor para que os alunos individualmente ou em grupos possam utilizar o conjunto de conhecimentos apreendidos para criar, questionar, sugerir, procurar novas formas de aplicar aquele saber, enfim mostrar as transformações que o novo saber lhes proporcionou" (1989:141).

1.4- As condições de trabalho

O trabalho docente se realiza sob determinadas condições. Nesse sentido, cumpre avaliar em que medida as condições de trabalho das professoras da pesquisa têm facilitado, ou dificultado, o exercício satisfatório de sua profissão.

Pelos depoimentos das professoras de Geografia da pesquisa, verifica-se que fizeram o curso de nível médio geralmente em concomitância com atividade de magistério exercido na primeira fase do ensino fundamental. Ao terminá-lo, escolheram o curso superior de Licenciatura em Geografia porque gostavam de alguns professores dessa área, quando fizeram o curso fundamental ou médio, ou por gostarem da matéria. Não fizeram a escolha, conscientemente, pela profissão de magistério. Fizeram um curso superior que consideram bom mas que, na sua visão, contém algumas falhas. Destaca-se, por exemplo, o fato de não terem aprendido nesse curso os conteúdos que teriam de trabalhar nas escolas de ensino fundamental e médio.

Iniciaram sua atividade de professora da segunda fase do ensino fundamental e do médio na maioria das vezes antes mesmo de concluírem o curso, como professoras substitutas, assumindo aulas de diferentes matérias, recebendo por elas um salário, em regime pro-labore. Foram experiências ocasionais, isoladas, que lhes permitiram um primeiro contato com a realidade que iriam enfrentar quando se graduassem.

Ao terminarem o curso ingressaram, efetivamente, no magistério, algumas pela via do concurso público, iniciando suas atividades em escolas de periferia, onde há uma grande deficiência de professores, de recursos materiais e didáticos e de orientação pedagógica.

Entraram em contato com uma realidade nessas escolas para a qual não foram devidamente preparadas. Aí não conseguem fundamentar sua prática nos ensinamentos que receberam durante o curso de formação e, raramente, recebem orientação pedagógica efetiva de seus colegas de área, de outras áreas e do pessoal da escola. Vêm-se obrigadas, assim, a trabalhar isoladamente para cumprirem as obrigações que são próprias de sua profissão. A orientação que recebem da escola diz respeito, prioritariamente, à necessidade de se cumprirem tarefas formais correspondentes à função do trabalho docente: elaboração de planejamento oficial para a escola - com base em programas oficiais -, preenchimento dos diários de classe, aplicação de provas para obtenção de avaliação dos alunos, adoção do livro didático, utilização de recursos didáticos disponíveis.

Encontraram, no início de sua experiência, dificuldades em transmitir os conteúdos do livro didático, que estão estruturados e organizados de maneira diferente da que estudaram no seu curso de graduação. Antes, então, de darem suas aulas sentem necessidade de estudar o conteúdo que irão transmitir, e o fazem pelos livros didáticos de que dispõem. Escolhem aleatoriamente as formas de transmití-lo, de avaliá-lo, frequentemente com base na prática reiterativa que não ultrapassa o senso comum. Aos poucos vão se distanciando das orientações recebidas no curso de formação e da produção acadêmica mais atualizada.

Conforme se observou e pelo que se constatou nas entrevistas, a dificuldade no exercício da profissão é ainda maior quando as professoras se defrontam com a realidade de sala de aula. Reclamam de classes numerosas, percebem os alunos como "indisciplinados", "mal educados", "fracos", "desinteressados" no estudo, e só trabalham à custa de ameaças. Essas percepções aca-

bam trazendo prejuízos para a realização do trabalho docente , mesmo levando-se em conta que as professoras percebem como sua, parte da responsabilidade de fazer reverter aquelas características dos alunos . Com efeito, elas têm dificuldades para manejar uma turma de alunos com essas características, no sentido de garantir um bom andamento das atividades. Os alunos conversam muito, em voz alta e em momentos inadequados, interrompem as explicações, jogam papéis e outros objetos uns para os outros, durante a aula, organizam-se com dificuldade para as atividades. Essa situação gera o senso comum de atribuir aos alunos a culpa pelo fracasso do ensino.

As professoras de Geografia, pelo que observei, têm um bom relacionamento, ainda que superficial, com o pessoal de seu local de trabalho. Não há um trabalho conjunto em sua área, mas o seu relacionamento com os professores, dessa e de outras áreas, é amigável. Com eles trocam idéias, nos intervalos de aula, a respeito das atividades de ensino de um modo geral, de suas experiências, de cursos que fazem, como também, "queixas", a respeito da crise sócio-econômica do país, de suas condições de trabalho e de remuneração.

Verificou-se que as condições de salário e de percurso na carreira profissional levam as professoras a procurarem outros tipos de trabalho ou outras escolas para trabalhar seja para assumir carga horária máxima em seu contrato de trabalho , seja para completar sua remuneração. Essas condições as levam também a fazer cursos de pós-graduação lato sensu, com objetivo de ascenderem na carreira de magistério, independentemente da qualidade desses cursos ou de seu interesse por eles. Aos poucos vão se ocupando com várias atividades durante a semana, ou vão preenchendo todos os seus horários disponíveis com aulas ou cursos. Nessas

condições, reservam um período mínimo para atividades extra-classe que o trabalho exige, como: preparar aulas, corrigir tarefas, trabalhos e provas de alunos, elaborar provas, preencher diários de classe. Muitas vezes só o final de semana está disponível para realizarem essas atividades. Nesse espaço praticamente não há "lugar" para atualização e aperfeiçoamento teórico referente, por exemplo, à ciência geográfica e à educação e didática.

Nesse momento as professoras vivem um paradoxo: por um lado têm uma responsabilidade profissional, procuram levar a sério seu trabalho - o que as faz sentir necessidade de "novidades", por outro têm um desencanto gradativo com a realidade de seu trabalho. Diante dela percebem que há uma necessidade de articulação política para fazerem reivindicações que contribuam para sua transformação. No entanto, mesmo aquelas que acreditam na importância de entidades, como a AGB - Associação dos Geógrafos Brasileiros - e o SINTEGO - Sindicato dos Trabalhadores do Ensino do Estado de Goiás -, enquanto articuladoras de interesses específicos da profissão, têm dificuldades de participar de seus movimentos pelo pouco tempo disponível.

Assim, as professoras vão realizando seu trabalho de modo mais ou menos automático e mecânico. Não questionam sua prática com profundidade, embora percebam falhas em seu trabalho. Isso as leva a procurar novas formas de desenvolvê-lo, mas que consistem, basicamente, em "variações práticas" de uma mesma forma de trabalhar. Vão tomando consciência de que seu trabalho é extremamente desgastante e, por isso, muitas sonham em mudar de profissão. Enquanto não conseguem, continuam a desenvolver seu trabalho, no entanto, sem perder de vista tal perspectiva. A partir de determinado tempo de serviço no magistério, já não sonham mais com a mudança de atividade; próximas da aposentadoria sonham, agora, com ela, para depois poderem se dedicar a alguma outra atividade.

2- Possibilidades de realização do ensino crítico de Geografia

A análise e a interpretação dos dados coletados possibilitaram um entendimento mais claro e uma explicação mais minuciosa do processo de ensino e aprendizagem na área de Geografia em escolas públicas, tal como se manifesta no planejamento de ensino, nos objetivos, nos conteúdos e sua abordagem metodológica, nas atividades docentes e discentes, na avaliação, dentro das condições concretas em que se realiza.

A investigação pretendeu uma análise do ensino de Geografia não apenas nas suas características próprias enquanto atividade destinada a promover o domínio de conhecimentos e habilidades e a formação de capacidades mentais, mas também nos seus significados sócio-políticos. Nesse sentido, ao longo deste trabalho, procurou-se mostrar a atividade docente como prática ao mesmo tempo dependente e orientada por finalidades sociais. Essa atividade se realiza num determinado quadro de relações sociais, assim, os objetivos educacionais se diferenciam conforme interesses e práticas de classes sociais antagônicas.

Decorreu, daí, meu entendimento de que o ensino, tendo por base o planejamento, a organização e a direção de atividades com vistas a mediar o encontro cognitivo dos alunos com os conteúdos das matérias, orienta-se por objetivos sócio-políticos. Na medida em que o professor, no trabalho cotidiano de sala de aula, consegue dar um tratamento metodológico aos conteúdos de ensino de modo que os alunos aprendam a refletir sobre suas propriedades e características essenciais junto com as implicações sociais e históricas que os impregnam, estará contribuindo para o desenvolvimento intelectual dos alunos, para sua independência de

de pensamento, capacitando-os a apreender a realidade cientificamente, vale dizer, criticamente, e formar convicções norteadoras da sua ação prática nas várias instâncias da vida social.

As conclusões a que cheguei, mediante a interpretação dos dados, sobre as possibilidades do ensino crítico, podem ser estendidas ao conjunto de escolas que se ocupam do ensino fundamental, embora não se deva perder de vista que elas se basearam na análise de casos específicos. De fato, as escolas e os professores observados possuem características peculiares. São escolas públicas tradicionais, de média e grande dimensão, razoavelmente estruturadas e com condições mínimas para funcionamento, tais como recursos materiais mínimos, e um quadro de professores, coordenadores e diretores habilitados, ao menos legalmente, para o exercício de suas funções. Essa diferenciação das escolas pesquisadas em relação às demais da rede pública, permite constatar que existem, nelas, condições potenciais de realização de um ensino de melhor qualidade. Entretanto, a análise dos dados coletados permitiu apreender um conjunto de limites - ou mesmo confirmar limites já conhecidos - para efetivação desse ensino, para além de certas condições mínimas de funcionamento. Tais limites acabam por configurar elementos contextuais que afetam as escolas públicas e que comprometem a qualidade de ensino e, especificamente, a realização efetiva do ensino crítico tal como explicitado neste estudo.

Nesse sentido, as dificuldades enfrentadas pela escola pública tanto no que diz respeito à ação escolar em geral quanto ao trabalho docente em particular, acabam por incidir também nas escolas pesquisadas. No quadro de problemas destacam-se pontos de estrangulamento de natureza estrutural, funcional e de capacitação profissional.

Em relação à estrutura do ensino, constata-se a inexistência de políticas públicas adequadas, a escassez de recursos financeiros e materiais para o funcionamento pleno das escolas, o déficit de vagas, condições salariais e carreira profissional desestimulantes.

Em relação ao aspecto da organização e funcionamento do trabalho escolar podem-se citar vários fatores adversos ao bom desempenho dos professores: centralização dos órgãos de concepção e decisão da ação escolar, oferta insuficiente de treinamento profissional, burocratização da administração interna e das relações entre os profissionais da escola, ausência de discussões didático-pedagógicas nas reuniões promovidas (reuniões de professores, conselhos de classe), deficiência de supervisão e orientação do trabalho docente que ultrapasse a cobrança de planos, estratégias, avaliação (critério eminentemente quantitativo), sobrecarga didática dos professores, número de aulas insuficientes para o cumprimento do programa, livros didáticos de má qualidade, excessivo número de alunos por turma, dificuldades de manter um quadro permanente de professores, alunos desmotivados e despreparados para o estudo.

Em relação à capacitação profissional, a pesquisa mostrou a insuficiência da formação teórico-científica e do preparo profissional específico para a docência. Quanto à operacionalização de uma proposta crítica do ensino de Geografia, as professoras demonstraram não ter recebido, nos cursos de formação, orientações seguras e efetivas.

No que diz respeito aos objetivos deste trabalho, a avaliação das condições estruturais e funcionais do ensino serviu para evidenciar seus efeitos na capacitação profissional dos professores. Mas, ao mesmo tempo que se constatam limites e obstáculos, aparecem em minha análise indícios de possibilidades de

sua superação. Farei, a seguir, algumas considerações, de forma sintética, sobre limites já apontados nos tópicos anteriores, a respeito da formação teórico-científica, da formação técnico-prática e da formação sócio-política dos professores, para depois destacar as possibilidades de realização do ensino crítico de Geografia.

Quanto à formação teórico-científica, a principal limitação apontada pelas professoras é a de que estudam, no curso superior, conteúdos não aplicáveis na prática. Querem dizer, com isso, que há uma inadequação de conteúdos específicos de Geografia ministrados no curso superior e o que se ensina no ensino fundamental e médio.

Percebendo desse modo os problemas de sua formação teórico-científica, as professoras estariam postulando que no ensino de nível superior se ensinassem apenas conteúdos diretamente aplicáveis nos demais níveis de ensino, levando a crer que o ensino fundamental, por exemplo, teria os mesmos conteúdos do ensino superior.

O que se verifica é que há, de fato, limitações nos currículos e na metodologia dos cursos de Geografia que se refletem na inadequação entre formação acadêmica e prática docente efetiva. Mas essa inadequação é de outra ordem, e não como as professoras a percebem.

Há, efetivamente, um descompasso teórico-metodológico entre os conteúdos veiculados nos diversos níveis de ensino. No ensino superior, naqueles cursos que incorporaram os avanços da ciência geográfica, grande parte dos conteúdos são estruturados, selecionados e organizados com base nos fundamentos de uma nova perspectiva de Geografia, variando entre Geografia quantitativa e Geografia crítica; enquanto que no ensino fundamental e médio, ainda predomina a Geografia estruturada sob moldes tradicionais. Além

disso, o conteúdo veiculado no curso superior é a ciência geográfica, são as produções científicas relativas a esse ramo e as metodologias de pesquisa para produzi-las. No ensino fundamental e médio, o conteúdo veiculado são as bases da ciência geográfica, consideradas meios para promover a formação geral, constituídas em matéria de ensino a partir de determinado entendimento de formação geral e do papel dos conhecimentos geográficos nessa formação.

Sendo assim, a problemática levantada pelas professoras tem origem não exatamente no conteúdo que é trabalhado nos cursos superiores, mas no encaminhamento que se dá no seu tratamento. Parece evidente que as professoras não foram orientadas, ao estudarem os conteúdos, no curso, a fazerem a distinção entre ciência e matéria de ensino; não foram instruídas a perceberem nos conteúdos seu potencial educativo para a formação do cidadão, e não do especialista em Geografia. Não foram, também, levadas a formarem convicções a respeito de sua profissão: a função da educação e da escola numa sociedade determinada, a função dos conhecimentos geográficos para a formação geral. Assim, não são capazes de estruturar os conhecimentos da Geografia enquanto matéria de ensino, fundamentando-se no próprio conhecimento da ciência geográfica que obtiveram em seus cursos de formação. Por essa razão, acreditam, mesmo que não conscientemente, que essa tarefa deve ser feita pelos professores do curso superior, responsáveis pela sua formação, e que esses devem ensinar-lhes estritamente os conteúdos da matéria Geografia, para que possam aplicá-los diretamente na prática.

A pesquisa mostrou, também, limites quanto à formação técnica específica para o exercício do magistério. É verdade que as professoras, de alguma forma, dominam procedimentos mais elementares da docência, como se pode verificar na descrição das minhas observações; inclusive ficou notório que realizam suas tare

fas profissionais com bastante seriedade. No entanto, se planejam suas atividades de modo a garantir o cumprimento do programa estabelecido, não refletem sobre os propósitos políticos, sociais e pedagógicos que devem orientar sua ação didática. São capazes de organizar e dirigir as atividades de ensino-aprendizagem, expondo o conteúdo e interpretando-o para os alunos, propondo diferentes atividades de fixação da matéria, utilizando diversos recursos didáticos para enriquecimento das explicações. Entretanto, não conseguem aproveitar essas atividades como oportunidades de estimular a atividade mental independente dos alunos, o estudo ativo, a reelaboração do conhecimento e sua aplicação prática. No geral, predomina a prática de ensinar para que os alunos façam boas provas. Ainda assim, a avaliação e controle da aprendizagem se restringem à verificação de conteúdos memorizados.

Falta, pois, às professoras uma concepção teórica abrangente sobre o trabalho docente, uma reflexão aprofundada sobre a realidade da estrutura e funcionamento da escola como um todo e dos aspectos que envolvem a atividade profissional. O trabalho que realizam tem um caráter rotineiro, reiterativo, dada à sua dificuldade de articular os vários momentos do processo de ensino a uma proposta pedagógica definida - seja uma proposta "construída" teoricamente, seja aquela praticada na escola.

A realização efetiva de um processo de ensino-aprendizagem, mesmo quando embasada por teorias não críticas de ensino, requer uma formação profissional que ultrapasse esses limites. O ensino realizado sob moldes tradicionais, por exemplo, para que resulte em efeitos no processo de aprendizagem dos alunos, exige do professor um domínio sólido de conteúdos e de modos de transmití-los tendo em vista sua reprodução pelos alunos. Além disso, mesmo que o professor não opte, conscientemente, por determinada orientação teórica para fundamentar sua prática docente, ainda assim sua prática, materializada na seleção e organização de

conteúdos, nos procedimentos utilizados, no modo de avaliar, indica orientação para objetivos.

O problema é que, quando a prática não se orienta conscientemente por uma concepção de ensino, seus componentes - objetivos, conteúdos, métodos -, e momentos - planejamento, direção/execução, avaliação - se estruturam desarticuladamente no decorrer do processo, ou seja, as atividades muitas vezes são desconexas, os procedimentos e recursos utilizados de modo inadequado e pouco eficaz, e o resultado é que os objetivos do ensino não são alcançados, mesmo quando se restringem a simples reprodução de conhecimentos.

É a articulação dos componentes e momentos, observadas as condições onde o ensino se realiza, que assegura a efetivação de um ensino de melhor qualidade, com maior possibilidade de alcance de objetivos pretendidos.

Se isso é verdade para a realização do ensino, seja qual for a orientação pedagógica que se adote, com mais razão o é para o ensino numa perspectiva crítica. A análise dos dados da pesquisa mostra que as professoras não realizam seu trabalho com base numa adoção explícita de um projeto didático-pedagógico, nem o norteiam por uma concepção clara de processo de ensino e da Geografia enquanto matéria de ensino. Com isso não conseguem articular seus componentes e momentos, tornando difícil a direção consciente do processo de ensino. Concepções vagas e inconsistentes sobre o processo de ensino e mais ainda sobre suas implicações sócio-políticas, levam a que prepondere, na prática escolar, um ensino formalista, mecânico, repetitivo, onde não se reflete com profundidade sobre os efeitos das atividades docentes no desenvolvimento intelectual dos alunos.

Em suma, o que falta às professoras, basicamente, é a opção consciente por objetivos sócio-políticos e pedagógicos do ensino e específicos da matéria Geografia, um domínio dos conteúdos geográficos num quadro de referência crítico e de sua contribuição para a formação intelectual, e domínio de métodos e procedimentos de encaminhamento do processo no sentido de contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Ora, a intencionalidade do ato docente é uma dimensão fundamental do ensino crítico, na medida em que é ela que irá possibilitar o desenvolvimento articulado do processo segundo propósitos sócio-políticos progressistas, desde que seja opção consciente do professor. Por essa razão, a proposta de ensino crítico, conforme definida neste trabalho, destaca a importância dos objetivos para a realização do ensino. Por outro lado, o que pode assegurar o alcance de objetivos progressistas é o domínio de conteúdo e de modos de tratá-lo no ensino. É esse domínio que irá permitir ao professor dirigir o ensino de modo a promover a atividade cognoscitiva dos alunos para que desenvolvam a capacidade de análise crítica da realidade (método), utilizando-se dos resultados da experiência social e cultural da humanidade - conhecimento científico (conteúdo), para que os alunos possam participar ativamente da vida social (objetivo).

A constatação desses limites não significa a impossibilidade de transpô-los. Há muito por se fazer, principalmente no que diz respeito à estrutura de funcionamento do ensino público. Mas, há também possibilidades de superar limites relativos à formação e condições de aperfeiçoamento do professor, mesmo considerando-se limitações reais de realização de seu trabalho docente.

A realização do ensino crítico de Geografia só pode ser efetivada, plenamente, com a transformação mais ampla da realidade educacional. No entanto, há um espaço para essa realização, ainda que limitado, nas condições atuais do ensino e da escola. Esse espaço é a sala de aula, onde pode se realizar um trabalho docente na perspectiva de um ensino crítico, desde que orientado teórica e praticamente, de modo adequado, seguro e efetivo. Há várias razões, que a realidade aqui analisada aponta, para fundamentar a necessidade e a possibilidade dessa orientação. Algumas podem ser destacadas:

Primeira: a estrutura escolar não incentiva o aperfeiçoamento do professor. No entanto, verifica-se que as professoras encontram modos de fazê-lo, ainda que com grande esforço. Por falta de orientação, ou mesmo por falta de opção, aperfeiçoam-se em cursos de pós-graduação às vezes de qualidade discutível e em áreas fora de seu real interesse, buscando apenas o certificado para ascensão de cargo na carreira do magistério. Por isso, seria de se desejar que o sistema público de ensino e as Universidades procurassem satisfazer esse interesse, proporcionando aos professores oportunidades de aprimoramento profissional que efetivamente atendessem necessidades do exercício satisfatório de sua profissão.

Segunda: as professoras de Geografia não têm uma postura fechada em relação ao trabalho que realizam. Ao contrário, demonstram grande interesse em modificá-lo, em melhorá-lo. Embora não saibam dar explicações mais profundas e consistentes para os limites que percebem em seu trabalho, pode-se verificar que elas têm, de certa forma, consciência de que eles existem. Isso lhes traz um sentimento de descontentamento quanto ao seu trabalho o que as leva a interessar-se em buscar orientações para melhor desenvolvê-lo.

Terceira: as professoras de Geografia sentem necessidade de planejar suas atividades de ensino, só não sabem como fazê-lo para que se torne instrumento de orientação segura, portanto articulado com o próprio desenvolvimento do processo.

Quarta: o modo como realizam suas atividades, se não está correspondendo a uma concepção crítica, não se funda na impossibilidade dessa correspondência. As atividades de ensino desenvolvem-se de modo não correspondente à concepção crítica de ensino porque são definidas a partir da incorporação, na maioria das vezes inconsciente, de outras concepções de educação, de ensino, de aprendizagem. A concepção mais comum é a de que educação é reprodução da herança cultural, para cultivo individual, ensino é ato mecânico de transmissão de conteúdo, e aprendizagem é a reprodução mecânica de conteúdos sistematizados. Assim, quando não preparam adequadamente os alunos para o processo de ensino-aprendizagem o que constituiria, no entendimento que tenho desse processo na explicitação de objetivos e da relevância social dos conteúdos que serão trabalhados, além de sua ligação com conhecimentos anteriores, não o fazem não porque não concordam com a pertinência dessa recomendação, mas por não ter claros para elas próprias os objetivos e a importância de tais conteúdos, sua ligação com outros conhecimentos, e a necessidade de explicitar isso para o aluno. As professoras estão interessadas em que os alunos aprendam realmente, que se envolvam com as atividades de ensino que propõem, só não sabem como fazê-lo, por isso utilizam-se dos modos recorrentes na prática reiterativa e espontânea, como ameaças e sanções, para garantir o "interesse" do aluno.

Quinta: os conteúdos que as professoras de Geografia veiculam em suas aulas são os conteúdos trazidos nos livros didáticos dessa área, disponíveis no mercado. Essa constatação reafirma a necessidade de investir em tentativas de elaboração de li-

vros didáticos mais adequados a uma proposta de ensino crítico de Geografia. Isso, porém, não invalida o uso desses mesmos livros, tendo em vista a referida proposta. Para que isso seja possível, o professor deve ser orientado no sentido de assumir uma postura diferente da que usualmente tem diante de um livro didático. Ou seja, de definidor inquestionável de seu trabalho o professor deve compreender a necessidade de encará-lo enquanto um recurso para a realização de seu trabalho, como produção de um autor, portanto, construção com base em determinadas concepções de educação, de ensino e de Geografia. Encarando-o desse modo, o professor poderá utilizá-lo como fonte de seus ensinamentos, não a única, já que nem tudo que ele traz está necessariamente correto de um outro ponto de vista que não o do autor - por exemplo, do ponto de vista do próprio professor.

Sexta: há vários recursos didáticos nas escolas, de um modo geral, como projetores de slides, vídeo-cassete, mapas, globo terrestre. No entanto, eles muitas vezes nem são utilizados, e quando o são há uma má utilização, o que compromete sua eficácia para os objetivos a que são destinados - auxiliar a aprendizagem dos alunos. Isso leva a acreditar que se estão disponíveis, podem ser melhor utilizados de acordo com os objetivos definidos para eles, numa proposta de ensino crítico.

Sétima: há determinadas recomendações ou até mesmo imposições da escola no que diz respeito ao critério de avaliar seus alunos. Essas recomendações comprometem o processo de avaliação entendido como diagnóstico permanente do ensino. No entanto, mesmo atendendo às recomendações referidas como, por exemplo, aplicação de provas formais mensais ou bimestrais, é possível utilizar seus resultados no sentido de não só classificar os alunos, mas de acompanhá-los, controlar seus progressos, e concluir sobre

seus insucessos, para assim poder retomar o processo de ensino-aprendizagem naquilo que for necessário.

Oitava: entre os trabalhos docentes acompanhados nesse estudo, foram observadas variações significativas em todos os seus aspectos. Nessa variação destacou-se um desses trabalhos, o desenvolvido pela professora E, por apresentar modos de realização aproximados, ora mais ora menos, da proposta de ensino crítico de Geografia, aqui definida. Alguns limites percebidos em seu trabalho, acredito, poderiam ser superados com o auxílio de uma orientação segura e efetiva. As diferenças observadas nos trabalhos das professoras, e a observação de que as condições materiais para sua realização eram, basicamente, as mesmas, faz supor que é possível generalizar as experiências positivas desses trabalhos aos professores de um modo geral, no sentido de se tentar elevar o nível de ensino nas escolas públicas.

Esse quadro aponta para a necessidade de uma orientação teórico-prática para os professores, que assegure a realização de um ensino de Geografia, tanto quanto possível, numa perspectiva crítica. Trata-se de uma orientação que ofereça, aos professores atuantes e em formação, um quadro de referência teórico para a análise crítica da ciência geográfica, da matéria Geografia, da educação e do ensino. O quadro de referência deve servir de subsídio para a realização prática do processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, tal orientação deve permitir a formação de convicções quanto às implicações sócio-políticas de sua prática profissional, para que os professores possam, conscientemente, assumir diante dela um compromisso social e político.

Uma efetiva e segura orientação teórico-prática poderá ajudar os professores a superarem o formalismo didático que permeia o cotidiano das escolas. Poderá ajudá-los a potencializar

as condições que a escola oferece e que os alunos dispõem no sentido de realizar um ensino crítico. Poderá, enfim, ajudá-los a aproveitar melhor as atividades didático-pedagógicas já previstas e realizadas no dia-a-dia das escolas, relativas ao planejamento, direção/execução e avaliação.

A clareza na definição de objetivos sócio-políticos, por exemplo, auxiliará o professor na elaboração de um planejamento que reflita tomadas de decisão conscientes quanto ao processo de ensino como um todo significativo, na medida em que esses objetivos serão parâmetro real para a seleção e organização dos conteúdos específicos a serem veiculados nos cursos e para a escolha de métodos adequados dessa veiculação. Do mesmo modo, o domínio sólido de conteúdos, o raciocínio geográfico dos professores, bem como o entendimento da natureza, componentes e momentos do processo de ensino certamente contribuirão na transmissão de conteúdos abordados e, ao mesmo tempo, tratados criticamente, na direção de atividades de ensino-aprendizagem mais produtivas, com melhor aproveitamento do tempo das aulas, dos recursos didáticos, principalmente o livro didático, e com maior envolvimento dos alunos - atividades que sejam momentos de encontro efetivo dos alunos com a matéria Geografia, propiciando seu desenvolvimento intelectual. A avaliação, também, poderá, ainda que permaneçam os modos e critérios formais recomendados ou exigidos pela escola, servir de elemento de diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem em andamento.

Portanto, se a formação sólida e adequada dos professores não garante, por si só, a realização do ensino crítico, é, no entanto, condição de possibilidade para tal realização. Essa afirmação tem como fundamento principal o entendimento de que o professor realiza seu trabalho de forma relativamente autônoma e de que o faz diretamente.

CONCLUSÃO

Minha expectativa ao realizar esse trabalho foi a de aprofundar o conhecimento do trabalho docente de Geografia realizado em escolas públicas do ensino fundamental. Com esse intuito observei o trabalho docente de professoras de Geografia em escolas públicas de Goiânia.

O objetivo foi o de investigar, tomando como referência um quadro teórico, como esse trabalho se realiza na prática, e quais os pressupostos teórico-metodológicos que o norteiam. A investigação teve como finalidade encontrar, por um lado, indícios que apontassem para possibilidades concretas, a despeito dos limites existentes, de realização do ensino de Geografia numa perspectiva crítica; por outro, buscou extrair subsídios para formar convicções mais seguras a respeito do que pode ser considerado um ensino crítico de Geografia.

A expectativa e o objetivo do trabalho surgiram, em primeiro lugar, de meu compromisso profissional. Meu interesse mais imediato foi o de dar um salto qualitativo na minha prática profissional, ou seja, assumi-la como praxis - atividade prática fundamentada teoricamente. Nesse sentido, considerei que o estudo teria relevância para o avanço teórico da ciência, investigando o ensino de Geografia, e para o avanço prático na formação de professores.

As dificuldades para o bom desempenho do professor em sala de aula são inúmeras. As condições concretas de realização da profissão de magistério em nossa sociedade, tanto as originadas

diretamente do funcionamento estrutural da sociedade como as da estrutura e funcionamento específico da educação escolar e do ensino público em geral, são limitadoras de um trabalho docente consciente, crítico e criativo. A análise e a denúncia dessas condições já foram amplamente feitas em outros trabalhos de pesquisa e podem ser confirmadas nesse estudo.

Por outro lado, constatei diferenças entre os desempenhos das professoras observadas, destacando-se o caso da professora E. Confirma-se, assim, que a realidade é contraditória. Nela mesma podem ser detectados elementos que apontem para a superação do quadro de crise em que se encontra o ensino de um modo geral, e particularmente o de Geografia. O caso da professora E, acima referido, é uma demonstração prática daquela contradição. A caracterização da escola em que a professora trabalhava no período da pesquisa, e a descrição de sua trajetória acadêmica e profissional, indicam que a contextualização de sua prática profissional se assemelha, no geral, com a das demais professoras. No entanto, o trabalho por ela realizado mostrou-se mais adequado e eficiente no que diz respeito aos resultados possíveis, em relação ao desenvolvimento intelectual dos alunos. Pode-se concluir, com isso, que as diferenças encontradas, se não se explicam pelas particularidades das condições objetivas de realização dos trabalhos docentes, em boa parte se deve a condições subjetivas, ou seja, ao quadro de concepções que as professoras têm acerca dos vários aspectos que envolvem seu trabalho e ao domínio técnico-científico dos modos de realizá-lo. Isso faz supor que uma formação sócio-política e técnico-científica sólida, adequada, que prepare o professor para a realização de suas tarefas profissionais, certamente contribuirá para alterar o quadro atual do ensino.

A direção do ensino, dessa perspectiva, requer do professor uma formação sócio-política que lhe permita a compreensão clara das tarefas educativas requeridas por um projeto social progressista, e do papel específico do ensino de Geografia nesse projeto. O patamar, para a efetivação desse ensino é, pois, a explicitação, precisa e objetiva, para o professor, dos objetivos sócio-políticos e pedagógicos que orientarão seu trabalho. Ao mesmo tempo, requer uma formação técnico-científica consistente. É essa formação que subsidiará o professor na escolha de modos corretos e eficazes de agir e dirigir o processo de ensino-aprendizagem tendo em vista o cumprimento das tarefas sociais que lhe competem no exercício de sua profissão.

Essas considerações permitem concluir que é possível, ainda que não plenamente, a realização do ensino crítico de Geografia, nas condições atuais da estrutura e funcionamento do ensino em geral. Mas, para que sejam feitas tentativas de tornar tal possibilidade uma realidade, é necessária, antes de tudo, a adoção da proposta de um ensino crítico, por parte dos professores que atuam ou vão atuar no ensino fundamental. Tomando como base as professoras da pesquisa, verifica-se que essa adoção é viável na medida em que as mesmas professoras demonstraram interesse em modificar e melhorar seu trabalho - buscando aperfeiçoamento teórico através de cursos e de leituras -, e responsabilidade no cumprimento de suas tarefas profissionais.

Sendo assim, é importante chamar a atenção para a questão da formação de professores. O curso de graduação e os cursos de treinamento e aperfeiçoamento têm papel importante na consolidação de convicções, por parte dos professores, a respeito da função social da educação, da ciência geográfica e do potencial educativo da Geografia, enquanto matéria de ensino, sobretudo nos níveis fundamental e médio.

Os cursos de graduação devem, assim, preparar seus licenciandos para o exercício competente e comprometido da profissão de magistério, o que requer uma formação acadêmica eficiente, adequada e crítica.

A eficiência dessa formação refere-se ao domínio técnico da profissão. Isso significa prover os licenciandos de oportunidades de assimilarem ativamente os conteúdos veiculados. De um lado, devem ser considerados os conteúdos específicos da área de futura atuação: categorias, conceitos e princípios da análise geográfica, bem como fatos, acontecimentos e fenômenos geográficos analisados cientificamente. De outro, considerar-se-ão as referências de análise do fenômeno educativo mais amplo, e especificamente do processo de ensino - natureza, componentes, momentos, objetivos, métodos.

A adequação da formação consiste na referência aos objetivos da prática profissional para a qual os alunos se dirigem - a profissão de magistério. Isso implica assimilar os conteúdos específicos, apreender a realidade do ponto de vista geográfico, e ao mesmo tempo compreender a potencialidade dessa apreensão para a formação de cidadãos conscientes, críticos e criativos. Os fatos, fenômenos e acontecimentos geográficos devem ser encarados pelos futuros professores como objeto material do trabalho docente que realizarão. É preciso que eles compreendam a relação de interdependência e relativa autonomia entre ciência geográfica (realidade analisada, apreendida do ponto de vista geográfico, fim em si mesma), e a matéria Geografia nas escolas dos diferentes níveis de ensino (as bases da ciência geográfica, meios necessários à formação do cidadão).

A criticidade significa a formação de convicções a respeito da necessidade de se articular a prática profissional a

um projeto social mais amplo, da necessidade histórica de se realizar um ensino crítico de Geografia, das possibilidades e limites que a realidade sócio-educacional oferece ou impõe a essa realização. A formação dessas convicções está, por sua vez, na dependência da eficiência e adequação dos conteúdos que serão tratados no curso. Com base na apreensão crítica e, portanto, científica, de conhecimentos relevantes e imprescindíveis à análise do fenômeno educativo, da educação escolar, da ciência Geográfica e da matéria Geografia, é que se formam convicções quanto ao papel social e político do ensino de Geografia e à natureza do compromisso político inerente à prática docente.

Em síntese, os cursos de formação de professores de Geografia devem ser estruturados de modo a levar os alunos/futuros professores a formarem um quadro de referência teórico-prático para o exercício profissional competente e comprometido. Esse quadro deve consistir no domínio técnico da profissão - desenvolvimento da capacidade de dirigir, consciente e adequadamente, o processo de ensino no sentido de atingir objetivos pretendidos -, e na formação de convicções a respeito dos condicionantes sócio-políticos de sua prática profissional.

Nesse sentido, uma questão que se sobrepõe às demais é o problema da definição dos objetivos do curso de licenciatura. Essa definição é bastante relevante, sobretudo nos cursos em que há uma polarização Bacharelado x Licenciatura, na medida em que dela depende a estruturação do curso, a definição dos conteúdos e de métodos de ensino. Se a articulação entre objetivos, conteúdos e métodos de ensino deve ser considerada pelos professores do ensino fundamental e médio, igualmente o deve ser pelos professores do curso superior. O ensino crítico, para que seja realizado nas escolas de ensino fundamental e médio, deve ser realizado também no nível superior. Assim, é preciso que se faça uma reflexão

em torno da especificidade dos cursos de licenciatura, da função social dos profissionais que formam e da área de conhecimento que atuam, para que se definam objetivos sócio-políticos e pedagógicos do curso de licenciatura de Geografia. Daí, é possível ter clareza quanto às tarefas educativas desse curso, aos objetivos, conteúdos e métodos adequados ao ensino das diferentes disciplinas, num projeto progressista de formação profissional.

Nessa formação a disciplina Didática e Prática de ensino de Geografia tem um papel especial. Ela não pode ser considerada como o único momento de articulação entre teoria e prática profissional, na medida em que todas as disciplinas do curso devem ter esse caráter. No entanto, aquela disciplina consiste num momento peculiar dessa articulação pois deve concentrar e aglutinar os fundamentos teórico-práticos assimilados ativamente ao longo do curso, para que sejam materializados numa proposta de ensino de Geografia a ser implantado em escolas do ensino fundamental e médio. É um "coroamento" da formação, não podendo assim estar desarticulado dos demais momentos. Nessa disciplina os futuros professores devem ter a oportunidade de individualmente "experimentarem", na prática, as convicções que formaram ao longo do curso, a respeito daquilo em que consiste um projeto didático-pedagógico progressista e um ensino crítico de Geografia. Essa experiência deve ser supervisionada com vistas a orientá-los na passagem consciente e coerente da teoria para a prática, e para avaliar as experiências específicas.

Considerando os limites atuais nos cursos de graduação de Geografia, como os apontados pelas professoras da pesquisa; considerando que o conhecimento científico é social, histórico e em constante transformação e, em particular, o conhecimento acerca do ensino de Geografia sofre atualmente substanciais reformas; considerando ainda que o exercício da docência, sobretudo

nas condições presentes da escola pública, envolve excessivamente o professor em atividades burocráticas e de sala de aula, dificultando a atualização e reflexão sobre os fundamentos teórico-metodológicos de sua prática, torna-se fundamental que seja incentivada a promoção de cursos de treinamento, aperfeiçoamento, reciclagem, encontros, palestras aos professores em serviço.

Esses cursos devem visar o aprimoramento do professor no que diz respeito à "correção" de possíveis falhas de formação e ao conhecimento dos avanços científicos atingidos na área educacional e na Geografia. Além disso, a formação em serviço deve ser considerada como um espaço para a reflexão coletiva do trabalho docente realizado, para troca de experiências, intercâmbio de idéias e conhecimentos, discussão de dificuldades encontradas quanto à atuação dos professores em sala de aula e propostas de seu equacionamento. Deve, enfim, estar voltada para a prática, para a sala de aula, para a escola, superando assim a visão de que cursos dessa natureza se pautam na relação unilateral dos treinadores para com os professores, bem como a expectativa dos professores de conseguirem neles receituários e normatizações prontos para serem aplicados diretamente na prática.

A formação dos professores em serviço tanto deve ser realizada por órgãos institucionais - delegacias de ensino, Universidades e as próprias escolas, como por entidades representativas de seu campo profissional. A participação das Universidades nessa formação é muito importante no sentido de cumprir seu compromisso de socializar os conhecimentos que produz e de cobrir o fosso hoje existente entre o debate acadêmico a respeito da educação (e da Geografia) e a prática educativa realizada. Por outro lado, os depoimentos das professoras da pesquisa demonstraram a importância, para o caso particular da área de Geografia, da atua

ção da AGB - Associação dos Geógrafos Brasileiros - no sentido de veicular os avanços científicos obtidos na área e os debates deles originados. Mas, e por isso mesmo, ressalta-se a necessidade de maior divulgação dos eventos que promove.

Neste estudo, creio ter conseguido descrever, explicar e sistematizar alguns dos aspectos que envolvem o projeto de melhoria do ensino de Geografia. Esse trabalho, para que possa se incorporar, efetivamente, no conjunto da produção científica a respeito do tema tratado, e possa assim permitir o avanço de tal produção, deve ser realizado praticamente. É preciso que os resultados, desse e de outros trabalhos que tratam do tema, sejam amplamente discutidos pelos professores e "testados" em sua prática diária. A verificação da veracidade de uma teoria se dá na prática, é o confronto com a prática que dará, pois, fundamentos para se perceberem os limites e possíveis equívocos deste trabalho.

A ampliação do conhecimento relativo ao tema específico deste trabalho implica o aprofundamento, em outros estudos, de algumas questões levantadas no seu desenvolvimento referentes ao funcionamento interno da escola, à função social da matéria Geografia no ensino fundamental e médio, aos resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem, à formação dos professores de Geografia, nos cursos superiores e aos livros didáticos utilizados nas escolas.

Estudos acerca do funcionamento interno das escolas podem contribuir para o equacionamento de determinados problemas de realização do trabalho docente. Por exemplo: como a escola deve realizar as atividades de planejamento de modo a promover a discussão e elaboração dos planos de ensino das diferentes matérias de modo que traduzam, ao mesmo tempo, a proposta pedagógica da escola e a tomada de decisão individual dos professores? Como orientar os

professores na direção do ensino para além de questões rotineiras e burocráticas? Como atender às recomendações ou exigências das escolas de obter avaliação sistemática e formal de seus alunos e à necessidade de uma avaliação/diagnóstico permanente do processo de ensino-aprendizagem? Como distribuir carga horária entre as diferentes matérias de modo a garantir o cumprimento do programa curricular? Qual deve ser o programa de Geografia para a escola de ensino fundamental? Qual deve ser a carga horária mínima para cumprimento desse programa?

Isso nos remete a outras questões que também merecem maior aprofundamento: Por que estudar Geografia no ensino fundamental? Por que é importante desenvolver, nos alunos, o raciocínio geográfico? Em que consiste esse desenvolvimento? Como ele se processa nos diferentes níveis e séries do ensino? Qual é o papel específico da escola nesse desenvolvimento, considerando que ele não se dá apenas nela? Como tratar os conteúdos específicos de Geografia veiculados no ensino fundamental de modo a permitir esse desenvolvimento?

É evidente que várias respostas a essas questões podem ser dadas, já de antemão, até mesmo com base no senso comum. Porém, respostas que tenham base científica, que se orientem por uma visão crítica das tarefas escolares para um projeto progressista de sociedade, é algo que ainda não se fez satisfatoriamente, segundo me parece. As professoras da pesquisa demonstraram, teórica e praticamente, que não têm convicção dos objetivos de seu trabalho, de modo explícito e claro, em relação aos alunos. O comportamento dos alunos também deixou evidências de que eles não sabem por que estudam Geografia. Entendo que essa deficiência compromete qualquer desenvolvimento do processo de ensino e, mais ainda, compromete a efetivação do ensino crítico. Antes de mais nada, devemos

entender que realizar o ensino de Geografia nessa perspectiva é compreendê-lo como processo metódico, intencional e sistemático, que envolve, necessariamente, objetivos, conteúdos e métodos, em função de promover determinado desenvolvimento dos alunos. Isso significa que a orientação de todas as atividades desse processo é dada por objetivos sociais, políticos, pedagógicos e específicos das matérias de ensino.

O terceiro ponto que requer aprofundamento é a questão do desempenho dos alunos. A análise do trabalho docente de Geografia no ensino fundamental teria sido mais completa e segura, neste estudo, se tivesse sido avaliada a ressonância desse trabalho no aprendizado dos alunos. Ou seja, se os alunos efetivamente puderam formar o raciocínio geográfico, se o ensino produziu conseqüências no seu desenvolvimento intelectual. Porém, acredito que essa avaliação, pela complexidade que a envolve, só poderia ter sido feita com profundidade com base em dados complementares, o que constituiria uma outra pesquisa. O que pôde ser constatado no decorrer desta pesquisa é que os alunos não conseguem formar um raciocínio geográfico necessário a sua participação ativa na sociedade; não conseguem assimilar de modo autônomo e criativo as bases da ciência geográfica que propiciem a formação de convicções e atitudes a respeito da espacialidade da prática social. Também não conseguem formar relações entre os conteúdos que são transmitidos nas aulas de Geografia e as determinações espaciais que permeiam, direta ou indiretamente, sua prática social diária. Por não entenderem a importância dos conteúdos da Geografia para suas vidas, os alunos se comportam na sala de aula formalmente, ou seja, cumprem deveres de alunos para que possam conseguir aprovação da escola, sem se envolverem efetivamente com os conteúdos estudados. Outras investigações nessa linha poderiam, assim, verificar os efeitos do ensino no aprendizado dos alunos,

que é, de fato, a medida de sucesso da escola.

Diante dessas considerações, é possível verificar que a denúncia de que o ensino de Geografia realizado em escolas do ensino fundamental e médio não tem atendido a objetivos sociais progressistas, pôde ser confirmada nesse estudo. Há, efetivamente, um descompasso entre os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam a produção científica em curso e os que orientam o trabalho docente dos professores no ensino fundamental. Nesse ensino, os conteúdos veiculados pela matéria Geografia, bem como o modo como são veiculados, não são instrumentalizadores consistentes e adequados para o exercício da cidadania necessário ao projeto de transformação da sociedade.

Por outro lado procurei demonstrar, ao longo deste trabalho, que a escola pode contribuir para essa instrumentalização, realizando em seu interior um ensino crítico. Por essa razão, a pesquisa pretendeu avançar o conhecimento teórico referente ao ensino crítico, na área de Geografia, para dar-lhe um caráter teórico-prático, ou seja, servir de fundamento teórico para a prática profissional de professores de Geografia no sentido de que possam cumprir, com eficiência, as tarefas sociais políticas e técnicas de sua profissão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAS, Melhem. Geografia. São Paulo, Moderna, 1989, 4 v.
- ALMEIDA, Rosângela D. de e PASSINI, Elza Y. O espaço geográfico ; ensino e representação. São Paulo, Contexto, 1989.
- ANDRADE, Manuel Correia de. Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo, Atlas, 1987.
- BRABANT, Jean-Michel. Crise da geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. (Org.). Para onde vai o ensino de Geografia? São Paulo, Contexto, 1989. p. 15-23.
- CANDAU, Vera M. A didática e a relação forma/conteúdo. In: (---) Rumo a uma nova didática. Petrópolis, Vozes, 1988. p. 26-32.
- _____. A didática e a formação de educadores: da exaltação à negação - a busca da relevância. In: (---) A didática em questão. Petrópolis, Vozes, 1986. p. 12-22.
- CAPORALINI, Maria Bernadete S. C. Na dinâmica interna da sala de aula: o livro didático. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (Coord.) Repensando a didática. 2. ed. Campinas, Papirus, 1989. p. 97-130.
- CARVALHO, Marcos B. de. A natureza na Geografia do ensino médio . In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Org.). Para onde vai o ensino de Geografia? São Paulo, Contexto, 1989, p. 81-108.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos e Goulart, Ligia Beatriz. Uma contribuição à reflexão do ensino de Geografia: a noção da espacialidade e o estudo da natureza. Terra Livre, São Paulo, 7: 109-118, abr. 1990.
- CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica; realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- CURY, Carlos R. Jamil. Educação e contradição. 2. ed. São Paulo, Cortez Editora/Autores Associados, 1986.
- DANILOV, M.A. e SKATKIN, M.N. Didáctica de la escuela media , Ciudad de la Habana, Editorial Pueblo Y Educación, 1984.

- DEMO, Pedro. Educação na nova Constituição - qualidade e democratização. Em Aberto, Brasília (INEP), 7(39): 2-15, jul. - set. 1988.
- GIBBIN, Béatrice. A geografia, disciplina subjugada. In: VESENTINI, José Wilian (Org.). Geografia e ensino; textos críticos. GONÇALVES, Carlos W. P. Reflexões sobre geografia e educação: notas de um debate. In: Terra Livre, São Paulo, 2: 9-42, jul. 1987.
- KRAPÍVINE, V. Filosofia marxista-leninista: fundamentos científicos e métodos de estudo. Moscovo, Edições Progresso, 1984.
- KENKI, Vani Moreira. Avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (Coord). Repensando a didática. 2. ed. São Paulo, Papirus, 1989. p. 131-144.
- KLINGBERG, L. Introducción a la didáctica general. Ciudad de la Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1978.
- LACOSTES, Yves. A geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas, Papirus, 1988.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública; a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 4. ed. São Paulo, Loyola, 1986.
- _____. Magistério e compromisso político. Goiânia, Faculdade de Educação/UFG, 1987. 5 p. Mimeografado.
- _____. Didática no ensino superior e a relação ciência-matéria de ensino. Goiânia, Universidade Católica de Goiás, 1989, 4 p. Mimeografado.
- _____. Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente - Estudo introdutório sobre pedagogia e didática. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990. 506 p.
- LOPES, Antonia Osima. Planejamento de ensino numa perspectiva crítica da educação. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (Coord.). Repensando a didática. 2. ed. Campinas, Papirus, 1989. p. 41-52.
- LOPES, Eliane M. T. Origens da educação pública. São Paulo, Loyola, 1981.
- LUCKESI, Cipriano C. Elementos para uma didática no contexto de uma pedagogia para a transformação. In: ANAIS DA III CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, Niterói, Loyola, 1984. p. 202-217.
- _____. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). A didática em questão. Petrópolis, Vozes, 1986. p. 23-30.

- LUDKE, Menga e ANDRÁ, Marli D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.
- MANACORDA, Mário A. Marx e a Pedagogia Moderna, Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1975.
- MELLO, Guiomar Namo. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez Editora/Autores Associados, 1982.
- MORAES, A. C. Robett. Geografia; pequena história crítica. São Paulo, HUCITEC, 1986.
- _____. Renovação da geografia e filosofia da educação. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Org.). Para onde vai o ensino de geografia? São Paulo, Contexto, 1989. p. 118-124.
- MOREIRA, Igor. Geografia nova. 18. ed. São Paulo, Ática, 1990. 4 v.
- MOREIRA, Ruy. O que é geografia? São Paulo, Brasiliense, 1986.
- _____. O discurso do avesso. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1987.
- OLIVEIRA, Ariovaldo U. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: Para onde vai o ensino de geografia? São Paulo, Contexto, 1989, p. 135-144.
- _____. Apresentação. In: Para onde vai o ensino de geografia? São Paulo, Contexto, 1989, p. 11-14.
- PEREIRA, Diamantino Alves C. Origens e consolidação da tradição didática na geografia escolar brasileira. Dissertação de Mestrado. FFLCH-Universidade de São Paulo, 1989, 151 p.
- _____. Livro didático. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA. Brasília. 1987. Anais. Fala Professor. p. 43-45.
- PEREIRA, Raquel Maria F. do Amaral. Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna. Florianópolis, Editora da UFSC, 1989.
- REYES, Guillermina L. e PAIROL, Gladys E. V. Pedagogia. Ciudad de la Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1988.
- RESENDE, Marcia Spyer. A geografia do aluno trabalhador. São Paulo, Loyola, 1986.
- _____. O saber do aluno e o ensino de geografia. In: VESENTINI, José Wilian (Org.). Geografia e ensino; textos críticos. Campinas, Papyrus, 1989. p. 83-116.
- SANTOS, Milton. Por uma geografia nova; da crítica da geografia a uma geografia crítica. 3. ed. São Paulo, Hucitec, 1986.

- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 13. ed. São Paulo, Cortez Editora/Autores Associados, 1986.
- _____. Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido). Educação e Sociedade, São Paulo, 15: 111-143, ago. 1983.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. Pedagogia dialética. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. La educación humana del hombre. Barcelona, Laia, 1977.
- VÁZQUEZ, Adolfo S. Filosofia da praxis. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- VEIGA, Ilma P. Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: Repensando a didática. Campinas, Papirus, 1989. p. 25-40.
- VESENTINI, José Wilian. O método e a praxis (Notas polêmicas sobre geografia tradicional e geografia crítica). In: Terra Livre. São Paulo, 2: 59-90. jul. - 1987.
- _____. A questão do livro didático no ensino de geografia. In: Geografia e ensino; textos críticos. Campinas, Papirus, 1989a. p. 161-180.
- _____. Ensino de geografia e luta de classes. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Para onde vai o ensino de geografia? São Paulo, Contexto, 1989b. p. 109-117.
- VLACH, Vânia R. F. Ideologia do nacionalismo patriótico. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Org.). Para onde vai o ensino de geografia? São Paulo, Contexto, 1989. p. 39-46.
- WACHOWICZ, Lilian A. O método dialético na didática. Campinas, Papirus, 1989.

ANEXO I

Modelo de Registro de aulas no Protocolo de Registro

Aula da Professora B

Data: 07/05/90

Página 32

16 A professora entrã e diz o conteúdo da prova da pró-
17 xima 4ª feira. Livro Texto (escreve no quadro) - págs.
18 18 e 19, 22 até 24, 26 até 28. A professora diz o que
19 contém cada uma dessas págs. Diz que como na au-
20 la passada fizeram uma folha de exercício de
21 coordenadas, agora também vão fazer outro exercí-
22 cio semelhante. Diz que quando acabarem ela quer
23 tirar todas as dúvidas dos alunos. Distribui

Página 33

01 as folhas de exercícios. 2.10 h. A professora explica que
02 vai fazer o quadro das coordenadas no quadro para
03 poder corrigir. Lê os números das coordenadas que
04 estão na folha mas, apagados. A professora localiza a
05 1ª letra no quadro e diz aos alunos para começarem a fazer
06 2.20 h. Há uma dúvida quanto à localização de pontos não es-
07 pecificados na graduação (como exemplo o 30º, a gra-
08 duação vai de 20º em 20º). A professora explica que se deve
09 colocar o ponto no meio. A professora vai a alguns alu-
10 nos pra ver se estão indo bem e, quando é o caso,
11 procura tirar as dúvidas. Percebendo dúvidas comuns
12 a professora vai ao quadro explicar para todos a questão. 2.35 h.
Alguns
13 alunos dizem à professora que já acabaram. A professora começa a
14 correção. Quando terminou o quadro, pergunta quem acertou
15 tudo. A maioria levanta a mão. Pergunta quem não
16 acertou nada. Ninguém levantou a mão. Pergunta quem
17 acertou a metade. Três alunos levantam a mão. Termina
18 a correção. 2.45 h. Distribui outras folhas de exercí-
19 cios. A professora explica o exercício. Faz o primeiro e pede pros
20 alunos continuarem. O sino bate. A professora pede pra trazer o
21 atlas na prova.

ANEXO II

Modelo de Registro de Diário de Campo

Reunião de professores na Escola 1

Data: 31/03/90

Página 41

18 Reunião de professores por área na Escola 1. A previsão era
19 de que essa reunião começasse às 7:00 h, no entan-
20 to ela só teve início às 8:15 h. Houve algumas re-
21 clamações nesse sentido, por parte daqueles professores que,
22 como eu, foram pontuais. O primeiro momento da reunião
23 foi o de dar uma geral, com todos os professores.

Página 42

01 A diretora fala inicialmente agradecendo a
02 presença dos professores (apesar, digo eu, de ter
03 faltado muita gente). Propõe uma avaliação do
04 horário e do dia da reunião. Diz que quer ouvir o
05 que os professores pensam, pois viu comentário de colegas
06 dizendo que não concordam com a reunião aos sába-
07 dos. Diz que em outra reunião já votaram por esses
08 encontros aos sábados (um em cada mês). Diz que acha
09 importante esses encontros, os professores crescem e os
10 alunos também, mas podemos discutir o horário. A
11 proposta da diretora é a de que essa reunião seja
12 um momento de lazer, de confraternização. A propos-
13 ta é de que seja o dia todo, almoçando aqui mesmo.
14 Uma professora sugere a sexta-feira pedagógica. A dire-
15 tora diz que é difícil combinar horário (porque outros
16 professores dão aulas em outras escolas). Outra p. diz que uma
17 vez por mês não é tanto sacrifício. Uma professora
18 sugere que se cumpra o horário marcado, o que não a-
19 conteceu hoje. Alguém pede pra marcar para às 8 h
20 e não 7 h como estava previsto hoje. A turma sugere que
21 se faça uma votação quanto ao dia. Para isso verificam
22 a quantidade de professores que estão presentes. Procede à vota-
23 ção: 4 professores foram contra (dos 37 presentes, que é pou-

Página 43

01 co mais da metade dos professores da escola). A diretora
02 diz que por enquanto a questão está resolvida. É levantado
03 o problema do que pode acontecer com quem não veio -

04 não é justo terem o mesmo tratamento. A diretora
05 não define o que fará mas diz que está estudando. A-
06 gradece aos professores que participam do CEFAM, diz que
07 o secretário do Governo parabenizou a... Diz
08 que há um plano de ação da equipe do CEFAM,
09 que vão fazer o possível para aplicar este plano. Uma p.
10 lê esse plano. A diretora diz que hoje a escola é uma
11 escola CEFAM, mas que tem uma equipe para organizar
12 e desenvolver o projeto. No entanto, todos os professores fa-
13 zem parte do CEFAM. A professora que lê o plano fala
14 da questão da competência do professor e da luta por
15 melhores condições de trabalho : paralelamente. às 9:00 h
16 aconteceu o final do 1º momento. O 2º momento
17 foi a reunião dos professores por área. A área de Geogra-
18 fia da escola é composta por 4 professores, mas só
19 vieram 2 (a professora cujas aulas eu acompanho não
20 veio). A área de História está também desfalcada
21 Uma das professoras de Geografia saiu para resolver uns pro-
22 blemas em outro lugar. A professora que ficou, na
23 impossibilidade de ocorrer a reunião, foi embora.