

Jussara Fraga Portugal
Vânia Alves Martins Chaigar
Organizadoras

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

memórias, histórias de vida e narrativas docentes



EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

memórias, histórias de vida e narrativas docentes

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Assessor do Reitor

Paulo Costa Lima



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninõ El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Jussara Fraga Portugal
Vânia Alves Martins Chaigar
Organizadoras

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

memórias, histórias de vida e narrativas docentes

Salvador
EDUFBA
2015

2015, autores.
Direitos para esta edição cedidos à EDUFBA.
Feito o depósito legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua
Portuguesa de 1991, em vigor no Brasil desde 2009.

Capa, Projeto Gráfico e Editoração
Rodrigo Oyarzábal Schlabitz

Revisão
Raul Oliveira

Normalização
Rodrigo França Meirelles

Sistema de Bibliotecas - UFBA

E59 Ensino e pesquisa em educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes /
Jussara Fraga Portugal, Vânia Alves Martins Chaigar (Organizadoras). - Salvador :
EDUFBA, 2015.
325 p.

ISBN 978-85-232-1406-7

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação profissional. 3. Narrativas pessoais.
4. Prática de ensino - Histórias. I. Portugal, Jussara Fraga. II. Chaigar, Vânia Alves Matins.
III. Título.

CDU – 910.1

Editora filiada a



EDUFBA
Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Campus de Ondina,
40170-115, Salvador-BA, Brasil
Tel/fax: (71) 3283-6164
www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br

SUMÁRIO

9 **Prefácio**

Maria da Conceição Passeggi

17 **Apresentação**

Inês Ferreira de Souza Bragança

Primeira Parte

Narrativas Docentes, Formação e Estágio Supervisionado em Geografia

25 **O estágio supervisionado em Geografia como um *locus* que
problematiza a identidade docente: narrativas de constituição em
roda**

Cláudia da Silva Cousin

43 **Memoriais, diários e portfólios: narrativas autobiográficas e
formação docente**

Jussara Fraga Portugal

73 **Narrativas como passaportes em zonas de fronteiras: Estágio
Curricular em Geografia**

Marisa Terezinha Rosa Valladares

97 **O estágio no percurso formativo docente: compartilhando saberes,
memórias e histórias**

Solange Lucas Ribeiro

Segunda Parte

Histórias de Vida, Trajetórias de Formação e Docência em Geografia

- 113 **Vivências e práticas na formação de professores**
Antonio Carlos Pinheiro
- 127 **A Geografia em diferentes contextos: a contribuição da escola do campo à prática de ensino**
Alexandra Maria de Oliveira
- 139 **Narrativas docentes na/da fronteira: identidade, alteridade e diferença na prática de ensino e na formação de professores de Geografia**
Flaviana Gasparotti Nunes
- 155 **Narrativas de professores de Geografia: a escrita de si como projeto de conhecimento e formação**
Francisco das Chagas Rodrigues da Silva
Bárbara Maria Macedo Mendes
- 177 **Docência em travessia: territórios da profissão e narrativas de professores de Geografia em escolas rurais**
Mariana Martins de Meireles
Elizeu Clementino de Souza
- 193 **Subjetividades na formação docente: o que narram os professores da roça?**
Simone Santos de Oliveira
- 209 **Entre fugas e aproximações das geografias: percursos por memórias e conhecimentos de um quase geógrafo**
Wenceslao Machado de Oliveira Jr.

Terceira Parte

**A Vida Cotidiana nas Cidades:
Narrativas, Saberes e Geografias**

- 237 **Curtir, comentar e compartilhar – a *fan page*: cotidiano, narrativas e memórias da cidade e do urbano nas aulas de Geografia**

Hamilton Ribeiro de Souza

Rita de Cássia Barreto Sá

- 265 **O jovem e a cidade: narrativas de suas percepções e de suas práticas espaciais por professores de Geografia**

Lana de Souza Cavalcanti

- 281 **O estudo da cidade e o lugar na Geografia Escolar**

Sonia Maria Vanzella Castellar

- 295 **Aprendizagens e itinerários juvenis: cidade e cidadania sob o véu de narrativas e memórias**

Vânia Alves Martins Chaigar

- 319 **Sobre os autores**

PREFÁCIO

Educação geográfica: por uma autopoiese do espaço

Maria da Conceição Passeggi

De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. (FREIRE, 1999, p. 101)

“[...] e quanto mais formos capazes de dar conta a nós mesmos e aos outros da experiência vivida, mais ela será vivida conscientemente [...]”¹ (VYGOTSKI, 2002, p. 78, tradução nossa)

Esta coletânea, organizada por Jussara Fraga Portugal, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e Vânia Alves Martins Chaigar, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), reúne professores-pesquisadores de instituições brasileiras que nos falam da educação geográfica em regiões que serpenteiam a costa atlântica do país, do Nordeste ao extremo Sul, cortando caatingas no sertão, atravessando campos de densos verdes e matas exuberantes, zonas urbanas e rurais. A diversidade do país e suas faces valorizadas e estigmatizadas com suas histórias legitimadas, ou mal contadas, fazem parte das paisagens que professores e alunos revisitam em suas memórias, suas pesquisas, refazendo histórias: as deles, enquanto narradores, as nossas como leitores e a desse imenso Brasil. Sinto-me por isso muito honrada, mas, sobretudo, agradecida pelo convite para prefaciá-lo, pois foram muitas as aprendizagens

¹ [...] et plus nous sommes capables de rendre compte aux autres de l'expérience vécue, plus elle est vécue consciemment [...]

e reflexões que foram se fazendo e se refazendo na leitura instigante de seus diferentes capítulos.

Este livro, *Educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes*, nos fala de experiências de transição, de travessias, de lugares nas fronteiras, de não lugares, de espaços infinitos, de “esconderijos” do eu, expressos sob a forma de múltiplas grafias: geo-grafias, foto-grafias, auto-bio-grafias.

Os autores focalizam momentos precisos, e por que não dizer preciosos, da formação docente: o estágio supervisionado, a prática de ensino, o ingresso no magistério, nos quais parece abismar-se todo o currículo da licenciatura, colocando em jogo o que se aprendeu, ou se deixou de aprender, para o pleno exercício da profissão docente. Mas esses momentos de transição vivenciados por graduandos no ensino superior desdobram-se, para os autores, em pesquisas, estudos e intervenções educativas na busca de outros ritos de passagem, que facilitem a travessia da vida acadêmica para a vida do magistério, mais especificamente, os desafios do ensino e da aprendizagem de Geografia na educação básica.

Há, precisamente, 11 anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP n. 01, de 18 de fevereiro de 2002) preconizavam como princípio metodológico geral “a ação-reflexão-ação” e apontavam “[...] a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (Art. 5º). As diretrizes dão a entender que é a partir dessas “situações-problema” que os professores potencializarão competências referentes aos processos de investigação científica que lhes permitirão, ao mesmo tempo, o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica e o aprimoramento de sua atuação profissional junto a seus alunos. Nesse sentido, retomam, 40 anos depois, o que nos dizia Paulo Freire na epígrafe que escolhemos para abrir este prefácio. Nos anos 1960, Freire já insistia sobre a necessidade de mudança de atitude que permitisse desfazer uma “visão distorcida da teoria”, sugerindo que ela fosse concebida não como abstração distanciada da realidade, mas como algo que deriva do “contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e *vivê-lo plenamente, praticamente*” (grifos nossos). É nesse sentido que teorizar queria dizer, para ele, contemplar, ou seja: viver plenamente, praticamente, o que desperta em nós a consciência crítica de nossas relações com o mundo. Contemplar a paisagem que nos cerca, contemplar o ambiente em que vivemos, contemplar nosso território, nosso espaço, nosso lugar, mas a partir de questionamentos promovidos por uma curiosidade epistemológica e não por uma curiosidade ingênua, eivada de determinismos, positivismos, objetivismos que distorceram por longo tempo a historicidade das situações-problema estudadas.

Cada capítulo nos leva a refletir sobre como romper com a visão linear e reducionista da prática pela prática, que poderia retroceder, nas práticas pedagógicas, aos

princípios da racionalidade técnica. As múltiplas veredas palmilhadas pelos autores, para o ensino e a pesquisa em educação geográfica, encontram-se no subtítulo da coletânea: memórias, histórias de vida e narrativas docentes. Como sugere Jussara Portugal, na abertura de seu texto, “a busca por estratégias metodológicas que favoreçam a formação prática de professores em formação inicial para o exercício da docência na educação básica tem sido o objeto de desejo de muitos professores formadores, sobretudo daqueles que trabalham com os componentes curriculares: didática, prática de ensino e estágio nos cursos de licenciaturas”.

As narrativas na primeira pessoa, escritas sob a forma de memoriais, diários, portfólios, narrativas de formação, apresentam-se aqui como artefatos pedagógicos que colocam no centro da formação a pessoa que se forma, propiciando-lhe um espaço-tempo de “reflexão-ação-reflexão” sobre as experiências vividas e a viver, na escola e fora dela, seja como aluno, seja como professor, e que contribuíram ou contribuirão de forma significativa para a sua formação existencial e profissional.

Delory-Momberger (2008) lembra que, tanto na linguagem mais coloquial quanto nas criações mais elaboradas, cada um de nós transpõe “para uma representação espacial o desenvolvimento temporal de [nossa] existência: *linha, fio, caminho, trajeto, estrada, percurso, círculo, carreira, ciclo da vida*”. Para a autora, essas imagens nos são tão familiares que perderam sua dimensão simbólica, ou seja, o próprio ato de representação, nos fazendo esquecer que é pelo viés da escrita (grafia), que essas imagens representam a existência. Para a autora, o *curriculum vitae*, tão presente em nossas vidas, traz ecos dessa força original, uma vez que essa expressão é construída a partir do *curriculum stellarum*, o curso dos astros. De modo que se “[...] a consciência dessa metáfora ou dessa crença cosmológica perdeu-se, a linguagem que utilizamos para falar de nossa vida continua a representá-la e a alimentar, de maneira consciente ou inconsciente, o sentido que lhe atribuímos”. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 35) O percurso de nossa vida, a exemplo da trajetória dos astros, se desenvolveria num espaço-tempo, com um ponto de partida e um ponto de chegada, em círculos, “zigzags”, espirais etc. Resta-nos saber como fazemos essa travessia, como transitamos nos espaços moventes, com eles ou contra eles.

A criatividade dos pesquisadores e as memórias dos que nos contam suas histórias nos levaram a percorrer as mais diversas paisagens, em itinerâncias constitutivas de nós mesmos e nos convidaram a brincar com a inversão dos termos da palavra “biogeografia”, como faz George Gusdorf (1991) com “auto-bio-grafia”. Perguntamo-nos como faz Wenceslao Machado de Oliveira Júnior em seu texto: “será que a geografia pode ser entendida como uma produção narrativa, o que faz com que a definição do que vem a ser geografia se dá muito mais com os elementos e as

preocupações espaciais implicadas na narrativa do que propriamente com o objeto focado?” Escolhemos a palavra “bio-geo-grafia”, que já faz parte dos estudos de Geografia, e propomos inverter os termos que a compõem com base em tantas outras recomposições que evidenciam os sistemas semióticos utilizados para narrar a vida: fotobiografia, videobiografia, cinebiografia, ludobiografia. Uma geobiografia nos permitiria pensar em formas mais subjetivas das escritas (grafias) de nossas relações com o espaço (geo) ao longo da vida (bio). Numa geobiografia, o sujeito (auto) reinventaria (poiese) as suas relações com o espaço, paisagens, territórios, cantos, lugares, refúgios etc., e faria uma reflexão sobre as experiências vividas, errâncias, itinerâncias, deambulações, paradas, caminhos reais ou imaginários em busca de deprender aspectos fundantes da historicidade de sua condição humana na Terra. E, a partir daí, a criatividade poderia gerar muitas outras composições: geofotobiografia, geovideobiografia etc. Seria possível pensar em uma geoludobiografia na qual se fala dos lugares de brincadeiras, na infância, sob as árvores, em açudes, rincões etc.?

O que guardamos desta coletânea é, sobretudo, a forma como o conjunto dos textos aprofunda e diversifica o olhar sobre a educação geográfica dentro de novas matrizes. Ela situa as propostas apresentadas num momento de transição, de mudança de atitude na formação e na pesquisa educacional. E como nos dizem, aqui, Meireles e Souza, os autores dos diferentes capítulos evidenciam as potencialidades da pesquisa (auto)biográfica ao tematizarem o ensino e a pesquisa em educação geográfica “[...] nessa travessia que é estabelecida entre o ser individual, que fala de si, e o sociocultural que integra a realidade narrada, desvelando o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, suas experiências, suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos”.

Os pesquisadores apostam no que sugeria Vygotski, na epígrafe acima, ao tratar da consciência como tema fundante da Psicologia e, por conseguinte, da Educação. Para Vygotski (2002, p. 78, tradução nossa), “[...] quanto mais formos capazes de dar conta a nós mesmos e aos outros da experiência vivida, mais ela é vivida conscientemente (ela é compreendida, ela se fixa nas palavras, etc.)”² Ao apostar que a criança, o jovem e o adulto são capazes de aprender ainda mais ao refletir sobre sua experiência e tomar consciência de sua historicidade, essa aposta resulta, sobretudo, de uma “descoberta” das ciências humanas, que prossegue a passos largos, desde os anos 1980. Para Brockmeier e Harré (2003, p. 525), o espaço ocupado, nos últimos 30 anos, pelas narrativas autobiográficas, orais ou escritas, longe de ser mais uma abordagem teórica, ou um modismo, tornou-se “um novo gênero de filosofia da ciência”, um caminho de maior refinamento da metodologia

2 [...] et plus nous sommes capables de rendre compte aux autres de l'expérience vécue, plus elle est vécue consciemment (elle est ressentie, elle se fixe dans le mot, etc.).

qualitativa e, para a pesquisa (auto)biográfica em Educação, um posicionamento epistemológico e político. É nesse sentido que vemos uma inversão de paradigmas. Ao introduzir a pesquisa e as práticas de reflexão no ensino superior desde o início da formação, passamos de uma visão aplicacionista para uma percepção reflexiva e agentiva do professor e do formador, em que a práxis docente torna-se espaço de diálogo da empiria com a teoria, do pesquisador com o participante da pesquisa, do sujeito com o objeto de conhecimento, permitindo questionar o saber culturalmente herdado na reinvenção de outros saberes. Se ainda custa a alguns professores liberar-se, totalmente, das práticas disciplinares, das certezas teóricas, da rigidez do método, da suspeita no poder da autoformação, as gerações que fomos formando e as que serão por elas formadas caminham inelutavelmente em outra direção. E a elas compete pensar o alcance da autoformação, da autoanálise e do autoconhecimento como forma de apropriação do poder e do saber posicionar-se de forma autônoma e emancipada no conhecimento que produzem no mundo, com o outro, para uma vida melhor e instituições mais justas.

Essa aposta e essa promessa no ensino e na pesquisa em Educação nos fazem pensar no que nos diz Boaventura de Souza Santos (2008) sobre uma “epistemologia do Sul” como forma de legitimar saberes e práticas de grupos sociais que foram histórica e sociologicamente desacreditados ou esquecidos pelos cânones da ciência moderna. As memórias, histórias de vida e narrativas de professores são para os pesquisadores fontes que aprimoram a pesquisa interpretativista, e para todos os que se debruçam sobre suas aprendizagens, outros modos de auto(trans)formação do que sabem e do que pensam sobre o sabem ao narrar a sua vida. Essas práticas se inscrevem sob a forma de epistemologias do Sul ao incluir e respeitar as experiências de conhecimentos do mundo da pessoa que narra. Experiências consideradas pelas epistemologias do Norte apenas como objeto ou matéria-prima dos saberes dominantes. A reflexão conduzida por professores e alunos, mediante diferentes suportes semióticos (escrita, fotos, cartas, mapas etc.) constituem-se pontes até então inexploradas entre o saber erudito e o saber do senso comum, possibilitando trocas intergeracionais com as tradições culturais herdadas e as que emergem em novos tempos nas narrativas lidas e ouvidas dos protagonistas da história educacional: professores, pesquisadores, alunos, pais, cuidadores, gestores etc.

Excertos de memórias, de memoriais, portfólios e as fotografias que aqui encontramos revelam o esforço de reflexão dos narradores sobre suas vivências para transformá-las em experiências formadoras, problematizando sua inserção no espaço público. As análises apresentadas nos mostram como se alternam reflexão-ação-reflexão no processo de formação. Vemos como essas escritas de si rompem com a linearidade da prática pela prática, realizando uma espiral hermenêutica

cada vez mais ampla, em que a reflexão passa pelo mesmo ponto, mas a cada vez, enriquecida por novas interpretações, como sugere Ricoeur (1994). No final do percurso, as viagens que fizemos, por “entre curvas e ladeiras”, mostram que as apostas que privilegiam a cidadania e a consciência histórica nos processos de aprendizagem na cidade, no sertão, nas regiões de fronteira, na roça, nas caatingas, nas periferias urbanas etc., são desafiadoras e nos desassossegam. A utilização das narrativas autobiográficas como prática de formação e como fonte de pesquisa, tal como se anuncia aqui, justifica-se pelo enraizamento no espaço sóciohistórico, no movimento de emancipação que se realiza pela reflexão e pela ação com o outro, com o mundo e consigo mesmo.

Esta coletânea anuncia um novo tempo nos processos de formação e de inserção na prática profissional docente. E para viver plenamente, praticamente, esse tempo de transição, importa que as opções pelos rumos a tomar nasçam da compreensão crítica do desafio imposto por esse tempo de mudanças, pois somente assim podemos nos tornar cada vez mais sensíveis, como nos diz Freire (1999, p. 54), às contradições e aos dilemas que se aprofundam “[...] com o choque entre valores emergentes, em busca de afirmação e de plenificação, e valores de *ontem*, em busca de preservação. É este choque entre um *ontem* esvaziando-se, mas querendo permanecer, e um amanhã por se consubstanciar, que caracteriza a fase de trânsito como um tempo anunciador”.

Maria da Conceição Passeggi

Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal, 18 de fevereiro de 2013

Referências

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 525-535, 2003.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação*. Figuras do indivíduo projeto. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GUSDORF, George. *Auto-bio-graphie*. Paris: Odile Jacob, 1991.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*, Tomo1, Campinas, SP: Papirus, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa, A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 80, 2008, 3. Acesso em: <<http://rccs.revues.org/691>>. Disponível em: 18 fev. 201

VYGOTSKI, Lev. *Conscience, inconscient, émotions*. Paris: La dispute, 2002.

APRESENTAÇÃO

Um convite à leitura ou sobre diferentes paisagens, memórias e práticas educativas

Inês Ferreira de Souza Bragança

Foi com especial alegria que recebi o convite de Jussara Portugal e Vânia Chaigar para escrever a apresentação do livro *Educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes*. Ao aceitar o convite, entretanto, não sabia que me aguardava uma experiência de leitura, fui fisgada desde as primeiras páginas e conduzida pelos autores a diversos espaços-tempos formativos. Ao acompanhar as práticas de ensino, pesquisa e produção do conhecimento de cada capítulo, pude apreciar diferentes paisagens e fui remetida ao diálogo com minha própria experiência pessoal e docente.

Em 2013, a Geografia se chegou a mim silenciosa e potente como fazem os movimentos instituintes. Ao iniciar o semestre letivo, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), fui recebida por uma turma de 1º período da licenciatura em Geografia, com mais de 50 estudantes para a disciplina Filosofia da Educação. No primeiro encontro, apenas as apresentações pessoais – nomes, idades, expectativas sobre a docência –, mas ao longo do semestre tive oportunidade de ouvir instigantes histórias de suas trajetórias escolares. Jovens, na maioria entre 17 e 18 anos, vindos do sistema público de ensino, cheios de vitalidade pessoal e acadêmica, desejando atuar como professores de Geografia.

No mesmo semestre, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, em uma disciplina eletiva que tematiza a formação docente, conheci Roseli, professora de Geografia da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Professora apaixonada e comprometida com o fazer docente, suas histórias, experi-

ências e os desafios de sua prática docente enriqueceram nossos debates e aprendizagens. Registro um trecho de sua autobiografia educativa: “sempre contam histórias sobre crianças que desejam ser professoras, brincam de dar aulas. Cheguei a desejar ser astronauta e viajar à lua, mas a luta da vida me tornou professora. Hoje tenho muito orgulho de ser professora”.

Com os jovens estudantes e com a professora Roseli vivi, no primeiro semestre de 2013, o encantamento pela educação geográfica. Em cada aula, as experiências e narrativas mostraram a potência de ser professor(a) da educação básica e fortaleceram para todo grupo a aposta nas possibilidades emancipatórias da prática educativa. Nesse contexto, a leitura do presente livro veio como um presente que me levou a diferentes paisagens, memórias e práticas educativas. Partilho, a seguir, apenas lampejos de cada capítulo, abrindo o convite ao círculo virtuoso que envolve a leitura e suas múltiplas interpretações.

Na primeira parte do livro, encontramos textos que se articulam em torno do tema “Narrativas docentes, formação e estágio supervisionado em Geografia”. O texto “O estágio supervisionado em Geografia como um *locus* que problematiza a identidade docente: narrativas de constituição em roda”, de Cláudia da Silva Cousin, apresenta a experiência docente da autora com o estágio curricular supervisionado do curso de licenciatura em Geografia, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), tendo como objetivo discutir vivências e experiências no cotidiano das escolas parceiras, especialmente por meio das rodas de formação. As rodas favorecem a narrativa de si, as escritas narrativas e a partilha entre os estagiários e professores da escola, apontando para o diálogo, a formação e a construção coletiva entre universidade e escola básica.

O texto “Memoriais, diários e portfólios: narrativas autobiográficas e formação docente”, de Jussara Fraga Portugal, traz, a partir da experiência docente da autora, a discussão das potencialidades das escritas de si “como dispositivos formativos e auto-formativos no âmbito da formação inicial de professores de Geografia, tendo como referência situações experienciadas no projeto de investigação-formação ‘Traduzindo-me: narrar histórias, geografar trajetórias’”. O referido projeto coloca ênfase nos escritos por meio do memorial, do diário de formação e do portfólio como caminhos de reflexão ao longo das experiências formativas nas escolas-campos de estágio supervisionado, em um processo de “Geo(Bio)grafização”, tomando o lugar como categoria central para a narrativa de suas experiências pessoais, formativas e profissionais.

Marisa Terezinha Rosa Valladares, no texto “Narrativas como passaportes em zonas de fronteiras: Estágio Curricular em Geografia”, entrelaça a narrativa de sua trajetória de vida ao seu processo identitário docente de tornar-se professora da licenciatura em Geografia a cada dia. Em suas palavras: “Lidar com meninos e meninas da licenciatura da Geografia tem sido a minha grande (a)ventura formativa na

docência. Cada turma faz em mim uma marca que transforma um pouquinho mais a Marisa que sou, a professora que tento ser”. Nas narrativas de suas práticas no estágio supervisionado, a Geografia brota das situações de ensino-aprendizagem, do contato com a vida real dos diferentes contextos, favorecendo que os estudantes tornem-se “praticantes” do cotidiano. Não como um “ensaio”, como muitas vezes perspectiva-mos o estágio, mas como espaço-tempo de construção de “caminhos cognitivos inéditos” por alunos e professores.

A primeira parte do livro faz seu alinhavo final com a tematização do “O estágio no percurso formativo docente: compartilhando saberes, memórias e histórias”, de Solange Lucas Ribeiro. O trabalho tem como objetivo “conhecer, analisar e interpretar relatos de histórias de vida que permeiam e influenciam os percursos formativos dos estudantes, bem como se o estágio tem sido uma experiência significativa para a construção da identidade e para a formação do futuro docente”. Nesse caminho, o texto apresenta uma discussão sobre a centralidade da escrita reflexiva na formação inicial para professores de Geografia, no contexto dos estágios supervisionados.

A segunda parte do livro contempla sete capítulos e focaliza o tema “Histórias de vida, trajetórias de formação e docência em Geografia”. Para começar, Antônio Carlos Pinheiro apresenta suas memórias como professor, “Vivências e práticas na formação de professores”, em diferentes instituições. Seu relato retoma momentos fundamentais da formação docente no Brasil como a passagem do modelo “3+1” para as propostas de articulação indissociável entre teorias e práticas, indicadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. O autor ressalta, ao longo de sua experiência docente, uma perspectiva de investigação que toma como foco as experiências, os saberes e as histórias de vida dos professores, “indagando sobre a escolha profissional, visão de educação e de escolar”, levando em conta as visões dos estagiários.

No texto “A Geografia em diferentes contextos: a contribuição da escola do campo à prática de ensino”, Alexandra Maria de Oliveira partilha narrativas de professores e alunos do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC) com professores e alunos da escola do campo localizada no assentamento 25 de Maio em Madalena, no Ceará. Nesse contexto, relata a experiência do desenvolvimento de uma oficina geográfica, substituindo a perspectiva da prática de ensino como laboratório pelo sentido da escola como “lugar de trocas, construção de conhecimentos e aprendizagens significativas”. A ação proposta tem apontado para uma prática pedagógica conjunta com outros professores, “sujeitos sociais na luta pela terra e pela justiça social”.

A seguir, Flaviana Gasparotti Nunes problematiza o entrecruzamento cultural presente em escolas de fronteira, no texto “Narrativas docentes na/da fronteira:

identidade, alteridade e diferença na prática de ensino e na formação de professores de Geografia”. Nessa proposta, analisa narrativas de professores de Geografia que atuam no município de Ponta Porã (Mato Grosso do Sul, Brasil) e recebem grandes contingentes de alunos oriundos de Pedro Juan Caballero (Paraguai). O objetivo do trabalho consistiu em “analisar em que medida a Geografia como disciplina escolar tem considerado (ou não) a diversidade cultural presente nas escolas fronteiriças para trabalhar seus conteúdos”.

O texto “Narrativas de professores de Geografia: a escrita de si como projeto de conhecimento e formação”, de Francisco das Chagas Rodrigues da Silva e Bárbara Maria Macedo Mendes, apresenta uma significativa reflexão sobre o processo de formação de professores de Geografia a partir de narrativas, tomando como perspectiva os modos de aprender e ensinar, de tornar-se e ser professor, construídos ao longo da vida. Aborda as narrativas autobiográficas como fonte de pesquisa e produção de conhecimento, bem como suas potencialidades para a investigação da formação docente. Registra-se, também, a análise das trajetórias de formação de alguns docentes, indicando imagens e representações sobre Geografia e seu ensino, assim como suas implicações no processo de tornar-se e ser professor de Geografia.

O texto “Docência em travessia: territórios da profissão e narrativas de professores de Geografia em escolas rurais”, de Mariana Martins de Meireles e Elizeu Clementino de Souza, toma como referência a abordagem (auto)biográfica de pesquisa, focalizando as “trajetórias de professoras de Geografia que moram na cidade e exercem a docência na roça”. O trabalho busca por meio de narrativas docentes “compreender os sentidos que estas professoras atribuem à profissão e as escolas rurais”, as experiências formadoras e os trajetos (cidade-roça-cidade) como “espaços-tempos” formadores. O desenvolvimento da pesquisa apontou para uma docência que se faz na travessia, de forma humanizadora, nas idas e vindas entre casa e escola.

Com o título “Subjetividades na formação docente: o que narram os professores da roça?”, Simone Santos de Oliveira coloca foco nas subjetividades presentes no processo de formação inicial do professor de Geografia do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, através de fragmentos das histórias de vida e formação desses professores. A pesquisa confere destaque às narrativas de professores provenientes da roça, indicando que as escolas rurais constituem espaços educativos heterogêneos. As dificuldades vividas e o modo como lembram desses fragmentos de suas histórias de vida, indicam a importância que a rememoração e os registros dessas experiências podem agregar ao contexto da formação inicial docente.

Concluindo a segunda parte, temos o texto “Entre fugas e aproximações das geografias: percursos por memórias e conhecimentos de um quase geógrafo”, de Wenceslao Machado de Oliveira Jr., no qual o autor discute que “não existe uma geografia,

mas muitas geografias”. A partir de uma reflexão sobre sua trajetória pessoal na relação com o conhecimento, o autor vai delineando sua compreensão sobre a Geografia, desvelando a tessitura de uma “geografia subjetiva”. Por meio de metáforas como os esconderijos, o mirante, a praça, as pontes e a agora, somos apresentados a múltiplos atravessamentos entre a Geografia acadêmica e a Geografia Escolar.

A terceira e última parte do livro tematiza “A vida cotidiana nas cidades: narrativas, saberes e geografias”. O texto “Curtir, comentar e compartilhar – a *fan page*: cotidiano, narrativas e memórias da cidade e do urbano nas aulas de Geografia”, dos autores Hanilton Ribeiro de Souza e Rita de Cássia Barreto Sá, desenvolve o estudo da cidade e do urbano, como local de pesquisa e aprendizagem e aponta para o diálogo com o espaço vivido pelo aluno enquanto caminho potente na construção das múltiplas dimensões do conhecimento geográfico. Nessa perspectiva, o texto destaca as redes sociais, especialmente a *fan page*, como meio de criação de uma cidadania participativa e de constituição de espaços sistemáticos de produção e socialização do conhecimento.

No capítulo a seguir, Lana de Souza Cavalcanti tematiza “O jovem e a cidade: narrativas de suas percepções e de suas práticas espaciais por professores de Geografia”, buscando investigar “junto com professores da rede de ensino de Goiânia e de outros municípios da sua região metropolitana, as possibilidades de se trabalhar com o tema da cidade tendo como referência aspectos do jovem e de sua cultura e as produções da Geografia urbana”. No desenvolvimento do trabalho, foram realizados grupos focais para discussão sobre o jovem, suas preocupações, percepções e práticas, indicando o desenvolvimento de planejamentos contextualizados para o ensino da Geografia.

O capítulo “O estudo da cidade e o lugar na Geografia Escolar”, de Sonia Maria Vanzella Castellar, propõe uma discussão sobre a centralidade do estudo da cidade, do lugar e do urbano na disciplina de Geografia. A primeira premissa desenvolvida é que “o aluno dá significado à cidade porque conhece e vive nela, ela é real, é onde o aluno tem suas experiências” e a segunda é que “a cidade é uma ótima síntese para se estudar a articulação entre a sociedade e o meio físico, objeto de estudo da geografia”. Nessa perspectiva, aponta para um processo de ensino-aprendizagem que pode ocorrer em diferentes espaços, incluindo os não formais, para além dos muros da escola, na busca de um ensino mais investigativo e significativo para o aluno.

Finalizando a terceira parte e o livro, Vânia Alves Martins Chaigar discute o tema das “Aprendizagens e itinerários juvenis: cidade e cidadania sob o véu de narrativas e memórias”. Partindo do questionamento sobre o esvaziamento da “produção de sentidos para a vida e/ou da sua reinvenção” e a forma como os jovens poderão construir suas existências e relação com o lugar, o texto aponta para o investimento

“em ‘insurgências’ didático-pedagógicas”, apoiadas na pesquisa-formação (auto)biográfica. Nelas, docentes e discentes buscam formas de ensinar e aprender fundadas no diálogo, no intercâmbio de culturas e partilha de saberes, abrindo caminhos para pensar aprendizagens na/com a cidade, especialmente na graduação em Pedagogia.

A composição dos textos nos leva a sentidos de uma trama de múltiplos fios epistêmicos, temáticos e de práticas educativas em paisagens de diversos estados brasileiros, trama que se entretete tendo como referência a abordagem (auto)biográfica de investigação-formação. Observamos nas últimas décadas um número crescente de trabalhos ancorados da referida perspectiva, bem como o aprofundamento das bases teórico-metodológicas do campo, especialmente por meio da realização dos congressos internacionais sobre pesquisa (auto)biográfica e da fundação, em 2008, da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph). A presente obra insere-se nesse contexto de “desenvolvimento diferenciado” (PINEAU, 2006),¹ trazendo especial contribuição na interface com o campo da educação geográfica.

Na diversidade dos textos, observamos um caminho instituinte de “geo(bio)grafização”, revelando múltiplas faces da pesquisa-formação narrativa. Os autores partilham fragmentos de suas trajetórias de vida, destacando uma tessitura de encontros com “as geografias”, a educação e as narrativas, na construção de suas identidades pessoais e docentes. Indicam novas perspectivas de constituição do campo curricular do estágio supervisionado, não como “ensaio” ou “laboratório”, mas como “espaço-tempo” de construção coletiva da docência, tomando a escrita reflexiva por meio de memoriais, diários e portfólios como potentes possibilidades formativas. Apresentam uma riqueza de fragmentos narrativos de estudantes em processo de formação inicial de professores de Geografia, como testamentos das relações estabelecidas entre o urbano e o rural, os jovens e a cidade, a escola e os espaços não formais de ensino-aprendizagem.

Na travessia dessas paisagens, memórias e práticas educativas, como disse inicialmente, fui fisgada pela leitura e é o que desejo aos leitores, bem como a sensibilidade e abertura para novas interpretações e práxis.

Inês Ferreira de Souza Bragança

Entre Campinas e Niterói, 1 de setembro de 2013.

1 PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

Primeira Parte

Narrativas Docentes, Formação e Estágio Supervisionado em Geografia

O estágio supervisionado em Geografia como um *locus* que problematiza a identidade docente: narrativas de constituição em roda

Cláudia da Silva Cousin

Introdução

O texto que inicio a escrever busca partilhar algumas reflexões construídas a partir dos estágios curriculares supervisionados do curso de licenciatura em Geografia, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), onde atuo como professora formadora. Visa abordar questões referentes às vivências e experiências tramadas no cotidiano das escolas parceiras durante os estágios e com a participação e partilha nas rodas de formação que corroboram para promover o processo de (re)significação da prática docente, a partir das aprendizagens construídas durante a formação de professores.

Os estágios supervisionados no curso de licenciatura em Geografia da FURG permitem a inserção dos alunos estagiários no cotidiano de escolas parceiras, pertencentes a diferentes contextos socioespaciais do município do Rio Grande (RS) (centro/periferia, espaço urbano/espaço agrário). Esse detalhe, marcado pelo distanciamento físico, ao mesmo tempo que se constitui em um desafio para o acompanhamento e supervisão, permite que torne mais complexa a compreensão do fazer docente, pois os alunos, ao vivenciar diferentes realidades e participar semanalmente da roda de formação, partilham as aprendizagens construídas e situações vivenciadas nesses ambientes escolares, os quais possuem suas especificidades e particularidades, pois estão carregados de signos e símbolos que constituem os lugares ao qual pertencem. O espírito da partilha na roda de formação permite que o estagiário compreenda que forma ao formar-se.

O estágio supervisionado em Geografia também permite fomentar a parceria e a articulação entre a universidade e a escola, espaços estes basilares para pensar e discutir a formação de professores. Essa articulação tem caráter político, social, educativo e formativo. Com isso, a integração e o diálogo dos professores regentes das classes em que são desenvolvidos os estágios de observação, participação e regência com os alunos em formação inicial e com os professores orientadores/supervisores são importantes, pois possibilitam pensar e discutir o ensino de Geografia, além de qualificar e contribuir com o processo de ensinar e aprender. Convém destacar que o diálogo neste texto é compreendido na perspectiva de uma educação problematizadora.

Nos estágios, compreendemos o professor regente como um parceiro importante para o processo de formação, uma vez que esse conhece o fazer docente e vivencia o cotidiano escolar, pois é ele que vive a realidade da escola. Por isso, esses professores são convidados para acompanhar o processo de construção da proposta de estágio, bem como o seu desenvolvimento e significação. Essa integração do professor regente promove também a sua formação continuada, pois esse participa das leituras propostas, da construção dos planejamentos e, também, das discussões que são promovidas em torno das metodologias de ensino que serão utilizadas no planejamento das aulas, bem como sobre a avaliação, temática essa que perpassa todo o processo educativo e que sempre se constitui em um desafio.

Nessa perspectiva, o estagiário estabelece um diálogo permanente com a tríade de professores que orienta e supervisiona o estágio. O professor supervisor de conteúdo pertence ao quadro responsável pela formação específica do curso de licenciatura em Geografia. A parceria com esses professores é essencial, pois ampara teoricamente o planejamento e a construção das propostas de estágio, bem como o seu desenvolvimento e significação. Além disso, esses professores, por estarem inseridos nessa proposta de formação, participando ativamente, muitas vezes, promovem discussões em suas respectivas disciplinas, enfocando o ensino de Geografia e dando ênfase à educação básica. Esse movimento qualifica o processo de formação e o torna mais complexo.

Essa forma de sistematizar a orientação/supervisão dos estágios curriculares supervisionados permite que tornemos mais complexo o diálogo sobre o contexto escolar, e possamos planejar um conjunto de atividades que atendam a demanda da turma em que é realizado o estágio, considerando suas especificidades e, com isso, intensificar o processo de ensinar e aprender Geografia no lugar – a escola. Essa parceria corrobora para romper com a concepção de que a escola é apenas um campo para os estágios do curso de licenciatura e mostrar a importância de compreendê-la como um lugar de formação, ou seja, com essa perspectiva é possível promover a

parceria entre a universidade e a escola e quebrar o distanciamento muitas vezes existente, o qual fragiliza os processos formativos, ao invés de contribuir para torná-los mais complexos.

Atualmente, um espaço importante que tem promovido a formação inicial e continuada de professores da rede pública de ensino e, também, o estreitamento de laços de parceria entre a universidade e a escola é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (Pibid), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Esse programa teve início na referida Instituição de ensino superior no ano de 2007, com a participação de quatro cursos de licenciatura (Química, Física, Biologia e Matemática). Em 2009, os cursos de Artes visuais, Pedagogia, História, Português (habilitação em inglês e habilitação em espanhol) passaram a integrar o programa, além dos já existentes. Já em 2011, ocorreu a inserção dos cursos de licenciatura em Geografia, Educação Física e Português (habilitação em francês), contemplando, desta forma, todas as licenciaturas da instituição. Em 2012, foram elaborados dois subprojetos interdisciplinares, que são: Educação ambiental e Gestão escolar. Esse programa corrobora para intensificar a parceria entre estas instituições, bem como intensifica o processo de formação inicial e continuada. Em 2013, o Pibid da FURG contou com a elaboração de 15 subprojetos, presenciais e também na modalidade de Educação a Distância, sendo a Geografia uma das licenciaturas presenciais.

A licenciatura em Geografia no edital de 2011, especialmente pela parceria promovida pelo Pibid, atuou em duas escolas da rede básica de educação. Contou com a participação de duas professoras supervisoras em exercício e com 12 bolsistas de iniciação à docência, carinhosamente conhecidos e chamados de Geopibidianos. Essas escolas parceiras também receberam estagiários do curso de licenciatura: uma pertence à rede municipal de ensino e se localiza em um bairro periférico da cidade, a outra está vinculada à rede estadual e situa-se na zona rural, sendo uma escola sede que polariza alunos pertencentes aos diferentes distritos que compõem a zona rural do município do Rio Grande (RS).

0 estágio curricular supervisionado na formação de professores de Geografia

A formação de professores na atualidade, planejado a partir da Resolução CNE/CP n. 01, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, potencializa, nos alunos, a necessidade de conhecer o cotidiano da escola, com sua dinâmica, a organização dos

espaços e dos tempos escolares, suas rotinas, suas possibilidades, seus limites, bem como, os sistemas de ensino e as políticas públicas vigentes. Isso acontece atualmente nos cursos de licenciatura porque o estágio passou a ser compreendido como um *locus* em que é possível à práxis pedagógica e, também, permite que os alunos – futuros professores – tenham acesso e realizem suas inserções no lugar – a escola. Dessa forma, rompe com a visão linear e reducionista que compreendia o estágio curricular supervisionado como apenas mais uma disciplina que integrava o currículo dos cursos de formação, pois permite a inserção e o mergulho dos alunos no cotidiano escolar.

Compreendo e corroboro com a ideia que emerge atualmente sobre a importância dos cursos de licenciatura propor organizações curriculares que perpassem vivências no cotidiano escolar e que permitam a inserção na escola dos alunos em formação, rompendo com a estrutura que promove essa somente no final do curso. As vivências no cotidiano escolar precisam permear todo o processo formativo e também estar presente, nas disciplinas de cunho específico, promovendo e fomentando constantemente, diálogos formativos que problematizam o ensino de Geografia na educação básica. Para Freire, talvez essa forma de pensar os processos de formação pudesse ser compreendida como o inédito viável, ou um *devoir*. No entanto, um processo de formação que é compreendido como um empreendimento conjunto, o qual possui o engajamento mútuo dos professores formadores e também dos alunos e é constituído por um repertório compartilhado, engendrado pelo diálogo e partilha, deixa de ser uma utopia para se tornar realidade. Essa forma de compreender a formação de professores emerge articulado com a proposta das diretrizes curriculares da licenciatura, a qual intenciona discutir acerca da importância das práticas pedagógicas estarem entrelaçadas com o curso, perpassando o seu currículo, e não se reduzir à realização da disciplina de estágio. Ou seja, o estágio curricular supervisionado precisa envolver na sua totalidade as ações do currículo do curso de licenciatura.

Carlos e Dias (2012), ao discutir sobre a importância da prática pedagógica nos cursos de licenciatura, pontuam que a necessidade de construir uma concepção de prática como componente curricular, articulado e basilar a todo o processo de formação, implicaria vê-la como uma dimensão do conhecimento presente, tanto nas situações em que se discute a atividade profissional, como nas ocasiões em que se promove seu exercício. O caso em discussão, vivenciado no curso de licenciatura em Geografia da FURG, em sua organização curricular, possibilita que os alunos iniciem esse processo de inserção no cotidiano das escolas já no começo do curso, especialmente através das disciplinas que compõem o núcleo comum das licenciaturas em diálogo com as disciplinas específicas.

Compreendo que conhecer o lugar – a escola, sua estrutura, suas rotinas, seus conflitos e sua dinâmica – são fundamentais para a construção da identidade docente. A escola é aqui compreendida como uma teia de relações (KIMURA, 2008) que se constitui num importante *locus* para promover a construção do conhecimento. Warshauer (2001), ao teorizar sobre a escola e seu papel social, destaca que ela se apresenta hoje como uma unidade que, investida de maior autonomia, pode se transformar em um espaço de ações profícuas no que se refere à formação de seus atores, não apenas dos alunos, mas dos professores e demais profissionais que ali convivem e trabalham.

Pimenta e Lima (2004) enfatizam que a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. Já Farias e outros (2009), ao teorizar sobre o processo de construção da identidade ou fazer docente, busca refletir sobre a importância de aprender a ser e a estar na profissão. Nesse movimento, destacam que a história de vida, a formação e a prática pedagógica constituem elementos identitários da docência, pois é constituidor das maneiras como o professor se faz e refaz, dialeticamente como profissional. A itinerância da vida, perpassada por diferentes convivências, propicia experiências formadoras (FARIAS, 2009) da bagagem social que o professor traz para a profissão. Defendem e destacam a importância de pensar o professor como um sujeito de *praxis*. Para elas:

Isso implica, antes de qualquer coisa, entendê-lo como ser em permanente constituição, produzido pelas condições sociais concretas do lugar e do tempo em que atua e vive. Pensa-lo como um ser inacabado e em constante aprendizado. (FARIAS et al., 2009, p. 68)

Para Pimenta (2004), o estágio é uma oportunidade de aprendizagem da profissão docente, que:

Como componente curricular, o estágio pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é possível, nesse espaço, professores, alunos e comunidade escolar e universidade trabalharem questões básicas de alicerce, a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, a realidade dos professores nessas escolas, entre outras. (PIMENTA, 2004, p. 100)

Para tanto, o estágio curricular supervisionado é importante para a formação docente porque possibilita o fazer docente e potencializa o entrelaçamento do co-

nhhecimento teórico aprendido no curso de formação, com a prática em sala de aula, em frente a diversas situações do cotidiano escolar, em busca de uma elaboração da *praxis* docente. Esse é um momento importante, carregado de inúmeros conflitos que precisam ser mediados a partir do diálogo e da possibilidade de estar na escola. Nesse instante, os elementos, anteriormente pontuados por Farias e outros (2009), como constituidores da identidade docente emergem intensamente, ou seja, os signos e símbolos que formam a história de vida dos estagiários, articulados com o processo de formação vivenciado na universidade descortinam o seu ser professor. Nesse processo, o trio de professores orientadores/supervisores possui papel significativo, pois são eles que precisam, nesse momento, através do diálogo, mediar os conflitos e promover a discussão do professor como um sujeito inconcluso.

Os estágios curriculares supervisionados do curso de licenciatura em Geografia da FURG ocorrem ao longo de quatro semestres. No entanto, a inserção dos alunos no contexto escolar antecede esse processo, sendo potencializado pelas disciplinas do núcleo comum das licenciaturas e também por algumas disciplinas específicas. São marcados pela possibilidade da *praxis* educativa articulada com o permanente exercício de escrita narrativa das vivências cotidianas nos registros, os quais são partilhados na roda de formação. Estão organizados e sistematizados da seguinte forma:

- a) Na disciplina de estágio em Geografia I e II, ocorrem as inserções no cotidiano de uma escola de ensino fundamental e, também, em uma de ensino médio, respectivamente. Esses estágios têm caráter investigativo e, por isso, tem por objetivo aproximar, ainda mais, os estagiários do cotidiano e da cultura escolar, possibilitando o estabelecimento de elos entre estudantes e escolas, o aprofundamento do conhecimento sobre a organização escolar e a construção de uma ética profissional de respeito à escola pública e à comunidade ao qual pertence. As primeiras inserções dos alunos no cotidiano das escolas começa a acontecer durante o processo de formação, especialmente nas disciplinas de educação de jovens e adultos e didática. Durante esses estágios, é solicitado aos alunos a realização de uma pesquisa sobre a memória, o contexto e organização administrativa da instituição educativa em que serão realizados os respectivos estágios. Além disso, solicita-se também buscar a história da instituição, investigar sobre as comunidades que a escola engloba e como se dá o processo de gestão escolar. Efetua-se uma análise do projeto pedagógico da escola e do regimento escolar. Dessa forma, é realizada uma investigação sobre a organização do espaço escolar, buscando os materiais pedagógicos disponíveis e a relação da escola com o entorno e a comunidade. Após, é proposto aos estagiários à realização de uma investigação sobre o planejamento, a organização e as relações de poder na sala de aula: planejamento das aulas, avaliação, recursos didáticos, integração com outras áreas do saber, organização da rotina de sala de aula e as relações de poder na sala de aula. Para realizar essa investigação, os estagiários desenvolvem uma entrevista semiestruturada com a professora regente da turma observada e conversas com o trio gestor da escola parceira. Todas essas ati-

vidades acima citadas são realizadas com a inserção sistemática dos estagiários nas escolas parceiras, para realizar a observação e participação em seu cotidiano. Após concluir essa etapa de observação e participação, os alunos começam o processo de construção das propostas de estágio, as quais serão desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, no semestre seguinte, nas disciplinas de estágio em Geografia III e estágio em Geografia IV, prevendo um mínimo de 12 horas/aula para cada nível de ensino (fundamental e médio). As respectivas propostas precisam conter uma pesquisa sobre o referencial teórico que fundamentará inicialmente as suas proposições para o estágio, a partir das observações e investigações realizadas, bem como o planejamento e sistematização das atividades propostas, além do sistema de avaliação, que perpassará todo o processo de ensinar e aprender. Por fim, se propõem a realização de uma intervenção na escola, assumindo o papel de professor. Essa intervenção consistirá no planejamento e realização de 2 a 4 horas/aula na sala de aula investigada, com o acompanhamento da professora regente e, também, com a orientação e supervisão dos demais professores que compõem o trio de supervisão.

- b) As disciplinas de estágio em Geografia III e IV buscam auxiliar na organização, preparação e realização das práticas pedagógicas de Geografia para o ensino fundamental e médio, bem como orientar e acompanhar os estagiários em seus processos de estágios supervisionados, orientando-os no planejamento e desenvolvimento pedagógico de suas práticas. A metodologia de ensino destes estágios aposta na potencialidade formativa das rodas de formação, tecidas na perspectiva de uma comunidade aprendente. A construção se alicerça na necessidade de uma intervenção planejada nas escolas de ensino fundamental e médio, tendo por base o referencial teórico já estudado durante o curso de formação inicial, leituras complementares, trocas e socializações de experiências, orientações dirigidas e visitas/observações realizadas nas salas de aula no estágio supervisionado, além da construção do registro reflexivo utilizando a escrita narrativa como artefato cultural que potencializa a formação. Dessa forma, tais considerações permitem que os alunos desenvolvam o estágio de regência.

Em qualquer nível, seja no ensino fundamental ou no médio, é permitido que os alunos façam a opção pela modalidade de ensino de educação de jovens e adultos. Além disso, para que os alunos possam conhecer a realidade vivenciada em ambas as redes de ensino, bem como sua dinâmica, estrutura e funcionamento, as professoras formadoras sistematizaram que o estágio realizado no ensino fundamental fosse realizado em uma escola da rede municipal e o estágio no ensino médio, em uma escola da rede estadual. No entanto, guardada suas especificidades e particularidades, ocorre a flexibilização para que todos os alunos possam realizar sua prática de ensino.

Nesse sentido, é importante destacar que, anualmente, poucos alunos realizam os respectivos estágios na modalidade de educação de jovens e adultos (2010 – quatro alunos, 2011 – dois alunos, 2012 – dois alunos, em ambos os níveis de ensino, 2013 – um aluno). Isso ocorre por causa de vários fatores, dentre eles, destaque: o curso de

licenciatura é ofertado no período noturno, semelhante a essa modalidade de ensino, o que dificulta o desenvolvimento do estágio em consonância com a frequência a tal curso, além disso, os alunos que optaram por realizar os respectivos estágios supervisionados nesta modalidade de ensino são trabalhadores que possuem vínculo empregatício, o que inviabiliza a sua estadia na escola, durante o turno da manhã e/ou tarde e, por fim, a educação de jovens e adultos, enquanto modalidade de educação enfrenta um fator limitante que corrobora para a baixa procura como campo de estágio curricular supervisionado, o qual possui elevado índice de evasão escolar presente nas salas de aula, que dificulta as atividades dos estagiários em seu cotidiano.

O planejamento e a sistematização dos respectivos estágios supervisionados são realizados sob a orientação da tríade formada pelos professores que acompanham individualmente cada aluno na escola parceira, seguido da participação e socialização das aprendizagens construídas cotidianamente, na roda de formação, a qual acredita na possibilidade de constituir uma comunidade aprendente que discute o ensino de Geografia.

A importância da roda para a formação de professores na perspectiva de uma comunidade aprendente

A constituição de uma roda de formação de professores, bem como a sua mediação, não é exercício fácil, pois exige do mediador sensibilidade para potencializar o diálogo, as reflexões, as aprendizagens que são construídas pelas partilhas, assim como o exercício da escuta sensível e da escrita. Warshauer (2001, p. 300), ao discutir sobre a importância da roda, destaca que:

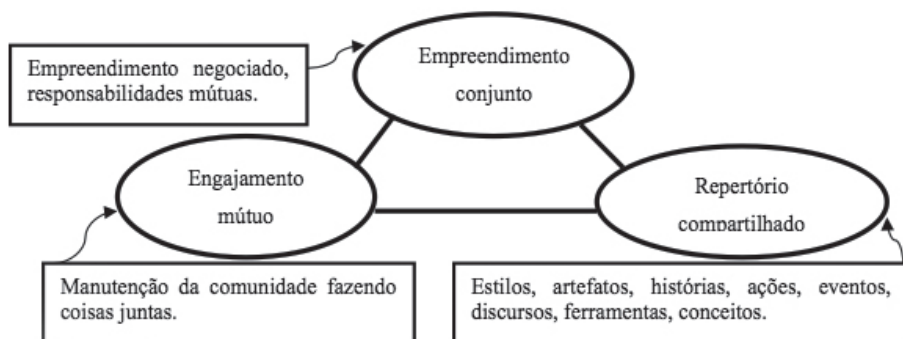
Cada um, com sua história individual, seu processo identitário, suas características e talentos singulares, contribui na construção partilhada de uma história comum. Individualidades que, tal como a urdidura na tecelagem ou no trançado de cestos, é a base sobre a qual a história partilhada é construída através da trama de suas vivências. [...] uma jornada em comum que deixa marcas de seu trajeto espiralado no texto-tecido das histórias.

A simples organização da sala de aula, em que ocorre a discussão sobre as vivências dos estágios supervisionados em roda, não significa realizar formação de professores em roda. A crença na formação de professores de Geografia em roda se dá pela potencialidade formativa desta para o processo educativo, por construir a possibilidade do diálogo, da partilha, da escuta, da reflexão e da significação. War-

shauer (2001) nos leva a pensar sobre a importância das rodas, principalmente enquanto processo partilhado, potencializado pela qualidade das interações. As rodas de formação de professores, quando permeadas pela partilha, diálogo e amorosidade permitem a tessitura de comunidades aprendentes, pois se tornam espaços que contribuem para a construção da identidade docente.

Freitas (2010), ao discutir sobre a constituição e a importância das comunidades aprendentes para a formação de professores, destaca que estas são lugares de identidades que podem proporcionar a construção de trajetórias singulares e também coletivas. O que define e amarra essas comunidades é a prática partilhada na roda, permitindo a construção de modos de pensar, os quais ajudam a concretizar melhor as ideias abstratas. Uma comunidade aprendente pressupõe o entrelaçamento de três elementos, que são:

Figura 1 – Elementos que constituem uma Comunidade Aprendente



Fonte: adaptado de Wenger, (2001).

As aprendizagens construídas com o pertencimento às rodas de formação de professores de Geografia, mediados pelas disciplinas de estágio supervisionado, potencializam a formação de uma comunidade aprendente, em que o empreendimento conjunto se constitui na observação, participação e planejamento do estágio de regência desenvolvido nas escolas parceiras da rede municipal e estadual de ensino. O repertório compartilhado consiste nos discursos emergentes, advindos das leituras e diálogos promovidos pela mediação que se dá semanalmente na roda de formação, e o engajamento mútuo mostra a forma como ocorre a construção da identidade docente dos alunos estagiários em processo de formação inicial, articulado com as experiências vivenciadas no cotidiano escolar e partilhadas na roda, bem como com os diálogos tramados com os professores formadores.

Para Brandão (2005), uma comunidade aprendente aprende também a ser comunidade enquanto aprende a fazer o que se propõe, no caso, a formação inicial de professores em roda. Pontua que ninguém se educa sozinho, pois o que se aprende provém de saberes e sentidos de outras pessoas, através de trocas, de reciprocidades, de interações, em diálogo com Freire (1996).

Com a constituição de uma comunidade aprendente em roda de formação e o começo do processo formativo é possível considerar que a roda, em um primeiro momento, estava sendo concebida pelos alunos apenas como estrutura, ou seja, em círculo. Percebi isso porque inicialmente havia muito silêncio. Poucos falavam e aqueles que partilhavam as aprendizagens construídas, os registros escritos e as leituras propostas traziam para a reflexão, narrativas que elucidavam, principalmente, experiências de “sucesso” que haviam vivenciado nas atividades propostas. Os medos, os receios, as dificuldades, os erros, as surpresas, os imprevistos e os limites eram considerados como fragilidades e, portanto, não eram partilhados com a comunidade aprendente em roda, sendo, no entanto, silenciados.

Ao problematizar a importância da partilha para as rodas, Warshauer (2001) explica que o silêncio tem papel fundante na roda, pois ele atravessa as palavras. Em um primeiro momento, considerei que aquele silêncio estava relacionado com o fato dos alunos desenvolverem seus respectivos estágios em escolas localizadas em diferentes contextos socioespaciais, com realidades distintas e situações particulares. Com o tempo, percebi que esses elementos, considerados por eles como vivências negativas, eram partilhados somente com a professora formadora, no final da roda de formação.

A potencialidade formativa desses elementos, se partilhados, não eram compreendidos. Warshauer (2001, p. 143) pondera também que, para haver aprendizagem e favorecer a formação em roda, é necessário que o “erro” e o desvio do planejado possam ser entendidos como oportunidades para perceber a criatividade que se manifesta através deles, provocada pelos desafios trazidos por uma situação nova. Com base nessa autora, refletindo sobre a realidade vivenciada, gradativamente comecei a convidá-los a partilhar com os demais alunos esses momentos que, certamente, contribuiriam para o processo de formação de todos, devido a sua riqueza e a sua contribuição pedagógica. Confesso que não foi um exercício fácil. No entanto, semanalmente na roda, comecei a mediar essas partilhas com diretividade e amorosidade e, nesse movimento, os estagiários foram gradativamente compreendendo a importância dessas vivências para a formação da identidade docente e, com isso, foram perdendo o receio de partilhar suas experiências. As vozes começaram a serem entoadas e surgiu a necessidade de aprender a ouvir, de exercitar a escuta sensível, a dialogar – outro desafio para os processos de formação de professores.

Neste movimento, compreendi que passamos a avançar na roda, fazendo um deslocamento de uma estrutura para um processo de formação inicial de professores, por causa da qualidade das partilhas, das interações, dos diálogos que começaram a ser tramados e construídos. As experiências e os saberes do “outro” começaram a ser significados e compreendidos como essenciais também para a construção da identidade docente dos estagiários. Em síntese, considero que as atividades propostas para os estágios supervisionados estão promovendo a melhoria do ensino de Geografia nas salas de aula da educação básica e tornando os processos formativos dinâmicos e complexos. Além disso, a partilha na roda de formação, compreendida na perspectiva de uma comunidade aprendente, possibilita que os sujeitos participantes do estágio supervisionado façam também o exercício de se formar formando.

A narrativa como possibilidade de potencializar a formação de professores

A pesquisa narrativa tem sido amplamente usada em diferentes áreas do conhecimento e com denominações diversas, as quais descortinam várias maneiras de fazer pesquisa, porém merece destacar o uso dela, principalmente, nas ciências sociais e em Educação.

Para Clandinin e Conelly (2000), a narrativa é o fenômeno estudado, bem como o método de estudá-lo. Esses autores diferenciam narrativa e história. Para eles, o fenômeno constitui a história, e o método que a investiga e a descreve, a narrativa (GALVÃO, 2005), ou seja, podemos considerar a narrativa tanto o fenômeno estudado como uma abordagem de investigação-formação.

Ao adentrar no universo da narrativa é importante atentar para a questão da temporalidade, pois um fato que é importante para revelar algum aspecto que contribuiu para a formação do sujeito aconteceu em um determinado tempo e espaço, que precisam ser cuidadosamente considerados, por estarem impregnados de símbolos e signos que contribuíram para o processo de formação dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, o que aconteceu no passado é narrado e, ressignificado no presente, produzindo um novo saber que estará associado ao futuro, especialmente quando usado em um processo de formação inicial, como forma de significar as vivências e experiências construídas durante o estágio curricular supervisionado.

Entretanto, é interessante compreender que a narrativa acontece no presente sobre o passado, sendo que ela já é capaz de apresentar alterações no passado em função da sua compreensão sobre os acontecimentos narrados. Com isso, ela modifica o presente e, quiçá, o futuro. Galiuzzi e Mello (2005) enfatizam que, ao tratar sobre o

pensamento narrativo, Clandinin e Conelly (2000) consideram que a temporalidade é uma característica essencial. Enfatizam que:

Localizar os fatos e coisas no tempo é o modo de pensar sobre elas. Quando se vê um evento, se pensa nele, não como uma coisa acontecendo naquele momento, mas como expressão de alguma coisa acontecendo em um período de tempo situado, considerando que todo evento tem um passado, um presente e implica em um futuro. (GALIAZZI; MELLO, 2005, p. 3)

Ao aproximar a narrativa da formação de professores, foi necessário considerar também a importância e o significado da presença do “outro” no processo formativo e, além disso, discutir a importância do narrar-se para a formação da identidade docente. Considero que, ao se narrar, o estagiário em processo de formação inicial contribui para o fortalecimento do seu processo de formação, tanto no aspecto pessoal (individual e coletivo) quanto profissional, tendo em vista que as questões pedagógicas, ao serem explicitadas, permitem uma tomada de consciência que pode levá-lo a pensar no que faz (ações) e por que faz (motivos/escolhas). Esse exercício recursivo é fundamental para a formação de professores, visto que pode auxiliar na compreensão da sua atuação e escolhas profissionais.

Suarez (2008, p. 114), ao explicar a contribuição da pesquisa narrativa para a formação de professores, considera que:

Ao contar suas histórias de ensino, os docentes autores descobrem sentidos pedagógicos parcialmente ocultos ou ignorados, questões pedagógicas não nomeadas ou nomeadas de forma pouco adequada. E quando conseguem se posicionar como “antropólogos” de sua própria prática, quando conseguem distanciar-se dela para torná-la objeto de pensamento e podem documentar alguns dos seus aspectos e dimensões “não documentados” percebem o que sabem e o que não conhecem ou não podem nomear. Convertem sua consciência prática em discursiva, a questionam, os compõem, e a recompõem, a objetivam, a fixam na escrita, a comunicam e a criticam.

Esse autor destaca o caráter formativo da narrativa por possibilitar que o professor, quando se torna “antropólogo de sua prática”, consegue ressignificar sua atuação docente e, com isso, buscar a melhoria da sua ação educativa. Nessa perspectiva, podemos considerar que a narrativa pode ser realizada de diversas maneiras e tem na escrita uma importante ferramenta.

Assim como para Suarez (2008), Souza (2006) enfatiza que a Pesquisa Narrativa potencializa no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, ao se configurar como atividade formadora, porque remete o sujeito para uma posição de aprendente e questiona sua identidade a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens experienciais. Dessa forma, enquanto atividade formadora, a narrativa de si, nas rodas de formação sobre as experiências vividas no estágio supervisionado, se caracterizam como processo de formação e de conhecimento, porque se ancora nos recursos experienciais engendrados nas marcas acumuladas das experiências construídas e das mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento. Para isso, utiliza o narrar-se em roda como possibilidade formativa, bem como o registro narrativo que acredita no caráter formativo da escrita como artefato cultural. Essas formas de produzir as narrativas de constuição são ferramentas difíceis, uma vez que desafia os estagiários ao exercício da escrita, bem como, partilha suas experiências formativas na roda, exercício, muitas vezes, complexo, pela dificuldade de dialogar.

Nesta perspectiva, a escrita é uma ferramenta importante na pesquisa narrativa porque é a partir da relação dialógica entre escrever, ler, refletir e ressignificar que se produz o pensamento. Penso que, ao escrever, os estagiários (re)pensam o próprio processo de formação e descobrem possibilidades e limites do narrar, da perspectiva que vê a própria vida, das palavras e da gramática que adquiriu para poder se contar e se revelar. Trata-se, finalmente, de uma ação irrenunciável, que articula a escrita, a leitura e o diálogo constituindo um objeto que, de outra forma, seria invisível, porque estamos mergulhados nele: a vida como conhecimento, em toda a sua complexidade.

Ao tratar sobre as possibilidades da narrativa para a formação de professores, Souza (2006) pontua que ela nasce, paradoxalmente, da dialética entre o vivido – passado –, as prospecções do futuro, mas se potencializa nas reflexões e perguntas do presente em função das aprendizagens, saber-fazer e conhecimentos implicados na transformação e autotransformação do sujeito em formação inicial e continuada.

Neste sentido, a narrativa pode produzir reflexões interessantes no próprio narrador e, por isso, pode contribuir para a transformação de quem narra, do pesquisador e do leitor. (TELLES, 2002) No mesmo sentido é que a formação de professores em roda, na perspectiva de uma comunidade aprendente, aposta na elaboração da narrativa como dispositivo que promove a reflexão e a formação.

A narrativa pode ser vista como uma maneira de interação entre percursos pessoais e profissionais em uma perspectiva de construção pessoal. Os sentidos e significados passam a ser o suporte para um contar histórias que, à medida em que são narradas, vão mostrando como os sujeitos se constituem e estabelecem relações,

tornando possível perceber a influência e a importância da formação inicial para o processo de formação de professores.

A narrativa também tem por característica possibilitar o entendimento do narrado, pois procura uma forma de racionalização integral próxima do contexto e da cultura da qual provém. Do contrário, a narrativa não faria sentido. Faz-se necessário, pois, entender uma vida ao invés de explicá-la. Para Galvão (2005, p. 328):

A realidade cotidiana é percebida por cada um de nós de um modo muito particular, damos sentido às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos. As representações nos permitem decodificar e interpretar as situações que vivemos.

A compreensão da narrativa ocorre no momento presente, revelando ações que dão início a novas realidades, sejam elas experiências, representações ou até mesmo novas compreensões, em um movimento de inúmeras possibilidades.

Assim, ao orientar e supervisionar diferentes experiências, vivenciadas nos estágios curriculares supervisionados, mais do que um resgate de história pessoal, foi possível encontrar fragmentos que contam sobre o cenário no qual aquela história ocorreu. Torna-se possível contar uma parcela da trajetória em uma perspectiva pessoal que passa a ser também coletiva. Desse modo, as pessoas que participam da roda de formação com a perspectiva da narrativa, não são meros colaboradores, mas autores de histórias que certamente contribuirão para o processo de formação e a construção de novos saberes, quando partilhados.

Ainda com relação à narrativa, cabe retornar à questão da temporalidade e destacar que ela permite uma (re)leitura do passado, possibilitando compreender o presente e apontando possibilidades para o futuro. Importante, pois facilita a revisão do percurso de uma trajetória, seja ela acadêmica, pessoal ou profissional, de forma que o passado seja percebido como elemento constitutivo do presente e passível de ser revisitado e ressignificado. Portanto, a temporalidade é geradora de um processo capaz de reconstruir os diferentes tempos e espaços trilhados, possibilitando a construção de um novo saber. Logo, a escrita da narrativa confronta o narrador e o leitor com seu eu, possibilitando a busca de um maior entendimento pedagógico que se reflete nas escolhas, nos diferentes contatos interpessoais estabelecidos, os quais nos constituem pessoal e profissionalmente, ou seja, a temporalidade também está associada ao distanciamento. Esses dois processos permitem uma nova compreensão dos fatos, produzindo saberes e aprendizagens significativas.

Considerar o tempo não linear na formação da identidade docente é outra característica da narrativa, uma vez que articula o presente ao passado e ao futuro com o objetivo de reconstruir o percurso de vida relatado, facilitando a compreensão do processo de formação do sujeito em uma perspectiva temporal. Nesse movimento, retornamos a Farias e outros (2008), os quais trazem a história de vida, a formação e a prática pedagógica como elementos basilares para a formação de professores, por contribuir com o processo de construção da identidade docente.

Em síntese, compreendo que a reconstrução da realidade é fruto da articulação entre passado, presente e futuro de maneira não linear como processo de formação, ou seja, são realidades relatadas que criam outras realidades, por isso, a reconstrução permanente como movimento de formação. Enfim, parece-me que o limite da narrativa na formação inicial e talvez continuada de professores é não ter limites, porque o caminho é trilhado lentamente, atentando para todos os aspectos que se entrelaçam à medida que novas compreensões surgem em um vai e vem permanente.

Mergulhos reflexivos sobre a *praxis* docente mediados pela escrita

A socialização das vivências do estágio curricular supervisionado em Geografia, na roda de formação de professores, através da partilha, do planejamento e dos registros, proporcionou o conhecimento de diferentes realidades, pois as escolas parceiras se localizam em diferentes contextos socioespaciais. Além disso, as narrativas também escritas se constituem em um artefato importante para a formação, pois permite que os estagiários façam um mergulho reflexivo nos processos vivenciados no cotidiano escolar e, a partir disso, sua ressignificação. Esse movimento é fundamental para a sua formação. O sucateamento das escolas, a precariedade dos recursos, as diferentes realidades vivenciadas, a evasão escolar, os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o descaso com a Educação, os baixos salários e a falta de reconhecimento da profissão professor foram algumas das temáticas que permearam o processo de mediação.

As vivências partilhadas, além de terem possibilitado um diálogo sobre as práticas desenvolvidas e suas alternativas, também permitiram o conhecimento de todos, de um espaço que muito havia sido trabalhado na teoria e que se constituiu em um importante *locus* que promove o contato com a profissão professor, ou seja, permitiu o estabelecimento de um diálogo que fomentou a realização da *praxis* pedagógica, pela articulação no chão da escola, entre teorias discutidas e estudadas com a prática permeada pelo fazer docente.

Por fim, acredito que a partilha dos saberes e fazeres construídos pela comunidade aprendente na roda são importantes para a formação dos futuros professores. Esses estagiários em formação inicial, professores preocupados com as implicações do fazer docente, com as trocas de experiência ocorridas durante as disciplinas de estágio, fomentam a formação de um professor aberto ao diálogo sobre as suas práticas e vivências. Além de aprender com suas próprias atividades e com as experiências vividas no cotidiano da escola pelos demais integrantes da comunidade aprendente na roda durante o estágio, o espaço de diálogo também permitiu o conhecimento do universo escolar por diferentes ângulos, o que fará parte da vida dos futuros professores.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidade Aprendente. In: FERRARO Jr., L. A. *Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

CARLOS, Lígia Cardoso; DIAS, Liz Cristiane. Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado: desafios e possibilidades na formação de professores. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (Org.). *Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de Geografia*. Curitiba: CRV, 2012.

CLANDININ, J. D.; CONNELLY, M. *Narrative Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução n. 1. Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 18 de Fevereiro de 2002.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Líber Livro, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

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

FREITAS, Diana Paula Salomão de. *A perspectiva da comunidade aprendente nos processos formativos de professores pesquisadores ambientais*. 2010. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação ambiental) - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, 2010.

FONTANA, Roseli A. C. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MELLO, Dilma. A paisagem da pesquisa narrativa. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA QUALITATIVA, 2005, Rio Grande. *Anais...* Oficina. Rio Grande: FURG, 2005, p. 1-22.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. *Ciências & Educação*. Bauru: Faculdade de Ciências, UNESP, 2005, v. 11, n. 2, p. 327-343.

GARRIDO, Selma Pimenta; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

KIMURA, Shoko. *Geografia no ensino básico: questões e propostas*. São Paulo: Contexto, 2008.

TELLES, João Antônio. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 135-147.

SUAREZ, Daniel. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação-formação de docentes. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 103-121.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. 2. re-impressão. New York: Cambridge University, 2001.

Memoriais, diários e portfólios: narrativas autobiográficas e formação docente¹

Jussara Fraga Portugal

O que temos escrito é mais fácil de contar e compartilhar do que o que simplesmente sabemos, pensamos ou sentimos. (ZABALZA, 2004, p. 29)

Escritas de si como estratégia de formação: notas introdutórias

A busca por estratégias metodológicas que favoreçam a formação prática de professores em formação inicial para o exercício da docência na educação básica tem sido o objeto de desejo de muitos professores formadores, sobretudo daqueles que trabalham com os componentes curriculares: didática, prática de ensino e estágio nos cursos de licenciaturas.

Nesta perspectiva, este texto tem como foco de discussão a potencialidade das escritas de si/narrativas autobiográficas docentes através do uso de memoriais, diários de formação e portfólios como dispositivos formativos e autoformativos no âmbito da formação inicial de professores de Geografia, a partir das situações experienciadas no projeto de investigação-formação “Traduzindo-me: narrar histórias,

¹ Parte das reflexões contempladas neste texto foi apresentada no II Encontro Luso-Brasileiro de Trabalho Docente e Formação – Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança, realizado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (UP), na cidade do Porto, em Portugal, no período de 1 a 3 de novembro de 2013. O artigo intitulado “Traduzir-se: Geo(BIO)grafias de professores e formação docente” foi publicado nos anais do referido evento.

geografar trajetórias”² (PORTUGAL, 2006), composto por 12 eixos temáticos que entrecruzam histórias de vida, memórias da escola e das trajetórias de escolarização e narrativas das itinerâncias formativas no âmbito da formação docente, as quais evidenciam narrativas de experiências singulares em espaços e tempos plurais cujas marcas evidenciam os sentidos e os significados do vivido e retratam maneiras próprias de contar as suas singulares histórias de vida, reportando-se às suas memórias sobre as vivências e as situações experienciadas nos itinerários da vida.

Trata-se de um relato de experiência, contemplando alguns apontamentos reflexivos sobre as situações formativas vivenciadas nas aulas de prática de ensino em Geografia e estágio supervisionado no curso de licenciatura em Geografia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* XI, situada na cidade de Serrinha,³ no Território de Identidade do Sisal⁴ (Figura 1), na região do semiárido baiano.

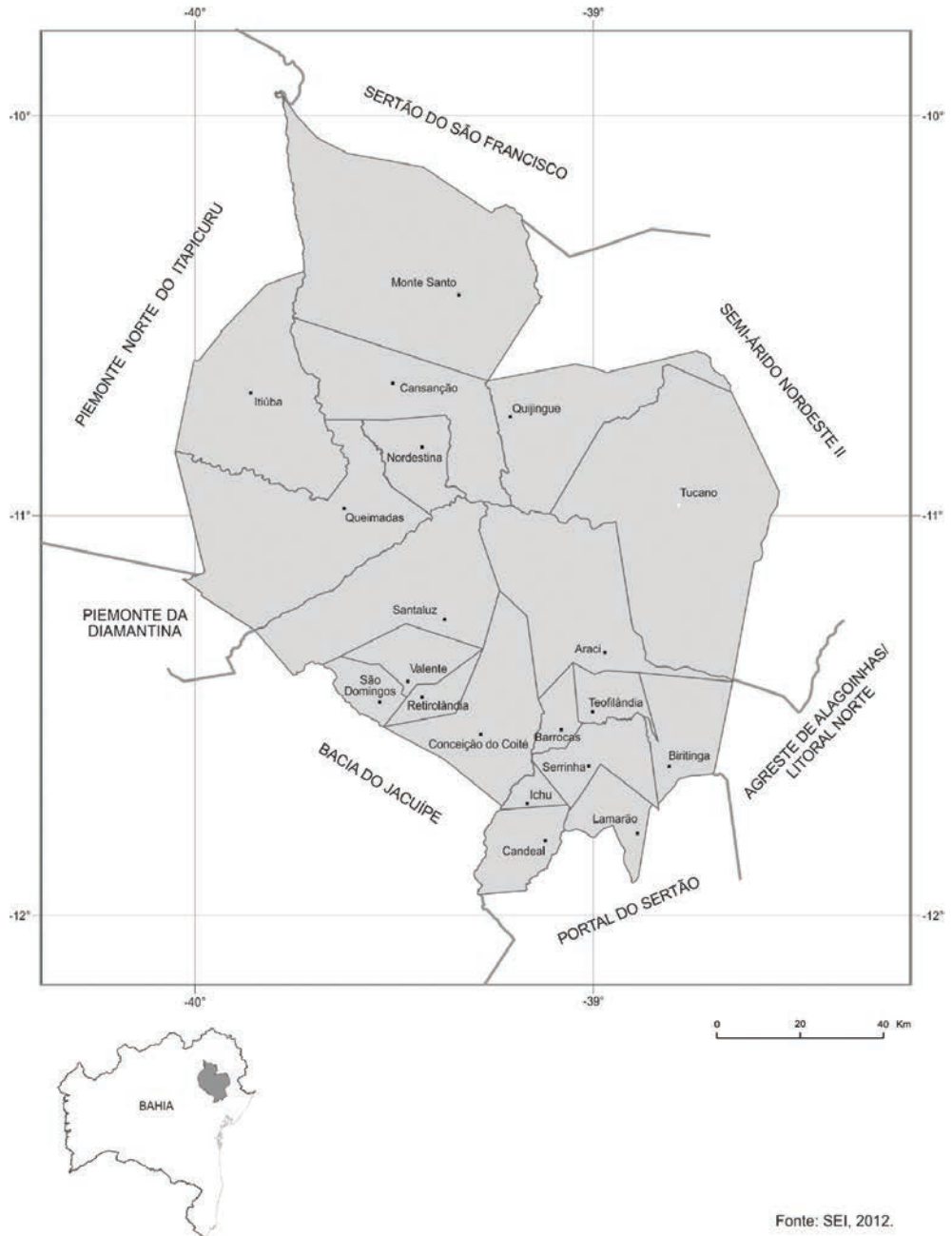
2 As práticas formativas experienciadas no projeto de investigação-formação “Traduzindo-me: narrar histórias, geografar trajetórias”, são empreendidas nos componentes curriculares prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado I, II, III e IV, tendo como dispositivos formativos o memorial, o diário de formação e o portfólio; cujas narrativas contemplam três dimensões, a saber: trajetórias pessoais, trajetórias de escolarização e trajetórias de formação acadêmico-profissional e 12 eixos temáticos: 1. Traduzindo-me: quem sou eu?; 2. Minha infância e a entrada na escola; 3. Memórias escolares – ensino fundamental I; 4. Memórias escolares – ensino fundamental II; 5. Memórias escolares – as vivências no ensino médio; 6. Memórias escolares – a Geografia na minha vida: assim aprendi Geografia na educação básica; 7. Memórias escolares – a Geografia na minha vida: as aprendizagens cartográficas; 8. Memórias escolares – assim fui avaliado(a); 9. A escolha da profissão docente e do curso de Geografia; 10. Tornando-me professor(a) – as aprendizagens na Universidade do Estado da Bahia (UNEB); 11. Tornando-me professor(a) – o estágio e a aprendizagem da/na e sobre a docência no ensino fundamental; e 12. Tornando-me professor(a) – os estágios e as aprendizagens da/na/sobre a docência no ensino médio.

3 Cidade Polo do Território de Identidade do Sisal.

4 O território de identidade do sisal, mais conhecido como região sisaleira, está localizado no semiárido, na mesorregião do Nordeste baiano e é composto por 20 municípios: Araci, Barrocas, Biritinga, Candéal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quinjingue, Retirolândia, Santa Luz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente. Este território abrange uma área de 20.454 km², o equivalente a 3,6% do território baiano, com uma população total de 582.331 habitantes (Censo Demográfico – IBGE, 2010).

Figura 1 – Territórios de identidade do SISAL -BA

TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SISAL - BA



A proposta do projeto “Traduzindo-me: narrar histórias, geografar trajetórias” assenta-se na narrativa das histórias de vida e na evocação e partilha das memórias da escola e dos itinerários de escolarização (memorial) e das trajetórias de formação profissional, com ênfase nos registros reflexivos grafados no diário de formação e no portfólio, sobre as situações experienciadas no devir da docência nas escolas-campos dos estágios supervisionados. Nessa direção, coaduno com a posição de Cunha (2010, p. 203) ao asseverar que “[...] trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma”, enquanto “sujeito de sua própria história”. (CUNHA, 2010, p. 202) Desse modo,

O uso didático da memória pedagógica e/ou história de vida tem se revelado um interessante instrumento de formação. Esta proposta tem sido a principal alternativa metodológica para a concretização dos pressupostos teóricos de um processo ensino-aprendizagem que tenha o sujeito e a cultura como pontos básicos de referências. (CUNHA, 2010, p. 206)

Os objetivos dessa prática formativa são: 1) conhecer, através da escrita do memorial, as histórias de vida e as itinerâncias de escolarização e formação dos licenciandos em Geografia; 2) compartilhar memórias, histórias, experiências de vida e formação; 3) identificar nos registros, no diário de formação/portfólio as situações experienciadas nos percursos formativos nos estágios curriculares desenvolvidos nas escolas de educação básica no município de Serrinha e região; 4) investigar como os professores de Geografia lidam com as dificuldades geradas nas situações de sala de aula, no exercício da docência, nos estágios supervisionados curriculares; 5) desenvolver a prática da pesquisa (auto)biográfica no contexto da formação de professores atrelada à concepção de estágio enquanto espaço de pesquisa e a pesquisa no campo de estágio; e 6) evidenciar as potencialidades formativas das escritas de si, através dos memoriais, diários e portfólios, como dispositivos de investigação-formação.

Para contemplar tais propósitos, o projeto de investigação-formação “Traduzindo-me: narrar histórias, geografar trajetórias”⁵ está organizado em duas fases que

5 A elaboração e o desenvolvimento das ações do projeto de investigação-formação “Traduzindo-me: narrar histórias, geografar trajetórias” nos componentes de prática de ensino e estágio supervisionado I, II, III e IV no curso de Geografia, *campus* XI da UNEB, na cidade de Serrinha, na Bahia, se constituem como os principais desencadeadores da pesquisa de doutoramento: “Quem é da roça é formigal!: Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais” (2013), de autoria da pesquisadora Jussara Fraga Portugal e da pesquisa de mestrado “Macabéas às avessas: trajetórias de professoras de Geografias da cidade na roça – narrativas sobre docência e escolas rurais” (2013), da pesquisadora Mariana Martins de Meireles, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB (PPGEDuC/UNEB), no âmbito da pesquisa

se complementam. A primeira corresponde à produção das escritas das histórias de vida e das memórias que os professores em formação inicial carregam de suas histórias de escola, das itinerâncias de escolarização e formação na modalidade de memorial cujo objetivo é conhecer os professores, licenciandos em Geografia, para o encaminhamento de outras atividades formativas, no âmbito dos componentes curriculares prática de ensino em Geografia I, II, III e IV.

A outra fase abrange os registros no diário de formação e a documentação no portfólio das situações experienciadas no devir do exercício da docência, nas etapas correspondentes aos estágios curriculares supervisionados, a partir da segunda metade do curso, desenvolvidas nas escolas de educação básica no município de Serri- nha e região e em diferentes espaços não escolares.

As reflexões tecidas neste texto estão organizadas em quatro partes, além dessa introdução e das considerações finais. A primeira compreende a apresentação da proposta formativa desenvolvida no âmbito do referido projeto de investigação-formação, destacando os objetivos, os espaços e tempos da realização das atividades, a abordagem teórico-metodológica, os eixos temáticos e os dispositivos de formação. Em seguida, contempla uma discussão sobre a potencialidade das escritas de si no formato de memoriais. A terceira parte, intitulada “Diários de formação: narrativas dos itinerários de formação”, versa sobre os registros das memórias das trajetórias de formação, durante os períodos correspondentes aos estágios curriculares supervisionados. Por fim, a quarta e última parte, “Portfólios: caminhos trilhados na formação docente”, retrata os modos como esses professores de Geografia em formação inicial documentam e refletem sobre o trabalho docente, a escola e os seus cotidianos e a formação no contexto do território da profissão.

A experiência: a história e o seu começo

O narrador enriquece a sua própria verdade com aquilo que vem, a saber, apenas de ouvir. Saber narrar a sua vida é sua vocação, sua grandeza é narrá-la inteiramente. (BENJAMIN, 1996, p. 81)

“Ruralidades diversas – diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas na escola do campo Bahia/Brasil”, com financiamento do Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb) e do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), sob orientação do professor dr. Elizeu Clementino de Souza, e da pesquisa “Memória e formação de professores do campo: histórias de vida de alunos da especialização em educação do campo e desenvolvimento territorial do semiárido brasileiro da UFRB (Turma I - 2011-2012)”, da pesquisadora Maria Madalena Mota, no âmbito do curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), *campus* Amargosa, sob a orientação do professor ms. Fabio Josué Souza dos Santos.

O projeto “Traduzindo-me: narrar histórias, geografar trajetórias” nasceu do meu desejo de construir uma proposta de formação que possibilitasse conhecer, analisar e interpretar as histórias de vida e as itinerâncias de escolarização e formação, através da escrita de si e das narrativas produzidas nas etapas de estágio, buscando compreender como as histórias de vida e os processos formativos demarcam implicações no processo identitário profissional e como esses sujeitos se constituem professores de Geografia.

Tudo começou quando da minha aprovação no concurso público, em 2006, ao assumir o componente curricular prática de ensino em Geografia I, na primeira turma do então recém-implantado curso de licenciatura em Geografia, no *campus* XI da UNEB. Na ocasião, objetivando o planejamento das atividades de ensino para o semestre letivo, elaborei o projeto “Traduzindo-me: narrar histórias, geografar trajetórias” – uma proposta de investigação-formação em Geografia.

No primeiro encontro com a turma de 18 alunos, numa conversa informal, apresentei ao grupo a referida proposta de formação, fiz algumas inferências sobre a dinâmica e o papel da universidade enquanto relevante espaço formativo, a natureza/objetivo do curso e as minhas intenções e concepções metodológicas, os instrumentos e procedimentos avaliativos, tendo em vista atender a ementa do componente curricular e o projeto pedagógico do curso. Em seguida, apresentei a proposta e os encaminhamentos para a sua execução, a partir das seguintes ações: a primeira é a constituição de uma roda de conversa onde cada um faria uma autoapresentação, de forma sucinta, contemplando alguns tópicos básicos. No primeiro, “Traduzindo em palavras: histórias de uma vida” o narrador contempla, na sua escrita, o seu autorretrato, no qual destaca dados relevantes da sua identidade, nome e significado, filiação, origem (lugar onde nasceu, onde vive, o que faz, do que gosta) e as lembranças da infância, da adolescência até os dias atuais. No segundo tópico, “Minha vida escolar: memórias de escolarização/trajetórias formativas”, o professor-narrador, revisitando as suas memórias do tempo de escola, relata as trajetórias de escolarização, descrevendo vivências escolares (onde estudou a educação básica, quais as recordações da escola, dos professores marcantes, as dificuldades e as aprendizagens da Geografia Escolar e as práticas avaliativas vivenciadas na escola). E no último tópico, “Caminhos da profissão: tornar-se/ser professor de Geografia”, são contempladas questões referentes às trajetórias formativas, à escolha do magistério como profissão, à opção pelo curso de licenciatura em Geografia e às expectativas da formação inicial para o exercício profissional.

Após esse momento sugeri, como segunda ação, que cada um fizesse alguns apontamentos escritos sobre as expectativas a respeito do componente curricular, da finalidade do curso e da universidade. A terceira ação diz respeito à criação de um

banco de dados sobre os estudantes, tendo em vista a elaboração de estratégias de intervenção individualizada nos processos de ensinar e de aprender. Inicialmente, o dispositivo utilizado foi a escrita de um memorial sobre as histórias de vida. A escolha do memorial justifica-se por ser um gênero textual que favorece a reconstituição da história individual e das situações experienciadas nos itinerários da vida. A quarta e última ação foi o registro por escrito das narrativas contadas oralmente – memorial – descrevendo as experiências vivenciadas.

A proposta foi aceita pelos estudantes, (mesmo com algumas resistências), os quais, ao longo do semestre, foram se mostrando envolvidos e seduzidos pelas reflexões e aprendizagens em torno de suas histórias de vida e seus percursos de formação, atribuindo sentido e significado às vivências enquanto atores/autores e protagonistas de seus processos formativos.

Memoriais: grafias de vidas, escritas de si

É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa da nossa vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 37)

Concebido como “um texto de caráter científico onde o autor descreve a sua trajetória estudantil e profissional de forma crítica e reflexiva”, (CARRILHO et al., 1997, p. 3) com ênfase nas histórias de vida, o memorial, no contexto da proposta do projeto “Traduzindo-me: narrar histórias, geografar trajetórias”, é um importante dispositivo autobiográfico de investigação-formação que possibilita a escrita das histórias de vida em formação, as quais “[...] tentam identificar as marcas deixadas no caminho, para decodificar as direções que elas podem esboçar”. (PINEAU, 2011, p. 29) Portanto, é um modo singular de traduzir a vida em palavras, “[...] testemunho da experiência vivida [...]”. (BERTAUX, 2010, p. 65)

As escritas de si, no formato de memoriais, como prática de formação e procedimento de acompanhamento e de intervenção educativa, são concebidas como “[...] traduções dos registros das experiências retidas, contêm a força da tradição e muitas vezes relatam o poder das transformações. [...] São olhares que permitem tempos heterogêneos. É a história em construção. São memórias que falam”. (DELGADO, 2006, p. 44) De fato, as memórias falam e, quando evocadas, permitem revisitar o passado possibilitando às narrativas traduzirem histórias de vida que retratam as situações experienciadas e as aprendizagens nas trajetórias de escolarização e de formação pro-

fissional. Neste contexto, “[...] as escritas de si, como prática de formação, têm por objetivo refletir e narrar sobre as experiências de aprendizagens e, eventualmente, de ensino que marcaram o processo de formação da pessoa que narra” (NACARATO; PASSEGGI, 2012, p. 210), pois a escrita do memorial, no contexto de formação, contempla as memórias sobre as situações experienciadas no cotidiano escolar e as narrativas sobre as aprendizagens na universidade.

Dessa forma, o memorial é compreendido como um relevante dispositivo de formação. Ao mesmo tempo em que é considerado um meio de investigação é também um instrumento pedagógico. Sobre essa dupla condição do memorial, Passeggi (2008, p. 128) ressalta que:

[...] como meio de investigação contribui para a apreensão de dispositivos sobre os percursos de formação e de dimensões do cotidiano escolar, de questões vinculadas à profissão, além de possibilitar a apreensão de diferentes processos de aprendizagem, de conhecimentos e de formação, através das experiências e modos de narrar as histórias individuais e coletivas expressas nos memoriais de formação.

O memorial, texto escrito na primeira pessoa, caracteriza-se como uma forma de registro de vivências, experiências, acontecimentos, memórias, reflexões e se traduz numa narrativa de vida e de formação pessoal e profissional. Ao escrever sobre si, o autor narra histórias sobre os itinerários de vida, de formação e de profissão. Nesse contexto, esse dispositivo da escrita de si é concebido,

[...] como um gênero acadêmico autobiográfico por meio do qual o autor se (auto) avalia e tece reflexões crítica sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional. O interesse de sua narrativa é clarificar experiências para a sua formação e situar seus projetos atuais e futuros no processo de inserção acadêmica e ascensão profissional. (PASSEGGI, 2008, p. 120)

Nesta mesma direção, Goodson (2004) afirma que o uso de escrita de narrativas autobiográficas, tanto serve para explicar questões atreladas à identidade docente, como serve como dispositivo no processo de construção desta identidade, no âmbito dos percursos formativos iniciais de professores, uma vez que tal gênero textual favorece a reconstituição da história individual e das situações experienciadas.

As narrativas dos professores de Geografia em formação inicial no devir do Projeto Traduzindo-me, foram produzidas após a audição da canção *Gente tem so-*

brenome, de autoria de Toquinho, contemplando a seguinte questão: Traduzindo-me, quem sou eu? Esta indagação possibilitou ao sujeito desempenhar ao mesmo tempo o papel de autor, ator e narrador, pois

[...] a la pregunta de quién somos sólo podemos responder contando una historia. Es al narrarnos a nosotros mismos en lo que nos pasa, al construir el carácter (el personaje) que somos, que nos construimos como individuos particulares, como un quién. (LARROSA, 1996, p. 470)

Naquele momento, na sala de aula, todos falaram, de forma abreviada, sobre si, uma autoapresentação. Após o relato oral de fragmentos das histórias de vida, solicitei que as histórias narradas fossem traduzidas em palavras, ou seja, que os mesmos registrassem por escrito as suas narrativas.

De acordo com Josso (2004), o recurso biográfico no devir formativo permite o exercício do “formar-se”. Ainda, sobre a importância da escrita autobiográfica no âmbito da formação inicial docente, Souza (2006, p. 55) enfatiza que:

[...] a abordagem biográfica e o trabalho com histórias de vida e narrativas de formação possibilitam um investimento na pessoa do professor, na sua dimensão profissional e na ampliação da organização escolar, a partir das experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida.

Em seguida, foi solicitado que cada um produzisse, em casa, um texto – memorial – relatando as experiências significativas vivenciadas dentro e fora do espaço escolar, desde a educação infantil até o ensino médio. Essa atividade – escrita da narrativa das trajetórias de escolarização – no contexto da formação docente torna-se relevante, porque “[...] permite ao sujeito compreender, em medidas e formas diferentes, o processo formativo e os conhecimentos que estão implicados nas suas experiências ao longo da vida”. (SOUZA, 2006, p. 59)

A passagem da narrativa oral para o texto escrito não foi um encaminhamento aceito de imediato por parte do grupo. Alguns criaram/demonstraram resistência, alegando que não sabiam como escrever um texto, narrando as suas experiências. Outros alegaram que as suas vidas não apresentavam histórias interessantes para ser contadas e que falar de si não era algo fácil, evidenciando, assim, a dificuldade que temos de nos biografar, de desvelar para si, revelando-se para os outros. Talvez sejam marcas deixadas pela escola, que muitas vezes silencia as vozes e, também, das práticas experienciadas no cotidiano das relações familiares. Escrever um memorial,

narrando o processo de formação, segundo Passeggi (2008, p. 36), “[...] parece, aos olhos de quem jamais o fez, uma tarefa fácil. Mas fixar na escrita o que se tenta pegar no ar, o que foge e escapa a cada tentativa é um trabalho ao mesmo tempo laborioso, sedutor e consideravelmente formador”.

Mesmo entendendo as resistências, reconhecendo a legitimidade das questões postas pelos estudantes, prossegui com as atividades. Assim, conforme combinado, na aula seguinte, os textos escritos deveriam ser socializados com o grupo. Para sensibilizar e possibilitar a leitura das narrativas, iniciei a aula com o poema *Traduzir-se*, de autoria de Ferreira Gullar, interpretado pelo cantor cearense Raimundo Fagner.

Embora tivesse explicado a importância e a necessidade da produção do texto para futuros encaminhamentos didático-pedagógicos, uma parte do grupo continuou a apresentar resistência, alegando que não seria possível reconstruir, numa folha de papel, as suas histórias de vida, desencadeando assim, os sentimentos de medo, insegurança, receio e até, por parte de alguns, rejeição à proposta apresentada.

Segundo Souza (2006), tais argumentos dos professores, proferidos no início dos processos formativos, à primeira vista, devem ser entendidos como algo normal, uma atitude compreensível, uma reação pertinente, pois

Traduzir a vida em palavras significa, por um lado, o risco de se revelar e de se expor na busca de explicações e justificativas que clarifiquem atitudes e (in)decisões, mas também a certeza de que traduzir é criar, traindo, para reinventar a tradição. (SOUZA, 2006, p. 267)

Mesmo depois de muita conversa, imprimindo um discurso argumentativo sobre a importância de empreender um trabalho comprometido com a expressão da singularidade do sujeito, para fins didáticos, alguns estudantes ainda continuaram apresentando reações desfavoráveis à proposta de investigação-formação, alegando que não seriam capazes de fazer algo tão diferente e extremamente pessoal. Então, sem muita opção, segui o conselho do escritor José Saramago (1996) e compreendi que era “[...] preciso esperar, dar tempo ao tempo, o tempo é que manda, [...] a nós compete-nos inventar os encartes com a vida.” Assim, resolvi parar de justificar a proposta e tentar convencer o grupo que apresentava resistência a participar do projeto e oportunistei aqueles que realizaram a tarefa solicitada a fazer a leitura das narrativas.

A maioria dos estudantes que socializaram as narrativas destacou a dificuldade em traduzir as suas histórias em palavras, conforme reflexão da estudante Maristela, registrada na parte introdutória do seu memorial:

As histórias de vida relatam fatos, vivências e situações experienciadas pelo sujeito no processo de sua existência. Falar de si mesmo não é uma tarefa fácil, pois adentra a subjetividade que muitas vezes impossibilita as narrativas. Entretanto, o exercício de autonarrar-se exige de cada um uma entrega, um compartilhar de si com o outro. Confesso que para mim, não foi algo aceito de imediato. Registrar por escrito as minhas histórias e, sobretudo, narrá-las para um grupo de colegas que como eu, também, se deparou, com uma proposta formativa até então desconhecida, foi algo que nos surpreendeu. O medo de falar de mim, contar minha história, escrever minhas vivências é um desafio que precisava ser enfrentado. (Maristela⁶ – Memorial – ‘Traduzindo-me – Quem sou eu?’)

Como bem ressaltou Maristela, o ato de narrar a própria história de vida exige, do sujeito, o pensar sobre as suas vivências e a sua trajetória pessoal, permeadas por valores, atitudes e crenças que demonstram a sua visão de mundo, com implicações na construção da sua identidade.

No âmbito do projeto “Traduzindo-me: narrar histórias, geografar trajetórias”, a prática da escrita de si vem se constituindo como um relevante dispositivo de formação, principalmente a escrita narrativa e/os registros reflexivos das situações experienciadas no contexto do exercício docente nas etapas correspondentes aos estágios curriculares supervisionados, a partir das escritas no diário de formação e a elaboração do portfólio reflexivo. Estes dispositivos possibilitam ao professor formador:

Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação. [...] O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. (MOITA, 2000, p. 115)

Desse modo, o referido projeto toma como ideia central a escrita do memorial de formação cujas narrativas autobiográficas contemplam as histórias de vida, bem como os registros dos percursos formativos na universidade e as experiências no cotidiano escolar, no que concerne às aprendizagens da/na/sobre a docência nos períodos dos estágios curriculares supervisionados, porque compreendo que “[...] ao contarmos histórias adquirimos conhecimentos acerca de quem somos, isto é, como nos constituímos e construímos nossas identidades sociais”. (RIOS, 2011, p. 30)

6 A identidade dos professores – narradores, autores, atores (personagens/protagonistas) deste texto – colaboradores da referida prática, contando as suas histórias de vida, formação e profissão, foi mantida na escrita deste artigo, conforme combinado e autorizado pelos mesmos.

Ainda sobre a possibilidade de pensar a formação a partir das narrativas autobiográficas, Passeggi (2008) destaca a contribuição das escritas de si registradas nos memoriais e das ressonâncias no processo de reconstrução do sujeito, ressaltando que “é a reflexão sobre a reflexão que oferece ao (futuro) professor as chaves para o acesso ao processo histórico de sua formação, aos conhecimentos implícitos e às novas formas de aprendizagem”. (PASSEGGI, 2008, p. 43)

Portanto, este trabalho tem como finalidade colaborar com os estudos e a reflexão sobre a relação existente entre percursos formativos, estratégias metodológicas e práticas docentes. Esta proposta foi concebida porque acredito que “[...] narrar a história de nossa vida é uma auto-interpretação do que somos, uma encenação através da narração [...]”. (BOLIVAR, 2002, p. 111) Para ilustrar, apresento duas narrativas que demonstram como dois professores em formação se autoapresentam.

Elaine menina, crescida em Caldas do Jorro, filha de pessoas humildes, mãe dona de casa, pai artesão e comerciante. Que sonhava em crescer e ter minha independência financeira, porém ao completar a maioridade já havia também terminado o curso de magistério, o qual me fez professora diplomada e em seguida, após aprovação em concurso público fui inserida na rede municipal de ensino, como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, porém ainda era pouco [...]. (Elaine – Memorial “Traduzindo-me – Quem sou eu?”).

Nasci no meio rural, tive uma infância muito difícil, pois comecei a trabalhar com seis anos e dez meses na lavoura do sisal, temporada que até hoje traz grandes recordações e marcas, as mais fortes são as cicatrizes no meu corpo. [...] Para estudar tive que andar 6 km a pé diariamente por isso, só tive acesso à escola aos nove anos de idade, quando fisicamente tive condições de encarar a lida no campo e ainda fazer esse trajeto até a escola. Com muita dificuldade concluí o curso de Magistério – Nível Médio e me tornei professor das séries iniciais no município de Araci... Lutei muito e por tudo isso me considero um incansável. Cheguei à Universidade. Hoje, vejo que tudo que aconteceu comigo serviu para fortalecer a minha caminhada que ainda não está completa. Serve também para lidar com os meus alunos que também são oriundos do campo e vivem situações semelhantes às minhas... (Antônio Sena – Memorial “Traduzindo-me – Quem sou eu?”)

Nestes excertos, o professor Antônio Sena e a professora Elaine fazem referência aos seus lugares de vivência e à sua infância, retratando as dificuldades e os sonhos nutridos. Enquanto o professor Antônio aborda a difícil situação experienciada no contexto do trabalho infantil na lavoura do sisal, que durante décadas mutilou milhares de trabalhadores rurais, inclusive crianças e adolescentes, no Território de Identidade do Sisal, a professora Elaine destaca a sua origem e o modo como ingressou no magistério, como profissão.

Pelo fato de ser da roça e conhecer a realidade local, Antônio Sena destaca alguns elementos importantes. Para ele, ser/estar na roça e trabalhar como professor em escolas em territórios rurais possibilita pensar em estratégias de ensino que

contemplem os repertórios de saberes, articulando os conteúdos curriculares com os modos de vida dos seus alunos, já que, segundo Callai (2001, p. 136), cada “aluno é um ser histórico que traz consigo e em si uma história e um conhecimento adquirido na sua própria vivência”.

Nas narrativas de Elaine e Antônio Sena, o lugar é uma referência importante, imprimindo sentido/significado a essa dimensão espacial, pois “[...] a partir da experiência de cada um, o lugar se apresenta como vivenciado por seus habitantes” (NOGUEIRA, 2004, p. 227) Os lugares compõem os cenários da vida, produzidos a partir das vivências, dos sentidos e significados que cada um experiencia. Assim, o “lugar demonstra a história das vidas que ali foram e estão sendo vividas” (CALLAI, 2011, p. 17), pois as experiências vividas no cotidiano demarcam sentimentos de familiaridade, de afetividade e de identidade, conforme destaca Cavalcanti (2008).

Assim, ficou evidenciada que

[...] a prática de registros reflexivos, em todo o desenvolvimento da proposta, tendo o memorial como foco, é concebida como uma relevante oportunidade de conhecer os itinerários do percurso dos professores em formação, visando potencializar, dar sentido e significado à essa formação e à práxis pedagógica. (PEREIRA, 2010, p. 110)

Enfim, esta prática reflexiva de escrita de si, na modalidade do memorial, possibilita ao professor em formação uma análise de suas trajetórias de escolarização, situando-as no contexto da sua história de vida. É um dispositivo que possui ainda a qualidade de provocar transformações no modo como estes sujeitos percebem a si mesmos, aos outros e à realidade em sua volta, constituindo-se num modo de “reinvenção de si”. (JOSSO, 2004)

Diários de formação: narrativas dos itinerários de formação

A narrativa de formação é a narrativa de um fragmento de vida.
(ADÈLE CHENÉ, 2010, p. 136)

Após o trabalho com narrativas autobiográficas no formato do memorial, resolvi incorporar, a partir do quinto semestre,⁷ o diário de formação como dispositivo

⁷ O quinto semestre do curso de licenciatura em Geografia da UNEB, *campus* XI, corresponde à fase inicial das atividades de estágio curricular supervisionado.

formativo/reflexivo e, também, avaliativo. No diário, os alunos eram orientados a tematizar questões emergentes no espaço escolar, articulando os dois norteadores, a saber: a) narrar as histórias de vida, as memórias de escolarização/trajetórias formativas e as experiências sobre o processo de iniciação profissional – exercício da docência; e b) registrar e analisar situações experienciadas durante os quatros períodos correspondentes aos estágios curriculares supervisionados.

O diário de formação ancora-se na proposta defendida por Hess (2006) e é inspirada nos estudos de Zabalza (2004). O diário, segundo (HESS, 2006, p. 92), “[...] Mais que todas as outras formas de escrito, explora a complexidade do ser”. Para Zabalza (2004, p. 13), nos diários “[...] os professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas.” Trata-se de caderno utilizado pelos estudantes (professores em formação), no qual cada um, individualmente, registra diariamente as situações experienciadas no devir do trabalho desenvolvido nas escolas (campo de estágio) nos períodos dos estágios curriculares supervisionados, relatando e refletindo sobre as experiências. Segundo Zabalza (2004), a utilização do diário possibilita ao professor, no exercício da profissão, registrar as suas ações e as suas reflexões, a partir das suas percepções sobre as próprias experiências, dando-lhes sentido e significados ao refletir sobre as vivências narradas no cotidiano escolar.

Desse modo, os registros descritivos e analíticos das atividades planejadas e realizadas, os acontecimentos nas escolas e as reflexões no/do/sobre os processos vividos são situações que retratam a prática docente permeada por significados e sentidos do que seja aprender e ensinar temas e conteúdos da Geografia Escolar. Ao grafar as suas experiências no diário de formação, o professor explica e interpreta os acontecimentos e as ações diárias na sala de aula, bem como em outros lugares da escola e/ou fora dela (ZABALZA, 2004), uma vez que a narração é uma reflexão sobre o seu percurso de aprendizagem da docência e constitui-se, também, numa autoavaliação da sua própria atuação em aula. Desse modo, os professores, “[...] ao registrarem o cotidiano nas folhas em branco visam eternizar a experiência profissional, conferir sentido à sua existência, refletir sobre suas escolhas, refutar representações sobre o magistério, fazer um balanço do vivido”. (MIGNOT, 2008, p. 105-106)

Ao contrário do vivenciado na etapa de construção do memorial, a introdução do diário de formação no contexto das práticas do projeto “Traduzindo-me” não desencadeou reações desfavoráveis à sua utilização. As expectativas de uma estudante, grafadas na primeira folha do seu diário de aula e o reconhecimento da importância do registro das vivências nos processos formativos ilustraram a situação e fortalecem a minha crença na potencialidade formativa/reflexiva e avaliativa/autoavaliativa do referido dispositivo. Assim, ela se colocou:

Traçando rotas... Diário de formação [...]. Relatarei aqui a história vivida, registrando as marcas diárias de nossos encontros e refletindo sobre cada momento e cada experiência de aprendizagem, no que se refere ao componente Prática de Ensino e as experiências nos Estágios. [...] Dessa maneira, registrar por escrito as nossas experiências e observações nos permite refletir sobre nossa aprendizagem, revendo nossos atos, organizando ideias e fazendo uma ponte entre a teoria, o vivido e o aprendido. Assim, meu Diário de formação servirá de base para uma aprendizagem sólida e significativa. (Mariana – Diário de formação, 2007)

A estudante Mariana aponta, na sua escrita, a possibilidade de ressignificar as aprendizagens, as vivências e os saberes, estabelecendo relações com as situações experienciadas no âmbito da formação docente na universidade e suas possíveis ressonâncias no cotidiano escolar. Tal imbricamento favorece o acompanhamento do seu processo de reflexão sobre a sua prática. Outros registros revelam “percepções sobre o planejado e o vivido, possibilitando repensar sobre o trabalho docente, as aprendizagens construídas e, conseqüentemente, uma revisitação do vivido, tendo em vista aperfeiçoar a prática”. (SOUZA; CORDEIRO, 2010, p. 220)

O excerto da narrativa a seguir corrobora com a posição de Souza e Cordeiro (2010) sobre a percepção do professor e a sua prática. Ao relatar uma situação experienciada na sala de aula, o professor César sinaliza a importância do planejamento como etapa do trabalho docente.

Desde o primeiro dia quando apresentei o plano de ensino aos estudantes percebi que a turma era interessada pela matéria. Isso me forçou a estudar e aprofundar mais os meus conhecimentos sobre o tema que tinha proposto para ser ministrado nas próximas aulas. Então, o elemento mais presente neste percurso foi o planejamento. Este ato foi importantíssimo para guiar meus passos e permitir aos estudantes um aprendizado sobre o conteúdo abordado. É sabido que o planejamento é uma ação relevante não só na atividade escolar como também na própria vida. (César – Diário de formação)

A necessidade do planejamento das atividades antes da realização da prática de ensino também foi uma questão contemplada por Hércules no seu diário de formação. Neste fragmento da sua narrativa, esse professor em formação fala do grande desafio de apresentar aos estudantes uma Geografia Escolar diferente, rica e diversa, a partir da abordagem de conceitos/categorias de análise geográfica e a sua presença no cotidiano de vivência dos estudantes.

Apresentar uma Geografia diferente foi nosso principal desafio! A todo o momento mostrávamos aos alunos, quão rica e diversa é esta disciplina escolar e, como é fácil visualizá-la no cotidiano. Em todas as aulas, ao trabalharmos com os conceitos de espaço geográfico, lugar e paisagem nos remetíamos constantemente à realidade de Serrinha, e isso despertava o interesse do alunado. Tais questões nos obrigavam a disponibilizar um tempo maior para os planejamentos das atividades, das aulas. (Hércules – Diário de formação)

Os excertos das narrativas dos professores César e Hércules destacam a importância do planejamento como uma etapa do trabalho docente, tendo em vista a realização de uma proposta de ensino.

Inicialmente, com o uso deste dispositivo, cada um à sua maneira, partilhava as suas histórias, registravam as suas observações e retratava as situações experienciadas, através de relatos meramente descritivos. Contudo, com a prática dos registros no diário de formação, as produções escritas deixaram de ser apenas relatos descritivos das situações formativas e das práticas desenvolvidas. Assim, gradativamente, esses professores em formação inicial começaram a refletir sobre as experiências vividas na UNEB e nos espaços escolares, onde as atividades de estágio estavam acontecendo, analisando criticamente as ações desenvolvidas, a dinâmica da sala de aula e do ambiente escolar, relatando os medos, a insegurança, as dificuldades enfrentadas, as limitações no exercício da docência, sobretudo, por aqueles que estavam experienciando, pela primeira vez, a sala de aula na condição de professor.

Sobre os processos formativos, as narrativas escritas nos diários retratam momentos muito significativos das histórias de vida, das vivências na universidade e das implicações no fazer pedagógico cotidiano nas escolas de educação básica. Alguns registros apontam para a possibilidade de construção do saber geográfico a partir da intervenção do professor nas aprendizagens dos alunos. Há também relatos sobre mudanças na prática docente de alguns que atuam como professores na educação básica, desde o planejamento das aulas/atividades, bem como as metodologias empregadas na abordagem dos conteúdos curriculares, e o reconhecimento do papel formativo do curso de licenciatura, sobretudo dos componentes curriculares prática de ensino em Geografia I, II, III e IV neste processo.

O excerto da narrativa de uma estudante que já exerce a profissão docente no ensino fundamental II, em escolas públicas, no espaço rural, nos município de Conceição do Coité e Barrocas, ilustra a afirmativa:

Tenho aprendido a ser professora, na prática, exercendo a profissão. Só consegui entrar na universidade sete anos após começar a exercer a docência. O curso de Licenciatura em Geografia foi um divisor d'água em minha vida, sobretudo no que concerne ao exercício da docência. As situações/vivências formativas experienciadas nas aulas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado têm favorecido a construção da minha identidade, enquanto professora de Geografia de escolas do campo, potencializando o meu olhar para o "mundo rural". [...] Aprendi que para ser educadora é preciso compreender o espaço no qual estamos inseridos, as dinâmicas que nele ocorrem, as relações que são estabelecidas, reafirmando a necessidade de ressignificar através da mediação didática, os conteúdos apreendidos e aprendidos na universidade. Ser uma professora de Geografia do/no campo é um constante desafio... (Maristela – Diário de formação)

Com isso, quero ressaltar que o argumento básico para empreender a referida proposta de formação ancorada nas escritas autobiográficas, se sustenta na condição de promover um ensino articulado à pesquisa. A vinculação entre o ensino e a pesquisa, em que o diário de formação se constituiu numa estratégia de formação, foi pensada tendo em vista a realização das etapas do estágio supervisionado nas escolas de educação básica, onde os estudantes assumem os trabalhos relativos à docência, com vista ao aprofundamento do conhecimento sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Contudo, é pertinente destacar que a inclusão do diário de formação, como fonte de pesquisa, foi concebido porque compreendo que o ato de pesquisar inicia-se no cotidiano da sala de aula, superando, desse modo, a concepção tradicional de estágio cujo modelo vigente, ainda, retrata práticas burocráticas, centradas na realização de aulas e na confecção de relatórios meramente descritivos e descontextualizados das histórias de vidas e dos percursos formativos dos professores.

Assim, a proposta de um ensino atrelado à pesquisa, como eixo norteador das atividades formativas desenvolvidas, pressupõe um princípio fundante debatido e defendido por muitos pesquisadores no espaço acadêmico que é a reflexão sobre o papel didático da pesquisa na formação inicial de professores.

Portanto, compreendo que é necessário considerar o conhecimento que se constrói a partir das vivências cotidianas e as implicações do uso das histórias de vida no âmbito do desenvolvimento de uma proposta de investigação-formação. Tais princípios permitem situar o sujeito em formação no seu exercício de autoformação, conforme salienta Pineau (2010), ao destacar que:

Permitindo aos sujeitos reunirem e ordenarem os seus diferentes momentos de vida espalhados e dispersos no decurso dos anos, a história de vida fá-los construir um tempo próprio que lhes dá uma consistência temporal específica. A construção e a regulação dessa historicidade pessoal são as características mais importantes da autoformação [...]. Daí a grande importância da história de vida para a construção e o conhecimento da autoformação. (PINEAU, 2010, p. 172)

Isso favorece a análise, pelo professor em formação, dos caminhos percorridos na construção da identidade profissional docente, como fica evidenciada nos registros de Mariana, no seu diário de formação.

Escrever sobre o processo de formação que estou vivenciado perpassa por uma ação-reflexão que exige de mim um olhar sensível sobre os meus referenciais para saber mais e conseqüentemente aperfeiçoar as minhas práticas na sala de aula. Tais reflexões estão sendo possíveis, mediante algumas situações formativas no contexto das aprendizagens no

curso, aqui na Uneb, dentre elas posso destacar as análises realizadas a partir dos registros no Diário de formação, bem como a escrita do memorial de formação docente e a construção do portfólio, instrumentos adotados pela professora de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado [...], nos quais reflito sobre os processos formativos, as aprendizagens e as experiências vivenciadas nos espaços educativos, com ênfase no contexto da universidade, sob uma abordagem que entrelaça memórias, histórias de vida e ensino de Geografia, favorecendo a construção da identidade profissional. (Mariana – Diário de formação)

Este excerto narrativo de Mariana retrata a necessidade de desenvolver um projeto de formação docente, tendo como referencial a relação indissociável entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa, entre formação e autoformação. Nesse contexto, “[...] os diários de aula, as biografias, os documentos pessoais em geral [...] constituem recursos valiosos de pesquisa-ação capazes de instaurar o círculo de melhoria de nossa atividade como professores”. (ZABALZA, 2004, p. 27)

Este movimento alternativo de pensar, ensinar e aprender a Geografia, através do recurso biográfico (narrativas autobiográficas, registros das trajetórias pessoal e profissional, e as reflexões na e sobre a ação docente nos períodos de estágio), configura a importância deste aporte teórico-metodológico como relevante dispositivo e eixo organizador do trabalho na produção de conhecimentos no âmbito das licenciaturas, superando assim, concepções e práticas adjetivadas como tradicionais e, ainda, presentes nas realidades formativas nos cursos de formação de professores. Como ressalta Souza (2006, p. 36), “[...] o trabalho com as histórias de vida ou com as biografias educativas configura-se como um processo de conhecimento. Um conhecimento de si”. Assim, “[...] ancorada na ideia da emancipação da pessoa, as histórias de vida em formação propõem que o sujeito se aproprie de seu processo de formação ao se tornar autor de sua história”. (DELORY MOMBERGER, 2008a, p. 16)

Portfólios: caminhos trilhados na formação docente

No processo da escrita de si, proposto pelo projeto “Traduzindo-me”, o portfólio se constituiu noutro dispositivo extremamente relevante no processo de formação desses professores, sobretudo por ser um registro reflexivo que visa à documentação dos itinerários formativos vivenciados durante as etapas de estágio supervisionado nas escolas públicas de Serrinha e região, bem como nas situações experienciadas em espaços educativos não escolares.

A utilização do portfólio nas etapas de estágio supervisionado em Geografia tem como finalidade a organização reflexiva de todas as atividades realizadas pelos professores em formação, do quinto ao oitavo semestre do curso, quando acontecem

as atividades nos períodos de estágio, correspondentes ao exercício da docência em espaços escolares (ensino fundamental II e ensino médio) e, também, em espaços educativos não escolares. É uma proposta que parte da necessidade de organizar os textos, os conhecimentos, as práticas, as vivências, as atividades, enfim, tudo que for desenvolvido desde o planejamento da primeira prática de ensino, acompanhado do respectivo estágio, que inicia a partir da segunda metade do curso e se estende até o fim do curso, totalizando quatro semestres/400 horas de atividades. Logo, neste contexto, o portfólio é concebido e experienciado como dispositivo formativo/reflexivo/avaliativo e tem possibilitado o acompanhamento e a avaliação das práticas docentes realizadas nestes espaços, permitindo ao professor tematizar a sua prática, a partir da documentação e dos registros reflexivos dos itinerários formativos ao longo dos estágios.

A documentação/seleção dos trabalhos que fazem parte do portfólio inclui textos descritivos e narrativos, os projetos de estágio, os planos de unidade (planos bimestrais), planos de aula, atividades desenvolvidas, os procedimentos e instrumentos avaliativos – relatórios, testes, trabalhos extras classe, sínteses, esquemas –, comentários, reflexões diversas que o estudante/professor em formação considerar importantes no processo educativo.

Nessa perspectiva, o portfólio reflexivo/avaliativo é concebido como uma fonte de pesquisa e, também, como uma estratégia de autorregulação da aprendizagem no âmbito da formação docente, o qual possibilita que os professores “[...] analisem, organizem e explicitem processos de aprendizagem de caráter diverso, desde conceitos científicos até conceitos mais pessoais de natureza autorreflexiva”. (SIMÃO; FLORES, 2006, p. 257)

Em cursos de licenciaturas isso se torna fundamental porque oportuniza que o professor em formação compartilhe experiências, saberes e práticas, utilizando-se de um referencial teórico-metodológico que promove análises e reflexões sobre a constituição da sua identidade docente, além da possibilidade de desenvolver a sua autonomia intelectual, percebendo-se como autor, ator e narrador das suas experiências e vivências “[...] e assim construir outros olhares e conhecimentos sobre o ser professor do ponto de vista da constituição da docência como exercício reflexivo de autoformação”. (PERES; BRANDÃO, 2009, p. 47)

Desse modo, além de ser um dispositivo que possibilita a documentação e o registro dos percursos e das situações práticas do/no exercício da docência, o portfólio reflexivo também é considerado uma estratégia de avaliação formativa e autoavaliação, uma vez que se trata de um instrumento que contempla todo o processo vivenciado no decurso da formação a partir da escrita de narrativas acerca das aprendizagens e da construção de conhecimentos e saberes.

Sobre a função e o caráter formativo/avaliativo e autoavaliativo deste dispositivo, as narrativas dos estudantes revelam algumas impressões acerca da sua inclusão nas práticas avaliativas, conforme os relatos registrados nos portfólios construídos durante as atividades do componente curricular estágio supervisionado em Geografia II, etapa que corresponde ao exercício da docência, em instituições escolares da rede pública de ensino, que ofertam o ensino fundamental – II segmento.

Aponto como um dos elementos positivos neste processo foi o meu crescimento sobre concepção e prática de avaliação, pois neste estágio, eu aprendi a relacionar as vivências dos educandos com o seu desempenho nas atividades desenvolvidas. (Jamille – Portfólio)

Na minha concepção, a relevância em construir o portfólio reside essencialmente na sua principal função: organizar e documentar todas as atividades empreendidas no período do estágio e consequentemente possibilitar a autocrítica, reflexão e avaliação sobre os trabalhos desenvolvidos. (Lorraine – Portfólio)

O portfólio é um instrumento importantíssimo na formação docente. Possibilita que nós, docentes-alunos reflitamos sobre nossas práticas pedagógicas, além de permitir também, a articulação entre teoria e prática e a autoavaliação. (Maria Aparecida – Portfólio)

Pode-se, portanto, inferir a partir dos excertos das narrativas das professoras em formação inicial, que o portfólio enquanto estratégia de formação,

[...] leva o sujeito, por um sentimento de autoria, a produzir conhecimento de si e para si, pois, a partir do processo auto-narrativo, o sujeito está fazendo uma reconstituição de significados das experiências consideradas as mais importantes de sua vida. (DIAS, 2005, p. 114)

Ou seja, “[...] ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas ideias para o relato – quer escrito, quer oral – ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática”. (CUNHA 1997, p. 3)

A cada término das etapas de estágio, os professores em formação apresentam para o grupo (colegas e professor-formador) o memorial de formação, no qual narra situações experienciadas no decurso das atividades realizadas nos espaços formativos formais e não formais (campos de estágios), a partir dos registros inscritos nos diários de formação e nos portfólios reflexivos. Nesse contexto, segundo Abrahão (2008, p. 173), “as narrações dos memoriais não são apenas um constructo individual; adquirem real significado quando situados no contexto histórico: Sócio político econômico e cultural”. Este momento de partilha de experiências, aprendizagens e

saberes é denominado “Mosaico de histórias: (com)partilhando experiências”, como os relatos mais abaixo sinalizam.

Como destaca Dominicé (2010, p. 213), “cada narrativa é o reflexo da maneira como o caminho percorrido foi compreendido, a formação definida e o processo interpretado”. Desse modo, o exercício das escritas de e sobre si, com memoriais, diários, portfólios, e a socialização das situações experienciadas no “Mosaico de histórias” têm proporcionado diferentes aprendizagens e a reflexão e análise sobre o trabalho desenvolvido, teorizando sobre a prática, bem como sobre os diferentes modos como cada um aprende a ser professor e como narra essa experiência do vir a ser, do tornar-se professor.

A produção do portfólio para mim foi muito importante. Por se tratar de um instrumento capaz de organizar todos os dados do estágio já se torna relevante e, principalmente, por nos permitir fazer uma reflexão sobre o processo, possibilitando apreender o que foi bom e o que deve ser melhorado. É um instrumento que pode ser consultado e analisado por nós em qualquer momento. (Silvana – Portfólio)

Esse portfólio constituiu-se num importante instrumento reflexivo cujas análises perpassam pela avaliação do contexto escolar com foco na experiência da docência, pela avaliação formativa dos educandos e pela reflexão do meu próprio percurso de vida, destacando as itinerâncias da minha formação profissional. Ele é para mim, um espaço próprio de reflexão, singularizado, onde deixei minhas marcas. (Jamille – Portfólio)

Estes fragmentos das narrativas de Silvana e Jamille reafirmam que “[...] os portfólios são vistos e utilizados como instrumentos [...] providenciando oportunidades para documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem [...]” (SÁ-CHAVES, 2000, p. 15), capazes de testemunhar não só os resultados decorrentes da formação, mas, principalmente, essencialmente as situações formativas experienciadas, evidenciando, para além dos conhecimentos, os significados que o autor lhes atribui, porque, ao narrar-se, o professor reflete sobre as próprias experiências, ou seja, no exercício do portfólio reflexivo, “[...] o narrador, narrando, se narra”. (SÁ-CHAVES, 2000, p. 24)

E, neste texto, o narrador é o professor de Geografia, em formação inicial, que ao narrar experiências, narra histórias – de vida, de trajetórias escolares e de formação, do fazer docente, de pessoas e de lugares e seus cotidianos – e, ao narrar histórias, narra acontecimentos biográficos situados no tempo e no espaço. Então, nesse caso específico, os professores geo(bio)grafizam-se, isto é, tomam o lugar para biografar-se, para narrar as suas histórias pessoais, formativas e profissionais experienciadas no decurso da vida, em diferentes contextos geográficos. Este modo como o sujeito se apropria das suas histórias e concebe os lugares – casa, escola, sala de aula, praça

públicas, teatros, dentre outros – como cenários da narração é compreendido como “geo(bio)grafização”, ou seja, “[...] quando os sujeitos narram a si próprios, eles falam de suas experiências historicamente construídas desde o lugar que ocupam, e são essas histórias que produzem uma identidade particular, diferente [...]”. (RIOS, 2011, p. 29) Nesse processo, o sujeito volta-se para si, para as suas histórias, com um olhar sobre a própria constituição, compreendendo-se como autor, personagem, protagonista e narrador, dos seus percursos de vida, formação e autoformação, considerando o lugar de onde narra à vida, o lugar onde dá forma ao vivido, ao experienciado, onde a geo(bio)grafização acontece, onde o enredo das suas experiência é tecido, possibilitando uma interpretação de si, uma escrita de si.

Segundo Delory-Momberger (2008b, p. 93-94), “[...] quando nos ocupamos de biografia, pensamos em termos de temporalidades: apreendemos o curso das existências e das representações biográficas como construções no tempo”. Além da dimensão temporal, sempre considerada na realização de pesquisas biográficas, conforme sinaliza Delory-Momberger (2008b), tenho me dedicado, enquanto professora-geógrafa que investiga trajetórias – de vida-formação-profissão – de professores de Geografia, contemplar a dimensão espacial nas *escritas de si* por aqueles indivíduos que se biografam, ou seja, atribuem-se uma forma na qual se reconhecem como eles próprios, [...] *levando em conta*, a dimensão do espaço enquanto dimensão da experiência e da biografização (DELORY-MOMBERGER, 2008b, p. 93, grifos no original), reafirmando, com isso, que “[...] toda biografia se inscreve numa escritura do espaço, numa geografia”. (DELORY-MOMBEGER, 2012, p. 69) e, “a importância da singularidade de um lugar” (MASSEY, 2000, p. 185) e suas implicações na vida do sujeito que narra as suas histórias, tendo o lugar como cenário da biografização.

À medida que o sujeito se apropria e se relaciona com o espaço, ele o torna um lugar e confere sentido à narrativa. Esse modo singular de relação experiencial entre o sujeito e o lugar – identidade e pertencimento –, traduzido nas narrativas, torna a dimensão espacial das histórias e das biografias um elemento de referência que se funde com o próprio sujeito que se narra, que se traduz, que se interpreta. Como solicita Delory-Momberger (2008b, p. 99), “[...] é preciso situar a experiência individual de espaço e as construções biográficas às quais ele dá lugar”.

Desse modo, torna-se salutar pensar na apropriação do lugar, categoria de análise geográfica, como o cenário-referência que compõe as nossas histórias, onde vivemos as experiências e onde as histórias acontecem cujos enredos são tecidos, são narrados, são (com)partilhados, são geo(bio)grafados.

Para finalizar, sem a intenção de concluir: algumas notas provisórias

[...] registrar é deixar marcas. Marcas de uma história vivida.
(WARSCHAUER, 1993, p. 61)

A minha experiência no decurso de uma trajetória de 27 anos no magistério, 15 deles no âmbito dos processos formativos de geógrafos-professores e de pedagogos, tem demonstrado que há possibilidade de se criar condições favoráveis para a inclusão de novos procedimentos/estratégias formativos nos cursos de formação inicial de professores (memoriais, diários e portfólios), potencializando, assim, a constituição da identidade pessoal e profissional docente que, segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 77):

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em suas história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Ao empreender uma proposta de trabalho que contemplasse o entrelaçamento de narrativas autobiográficas com registros reflexivos dos itinerários formativos, através do uso de memoriais diários e de portfólios na licenciatura em Geografia, na UNEB, *campus* XI, pretendia compreender como os sujeitos inseridos neste processo se constituíam professores, a partir do exercício de reflexão sobre si, sobre os itinerários de formação e inserção profissional, pois desse modo, acredito que se faz necessário, no âmbito da formação inicial, nós – formadores de professores – compreender a historicidade do sujeito que busca, em seus percursos, perceber-se como protagonista (ator) e autor da sua própria história pessoal e profissional, ou seja, torna-se necessário considerar que o “professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. (NIAS, 1991, apud NÓVOA, 2000, p. 15)

Assim, enquanto leitora e intérprete das histórias autobiográficas, escritas e narradas pelos professores de Geografia em formação inicial, pude compreender que as imaginárias “insignificâncias”, destacadas no começo dessa história de formação, revelavam uma pseudoinferiorização das próprias experiências e histórias de vida narradas por seus protagonistas. Dessa forma, percebi que os saberes biográficos dos fazeres discente e docente, articulados com as experiências do presente e as possibilidades do pensar sobre si, fazem com que o sujeito mostre-se como figura pública de si e, ao escrever sobre si, evocando memórias de trajetórias de vida-formação, coloca

em evidência acontecimentos no contexto da família, da escola, da formação e da profissão, tornando-se autor, ator, protagonista e narrador das suas histórias.

Os processos formativos vivenciados na UNEB, *campus XI*, nas aulas de prática de ensino e estágio supervisionado em Geografia, através da escrita de narrativas autobiográficas e da documentação/registros reflexivos, foram significativos para a compreensão dos acontecimentos biográficos que retratam momentos importantes das suas histórias pessoais, das trajetórias de escolarização, das vivências na universidade e das implicações da formação acadêmica no fazer pedagógico cotidiano e no processo identitário desses professores, além de fornecer pistas sobre questões pertinentes à aprendizagem da educação geográfica e da/na e sobre a docência e, nesse contexto, a escola ocupa um lugar de destaque e figura-se como um espaço privilegiado para a construção das primeiras impressões e aprendizagens dessa profissão.

Através da escrita dos memoriais e dos registros no diário de formação e no portfólio, foi possível acompanhar os processos formativos dos meus alunos, durante seus percursos formativos no âmbito da universidade e nas escolas públicas durante os estágios. Vale salientar que estes recursos possibilitam ampliar os estudos em torno dos saberes docentes, saberes da prática, processos reflexivos, formação do professor pesquisador, articulação entre formação e pesquisa, por meio das histórias de vida, revisitando as memórias e as narrativas autobiográficas e seu papel na construção da identidade dos docentes. Desse modo, no processo de geo(bio)grafização, ao escrever e narrar as suas histórias, os professores se reinventam através da escrita, ao investigar suas próprias histórias, atribuindo, assim, sentido e significado à formação e à profissão docente, a partir de um lugar de anunciação.

O registro dessas experiências, nos itinerários de formação docente – memoriais, diários e portfólios – na forma de narrativa do saber-fazer, tem possibilitado como afirma Souza (2006, p. 60),

um efeito formador por si só. Isso porque coloca o autor no campo de reflexão, de tomada de consciência sobre sua existência, de sentidos estabelecidos à formação ao longo da vida, dos conhecimentos adquiridos e das análises e compreensões empreendidas sobre a sua vida, do ponto de vista psicológico, antropológico, sociológico e linguístico que a escrita de si e sobre si exige. Significa entender que a narrativa escrita objetiva trabalhar o conhecimento experiencial ao longo da vida e as possibilidades formativas construídas nas experiências vividas.

Este trabalho de investigação-formação tem favorecido uma reflexão acerca dos dilemas e desafios enfrentados no território da formação inicial de professores,

sobretudo, no que concerne à inclusão de práticas de ensino alternativas que promovam um olhar mais apurado sobre as singularidades e interfaces das histórias de vida – percursos pessoal e profissional – dos professores em formação e suas implicações na construção da identidade profissional docente. Portanto, os conhecimentos cotidianos que construímos ao longo das trajetórias pessoais possuem significados e imprimem marcas no devir do trabalho pedagógico.

Também quero ressaltar que a arte de conhecer as histórias de vida dos alunos pelo viés da escrita biográfica – memoriais, diários e portfólios – possibilitou a compreensão de que “quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos. [...] de certo modo, só vivemos nossa vida escrevendo-a na linguagem das histórias” (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 36) e que “[...] cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único”. (MOITA, 2000, p. 117)

Ao acompanhar, conhecer e interpretar as escritas narrativas dos meus alunos, conhecendo os seus percursos formativos, as suas histórias, enquanto professora-formadora, tenho apreendido outros modos de ser e estar na docência, pois o memorial, o diário de formação e o portfólio são concebidos como importantes fontes de investigação-formação e têm me possibilitado ressignificar/transformar/recriar as minhas práticas, ao estabelecer outras formas de relações com o saber nas ações didático-pedagógicas no território da formação de professores de Geografia.

Desta forma, é salutar o estímulo, desde a formação inicial ao exercício da escrita, com memoriais, diários de aulas, diários de formação, portfólios, relatórios de estágios, tendo em vista que o dispositivo da escrita de si possibilita a reflexão e a análise sobre os trabalhos desenvolvidos, teorizando sobre a sua prática, bem como sobre os diferentes modos como, cada um de nós, aprendemos a ser professor, visto que o vir a ser, o tornar-se professor, segundo Souza (2011, p. 88),

[...] é um exercício, uma aprendizagem experiencial e formativa inscrita na visão positiva que os sujeitos têm sobre si, sobre suas memórias de escolarização e na superação e acolhimento dos modelos formativos que viveram nos seus percursos de escolarização.

A escrita reflexiva sobre o trabalho pedagógico no cotidiano escolar, além de descrever as experiências narradas pelos professores que vivenciam os processos de ensinar e aprender Geografia possibilita pensar sobre a formação profissional e o exercício da profissão, no que concerne às práticas, aos dilemas e os desafios enfrentados na docência, contemplando as dimensões didático-pedagógicas e também questões ligadas à organização e a gestão da escola, a sua dinâmica com os seus tempos, ritmos, enfim, sobre/no e com o cotidiano da escola, enquanto *locus* do saber-

fazer docente, conforme sinalizam os professores Marcos e Cleidson nos excertos narrativos a seguir:

Neste Estágio Supervisionado VI, foram muitas as dificuldades metodológicas. Nós estagiários estávamos sempre à procura de métodos que facilitassem a compreensão do conteúdo, infelizmente muitos destes métodos não puderam ser aplicados pela falta de recursos para o material produzido. Posso afirmar que os estágios anteriores me possibilitaram melhores oportunidades para preparar aulas dinâmicas e mais envolventes, principalmente porque o colégio dispunha de melhores recursos. Com as experiências vividas em sala de aula, observei que a função do professor se torna cada vez mais cheia de regras a ser seguidas e com responsabilidades de “outros” sendo impostas a ele. Porém, nessas vivências pude perceber inúmeras diversificações desse profissional da educação. E sobre o tema ser professor pude fazer uma pequena reflexão do que percebi nesses quatro estágios e em situações diversas. (Marcos – Portfólio)

Mesmo estando num curso de Geografia, licenciatura, um curso para formar professores, a opção pelo magistério como profissão só foi idealizada ao final do Curso na UNEB, após as experiências nos estágios curriculares. As vivências nas escolas onde realizei as atividades contribuíram para abraçar a docência. Acredito que no início do curso, as primeiras experiências nas escolas, orientadas pela professora de Prática de Ensino fortaleceu o caminho que estava trilhando em direção ao exercício da docência. (Cleidson – Portfólio)

O trabalho formativo no projeto “Traduzindo-me: narrar histórias, geografar trajetórias” parte da compreensão que “[...] o ato de narrar experiências existenciais e/ou profissionais, devidamente mediado, permite transformar saberes implícitos em conhecimento (pesquisa) e, ao mesmo tempo, promover a reinvenção de si (formação) [...]” (PASSEGGI; CARRILHO; BARBOSA, 2008, p. 240) e tem possibilitado apreender “[...] o sentido que cada sujeito estabelece face às reconstruções de suas trajetórias em seus textos narrativos a partir da história de sua vida e do recorte sobre as vivências e aprendizagens acadêmicas”. (SOUZA; CORDEIRO, 2010, p. 219)

Por fim, desejo enfatizar que as narrativas docentes grafadas nos memoriais, nos diários e nos portfólios, como dispositivos de formação inicial de professores, podem ainda ser concebidas como importantes fontes de investigação sobre a Geografia Escolar, sobre a formação acadêmica docente e as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses dois relevantes espaços e tempos formativos – a escola e a universidade.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena M. Barreto. Metamemórias: Memórias e Memórias Rememorados/Narrados/Refletidos em seminários de investigação-Formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docentes*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

- BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política*. 10. ed. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010. 167 p.
- BOLIVAR, António. *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- CALLAI, Helena Copetti. Apresentação. In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). *Educação geográfica: reflexão e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.
- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o Lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda a escola? *Terra Livre*, São Paulo, n. 16, p. 133-151, 2001.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *A Geografia Escolar e a cidade – ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas: Papyrus, 2008.
- CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O Método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 129-142.
- CUNHA, Maria Isabel da. Narrativas e formação de professores: uma abordagem emancipatória. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; GALLEGO, Rita de Cássia. (Org.). *Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 199-214.
- CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação – USP*, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, jan./dez. 1997.
- DELGADO, Lucilia de A. Neves. *História oral: memória, tempo e identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Tradução Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal: EDUFRRN, 2012. 154 p.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008a. 150 p.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia, Corpo, Espaço. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). *Tendências da pesquisa (auto)biográfica*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008b. p. 93-109.
- DIAS, Cleuza M. Sobral. “Portfólio” reflexivo-fragmentos de uma experiência. In: SÁ-CHAVES, Idália de. *Os “Portfólios” reflexivos (também) trazem gente dentro – Reflexões em*

- torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto: Editora Porto, 2005. p. 109-118.
- DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 189-222.
- FONTOURA, Helena Amaral da. Linguagem e educação: histórias de si nos percursos de formação pessoal e profissional. In: MORAES, Dislane Zerbinatti; LUGLI, Rosario Silvana (Org.). *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/ investigação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- GOODSON, I. Profesorado y historias de vida: um campo de investigación o emergente. In: GOODSON, I. (Org.). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro, 2004. p. 45-62.
- HESS, Remi. Momento do diário e diário de momentos. In: Elizeu Clementino de Souza; Maria Helena Menna Barreto. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 89-103.
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Contagem da população*, 2007. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>>. Acesso em: 21 mai. 2010.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LARROSA, J. Narrativa, identidad y desidentificación. In: *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 1996. p. 461-482.
- MASSEY, Barbara Doreen. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, Antonio A. (Org.). *O espaço da diferença*. Campinas: Papirus, 2000. p. 176-185.
- MEIRELES, Mariana Martins. *Macabéas às avessas: trajetórias de professoras de Geografia da cidade na roça – narrativas sobre docência e escolas rurais*. 2013. 245f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/ UNEB/GRAFHO, Salvador, 2013.
- MIGNOT, Ana Chrystina V. Escritas invisíveis: diários de professoras e estratégias de preservação da memória escolar. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina V. (Org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008. p. 99-116.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 111-140.
- NACARATO, Adair Mendes; PASSEGGI, Maria da Conceição. Olhar para si e superar marcas deixadas pela matemática escolar: reflexões de uma futura professora sobre seu percurso de formação. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de (Org.). *Artes do sentir: trajetórias de vida e formação*. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 208-225.

- NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. Uma Interpretação Fenomenológica na Geografia. In: SILVA, Aldo A. Dantas; GALENO, Alex (Org.). *Geografia: ciência do complexus: ensaios transdisciplinares*. Porto Alegre, Sulina, 2004. p. 209-236.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 27-42.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. (*Auto*) *Biografia: Formação, territórios e saberes*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 103-131.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. Memórias de pesquisa-formação: cenários, tempos, personagens e enredos. In: PASSEGGI, Maria da Conceição, BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docentes*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 237-266.
- PEREIRA, Ana Cristina S. de Oliveira. A formação profissional no compasso da história de vida do educador: o memorial em foco. In: SOUZA, Elizeu C.; CORDEIRO, Verbena M^a Rocha. (Org.). *Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura*. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 109-129.
- PERES, Lúcia Maria Vaz; BRANDÃO, Cláudia Mariza Matos. A fotografia como *graphias* de memórias: Das professoras em nós... In: FERREIRA, Marica Ondina Vieira; FISCHER, Beatriz T. D.; PERES, Lúcia Maria Vaz. *Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação*. São Leopoldo: Oikos; Brasília, Liber Livros, 2009. p. 35-50.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTESIOU, Lea das Graças C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PINEAU, Gaston. Histórias de vida e alternância. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. *Memória, (auto)biografia e diversidade – questões de método e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 25-40.
- PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 97-118.
- PORTUGAL, Jussara Fraga. *Quem é da roça é formiga!:* histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de geografia de escolas rurais. 2013. 352f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/UNEB/GRAFHO. Salvador, 2013.

PORTUGAL, Jussara Fraga. *Projeto Traduzindo-me: narrar histórias, geografar trajetórias – uma proposta de investigação-formação em Geografia*. Serrinha: UNEB, 2006.

RAIMUNDO FAGNER. Traduzir-se. In: *Traduzir-se*. BMG, 1981. 1 CD-ROM.

RIOS, Jane Adriana V. Pacheco. *Ser e não ser da roça, eis a questão! Identidades e discursos na escola*. Salvador: EDUFBA, 2011. 212 p.

SÁ-CHAVES, Idália. *Portfolios reflexivos. Estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro: CIDTFF, 2000.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SOUZA, Elizeu Clementino de. “Vim aqui para ficar com os ‘comigos’ de mim”: estágio, narrativas e formação docente. In: SÜSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra. (Org.). *Universidade-Escola. Diálogo e formação de professores*. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011. p. 79-98.

SOUZA, Elizeu Clementino de; CORDEIRO, Verbena M^a Rocha. Rascunhos de mim: escritas de si, (auto)biografia, temporalidades, formação de professores e de leitores. In: ABRAHÃO, M^a Helena M. Barreto. (Org.). *(Auto)biografia e formação humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 217-231.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: EdUNEB, 2006.

TOQUINHO. Gente tem sobrenome. In: *Canção de Todas as Crianças*. Universal, 1998. 1 CD-ROM.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; FLORES, Assunção. O aluno universitário: aprender a auto-regular aprendizagem sustentada por dispositivos participativos. *Revista Ciências e Letras*, Faculdade Porto-Alegrense, Porto Alegre, n. 40, p. 216-29, jul./dez. 2006.

WARSCHAUER, Cecília. A roda e o registro. Uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Narrativas como passaportes em zonas de fronteiras: Estágio Curricular em Geografia

Marisa Terezinha Rosa Valladares

Professorando identidades em zonas de fronteiras

Pensar e dizer sobre o estágio curricular e sobre a prática de ensino na licenciatura, para mim, é falar de minha vida. Não há como escapular, pois entre análises de mudanças de legislação, no meio das transformações das denominações de disciplinas, cargas horárias, na dureza insípida de aspectos legais e normativos, surgem finas – mas potentes – fraturas que ensaiam linhas de fuga, permitindo aparecerem delicadas filigranas de lembranças, de recordações das vivências de aprender e de ensinar, em companhia de tantas pessoas, guardadas na memória e ativas no cotidiano docente, permitindo-me ser a Marisa que vou sendo.

Nem sempre fui professora de estágio e de prática de ensino. Isto é história de 20 anos na universidade. Posso somar a isto um pouco mais de tempo, pois professorrei estágios e práticas com meninas e meninos do antigo curso de normalista, o que acrescenta uns cinco ou seis anos. Há um outro tempo que alonga meu olhar para mais longe: são lembranças do meu viver como normalista e como licencianda, nos estágios e nas práticas de ensino. Ainda assim sobra tempo, preenchido apenas com sonhos e vida de menina e de menina-moça desejando e agindo para ser o que gostaria de ser. E aí, os fios que movi teceram tramas por onde andei, sem saber que tudo conspirava para eu ser professora. Isto: professora.

... quando eu era criança, queria ser bailarina. Tímida, magra e feia, entre muitos irmãos e irmãs, eu sonhei ser linda, leve, famosa... A família matriarcal, tornada urbana pelo êxodo rural, calcada em princípios severamente católicos, recursos financeiros esgotados

por tentativas de negócios próprios, ofereceu um pálido curso de violino. Por mais que eu tentasse me apaixonar pela ideia, o violino só se aproximava do meu desejo, quando eu o comparava à pose clássica de bailarina sobre uma perna, numa pirueta de rodopio. Agi. Nas festas da igreja ou da escola, os teatrinhos me abriram uma porta para a dança do ballet. Não havia ninguém para ensinar – e a televisão ou a internet nem eram sonhos: só não existiam... Atravi-me com algumas amigas a ensaiar bailados. Precisávamos de tempo e resolvi que podíamos ganhá-lo no contraturno do horário escolar. Mas, havia o dever de casa. Então, pedia às mães que nos deixassem fazer os deveres juntas. E para andar depressa com eles, eu ensinava, explicava, corrigia... E, para isto, mais e mais me aplicava na escola. Todas nós, pretensas bailarinas, melhoramos na escola. Mas, o ballet foi se esgarçando tal como as sapatilhas e lindas roupas de tule e de seda, bordadas de miçangas e paetês que se soltavam... Só os deveres de casa e os trabalhos de pesquisas ficaram. Fui virando professora... Mantive, todavia, minha alma de pequena bailarina no exercício diário, doloroso e prazeroso, de dançar a vida. O ballet permaneceu símbolo do belo desejado, da harmonia almejada, da disciplina necessária para sonhar outros sonhos. O ballet me empurrou para o magistério: treinar as colegas para dançar me apresentou ao bailado do ensinaraprender¹ juntos. E isto foi o princípio. De frustrada bailarina para uma manicure, que precisava ganhar dinheiro necessário ao orçamento familiar, fui sendo convidada a atuar como professora substituta eventual, depois docente de emergência, depois docente normalista... aí...

Aprendi com outras professoras,² como Josso (2004) e Abrahão (2006), que, narrando-nos, vamos fiando nossa formação. E o que eu pensava que eram apenas histórias para dizer a outras professoras o que eu havia vivido, enfrentado, aprendido e sido feliz – hiatos risonhos ou dramáticos nas discussões feitas com base em estudiosos famosos – era, na verdade, um jeito de suscitar formação para nós todas: em seu diálogo interior, elas aceitavam ou recusavam as alternativas que eu lhes oferecia como possibilidades pedagógicas, mas que eram vivências minhas, e sempre me apontavam outros caminhos com suas histórias e então, aprendíamos juntas.

Aprender é uma mágica que não contém truques. Tem técnica, tem conhecimento, tem desejo, tem parceria. Não pode morrer ou esgotar em si. Só tem razão se for multiplicada, daí precisa ser contada e “... a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores.” (BENJAMIN, 1994, p. 198) Por isso, professores precisam ser narradores.

1 Esse jeito de pensar e expressar foi uma das muitas lições aprendidas com Carlos Eduardo Ferraço (2003), que declara ter aprendido com Nilda Alves. Uso expressões que aglutinam palavras na tentativa de expressar o imbricamento produzido por elas no cotidiano, mais complexo do que sua agregação pela conjunção “e” ou pelo sentido de fracionamento causado por sinais gráficos como hífen (-) e barra (/).

2 Usarei diversificadamente gêneros masculino e feminino, convidando todas as pessoas a se incluírem quando o desejarem, evitando predomínio de um ou outro gênero e as rupturas causadas pela dupla denominação.

...a vida me empurrou para o magistério e acho que Deus riu e falou: 'Não é que ela tem jeito de professora mesmo?' E então me abençoou. Deu-me ouvidos poderosos com duas antenas de celular: captam conversas paralelas, cochichos, meias palavras, não para brigar, mas para 'sacar' linhas de fuga que me ajudam - 'antennada, hein professora?' - a estar mais perto de meus alunos. Deu-me também um par de pernas fortes, que já até foram bem bonitas, compensando outras coisas não tão lindas. Estas pernas me ajudaram em longas horas de pé, movimentando-me por salas de aula e entre escolas. Não gosto de professoras sentadas, mesmo que agora tenha que me render a esta posição por puro cansaço. Deus, ao saber da minha preferência por Geografia, deve ter pensado em me amparar com coisas que me facilitassem explicações geográficas: meus cabelos são um instrumental rudimentar de climatologia - quando o vento sul vem lá longe e a umidade do ar se anuncia, eles logo dão demonstração disso. E minha boca... bem, é um caso a parte. Sofri como dentuça, quando adolescente, até que num assomo de coragem disse para eu mesma, diante do espelho: 'Você é dentuça.' E comecei a rir, como quando era criança, desobedecendo meu bravo pai que dizia que mulher séria não ri mostrando os dentes... Mostrava e mostro os meus dentes, mesmo sem rir. Eles são uma marca registrada de Marisa. E se me perguntam para que servem estes dentes tão grandes, respondo só que é para sorrir. Meu lindo marido, que amo tanto, diz que eles são para minha boca ficar grande, como deve ser uma boca de professora: cheia de palavrinhas... (Ele é um doce!) Bem, aí, Deus fez questão de demonstrar que pode sempre mais: caprichou em meus olhos e me deu um estrabismo maravilhoso. Com ele, os alunos ficam doidos, pois enquanto pensam que eu estou olhando para cá, demonstro-lhes estar vendo lá. Já pensaram como é isto em dia de prova? Então, equipada com estas ferramentas, fiz-me professora. Tomei-me de pura paixão pela sala de aula, pelo encontro com alunos, pelo insondável mistério de aprender e de ensinar. Vaguei por muitas escolas: ricas, pobres, paupérrimas, públicas, particulares, urbanas, rurais, de crianças, de jovens, de adultos, cursos técnicos, ensino fundamental, ensino médio, presenciais, semipresenciais, a distância, ensino em módulos, ensino regular, ensino informal... Aprendi mais do que ensinei e o que ensinei, aprendi também. Tenho ex-alunos doutores, mestres, professores, enfermeiros, médicos, agricultores, donas de casa, advogados, presidiários, padres, pastores, pedagogos, homens, mulheres, pessoas. Tenho alunos doces, agri-doces, salgados, apimentados, insossos, serenos, agitados, enjoados, solícitos, de todos os jeitos e formas, mas, sobretudo, são todos amados...

Juntando minhas narrativas, percebi que elas me permitiam a produção, a sistematização e a difusão de dados sobre a formação docente (afinal, estou na estrada há muito tempo!). O estágio e as práticas de ensino pulsa(va)m como cintilações na formação docente nelas potencializadas. Tais cintilações, visíveis nas leituras e escrituras de vida e de mundo, que ousou apresentar, acendem miríades de luzinhas de lembranças, de experiências sobre “aprendensina” e “ensinaprende”, que desejo repartir. Na ousadia, reafirmo: “ensinaprende” e “aprendensina” desse jeito mesmo, um preso no outro, pressupondo que se prende ao que se ensina a paixão pelo outro e que se rende, na sina do aprender, ao imprevisível das redes de conhecimentos, a paixão pelo mundo.

Trançando aprendizagens em zonas de fronteiras

A prática de ensino e o estágio curricular são espaçotempos capazes de ampliar e de romper limites na formação docente. A importância que exercem sobre esta formação é proporcional à intencional relação que travam sujeitos praticantes de aprendizagens. São espaçotempos de aprendizagem que se efetivam nas zonas de fronteiras (VALLADARES, 2009) entre teoria e prática, entre escola e academia, entre a situação de estudante e a vivência de professor.

Zonas de fronteiras são lugares onde identidades se diluem e se tornam híbridas. Nas zonas de fronteiras, sujeitos se gestam, se gostam, se gastam e (de)gustam diferentes sabores de vida, em seus projetos e tentativas de humanização. Nessas zonas de fronteiras, os que por ali vivem, teimosamente presos a um território da fronteira, perdem sua condição inicial de nômade ou migrante – estiveram na escola, foram à universidade e voltaram para a escola, não voltam mais à universidade ou, então, estiveram na escola, foram para a universidade e não querem ficar na escola. Estiveram nômades, foram migrantes, hoje são moradores antigos. Outros desejam ardentemente um dos territórios da fronteira, são arrivistas³, repudiados pelos que ocupam fixos espaços, pois nos fazem lembrar que, um dia, também foram recém-chegados. E nós, que por ali transitamos nômades, migrantes talvez, carregados de sonhos e aprendizagens para trocas e novas invenções, tornamo-nos híbridos, porque nem somos da academia, nem somos da escola e somos de ambos – porque não somos apenas professores ou apenas alunos, somos uns e somos outros, deixando de ser um ou outro ou ambos, às vezes, em nossas transgressões, em nossas resistências, em nossas teimosias e incompreensões. Somos sujeitos híbridos vivendo nossas histórias de formação que contagiam a formação de outros sujeitos – e é preciso estar atento à responsabilidade do que isto significa.

Professoras e licenciandos sabem bem disto. Querendo ou não, suas vidas se impregnam do que vive(ra)m juntos, mesmo que não se lembrem quem era o aluno ou como era o nome da professora cujas histórias marcaram suas lembranças ou propiciaram a história que contam – histórias, lembranças e narrativas tão (in)verossimilmente suas, pois se constituem imersas na complexidade coletiva onde cada pessoa vive. Tais processos resgatam a ideia de reminiscências, como junção da rememoração e da memória, como explica Benjamin (1994), na formação docente, compondo imensa colcha de retalhos coloridos, com uma gama complexa de texturas e de tessituras. Memórias e lembranças se esquivam entre conceitos de ordem psicoló-

3 Segundo Bauman (1998), são pessoas que desejam se incorporar a um lugar para onde migram, mas são repudiados pelos nativos, que se sentem ameaçados por eles, no sentido que os farão lembrar e serem lembrados como arrivistas que foram um dia.

gica ou social, para se esparramarem como narrativas, no mais justo entendimento de narradores.

As condições estratégicas de ensinar e de aprender, que o estágio e a prática de ensino proporcionam aos seus sujeitos migrantes e nômades, justificam tais *espaços*-tempos como fundamentais no processo formativo do magistério. Exigem um preparo e um desempenho reflexivo-crítico. Oportunizam a intimidade necessária entre o saber e o fazer (CURY, 2003), ao mesmo tempo em que proporcionam à formação docente um saber e um fazer profissional, embora mantendo suas especificidades. A importância do estágio e da prática de ensino não se restringe apenas ao momento vivido nestes interstícios de nossa formação. Ela aparece com o relâmpago de lembranças de outros ensaios, de outras vivências como promessa do querer ser docente.

Trago em minha memória lembranças de minhas aulas de quando era menina. Eu repetia em casa, com minhas bonecas, o que minha professora fazia: a mão levantada com uma varinha para apontar as letras rabiscadas num pedaço de tábua, que imitava a lousa; a voz empostada que se traía em diferentes tonalidades, da zanga ao carinho; a pose com o sapato alto e o colar, que minha mãe abriu mão e deixou que se tornassem meus... Projetei dali o meu futuro: eu queria tanto ser professora! Cada momento vivido foi em torno disto: estudar para ser professora. Ainda me sinto como aquela professora que fui quando menina. Sinto o passado me beijando o rosto, tão real que posso confundir-lo com o presente que vivo: o carinho pelos alunos, tal como sentia de minha professora e que eu repetia com minhas bonecas, a vontade de ensinar que nem se perturba com o que chamam de bagunça, a pose... ah! A pose que me custa comentários tantos entre colegas, respeito e querer bem entre alunos! (Professora Y – Professora de escola, parceira no estágio)

Como destituir a força do desejo no que há de-vir? Como desconhecer a estética da atitude da docência? Como negar o voltar a ser, o sentimento de destituir da utopia a imponderabilidade dela acontecer? Como ignorar o encontro entre um futuro sonhado, um passado lembrado e um presente em acontecimento? A brincadeira de criança não perde a força formativa do que foi vivido, intensa e fugazmente, mesmo que tome outro rumo.

O imbricamento entre memórias, lembranças e narrativas cria processos, movimentos e conhecimentos intimamente relacionados à forma como os lemos, os ouvimos ou os vemos e, sobretudo, com as formas de seu uso e de sua apreensão. É com essa complexidade que os atravessamentos acontecem. O que me provoca é como esses atravessamentos do fazer docente, do viver docente, do pensar docente, capazes de se fazerem inesquecíveis se tornam potenciais formativos, em especial na Geografia, pela condição de efetuarem leituras das complexidades dos espaços geográficos, das subjetividades dos lugares e dos territórios, além da beleza de paisagens.

As lembranças permitem e provocam um trânsito incessante entre a memória e as narrativas, promovendo a atualização do passado – que flutua como uma fina

luminosidade em torno do presente, envolvendo-o e ao lampejar, ilumina o passado, o presente e o futuro num agora. Desta forma, o presente está sempre em formação, trazendo em si o esgazeamento do passado que ainda o trama, enquanto pontas de fios teimam em tecer um projeto de futuro possível.

Lidar com meninos e meninas da licenciatura da Geografia tem sido a minha grande (a) ventura formativa na docência. Cada turma faz em mim uma marca que transforma um pouquinho mais a Marisa que sou, a professora que tento ser. Aprender com alunos é realizar o que tanto se discute na formação docente: juntar prática com teoria, tornar a prática em teoria e fazer a prática da teoria. Com meus alunos aprendi que eu não posso controlar tudo, até porque não sei como fazê-lo, e, quando pensei que sabia por que fazê-lo, descobri com eles que não sabia e, parece, que ninguém sabe. Descobrimos juntos que é possível escapar ao controle e que controlar é não deixar o outro seguir e crescer por si. Muitos eventos me mudaram rumo a essas aprendizagens, mas um ficou marcado como inesquecível. A turma estava oferecendo oficinas pedagógicas para as professoras de séries iniciais e professores de Geografia da Educação Básica. Este evento havia nos esgotado em correrias para arranjar materiais, em patrocínios de lanche, de cópias, de condução... Dediqueei-me e exigi planejamentos detalhados, minuciosos, checando mais de uma vez com os grupos os materiais produzidos, os planos, os textos, as dinâmicas programadas. Um grupo iria trabalhar com o teatro na Geografia e ficou acertado que ao final das oficinas, todos os outros grupos e todos os estagiários iriam para o auditório do Centro de Formação (onde aconteceria o evento) assistir uma peça denominada 'Um buraco no céu'. Eu assisti aos ensaios, dei palpites, ajudei a separar figurino, a preparar cenário... 'Tudo certo, professora, relaxa!' Na véspera do evento, ainda preocupada, enviei para os meninos do grupo de teatro, um e-mail dizendo das coisas que discutíramos juntos, reforçando pontos como a posição de cada um no palco e a relação com o espaço vivido, percebido e concebido e por aí fui... O evento correu bem, com imprevistos contornáveis, todo mundo satisfeito. Aí, fomos para o teatro. A peça transcorreu como planejado – não, foi melhor do que ensaiado, pensado e desejado. Ao terminar, os meninos estavam agradecendo, todo mundo ouvindo... então, entrou outro aluno correndo e gritando 'Pessoal, pessoal!' Gelei. Achei que algo trágico tinha acontecido. Ele subiu ao palco, ofegante, e disse: 'Chegou esta carta da professora Marisa para vocês'... Gelei mais. Será que só agora, alguém abriu o e-mail?

Os professores se entreolhavam, ninguém estava entendendo nada. O grupo de teatro sentou à borda do palco. E leram minha carta:

Vila Velha, 20 de setembro de 2002.

Caros alunos e caras alunas,

Estou muito entusiasmada com a ideia de vocês usarem o teatro para ensinar Geografia. Uma coisa que me preocupa é que, na maior parte das vezes que professores usam estratégias para desenvolver estudos, a própria estratégia fica fora do estudo, ou seja, se vocês vão usar o teatro para ensinar Geografia, como vivenciarão as categorias dessa ciência na elaboração/organização/execução de peças teatrais? (1)

Sugiro pensar o palco como um espaço geográfico. Vocês podem explicar isso aos colegas? O palco é um espaço físico e só se tornará um espaço geográfico quando as relações entre vocês e ele o constituírem um espaço geográfico. Ao marcarem os locais do cenário, onde

vão ficar os objetos e as pessoas, vocês estarão trabalhando para transformá-lo numa apresentação de outro espaço, de outro lugar (2) Percebam que ao se organizarem no palco, para execução da peça, deverão colocar em prática verdadeiros exercícios de localização, de orientação para os participantes da peça. É possível fazer uma analogia entre esses procedimentos geográficos e a vida real? (3) Os limites de ação de cada personagem sobre o palco devem ser bem marcados para que os atores não se atropelem, não fiquem de costas para o público ou fora da visão de todos. A pessoa que fala deve ser o centro das atenções (não necessariamente do palco) por isso as outras pessoas precisam tê-la como poder e lhe dar poder, naquele momento. Isso lembra a vocês alguma caracterização e categorização de espaço?(4) Os conteúdos tratados numa peça escolar precisam ser estimulantes, mas não devem ser idiotizantes. Por exemplo, quando estereotipamos o caipira brasileiro, precisamos fazê-lo com respeito, retomando essa figura posteriormente para discutir atitudes de respeito e ética.(5) Ao tratarmos de questões complexas, podemos remetê-las a um artifício como um flashback, para explicar um pouco o que se trata.(6) Não vale cansar, vale atrair e provocar interrogações.(7) Vale, também lembrar que o teatro pode ser desenvolvido com diferentes fórmulas (8) Como vêem, não são poucas as exigências... Acredito que vocês – competentes como são – encontrarão um jeito de dizer isso aos colegas na oficina que vão desenvolver. Tomara que seja um jeito criativo, e, quem sabe? Teatral! (9) Daí, as perguntas que agora assombrom vocês, poderão ser respondidas por eles, não? Eles dirão se gostaram ou não (10). Eles poderão destacar as aprendizagens mais importantes (11) Também poderão acrescentar sugestões que enriquecerão o trabalho de vocês (12). Um beijão,

Marisa Valladares

Perceberam que há uns números no meio de minhas falas? Estes números eram marcações feitas por eles. À medida que liam a carta, um 'roubando' o papel da mão do outro, faziam intervenções nos assuntos marcados, expondo, perguntando e ouvindo respostas do público... Receberam muitos aplausos, e eu, um ramo de flores. Estava pasma: eles me surpreenderam, ultrapassando o planejado, fugindo às minhas tentativas de controle para me dizer (sem falar!), do jeito delicado com que sempre me trataram: 'Nós sabemos'... Ao que lhes respondi com o olhar e agora, com essa declaração pública, que não se restringe a eles só: 'Vocês sabem, sim. Aprendi'... E continuo aprendendo...

Porque as fronteiras são criações humanas, as percepções de diferenças e de diversidades, contidas nelas, ajudam a provocar aprendizagens. Se a prática de ensino caracteriza a dinâmica fluida entre prática e teoria, o estágio a traz em si e vivencia sua dimensão em mais uma instância de zona de fronteira, entre limites que se dilatam e se contraem: flui entre escola e academia, entre o que se pensa que se sabe e o que se pensa e precisa saber fazer.

Sala de professora – UFES – 2007

Daqui a pouco terei um encontro com a turma de estágio supervisionado I, que vai realizar um café pedagógico, depois do 'Muro das lamentações'. Estes são dois 'eventos' no estágio de Geografia. O 'Muro das lamentações' é o momento do estágio em que os alunos retornam da aproximação com escolas. Então, lhes é dado a oportunidade de contar suas (a)venturas. Nas aventuras há muitas desventuras. Em especial, nos estágios em turno

noturno. Os alunos reclamam muito e contam das reclamações das escolas. Por isso o 'Muro das lamentações'. Ai, para 'recuperá-los', associamos um café pedagógico: um lanche coletivo, socializado, para que as observações feitas possam ser discutidas com um novo sabor e saber. É no café que são feitas problematizações, sugestões e proposições sobre suas percepções das escolas: entre eles mesmos e com os professores de estágio. As críticas se suavizam, com o doce chocolate, ou, acontecem despertas pelo café. Às vezes, surgem novas proposições para aplicação do café pedagógico na escola: mapear os produtos servidos, associar condições de solos, de climas, de relevo às possibilidades de produção, analisar e cruzar linhas de espaço e de tempo de produção, apresentar em gráficos as categorias de trabalhadores envolvidos na produção, avaliar impactos ambientais causados pela produção dos materiais do café pedagógico... O 'Muro das lamentações' às vezes ganha uma faixa dizendo: 'Enquanto descansa, carrega pedras... mas o muro cai'. A escola fica mais visível nas zonas de fronteiras desnudadas, sem o muro. Pois é, daqui a pouco estarei lá. Então, sem lamentações.

Sala de aula – UFES – 2007

Um café da manhã para avaliar aprendizagens vividas nas zonas de fronteiras de estágio supervisionado. Cada um traz dádivas de sabor diferente. Algumas, doces aprendizagens, como delicadas imagens de apetitosos bombocados, vazaram a tela ou a página de estudos sobre escolas e se tornaram vivências. Outras, lembranças com sabor salgado de lágrimas, roladadas entre cansaço, preocupação, nervosismo, decepção e até emoção de conquista, (re) nascem no sabor de um patê que faz sucesso, embora tão simples... Borbulhas de refrigerante celebram cócegas na garganta. Mornos sabores de café e de chocolate entremeiam goles com risadas, aromas com relatos. Voltam à cena: um show no pátio da escola; palavras grafadas numa porta; um reflexo fugidivo num espelho no corredor... Para cada lembrança de um menino e de uma aluna, uma imagem que não se repete igual para ninguém, tenta dizer o vivido. A vida em grupo, guardada como unicamente nossa, é irremediavelmente individual. Lembranças se tornam parte da gente e nos arrastam nas travessias das zonas de fronteiras... O café pedagógico, às vezes, acontece depois de uma aula de campo, ou antes, de uma ida a campo. No primeiro caso, aviva acontecidos. No segundo caso, prepara acontecimentos...

Os espaçostempos do estágio e da prática de ensino, no ensino de Geografia, têm uma vantagem extra: uma inserção em espaços geográficos, em tempo real. A análise da comunidade, do entorno da escola e da própria escola como espaço geográfico aguça, oportuniza e valoriza o ensino de Geografia. As atividades propostas incluem estudos e aulas em campo, miradas pela janela: geografias em ação na aprendizagem. As experiências didáticas com filmes, músicas, propagandas, jogos, textos, dentre outros recursos, propiciam oportunidades de relacionar a vivência dos alunos em seus contextos espaciais com a Geografia que brota do instrumento de estudo e do que ele trata. Mas o cotidiano de estágios e práticas de ensino de Geografia também proporciona tramas para se pensá-la no prisma do conhecimento acadêmico.

Conversávamos, eu e um grupo de estagiários no que chamávamos de 'quartel-general' (uma sala de aula vazia, emprestada pela direção da escola para nossos planejamentos, reuniões, tempo entre aulas, enfim nossa 'sala de professores'...) lanchando um cuscuz que meu marido fizera para eu levar para eles, os estagiários. A conversa era multifacetada: planos, procedimentos, questões da Geografia, implicâncias e brincadeiras entre amigos. Alguns alunos da escola apareceram à porta: as meninas querendo atenção dos estagiários e os meninos aproveitando para espichar o olhar para as estagiárias... O cuscuz também foi olhado com gulodice. Então, uma estagiária falou: 'Não gosto de comer com alguém olhando assim... Fico pensando na fome de crianças na África, na Ásia'... Um colega lançou-lhe um olhar crítico: 'Não precisa viajar na Geografia mundial, ir tão longe: aqui dentro, na escola, tem aluno com fome ou com pouca comida!' Ela respondeu muito zangada: 'Pior ainda!' A questão envolveu o grupo: 'Estamos num mesmo mundo, mas situados em lugares diferentes. Estamos sempre num 'dentro' que é tocado pelo 'fora' o tempo todo.' 'É por isso que a molecada prefere um tênis made in USA: o de fora é mais chique'... 'Também por isso, na pressão da mídia, a gente acaba por se impressionar muito ou mais com o sofrimento de outros povos, do que com quem está perto.' 'Pelo que tenho aprendido nestas aulas, acho que a esperança é tentar trabalhar o 'dentro', sem esquecer o 'fora', aproveitando o que ele nos ensina, trocando coisas, ideias. É fazer o 'dentro' o melhor possível para, talvez, tocar o 'fora'.

No dia seguinte, um dos estagiários aproveitou um momento em que me isolei do grupo e me pediu para ler o seguinte registro em seu portfólio: 'No estágio vivemos na zona de fronteira, como você diz, Marisa. Me parece que essa zona de fronteira fica separada do mundo. Isolados aqui, estamos dentro dela e fora do mundo real. Mas eu sinto que você nos puxa de lá para cá e de cá para lá: você nos provoca a fazer diferente dentro da escola, mas trazendo o lá de fora para cá e levando da escola para a comunidade. Daí o show no recreio, recortes de jornal sobre enchentes para estudar ocupação urbana... A provocação para a criação do selo amigo do consumidor depois da pesquisa no comércio próximo... Você faz com que o dentro e o fora se toquem. Será que conseguiremos fazer isto fora da 'zona de fronteira'? Será que não nos tornaremos, também, professores cansados, desmotivados, desinteressados? Será que lá fora da zona de fronteira saberemos como lidar com alunos, com pais e com colegas tão diferentes uns dos outros, fazendo tocar seus mundos? Numa sociedade cada vez mais excludente, discriminatória entre ricos e pobres, poderosos e miseráveis, saberemos conciliar diferenças e fazer a diferença? Fico pensando na professora mais velha do grupo de Geografia, tão 'maluquecida', tão destoante do que eu acho normal no ensino e fico também olhando o professor mais jovem, tão descompromissado, tão se achando... E a professora dos segundos anos? Trabalha duro, mas tudo é do jeito que ela quer... Parece que tem uma fantasia, uma segunda pele para cada professor'.

Lembrei-me de ter comentado, ligeiramente, sobre Bhabha (2005) e Fanon (1983) ao discutir com a turma um estudo sobre racismo, xenofobia e discriminação sociocultural.

Fui embora pensando: Como promover a autonomia de licenciandos no fazer docente, na superação de meus pequenos limites, não permitindo que me tomem por modelo e meu trabalho como padrão? Como provocá-los a se perceberem no estágio, entendido como zonas de fronteiras? Como promover neles o diálogo com a diferença? Tantas dúvidas, tantas inquietações... E ele me disse que eu faço o 'fora' e o 'dentro' se tocarem... Mas não

há 'fora', sequer 'dentro': há uma trama que se percorre, da qual se faz parte, querendo ou não, fugindo em direção escolhida ou imposta, voltando, indo, estando, sendo...

A Geografia brota das situações de ensino, proporcionando-nos chances de problematizar sua compreensão e apreensão com licenciandos, passando-lhes ideia de fazer acontecer também em suas aulas. Só não podem esperar que se repita o mesmo fato, nem a mesma cena. A ideia do estágio como ensaio não coincide com a recorrente afirmação de repetição. A repetição é um engodo: ela insiste em acontecer, mas não resiste à criatividade do imprevisível cotidiano, onde tudo é mudança. Os alunos e professores mudam e são diferentes. Traçam caminhos cognitivos inéditos.

Alunos e professores discordam entre si sobre vantagens e desvantagens do estágio supervisionado, quando trazem à baila a questão da repetição como artificialidade da situação de ensino:

Eu sei que todo mundo é estagiário. A gente fica só olhando: nossa professora com medo de dar galho, vigia a gente: a senhora só olhando para dar notas, as estagiárias tudo nervosinha. A gente ali. Tem hora que é bom. Quando fica chato, fico olhando o povo e vendo quem vigia quem. Quero ver se quando virar professora mesmo vão ficar assim ou se vão parar com a novela e vão encher o quadro de dever. Muita coisa é só pra você ver. Tem algumas que é porque gosta. Dá nota boa. Talvez assim elas continuem... (Aluno do ensino fundamental – 8ª série)

A ideia de artificialidade se desvanece na percepção do aluno de escola que reconhece o momento do estágio como algo que precisa ser evidenciado em seu significado, tanto quanto afirma sua importância para a formação docente: “Dá nota boa. Talvez assim elas continuem.” Há uma denúncia em sua afirmação: se a escola, se a sociedade, na sequência da ação formativa, desse uma boa “nota” aos professores, talvez a educação fosse feita de outra forma. Talvez fosse possível manter, criar, expandir o gostar, na qual o menino aposta. E que reconhece, na sala de aula.

A gente entende o que ele lê com a gente no livro. Ele dá exemplo e cobra da gente falar, perguntar e escrever – que é meio chato, mas ele disse que precisa escrever. E a gente escreve, a gente faz mapa, a gente olha figura, diz o que pensa. Ele pergunta e quando a gente pergunta, ele pergunta de novo. Só depois responde. A aula acaba rapidinho. Eu nunca vou esquecer este estagiário! (Aluno de escola)

Os licenciandos se ressentem da leitura equivocada que se faz do estágio, como um momento de fingir ser professor, sem a (re)significação de sua importância como momento de formação em serviço.

Os alunos sabem que sou estagiária. A professora também. Todo mundo sabe. Eu também – essa é a pior parte. Eu fico me olhando e me analisando o tempo todo... Fica a impressão de que se os alunos fazem bagunça, é porque sou estagiária. Se ficam atentos, também. Não sei como poderia ser diferente, mas acho que é preciso pensar num outro jeito... (Licencianda em estágio em escola de ensino médio)

Também há manifestações de desagrado pela maneira pouco profissional e pouco formativa com que o estágio é compreendido e tratado por professores e gestores da escola:

Professora: A diretora brigou com um professor na frente de todo mundo, mandou a gente sair do corredor (Ir pra onde, meu Deus? Pra que perguntei? Mandaram a gente tapar buraco de aula vaga... Isso não é uma escola: é a sucursal do inferno... Isto não é estágio, é castigo!) Eu fiquei pensando: Vai ser assim, meu Deus? Dá para ir embora? Como vocês gostam, melhor como suportam isso? (Licenciando em estágio em escola de ensino fundamental).

Continuam:

A senhora estava na outra escola – não tem professora Marisa em duplicata, fessora? Ai, faltou professor também na escola. Inventaram que a gente poderia substituir. Pensei: isso não vai dar certo! A coordenadora foi até a sala de aula, com a gente, porque a gente exigiu. Tinha menino brigando, cadeira caída, uma confusão. A mulher deu um sermão e nos entregou aos alunos (não foi o contrário, professora...). Então, depois de uns cinco minutos de completo pânico, assumimos a turma e trabalhamos nossa aula. Não é que deu certo? (Licenciando em estágio – escola de ensino fundamental)

A desimportância criada pela perversidade da falta de estrutura para o trabalho docente nas escolas, assim como pela falta de profissionalismo causada pela formação precária, pela ausência do rigor na avaliação permanente do trabalho docente, pelo baixo compromisso com a docência como prática de cidadania planetária educativa, pela desarticulação entre formação legal inicial e a formação continuada, tudo isto mascara, engessa e deturpa a postura do docente. As repercussões da precarização e da proletarização no trabalho docente se esparramam sobre a formação docente – realizada em instituições acadêmicas ou escolares, como também nas zonas de fronteiras entre ambas – em redes cujos fios se cruzam na vida fora e dentro destas instituições. Daí que esses mesmos fios sejam amarrados por normas e regulamentos legais, determinados por políticas que se pretendem educacionais. (Des)afiar as prescrições legais para tecer de novo, em táticas inventadas nos cotidianos de aprenderensinar tem sido nossa prática de professoras, em todos os estágios de nossa carreira. Então, cumpre enfrentar o desafio, de (des)atar fios que (des)amarram o fazer docente.

A autoria e a autonomia docentes vagam por linhas de fuga, resultantes do es-tilhamento do modelo de escola etéreo, ideal, desconectado do momento atual das

sociedades. Muitos professores vivem uma pseudológica fornecida pela rotina, como suficiente justificativa para sua impotência aparente. O estagiário, quando ainda não “viciado” por essa construção, questiona, critica e julga ser capaz de transformar o que não concorda existir na escola.

A crítica não resolve o problema, só o coloca a nu. A constatação finge que aponta dados para exigência de programas governamentais para mudanças. A desesperança corrói possibilidades. A inoperância gesta a continuidade. Neste frágil encontro, onde o diálogo se cala, reside a esperança de rupturas e novas posturas docentes.

Ensaçando narrativas em zonas de fronteiras

O encontro do estágio, tempo em que se espera entusiasmo do licenciando, com a experiência do docente em serviço, que se espera impregnada pelo saber fazer, deve ser enriquecedor para os sujeitos envolvidos, de vez que o estudante pode contribuir com a atualização de teorias e práticas, trazidas da produção acadêmica, para operar como somatória e como troca formativa para o professor da educação básica, também produtor do conhecimento na escola. Neste encontro, a troca é importante para a formação continuada docente do licenciando e do professor. Narrativas de professores, dizem desta contribuição, que não pode passar despercebida, pelo valor de enriquecimento, ainda que marcado pela dor ou pelo desejo de fazer valer o aprendido:

Estou perto de me aposentar. Não ligo pra mais nada: só para meus alunos. Não estou morrendo de preocupação com a Geografia dos livros. Que importa a geo sem vida? Sou do Conselho Tutelar: saio atrás deles. Todo mundo diz que sou doida, mas eu disputo eles com as drogas. Tem que entender geo para não virar massa de manobra. Tem que cuidar do planeta. Tem que passar pela escola para ter emprego. Mas, geo só pra vida, entender porque meninos correm risco, porque devem fugir do risco. Sou professora, a geo me ajuda. Mas, está chegando a hora de parar. Fica aí, para as meninas novas continuarem (Professora parceira de escola, no ensino fundamental e médio)

A professora recebe o licenciando e, mais do que lhe propiciar um modelo, diz de sua escolha: mais do que favorecer a docência como processo restrito à área de ensino, mostra sua extensão na vida. Felizmente, não é única. Felizmente, acredita nos “novos”, não como inexperientes, mas como novos criadores de outros novos. Mesmo quando há uma certa amargura, a professora de escola convoca para aquilo que aprendeu.

Como bem o diz a professora N., da escola, na escola com os estagiários, quando eles pediram que ela falasse um pouco sobre a profissão professora e sobre si: 'Tenho 50 anos de idade, 31 anos de luta na profissão. Há seis anos trabalho de graça, porque quando completei o tempo para a aposentadoria, a legislação mudou: mudou a regra no meio do jogo! Já passei por tudo: salário atrasado, contas vencidas, filhos querendo coisas, eu precisando de coisas – tudo sem poder'. Nessa sua fala é perceptível que se sente lesada, sem estímulos e, por conseguinte, o que a mantém atuando no mais estreito limite do cumprimento do dever é um princípio moral que elaborou ao longo de sua vida, entendido ao campo profissional. Há sinais claros de um desfalecimento no ímpeto de seu fazer docente, mas há pistas que ela nega a desistência – '[...] tudo que é muito repetitivo se torna enjoativo. Infelizmente nosso cotidiano é repetitivo.' A repetição (re)negada, talvez o seja porque, inconscientemente, é (re)conhecida como impossível de acontecer. O que se anuncia como repetitivo, o que cansa, parece ser o exigente enfrentamento das dificuldades no dia a dia rotineiro – igual sem sê-lo verdadeiramente: uma retomada constante e um refazer permanente das ações docentes, um investir, um persistir em lutas pela educação tais como greves, manifestos, discussões... E, contraditoriamente, professorar é processo, não expresso claramente, que se caracteriza como irrepitível a cada momento, a cada dia, a cada tempo, em cada lugar. Também há evidências de uma 'teimosia' na manutenção de coisas em que acredita e que a sustentam num fazer compromissado, mesmo que cansado: 'Geralmente, eu faço o planejamento todo em casa, pois na escola o barulho e a agitação dos alunos me desconcentram.' O que faz a professora N. em seus horários de planejamento na escola? Fui à busca de descobrir. Encontrei a professora conversando com alunos que estão com 'dificuldades' na sua disciplina. Estive com ela em conversas com professores, discutindo a organização da escola, avaliação, desenvolvimento dos alunos, questões geográficas do mundo e do local da escola. Pude vê-la subindo e descendo escadas com materiais para serem reproduzidos, selecionando vídeos na sala de coordenação, corrigindo provas e exercícios. Muito discreta, ela vive o seu modo de tecer conhecimento sem alardes. Seu desabafo, contudo, é um grito para os licenciandos. Não esconde as mazelas e não se incomoda de lhes jogar a 'dureza' do magistério à cara: 'O vídeo não funciona e os outros equipamentos só funcionam de vez em quando. Às vezes, queremos usar o laboratório de informática, mas não é possível, pois existem muitas turmas querendo usá-lo ao mesmo tempo. A SEDU⁴ está sempre usando o laboratório ou o auditório para capacitações. Aqui tudo é imprevisto, você trabalha dentro do imprevisto. Você sai de casa com um planejamento e aqui tudo se modifica. Eu optei trabalhar com apostila, para que os alunos formulem os contextos. É um método que funciona bem, entretanto uma turma conseguiu copiar a apostila, outra, não. Então, tem hora que você dita o conteúdo, outra hora você escreve no quadro. Imagine alunos que vão disputar o vestibular com alunos da escola particular e você não tem material para trabalhar. Algumas vezes tiro do meu próprio dinheiro para passar para eles [...] Tem condições esses alunos disputarem com os de escola particular? Não tem, mesmo assim seis alunos passaram na UFES o ano passado (Seus olhos estão marejados, ela fala com fúria) [...] Quem está tentando ingressar na carreira de professor já vai sabendo que vai encontrar muitos problemas pela frente. Eu estou saindo.' (E sai mesmo, pede licença, ajeita os livros, e vai embora. Nota-se que está triste, emocionada e com vergonha por ter se 'empolgado' – ela tão comedida, sempre!). Os alunos do grupo se mantêm em silêncio. Anotações são feitas rapidamente. Alguém desliga o gravador. Ninguém tem vontade de comentar nada.

4 Secretaria de Estado de Educação do Estado do Espírito Santo.

As concepções desta professora, que se faz *fetiale*⁵ em zonas de fronteiras do estágio, são crenças do fazer. E mais: entrega-se inteira ao processo da educação com um agir na escola. Como professora de Geografia, faz valer a geografia da vida, na escola e a geografia da escola, na vida, convocando o colega em formação para o serviço. Ensina: a Geografia não disputa nem lugar, nem espaço com o pedagógico, nem o pedagógico transveste a Geografia. Integram-se.

No estágio, não se aprende apenas aquilo que o professor faz na escola: é possível aprender o que é ser professor. Sensibilidades e escutas sensíveis, atentas aos significados de olhares, de gestos, de silêncios, de falas que não são apenas palavras, permitem alcançar situações, atitudes, ações, valores, competências, posturas que podem não ser modelos, mas são pistas.

A professora trabalha com as turmas de sétima e oitava séries. Tem um temperamento alegre, extrovertido e se relaciona com os alunos de maneira peculiar: aplica-lhes apelidos, briga de maneira bem semelhante àquela que os adolescentes o fazem entre si, desmerece-os na presença de todo mundo, interrompe explicações para acrescentar comentários ou elucidações quando julga necessário e, também, para admoestar alunos quanto ao comportamento desinteressado ou desinquieto.

A despeito dessa forma de agir, censurada pelos estagiários, ela é muito querida pelos alunos, que a abraçam e fazem piadas de suas maneiras. Ela não frequenta a sala dos professores, onde a entrada de alunos é expressamente proibida: ela fica em sua sala, cercada de alunos e funcionários da escola. Segundo um relato seu para os estagiários, quando se apresentou a eles, não precisaria estar trabalhando mais, por dois motivos: um, seu marido é aposentado e pode oferecer a ela o conforto desejado; outro, ela tem um problema sério de coluna, causado por um acidente de carro e poderia se aposentar. Não pode subir e descer escadas. Então, foi separada uma sala, no térreo, para suas aulas: é a sala ambiente de Geografia. Lá ela guarda alguns livros, mapas, cartazes. Quando os licenciandos apresentaram um projeto de estágio que incluiria jogos, kits de instrumentos geográficos para enriquecer o 'ambiente' da sala, ela desconversou, disse que estava muito ocupada, depois disse não ter como guardar. Perguntamo-nos o que a afastava da proposta, considerando o seu incondicional apoio ao estágio e sua postura sempre aberta a aquisições, projetos, experimentos para a escola. Uma aluna dela, sem querer, sugeriu uma pista: 'Também, né, se a gente deixar bússolas, jogos, dvds de Geo, globos, mais coisas, a sala vai ter que ser dividida com outras turmas e professoras, né?' As relações entre os sujeitos praticantes de escola revelam solidariedades, parcerias, produção, mas são marcadas, também, por ações solitárias, por posições que dividem, que abandonam, que separam.

Mas, não é só com professores que se aprende. A escola pulsa vida. A mulher dos serviços gerais, o tio da cantina, o vigilante, todo mundo mostra o que é viver escola e como a escola ajuda a (vi)ver a vida:

5 Sacerdotes especializados de Roma, que agiam na zona de fronteira, em situações de negociação, num ritual destinado a criar um campo que servia de base e de teatro para militares, diplomatas ou comerciantes que avançavam para além da fronteira. (CERTEAU, 1994)

Eu gosto de trabalhar aqui na cantina. Os alunos e as alunas às vezes chegam aqui querendo aprontar. Aí eu dou uma bronca e eles me pedem desculpas. Eu sou o tio da cantina. Não vendo fiado e digo que é pra eles aprenderem a cuidar do dinheiro deles. Não gosto de gritos, nem de empurrões. Eles me pedem conselhos sobre namoro, drogas, trabalho, estudos. Acho que isto é fazer parte da escola. (Tio da Cantina)

Eu acho que os alunos precisam entender que isto é uma escola todo dia: eles não estão num baile funk, onde podem entrar com bonés e fazendo farra. Acho que as professoras deviam botar mais moral. Mas não é todo mundo que é assim. Ainda bem. Muitos param pra falar comigo. Me contam coisas e eu digo o que penso que é certo. Acho que é mais fácil falar comigo do que com o pai, que é mais velho, ou com a professora, porque eles sentem vergonha. (Vigilante da escola – 2007)

E ainda:

Eu que vou falar, né gente? Mas se alguém quiser também pode falar. A gente está aqui para ajudar. Às vezes, a gente percebe umas coisas estranhas, mas as coordenadoras não dão ouvidos ao pessoal de apoio (risos do grupo). Aí, a gente tenta agir com os alunos: a gente conversa, a gente aconselha, a gente briga. Até ameaça a contar para a diretora. Se a gente consegue acertar, a gente fica feliz. A gente é mãe, é avó, é tia. A gente quer ver os meninos e as meninas bem. Se a gente pudesse, a gente dava palpite, mas... (T. – pessoal de apoio - 2007)

A importância do estágio também mora aí: zona de fronteira educativa entre família, comunidade e escola. No estágio, é preciso aprender isto, como princípio de vida coletiva, a ação conjunta rumo ao objetivo comum.

Outras aprendizagens nascem desta observação e deste contato com os meninos e meninas da escola. Exatamente neste contato, quando é possível ver o mapa do tempo do hoje, os limites destas zonas de fronteiras se expandem, se fazem flexíveis permitindo-nos mirar o futuro, para nos prepararmos para ele.

Diário de um menino – Sobre meninos e meninas:

O que mais me impressiona no estágio é a capacidade de viver a vida, de enfrentar a vida, de inventar a vida dos meninos e meninas da escola. É impressionante! Quando olho para esses meninos na hora do recreio, não vejo garotos, vejo pessoas que sabem lidar maduramente com seus problemas e com sua realidade. Fico me perguntando como é que, com condições econômicas tão desfavoráveis, podem ser tão... 'grandes' – é, a palavra é essa mesmo. Diante deles eu me sinto pequeno... "Professor não é aquele que sempre ensina, é quem de repente aprende." Não sei de quem é essa frase, mas ela se aplica: essas crianças podem dar uma aula de vida para quem vive reclamando. Vejo nessa escola como o Brasil é rico e ao mesmo tempo tão injusto. Rico por ter cidadãos como esses meninos e injusto por colocá-los à margem de uma vida mais rica. Eu nasci na classe média, sempre tive tudo o que quis. Nunca fui metade do que esses garotos são. (Bial – licenciando 2007)

O mergulho nos cotidianos da escola, se narrado, provoca leituras de si simultâneas à busca de compreensão do pulsar da vida que se nos apresenta. Essa reflexão aguça o sentimento de empatia com os sujeitos participantes dos cotidianos, ampliando aprendizagens formativas para os licenciandos. Aos poucos, e não totalmente (há diferentes modos de pensar as escolas, diferentes, também, entre si), resgata-se o valor das escolas, dos alunos, das professoras. A partir das conversas, dos esforços para fazer diferente – muitos estagiários acreditam, de imediato, que são capazes de fazer melhor do que é feito nas escolas – e, então, experimentam, tentam, aprendem, inventam.

A aula correu sem muitos incidentes. Tentei ao máximo me expressar de forma clara, ser o mais útil possível e me relacionar de forma amigável com eles, respondendo às questões levantadas e dizendo o que eu sabia responder – exceto em questões horripilantes como: Quantos países existiam antes de 1948?! (Ani – licencianda – estágio supervisionado – 2007)

As lamentações dos alunos são, naturalmente, leituras de momentos, de uma dimensão que pode ser comparada à parte emersa de um *iceberg*: elas sinalizam a profundidade dos cotidianos, que tentam revelar, dizem da complexidade das combinações existentes nos cotidianos que procuram entender. Convidam ao mergulho que pode revelar o *iceberg* imerso.

Meu erro foi dar-lhes liberdade para brincar, sorrir, comentar e conversar durante minha exposição. Minhas gírias foram rapidamente absorvidas pelos alunos e isto me custou caro nas aulas seguintes. A amizade foi confundida e coisas desagradáveis ocorreram durante minha estadia na turma. Porém, não me abati e vi que se fazia necessário que eu mudasse meu comportamento, já que a amizade tão próxima foi confundida. Parti então para uma relação um pouco mais afastada para que o respeito fosse mantido em sala de aula. Eis aí o problema: Não disse que seria amiga? Então aonde foi parar essa amizade frente a um obstáculo? (LG – licencianda – 2007)

De um modo geral, na academia, os licenciandos cultivam uma vaidosa pretensão de produção de conhecimento que tenta desconhecer, ignorar, desqualificar a vida da escola, por mais bonitas que sejam as falas politicamente corretas de negação da hierarquização dos saberes de professores: por mais que seja enfatizado o conhecimento em rede. Os “nós”, do jeito que se apresentam na academia, são apenas amarraduras que rompem a transição de aprendizagens que aconteceriam de outro jeito, se as redes não (a)prendessem. Os “nós” perdem o sentido de coletivo e ganham o sentido nítido de amarraduras, de armaduras. Quando essa falsa percepção de superioridade acadêmica começa a desmoronar, acontece um certo desequilíbrio e, às

vezes, um desencanto com a docência, até um próximo momento exitoso nos seus fazeres docentes.

Certo dia, fomos substituir um professor que faltou. A princípio, achamos que era só ocupar o tempo da turma. Um aluno pediu que fizéssemos uma revisão geral da matéria. A conversa informal se tornou um debate sobre Geografia e temas ligados a ela e a vida deles. [...] Acredito que este instante casual me ensinou a trabalhar uma aula como Marisa diz e faz: planejar sem se amarrar, se preparar para o imponderável, estudar para acender a paixão, se entregar, se jogar no encontro com o outro e aprender juntos. Foi o que fizemos, mesmo que o planejamento tenha sido de outras aulas. Aprender a ser paciente com quem aprende, aprender o que o aluno sabe com sua experiência de vida que a gente não viveu (só ele) são conquistas diárias sobre a gente mesmo para ser professor. (Tio – licenciando – 2007)

É comum licenciandos notarem, depois de algum tempo nas escolas, quando o tempo do estágio lhes permite experimentar o dia a dia docente, a diferença entre suas análises do fazer docente dos professores e a prática que eles, licenciandos, desenvolvem em suas aulas, em seus planos, em suas tarefas, exercícios, testes, textos. Constatam que aquilo tão intensamente suscetível à crítica, aquilo que parecia passível de um julgamento pautado pela dicotomia certo-errado, é um processo pantanoso, em que se escorrega do que parece certo ao que poderia ser melhor, daquilo que se patina na dúvida ou do que se encharca de vontade de acertar.

Eu achei que estava abafando, até que os meninos começaram a perguntar: ‘O que vale saber do Japão, se estamos no Brasil? Nem somos netos de japoneses para ir pra lá ganhar mais dinheiro do que aqui’, diziam. Então, meio em pânico, ouvi a professora dizer: ‘E não querem aprender como isto foi construído lá, depois da destruição pela guerra?’ Olhou para mim, com um sorrisinho no canto da boca. Eu pensei: ué... (Jun – estagiário no ensino fundamental)

A partir das inserções nas zonas de fronteiras, com a bagagem meio revirada pelos eventos iniciais, licenciandos começam a estabelecer liames com professoras de escola. Começam a se libertar de concepções equivocadas de uma superioridade acadêmica, que verificam não ser consistente como pensavam. Então, começam a sentir as dificuldades dos cotidianos escolares, que não conheciam. Começam a sentir as alegrias, (com)paixões que viveram, quando estavam alunos de escola, do outro lado da fronteira: não se lembravam mais ou se envergonhavam de lembrar.

Eu não sabia como resolver a questão. Entrei em pânico. A professora Marisa estava em outra sala. Fui à mesa pensando ‘vou ter que dizer não sei’. A professora me preparou para isto. Mas demorei tanto para conseguir um pouquinho de interesse dos alunos pelo tema. ‘Vou dizer que é tão irado que eu não me lembro...’ Aí, notei uma pessoa perto de mim:

a professora N. Com firmeza e delicadeza, ela falou para os meninos: 'Ah! Deixa eu falar pra eles... Eu gosto muito deste assunto!' E explicou, me pedindo para confirmar – e num relâmpago, eu me lembrei de links que me ajudaram a aprender o problema naquele momento. Eu disse 'obrigada' com todas as letras depois, mas acho que meu olhar, meu desespero, meu coração pulando falaram mais alto na hora certa da ajuda, dizendo: 'obrigado, professora sábia de Geo e de vida! Obrigado!' (Al – licenciando 2007)

Os licenciandos, que apreendem esse movimento, estabelecem proximidades novas com escolas, com professores e com alunos, com os quais se identificam, reconhecendo-os e a si mesmos como “sujeitos praticantes” (CERTEAU, 1994) nas/das escolas, graças à similaridade das tentativas, dos esforços, das coisas que também podem realizar nelas.

Original Message -----

From: Lu

Sent: Tuesday, May 22, 2007 10:20 PM **Subject:** reflexões

A viagem da pessoa já começa no assunto do e-mail... não tem problema porque viajar é comigo mesmo. Hoje cheguei a uma conclusão... eu acho que estou gostando de dar aula (ops: trabalhar aula... é o hábito), e sinceramente ainda não sei se isso é bom ou ruim... quando eu estava lá na frente, nem fiquei nervosa, nem tremi, nem gaguejei, me senti quase à vontade. Pensei assim: Meu Deus! será que isso é bom? Ai falei com Beth: não me deixa gostar 'disso' não... Ah, tem mais: adorei os alunos, apesar deles terem um pouco de dificuldade, eles demonstraram interesse... fiz até brincadeiras (de leve)... E, pra minha surpresa, estou eu saindo da escola... e um dos alunos me chama e fala: 'Tchau, professora!' Poxa, ele deve ter gostado da aula, senão tinha me ignorado... Ai, Ai... vai saber o que o futuro nos reserva... Ih! Por hoje é só. Até quinta! (Lu – licencianda – 2007)

É comum que graduandos cheguem às zonas de fronteiras do estágio curricular balançando bagagens enormes, ainda não “arrumadas”, de informação e de opinião, propiciadas e provocadas pela vivência intensa de estranhamento das possibilidades de produção de dados que a academia se orgulha de fazer. Como graduandos, são exigidos, por disciplinas específicas da área de estudo, a produzir mais em trabalhos acadêmicos (tão diferentes e tão semelhantes aos que fizeram nas escolas). Tornam-se vaidosos de seu pretensão saber. É comum que lhes pareça perda de tempo o estágio supervisionado na escola, assim como desprezam as atividades dele, no meio de tanta coisa que querem fazer. Como disse um estagiário “[...] o tempo fica pequeno porque há um excesso de metas, de projetos individuais que se acumulam ao final do curso, no tempo em que acontecem os estágios [...]” Não sabem bem, eles, como pouco sabia eu que “[...] já passou o tempo em que o tempo não contava.” (BENJAMIN, 1994, p. 206) No decorrer do curso, falta-lhes tempo – tomado por pesquisas, trabalhos, aulas, leituras, todo o arsenal exigido para que se tornem conhecedores da ciência

estudada. Nos espaçostempos do estágio, a urgência continua, mas, parece-me que nas zonas de fronteiras, a informação, o tempo, o trabalho, a opinião se lhes tocam, talvez provocados pelo encanto do estrangeirismo de encontros consigo mesmos na retomada da escola, dos alunos que foram um dia, dos professores de escola que tiveram em suas trajetórias e da incógnita de se tornarem “eles”.

Dia de tortura

A licencianda era ótima aluna, séria, compromissada, mas não queria ser professora. Mas fazia licenciatura. A ideia é não perder a chance de mais um diploma, mais uma possível oportunidade num momento de necessidade profissional. Como a aluna, muitas e muitos. O estágio acontecia nas terças e nas quintas-feiras. Num domingo, manda-me um e-mail com seu plano de aula, para ‘leitura e sugestões’. Comenta como era difícil cumprir com tarefas para as quais não se sentia preparada e nem entusiasmada, apenas obrigada. E acrescenta para fechar: ‘[...] até terça, dia de tortura [...]’. A sua tortura era minha tortura. Como gostaria que ela não sofresse com algo que, como penso, é algo amoroso! Dias depois recebo outro e-mail cujo assunto era ‘Dia de tortura, nunca mais. – Professora, eu estou gostando. Meu Deus, será que serei professora?’

Aí, tudo mudou. Trabalhamos a aula, como a senhora diz. Conseguimos. Também não fiquei achando que seremos felizes para sempre. Acho que o pessoal da escola precisa mais de apoio do que nós. PS: Não nos deixa mais sozinhos lá não, viu?

Avaliação: Foi bom porque me senti útil. As professoras perguntavam e perguntavam. Coisas que eu sabia. E o bom é que elas me contavam como haviam ‘errado’, como haviam se frustrado, e como pensavam em fazer com minhas respostas e explicações. Elas me pediam tudo: o plano, o Power Point, o texto... A troca foi maravilhosa. Quando a gente fazia uma proposta elas corriam (literalmente) dentro da sala para fazer, trocando ideias entre si e dizendo pra gente outras formas de fazer o proposto na sala de aula. Aprendi. Aprendemos. Senti que a escola foi à academia e a academia foi à escola. A troca que Marisa procura ver estava lá, intensa. E eu faço parte delas: não quero mais ser professor universitário, vou para a escola, primeiro. (A. – Licenciando 2007)

Como o passado não é um resultado a colher no presente e sequer uma acumulação para o futuro, as vivências dos alunos não são determinantes para sua performatividade como docentes. Narrativas de ex-alunos e de professores, que estão na escola ou que trabalham com estágio curricular, dizem de antigas expectativas da docência e posturas que não estavam previstas como futuro: estagiários que detestaram o estágio curricular e amam ser professores, licenciandas que se apaixonaram pela docência no estágio e odeiam a sala de aula, professores que não tiveram um bom desempenho no estágio e são professores brilhantes etc.

Lembro-me quando iniciei na UFES e me perguntavam se eu gostaria de ser professora algum dia e eu nem pensava, respondia na hora: ‘Eu não nasci para isso.’ Hoje em dia se me perguntarem a mesma questão, direi: ‘Não tenho nada contra. Quem sabe um dia eu possa vir a ser uma... professora?’ (Ani – licencianda – 2007)

Apesar de estar fazendo a licenciatura não sei mais se quero ser professor. Entrei na UFES contra todos lá em casa e hoje estou aqui em término de curso. Apesar da dúvida do que vou ser quando crescer, acho a profissão fascinante. Olhava meus professores, na época de escola, e ficava deslumbrado. No curso, descobri que na Geografia há uma área para pesquisas científicas fora da educação. Acho o máximo E QUE HOJE É O QUE MAIS ME ATRAI. Mas, por segurança, vou terminar a licenciatura. (Iel – licenciando – 2007)

Esperançando em zonas de fronteiras

Na inquietude de aprender com esses espaçostempos tão intensamente vividos, busco pistas que me ajudem a trabalhar com essa cotidianidade de formas que formam, convencida de que “os cotidianos estão pulsando muito mais fortemente do que qualquer análise que façamos ‘com’ eles”. (FERRAÇO, 2007, p. 87) Perscrutar cotidianos não é só mergulhar no que produzem, é perguntar-se o que se pode aprender e fazer aprender com eles. Isto é um exercício muito significativo para meninas e meninos que fazem sua iniciação na escola. As questões e possíveis respostas que se (per)seguem, nem sempre se revelam, pois não conseguem conter toda a complexidade da simplicidade dos cotidianos vividos.

No corredor interno do andar superior da escola tinha um espelho grandão, desses que se colocam em banheiros escolares. Eu me surpreendia com ele, pois passando de uma sala para outra, via o deslizar do meu vulto e levava um susto. Ficava achando que ele dava movimento à paisagem escolar. Às vezes, eu parava diante dele e me olhava, ajustando o cabelo, encolhendo a barriga. Da sala destinada aos estagiários, eu comecei a perceber que o espelho também fascinava alunos e alunas da escola: era comum vê-los fazendo o que eu fazia – paravam à frente e arrumavam o cabelo, ajustavam a roupa ou se olhavam simplesmente. Curiosa, continuei olhando e fui descobrindo que, enquanto se fitavam no espelho, vigiavam a porta da sala de professores ou da coordenação. Notei que, às vezes, furtivamente, um ou mais alunos desciam a escada lateral, que dava para o pátio. Eles fugiam das salas de aula! Eles controlavam o retorno de professores que tinham se ausentado das salas ou a chegada da coordenadora no espaço de circulação, pela imagem do espelho, enquanto se olhavam nele. Era, também, um jeito de vigiar colegas que queriam ver, sem dar ‘pista’ que estavam olhando. Conversando com uma auxiliar de serviços gerais, perguntei-lhe de quem fora a ideia de colocar o espelho no pátio interno e ela me disse que fora dela: o espelho, no banheiro, vivia rabiscado de batom, de pincel hidrográfico. Era, também, motivo para aglomeração no banheiro feminino (sujando-o mais, causando balbúrdia lá dentro, onde não se podia ver). Então, ela resolveu colocá-lo lá. Meio sorrindo, me disse que já havia percebido que os alunos usavam-no para controlar o movimento no pátio interno. Conversei com a coordenadora procurando saber o que ela achava do espelho na circulação. Ela disse que nunca havia pensado naquilo. Os professores acharam graça em minha observação: ele estava lá há tanto tempo que ninguém o notava a não ser para mandar os meninos saírem de lá. Os estagiários também me olharam meio que em dúvida: E daí? Mas alguns passaram a observar e me diziam: ‘Até os rapazes se olham nele’. Os alunos da escola só fizeram rir quando perguntei o que achavam do espelho no

corredor. Eu achei o espelho inesquecível. Ele me fez pensar nas paisagens compostas por nós. Também me trouxe Certeau (1994), com sua compreensão de táticas e estratégias: o controle de uns e de outros, ações e reações, usos e fazeres. O espelho me disse também de autoestima, de vaidades. Ele me fez pensar no que dizem e deixam de dizer as paredes da escola (nem um cartaz nas paredes, só o espelho) e o silencioso grito dos arranjos do cotidiano na arquitetura escolar. O caso do espelho acabou quando voltamos em outro semestre. Não estava mais lá. Eu me senti culpada: o inesquecível para mim era invisível para muitos e ao fazê-lo visível, ele sumiu...

São essas “descobertas” dos cotidianos da escola que revelam o intrincado destes cotidianos que ensinam e que deixam aprender. Pergunto-me hoje: Será que os professores, de fato, não sabiam dos jogos de apreensão da sua aproximação pelo espelho? Talvez em sua azáfama diária, este fosse mais um dos fatos com os quais estabelecessem jogos de poder com alunos? Estratégias, táticas, astúcias certeunianas... (CERTEAU, 1994) Indagar os cotidianos com esses acontecimentos não aprisiona respostas, liberta possíveis descobertas, nem sempre animadoras...

Tenho 40 alunos, em média, nas salas de aula, numa sucessão de uma hora para cada uma, até alcançar cinco aulas num turno. Começo a aula com um cumprimento e passo à leitura do livro e explicações. Quando vejo que estão cansados, peço para abaixarem as cabeças e ficarem cinco minutos em silêncio. Ninguém sabe como consigo isto. É só não dar entrada. Assim que puder, saio desta vida. Vou esquecer isto. Isto não me interessa como formação. Isto me causa deformação. (Professor parceiro na escola – 2007)

Não me interessam essas coisas de didática, de pensar o valor de ensinar a Geografia. Interessa-me que os alunos aprendam, se destaquem na escola, nos concursos. Aí preciso saber Geografia, isto é que importa. Quem sabe a matéria dá boas aulas. A técnica é se atualizar, saber lidar com as mídias, com competência. E impor respeito. O resto, professora, é show. Aprende quem vê e quem quer fazer. Eu nasci sabendo! (Professor de estágio – Rio Grande do Sul)

Alguns professores perdem a condição de se fazerem narradores, na concepção de Benjamin (1994), porque fazem do seu narrar um modelo que exigem ser seguido, ignorando a impossibilidade de transferir experiência ou formação. (JOSSO, 2004)

Diferentemente, há professores e professoras que são *fetiales* e expandem as zonas de fronteiras, numa espécie de “corrida de bastão” na qual apanham o aprendido e tentam levá-lo até onde podem, na certeza de que outros corredores continuarão a levar suas crenças até mais adiante. É nesta equipe em que me engajo. O modo de carregar o bastão muda, o suor do trabalho de levá-lo à frente o impregna com outras substâncias que o metamorfoseiam, os ventos dos espaçostempos por onde correm o bafejam com odores novos, texturizam-no com poeira cósmica de outros saberes e, então, o bastão já não é mais o mesmo. Por isso, às vezes, o perdemos ou nos surpreendemos porque ele está tão diferente do que foi antes...

Fica-me a esperança, quando vejo alunos dessa geração como narradores, pegando o bastão e correndo com ele, criando novas histórias, libertos de modelos, de prescrições que aprisionam. Vejo-os tornando os bastões em discos de luzes, gestadas como cintilâncias de novas propostas, de inventivas apostas, promessas plenas de há-de-vir.

Na escola, os cotidianos são feitos de matéria de vida. Os sonhos habitam os desejos e movem ações para tornar os cotidianos mais possíveis de se viver, pela esperança em mudanças, pela alegria de conquistas, pela aprendizagem de superações.

O dia parece ter voado. Reorganizei os registros dos estudos em campo. Separei e-mails. Coletei, em uma pasta, cópias da legislação de ECL. Li num relance o desabafo de uma professora de escola sobre suas condições de trabalho que dificultam o seu bem-fazer docente. Ao olhar para fora, o entardecer ficou nostálgico. Lembrei-me da professora, vendome no espelho da vida: meu imenso cansaço, depois de três turnos de aulas, durante tantos anos. Pela janela da minha sala, num relance, vi chegando homens e mulheres para as aulas do noturno e voltei ao presente. Estou na universidade desde cedo. O almoço foi um lanche. O livro que eu queria ler pedi emprestado. Olhei as horas e vi que acabara o hiato entre os afazeres. Outra turma de estágio. Um batom, um perfume. Como arrumei os papéis, pensei que devia me arrumar também para continuar a vida na pesquisa em zonas de fronteiras: juntei meu passaporte de migrante híbrida e dei uma mexida em minha mala. Acomodei desejos de leituras para quando for possível. Inventei espaços para portfólios, bilhetes, e-mails, equilibrei um GPS⁶ num cantinho para não ficar perdida entre tantas coisas para aprender, dobrei direitinho um mapa de pesquisa, guardando-o no meio do meu diário, enchi de novo meu cantil de paciência com uma fórmula potente para escuta sensível. Amarrei firme algumas promessas como mochila, nas costas, para não perder a noção de seu peso em minha vida. Preparei o despertador para chamadas pontuais: horas adiantadas para a travessia de amplidões, horas tardias para descansos entre múltiplas caminhadas. Bem escondido, no meio de tantas coisas recém-(re)arrumadas para a 'viagem', guardei um naco grande de coragem, misturada a um bom punhado de esperanças. Achei (acho) que iria (vou) precisar muito delas...

Assim, revendo meu caminhar nas zonas de fronteiras, aqui narrados num feixe de lembranças, que inclui minha história como menina, como mulherprofessora, penso que não fecho um círculo, aspiro uma espiral. Quero sonhar novos atos de utopias, quero (re)tratos de outras promessas, quero escre(vi)ver novas histórias, mesmo em relevos rugosos. Mais vale inundar vales de sol, perscrutar baías verdes de esperanças, procurar por baixo de pedras em córregos alegres. Desejo que o licenciando e a professora se sintam acolhidos nessas narrativas, reconhecendo o valor de experiências que trançam entre vozes silenciadas e outras que teimam em se fazer ouvir.

6 GPS – Global Positioning System (Sistema de Posicionamento Global). aparelho que permite indicar a localização precisa de um objeto, de um sujeito ou de um lugar por meio do sistema que lhe dá o nome.

Volto às primeiras linhas desta minha narrativa e desejo mais do que já tive: ousar tomar a sapatilha para ensaiar novas (an)danças, migrante que sou, *fetiale* que me proponho continuar sendo, em trocas, em zonas de fronteiras, como poetiza em prosa, Calvino (2009, p. 38-39).

A oitenta milhas de distância contra o vento noroeste, atinge-se a cidade de Eufêmia, onde os mercadores de sete nações convergem em todos os solstícios e equinócios. Mas o que leva a subir os rios e atravessar os desertos para vir até aqui não é apenas o comércio das mesmas mercadorias [...] Não é apenas para comprar e vender que se vem a Eufêmia, mas também porque à noite, ao redor das fogueiras em torno do mercado, sentados em sacos ou barris ou deitados em montes de tapetes, para cada palavra que se diz – como “lobo”, “irmã”, “tesouro escondido”, “batalha”, “sarna”, “amantes” – os outros contam uma história de lobos, de irmãs, de tesouros, de sarna, de amantes, de batalhas. E [...] na longa viagem de retorno, quando [...] bambaleando nos camelos ou nos juncos, puserem-se a pensar nas próprias recordações, o lobo terá se transformado em um outro lobo, a irmã numa irmã diferente, a batalha em outras batalhas, ao retornar de Eufêmia, a cidade em que se troca de memória em todos os solstícios e equinócios.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. Profissionalização docente e identidade: narrativas na primeira pessoa. In: SOUZA, E. C. (Org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 189-206.

BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis*. Tradução de Diogo Mainardi. 2. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*: Petrópolis: Vozes, 1994. (v. 1. Artes do fazer).

CURY, C. R. J. Estágio supervisionado na formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11., 2002, Goiânia. *Anais...* Políticas

Educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. LISITA, Verbena M. S. S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. Goiânia: ENDIPE, 2003. p. 113-122.

FANNON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-176.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

JOSSO, M. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

VALLADARES, M. T. R. V. *Vivências em Zonas de Fronteiras... as narrativas se fazem travessias... (Um estudo com narrativas e com os cotidianos no estágio curricular da licenciatura de Geografia na UFES)*. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2009.

O estágio no percurso formativo docente: compartilhando saberes, memórias e histórias

Solange Lucas Ribeiro

Introdução

A complexidade da prática docente contemporânea implica em uma maior reflexão dos formadores no/sobre o fazer docente no processo de formação inicial dos professores, isto é, a graduação. Para tanto, é necessário atentar para os contextos de formação, academia/escola básica e para os sujeitos envolvidos. E, aqui, quero dar visibilidade ao estágio como um processo de ensino/aprendizagem em que docentes e discentes aprendem, desde que esse componente curricular transcenda a dimensão burocrática, constituindo-se em um momento de crescimento para estagiários e professores, tanto os da escola básica quanto os professores universitários supervisores de estágio. Para os estagiários, porque propicia uma melhor formação, ao aproximá-los da realidade do futuro campo de atuação, para os professores da escola básica, pela possibilidade de compartilhar saberes com os estagiários, rever e atualizar sua prática, e, para nós, professores orientadores, porque nos permite avaliar nossa prática, sinalizando as lacunas da formação de nossos alunos, apontando às novas demandas da formação, mais compatíveis com a realidade, com vistas ao redimensionamento da ação docente.

O presente texto tem como objetivos conhecer, analisar e interpretar relatos de histórias de vida que permeiam e influenciam os percursos formativos dos estudantes, bem como se o estágio tem sido uma experiência significativa para a construção da identidade e para a formação do futuro docente. Para tanto, analisa diários re-

flexivos e memoriais elaborados por estudantes, no contexto da formação inicial de licenciandos do curso de Geografia, nos estágios supervisionados.

Memórias e histórias: a importância dos registros no estágio

Considerando que na formação do sujeito aprendente, epistêmico, a reflexão é indispensável para que a vivência se constitua de fato uma experiência, pois como nos adverte Josso (2010, p. 48), “[...] vivemos uma infinitude de transações, de vivências; essas vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido”. Assim, a produção de diários reflexivos e memoriais pelos alunos, durante os estágios, assume uma importância ímpar, porque propicia a reflexão, contribuindo de forma significativa para o processo de formação inicial, permitindo refletir na e sobre as ações e situações experienciadas nas escolas, campos de estágio, e nas aulas desse componente curricular.

Nessa linha de pensamento, Zabalza (1994, p. 95) complementa que o ato de escrever sobre uma situação vivenciada “[...] arrasta consigo o fato de a reflexão ser condição inerente e necessária à sua redação” e ressalta que “[...] é o diálogo que o professor, através da leitura e da reflexão, trava consigo mesmo acerca da sua atuação [...]”, que permite revê-la, com certo distanciamento do momento em que tal situação ocorre. Daí, a importância dos registros. No caso do presente estudo, os diários e memoriais, pois segundo o referido autor, o fato de escrever implica em reflexão, em um referencial, contemplando um caráter histórico e longitudinal da narração.

Nesse sentido, o ato de escrever propicia a aproximação teoria/prática, pensamento/ação, identificando e questionando as lacunas de sua atuação, os problemas no/do cotidiano escolar e, enfim, oportuniza ressignificar sua prática, bem como construir a sua identidade e autonomia docentes.

No delineamento dessas reflexões, o memorial de formação como registro de um processo, de uma travessia, de uma lembrança refletida de acontecimentos, em que o sujeito é protagonista e o autor é, ao mesmo tempo, escritor/narrador/personagem da história, ganha relevância, por ser uma forma de registro de vivências, experiências, memórias e reflexões que podem tornar público o que pensam e sentem os futuros profissionais, propiciando difundir o conhecimento produzido em seu cotidiano. Além disso, por ser um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos, teóricos, que apresentam conceitos e ideias, abre diferentes possibilidades para um tratamento mais literário, ou mais reflexivo, ou ainda,

a combinação de ambos, a depender das memórias e das escolhas do autor. (PRADO; SOLIGO, 2007)

Desse modo, permite ao licenciando ou ao professor, ao escrever/registrar sua prática, repensar, perceber, confrontar e questionar, tanto a sua formação inicial quanto o ser professor e, mais especificamente, ser professor de Geografia. Nesse sentido, as narrativas se tornam um importante instrumento para o entendimento de fatores que podem obstaculizar ou potencializar os processos de formação inicial, foco central desse artigo, embora reconheça que o processo de profissionalização docente não se esgota na formação inicial, mas é um *continuum*. De igual modo, Chené (2010, p. 132) destaca que “[...] se o formador torna possível que o autor da formação seja também autor de um discurso sobre sua formação, este último terá acesso, por sua palavra, ao sentido que dá à sua formação e, mais ainda, a si próprio”.

Desse modo, tais narrativas nos permitem conhecer fatores que podem influenciar na opção pelo curso e, também, na construção da identidade do professor, na sua formação e, conseqüentemente, na sua atuação futura como profissional e, o que é mais importante, dar vez e voz aos estudantes, que não costumam ser ouvidos, pois há quase uma presunção de estudiosos da academia de teorizar sobre a formação docente ou sobre a escola básica de forma bastante assimétrica, sem ouvir segmentos importantes que vivenciam esses cotidianos. Sobre isso, Cunha (2010, p. 74) acrescenta que

[...] uma das possíveis causas situa-se na autoridade cultural da universidade, que assume certa soberba que a estimula a não lançar um olhar para si mesma, enquanto se autoriza a teorizar sobre os outros. A universidade torna-se hábil em indicar as metodologias e teorias que a escola básica deve assumir, mas pouco disposta a colocar na berlinda os seus próprios processos de ensinar e aprender

Assim, na tentativa de reverter ou minimizar essa realidade, é preciso que nos pautemos na perspectiva thompiana de escrever “a história vista de baixo”, ou seja, levando em conta quem está do outro lado. Dessa forma, em consonância com o pensamento de Thompson (1965 apud SHARPE, 1992, p. 41-42), faz-se necessário

resgatar o pobre descalço, o agricultor ultrapassado, o tecelão do tear manual obsoleto, o artesão utopista [...]. Suas habilidades e tradições podem ter-se tornado moribundas. Sua hostilidade ao novo industrialismo pode ter-se tornado retrógrada. Seus ideais comunitários podem ter-se tornado imprudentes. Mas eles viveram nesses períodos de extrema perturbação social, e nós, não.

Nessa perspectiva de se escrever “a história vista de baixo”, resgatando as experiências das pessoas que vivenciam de fato a situação, a exemplo do soldado que está à frente da batalha e não só a visão do comandante, porque, a partir das necessidades desses sujeitos, é possível um conhecimento mais aprofundado e compatível com a realidade escolar, para que possamos dialogar com outro e não apenas falar para o outro. Assim, acreditamos que o processo de escuta ao estudante é imprescindível para conhecermos o que interfere em sua formação.

Paulo Freire (2004) também compartilha dessa preocupação ao formular a pedagogia do oprimido, do silenciado, porque “[...] o desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto, antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados”. (FREIRE, 2004, p. 123) Ademais, acrescenta que ensinar exige saber escutar, pois não é falando aos outros, de cima para baixo, como donos da verdade que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles.

É nesse contexto que muitos teóricos, estudiosos do campo da formação docente, “[...] subvertendo a lógica que predominava na pesquisa educacional, esvaziada dos sujeitos que protagonizam o processo ensino-aprendizagem” (MIGNOT, 2007, p. 47), ampliam o interesse pelas memórias e narrativas de futuros professores ou de profissionais que já atuam, procurando saber o que influencia na escolha pelos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, no ser professor, bem como as lacunas de sua formação, na perspectiva daqueles que experienciam a sala, a cultura, os rituais, enfim, o cotidiano da escola básica quer seja como estagiário, quer seja como professor.

As narrativas possibilitam conhecer e compreender várias dimensões da formação docente, pois como esclarece Souza (2007, p. 3):

o trabalho, centrado nas histórias de vida, diários biográficos e narrativas de formação, adota, além da reflexividade, outros aspectos e questões relativas à subjetividade e à importância de se ouvir a voz do professor ou compreender o sentido da investigação-formação, centrada na abordagem experiencial, por partir da teoria da atividade do sujeito, que aprende a partir da sua própria história

O referido autor destaca ainda que, nas últimas décadas, o discurso acadêmico de valorização da pesquisa referente à formação de professores e ao seu desenvolvimento profissional, articulando-se com as categorias teóricas no campo dos saberes docentes, tais como identidade, história de vida, profissionalização e desenvolvimentos pessoal e profissional vêm se intensificando bastante, acompanhando um movimento internacional de formação ao longo da vida, que toma a experiência do sujeito

adulto como fonte de conhecimento e de formação, denominada de “abordagem experiencial”. Assim, as implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória individual/coletiva, expressas nos relatos escritos, revelam aprendizagens da formação e sobre a profissão. Morin (2005, p. 47) nos lembra que

conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele. Como vimos, todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente. Quem somos? É inseparável de onde estamos? De onde viemos? Para onde vamos? Interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo.

No quadro dessas reflexões, é válido destacar que nos estágios supervisionados em Geografia, com o objetivo de identificar elementos e fatores que mais influenciaram na escolha pelo curso de licenciatura em Geografia, para tornar-se um professor, bem como as fragilidades e potencialidades da formação inicial, com vistas a, respectivamente, minimizá-las ou fortalecê-las, foi solicitada a escrita de um memorial de formação e de diários reflexivos sobre experiências no estágio. Tais narrativas foram muito reveladoras e, por vezes, impactantes. Alguns excertos foram analisados a seguir.

As narrativas no estágio: entrelaçando histórias de vida e formação docente

Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante desses significados sociais e das tradições. Essa identidade se constrói, também, através do significado que cada professor, enquanto ator ou autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias, de seus anseios e do sentido que tem em sua vida o ser professor. A identidade é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão. Assim, a identidade vai sendo construída com as experiências, com a história pessoal, no coletivo e na sociedade. (PIMENTA; LIMA, 2004)

A partir dessas considerações, importa saber como a história pessoal e o contexto social do licenciando implicam nessa opção pelo curso, bem como na construção da identidade docente e no ser professor de Geografia, já que essa área de conhecimento tem sido desvalorizada, por motivos diversos, a exemplo do que esclarece Cacete (2002, p. 206)

[...] Conforme verificamos em nossa investigação sobre os motivos da escolha do curso de licenciatura em Geografia é muito provável que a forma como se ensina e a “ideia” que se constrói acerca da Geografia como disciplina escolar, sejam determinante na escolha (ou não) pelo curso de Geografia no nível superior. Assim, a criação de uma demanda para os cursos superiores de Geografia passa também pelo redimensionamento do ensino de Geografia na escola básica cuja formação adequada de professores é requisito básico para tal intento.

Nos memoriais produzidos, é possível constatar que muitos licenciandos não fizeram a opção pelo curso de licenciatura em Geografia por um desejo próprio, por vocação, que nas palavras de Rubem Alves (2012), significa “um chamado interior de amor: chamado de amor por um ‘fazer’”, mas fizeram-na por facilidade de ingresso, por fatores econômicos como indicam alguns fragmentos dos memoriais:

Para ser sincera, nunca tive vontade de ser professora, sempre achei que não tinha o dom de ensinar, mas precisava passar em uma universidade pública e, nas licenciaturas, a concorrência era mais baixa. (E1)

Minha decisão era ingressar no curso de Psicologia na UFBA, o que tentei por dois anos [...] Continuamente, ouvi que ser professor não era uma profissão que dava futuro. [...] mas, apesar dessas palavras, eu descobri o quanto para mim é importante contribuir para o aprendizado de alguém. (E2)

Fiz vestibular para Administração de empresas [...], contudo, a falta de preparo não permitiu que uma das 40 vagas fosse minha. [...] a cidade em que me criei, no sertão, não tem muitas opções de emprego e paga um dos melhores salários da região aos profissionais da educação, o que me levava de vez em quando a pensar em ser professor. (E3)

Optei no vestibular por Enfermagem [...] tentei o curso durante 4 anos e meio e não fui aprovada [...] aí surgiu a ideia de fazer Geografia, pensava em fazer bacharelado e migrar depois para engenharia. Durante um estágio, na escola pública, confesso que nos primeiros dias de aula fiquei assustada, principalmente, quando ia à sala dos professores e ouvia “caia fora enquanto é tempo”, “você tem muita coragem, ser professor não é nada bom”. [...]. Mas as dificuldades foram surgindo e quando conseguia superá-las era muito gratificante. Os alunos gostaram de mim e me procuravam para conversar, pedir conselhos e pude compreender o quanto é importante ser professor, vou concluir a licenciatura e pretendo ser professora, quero fazer a diferença na sala de aula. (E4)

Um professor da universidade me disse: fique longe da sala dos professores, se não você acaba desistindo do curso. (E7)

Os excertos anteriores evidenciam que existem múltiplas identidades nos alunos das licenciaturas, mesmo tendo optado por esses cursos. Isso perpassa, dentre outros fatores, pela desvalorização do professor no contexto social. Considerando que

a identidade do sujeito é (des)construída na interação com o meio sociocultural, no qual os discursos são internalizados e vão imprimindo sentimentos acerca de si mesmo, do outro e do mundo que o cerca, os discursos circulantes e o *status* acadêmico e social dos cursos trazem implicações negativas para a construção da identidade de licenciandos/licenciados, isto é, no querer ser professor. Isso fica claro na narrativa da licenciada E2 quando afirma que ouviu reiteradas vezes que “ser professor não dava futuro a ninguém”. Isso talvez explique a opção de licenciandos em se autodefinirem como futuros geógrafos, biólogos, historiadores e não como professores.

Dessa forma, a (des)construção da identidade profissional está na dependência da valorização em relação à determinada categoria como, também, da remuneração e das condições de trabalho que a sociedade lhe confere. Alguns relatos explicitam situações de constrangimento frente à família e amigos, ao revelarem a opção pelos cursos de licenciatura, a exemplo do que narra E6: “*Quando disse que iria fazer Geografia, minha família e meus amigos ficaram surpresos e me perguntavam, insistentemente, ‘mas você além de escolher a profissão de professor ainda vai optar por Geografia, uma matéria super chata e decoroba?’*”.

No fragmento anterior, entra um aspecto que merece destaque, a visão que ainda permeia o imaginário popular sobre a Geografia Escolar, como um saber mnemônico, inútil, fragmentado, sem significado, acrítico, advinda da forma como essa disciplina foi/é ensinada na escola básica, apesar dos esforços de renovação, dessa área de conhecimento, empreendidos nas últimas décadas, buscando atribuir significado à Geografia que se ensina para os alunos. Para tanto, incluindo e destacando conteúdos e dimensões importantes como, por exemplo, o lugar, a vida cotidiana, como referência e escala de análise obrigatória, a articulação local-global, a questão ambiental, a alfabetização cartográfica, a incorporação de outras formas de linguagem e de leitura da realidade, possibilitando-lhes seu aprendizado, o desenvolvimento de um raciocínio espacial e, enfim, uma educação geográfica. (CAVALCANTI, 2010)

Observamos, assim, que as reações dos familiares e amigos de E6, sobre a escolha pela licenciatura em Geografia, devem ter sua origem nas memórias que tais pessoas têm das aulas de Geografia e da imagem da profissão docente, na atualidade. Esse último aspecto é, muitas vezes, reforçado pelos próprios professores que, devido à precarização do trabalho docente cuja complexidade é cada vez maior, transformam a sala dos professores em lócus de queixas, como evidenciam os relatos de E4 e E3, quando foram aconselhados pelo professor da unidade onde faziam estágio a “cair fora enquanto é tempo”, ou ainda, advertidos por um docente da academia: “Fique longe da sala dos professores, senão você acaba desistindo do curso”.

O excerto do memorial do licenciando E1 suscita uma acentuada preocupação, pelo fato da opção ter sido feita em decorrência da facilidade de ingresso na licenciatura.

tura, devido à baixa concorrência. Tal fato deve-se a uma imbricação de fatores que também estão expressos nos fragmentos de memoriais citados, como o baixo *status* social da profissão, a baixa remuneração, dentre outros e, em consequência, a pouca demanda.

Entretanto, é válido ressaltar que, apesar da escolha inicial não ter sido por considerar a licenciatura em Geografia objeto de desejo, muitos acabam, durante o curso de licenciatura, desconstruindo a imagem negativa da Geografia e, principalmente, da sala de aula, durante o estágio de regência. Durante a socialização dos diários reflexivos, uma licencianda relatou:

Fui para a regência apavorada, pois peguei uma turma que fazia parte do 'corredor da morte' – local assim denominado por concentrar as turmas de alunos repetentes ou que apresentavam distorção série/idade, considerados 'bagunceiros', que ocupavam as piores salas da escola. Agora, finalizando o estágio, concluo que dei sorte, eles gostaram de mim, talvez pela forma respeitosa e afetiva com que procurei tratá-los, me procuravam para conversar, pediam conselhos, acabei gostando da turma e percebendo que a situação não era tão feia como diziam e me sentindo importante. (E4)

Assim, observamos que o estágio também oportuniza desconstruir mitos, em relação aos alunos, principalmente, da escola pública, porque se costuma rotulá-los como aqueles que nada querem, que nada sabem, onde é impossível se realizar um bom trabalho. Essa ideia é, muitas vezes, veiculada pelos próprios professores que, devido às frustrações com a carreira docente, estendem tais frustrações para os que nela pretendem ingressar.

Diante de situações adversas, como as relatadas nos memoriais ou diários, quase todos concordam com Alarcão (2001), de que a escola precisa de uma mudança de paradigmas. Porém, para mudá-la, é preciso modificar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o próprio e o dos outros. A autora, fazendo uma analogia com a expressão “professor-reflexivo”, desenvolve o conceito de escola reflexiva, concebendo-a como

[...] a escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente. [...] Aberta à comunidade exterior, dialoga com ela. Atenta à comunidade interior, envolve todos na construção do clima da escola, na definição e na realização do seu projeto, na avaliação da sua qualidade educativa. (ALARCÃO, 2001, p. 26)

Nesse contexto, a academia também deve se inserir para dar a sua contribuição. Para tanto, precisa rever paradigmas, abrir-se para a escola básica, com base em interações simétricas e dialógicas. E, nessa direção, o componente estágio supervisionado apresenta-se como uma possibilidade, porque possibilita trocar experiências, pesquisar, trabalhar saberes, habilidades, objetivos, posturas, analisar representações sociais, tendo por base uma prática crítica, planejada, reflexiva, sobretudo quando usa instrumentos que oportunizam aos sujeitos narrar seus dilemas, refletindo-os com seus pares e professores na busca coletiva e propositiva para a solução de problemas.

Sól (2004, p. 100) ratifica essa afirmação ao enfatizar “o potencial que possui a reflexão coletiva sistematizada na localização de questões, reflexões e mudanças”, evitando que o futuro professor reproduza, ingenuamente, o discurso vigente e tome consciência da relevância de seu compromisso social. “É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais, que se buscam os referenciais para modificá-los”. (PIMENTA, 1999, p. 19) Esse exercício de reflexão, de aprender com o outro, experimentar novos papéis e desenvolver trabalho colaborativo pode reconstruir identidades, desde que transcenda a dimensão da crítica, da denúncia e seja mais propositiva.

A relação universidade/escola básica, como já foi dito anteriormente, tem se caracterizado pela assimetria, quando licenciandos e professores adentram o espaço escolar, a sala de aula, apontam as falhas, os aspectos negativos da ação docente, da gestão da escola, mas não apresentam contrapartida à escola. Como diz um colega, também professor de estágio supervisionado, é uma relação “vampiresca”, que vai desgastando cada vez mais a relação e a parceria universidade/escola como mostra o fragmento do diário de estagiária (E9), no estágio I, de observação do espaço escolar, ao descrever seu primeiro contato com a escola: “*Nunca fui tão mal recebida em um lugar, parecia que eu estava invadindo e perturbando a ordem pública*”.

Nessa relação, há uma culpabilização de uma instância para a outra, pelas dificuldades, pelos problemas e insucessos que permeiam os estágios, em que ambas resistem a fazer a *mea culpa*.

Frente a essa situação, surgem, inevitavelmente, os questionamentos: O estágio tem se constituído uma experiência significativa para a formação docente ou apenas o cumprimento de uma exigência legal, burocrática? Alguns, exageradamente, sugerem até o fim do estágio.

No entanto, Borges (2010) ressalta que o estágio supervisionado pode dar uma importante contribuição, visto que é um momento privilegiado de contato com a sala de aula, tendo a articulação teoria/prática como um princípio do processo formativo e propõe a predisposição dos segmentos envolvidos e das instituições formativas para

romperem com o isolacionismo e com territórios do conhecimento fortemente delimitados, destacando como uma possibilidade o trabalho coletivo.

Creio que não podemos esquecer a importância desse componente curricular, no entanto, precisamos exercitar a resiliência, tão necessária ante a complexidade da prática docente, em que os desafios da escola e da formação se multiplicam e as competências exigidas ao professor se ampliam, para que ele possa responder às múltiplas e emergentes demandas. Dentre essas, ressaltamos a questão do atendimento à diversidade, visto que a escola sempre buscou e valorizou a homogeneidade. Diante disso, toda a estrutura da escola foi/é pensada e planejada para isso. Na contemporaneidade, essa diversidade tem se acentuado, com a implantação e implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), em que os alunos, com deficiências sensoriais, físicas e transtornos globais do desenvolvimento passam a ser atendidos na rede regular de ensino.

Entretanto, apesar do incremento dessa política é oportuno destacar que o trabalho do professor ainda é muito solitário. Por isso, são compreensíveis os desabafos relatados como, por exemplo, no memorial de E6, em que um docente na sala dos professores diz *“Você é corajosa em escolher ser professora, nos dias de hoje, pois, como se não bastasse tudo que a gente enfrenta, agora, tenho até que ensinar a cegos e surdos”*. (E9)

No bojo dessas reflexões, o estágio como componente que possibilita a articulação teoria-prática, a pesquisa colaborativa, permite-nos desenvolver as três dimensões consideradas importantes e necessárias à formação: a dimensão dos saberes, que se referem aos conhecimentos teóricos já construídos, como os processos investigativos em contextos reais, isto é, a partir de um processo de escuta dos problemas do cotidiano escolar, a dimensão das competências, ou seja, o saber fazer para os processos de intervenção, e a dimensão das atitudes, para que não nos centremos no déficit, mas nas potencialidades, no que o estudante é capaz de fazer. (RODRIGUES, 2008) A esse respeito, Miranda (2008, p. 16) também nos alerta de que “[...] não basta observar e/ou denunciar, faz-se necessário enfrentar as situações e construir alternativas de ação. O estágio é, portanto, uma ação educativa e social, uma forma de intervir na realidade”. Sobre isso, Jesus (2008, p. 75) nos alerta que os

professores das escolas comuns vêm sendo despotencializados em seu saber-fazer de diferentes maneiras, dentre as quais se destaca o discurso do “não-saber-lidar”, não estar preparado para “trabalhar com a diversidade dos alunos”. [...] Duas questões se colocam: como chegamos a constituir esse discurso de negação e, “se os docentes não estão preparados”, o que é necessário para tal?

Nesse sentido, a autora defende a busca de práticas potencializadoras do saber-fazer. É preciso ir além do discurso do “não estar preparado” reivindicar e criar condições para a reflexão individual e coletiva, problematizando e provocando mudanças que contribuam, dentre outras coisas, para a inclusão escolar.

O estágio, por ser uma prática supervisionada e que busca refletir as situações-problema cotidianas, à luz da teoria, poderá dar uma significativa contribuição, desde que transcenda a dimensão da prática só como instrumentalização técnica ou como uma imitação de modelos, formada a partir da observação, imitação e reprodução de modelos experienciados, ao longo da vida escolar e acadêmica. Essa prática traz sérias implicações por ser conservadora de hábitos, ideias, valores, desconsiderando os novos contextos, as novas e complexas demandas da educação. E, nessa perspectiva, o estágio, com uma carga horária de quatrocentas horas, se redimensionado, inscreve-se no rol de possibilidades de ruptura da dicotomia teoria/prática, ainda, tão presente no imaginário de alunos e até de professores.

Considerações finais

Os memoriais formativos, tanto na formação inicial quanto continuada, oportunizam rever o percurso formativo para que, através de um processo de reflexão, possamos compreender algumas particularidades inerentes à profissão docente e potencializar o conhecimento de si e do outro, pois ao historicizar sua vida, o sujeito não o faz com base na cronologia dos fatos, mas na importância que esses fatos tiveram para o mesmo. A seletividade de nossa memória filtra aquilo que para nós é irrelevante, mantendo o que tem sentido.

Daí a importância que as narrativas orais e escritas dos licenciados ou professores têm, visto que, na tessitura de tais narrativas, há um realce do que realmente marcou a vida desses sujeitos, funcionando como indicadores dos pontos que obstaculizam ou potencializam a formação da identidade e da prática docentes.

Nos últimos anos, o estágio tem sido alvo de inúmeras críticas e questionamentos, sendo apontado como algo burocrático, que não cumpre a função para o qual foi criado. Mas embora reconheçamos suas lacunas, continuamos a considerá-lo de suma importância, e as narrativas dos alunos indicam isso. Entretanto, consideramos a urgência de se rever posturas, com destaque em relação à academia, para que esta não confisque para si o poder de única detentora do saber, verticalizando a relação e falando de cima para baixo, mas aprenda a falar com os segmentos envolvidos no estágio, inclusive, os professores da escola básica. Quando isso acontecer, o estágio se

constituirá em lócus de possibilidades para o aprendizado de licenciandos, professores regentes da escola e professores orientadores/supervisores de estágio.

Nessa perspectiva, todos têm a crescer. O licenciando, pela oportunidade de aproximação da realidade de seu futuro campo de atuação, com os problemas e desafios que lhe esperam e com o apoio de profissionais experientes (professor regente e professor supervisor de estágio) e dos próprios colegas, durante as aulas, com os quais podem compartilhar a insegurança inicial, os dilemas, as angústias e a busca de soluções. Os professores da escola básica porque podem dialogar com a academia, partilhar discussões teóricas, avaliar sua própria prática e os professores supervisores (universitários) também aprendem a conhecer as novas demandas da escola básica, para rever as lacunas de seus alunos e ressignificar sua prática docente, fazendo uma melhor articulação teoria/prática.

Nessa direção, tencionamos que as partes que compõem a formação docente, se complementem, contemplando posturas que priorizam o diálogo, a troca de experiências, a interação, a cooperação, enfim, o trabalho colaborativo, ultrapassando a lógica aplicacionista da prática, concepção de estágio ainda tão presente na formação de professores.

Argumentamos, ainda, em favor de uma postura colaborativa que parta do princípio de que todos os envolvidos, em um contexto particular, trabalhem juntos no sentido de lidar com as barreiras à educação, experimentadas pelos alunos, favorecendo a construção coletiva do conhecimento, sem negligenciar a atenção individualizada, pois conhece as necessidades e potencialidades de cada um, conforme orienta Ainscow (2009). É oportuno destacar que essa perspectiva de trabalho é imprescindível, quando pensamos em uma escola inclusiva.

Referências

ALARCÃO, Isabel (Org.) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES, Rubem. Sobre Política e Jardinagem. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Tendências e Debates, 19 maio 2000. Disponível: <<http://www.rubemalves.com.br>>. Acessado em: 15 out. 2012.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da Silva (Org.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* Campinas, SP: Papirus, 2010.

CACETE, Núria Hanglei. *A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucional: (...) A referência da formação do professor de Geografia*. 2002. 251 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

CAVALCANTE, Lana de Souza. *A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas, SP: Papirus, 2010.

CHENÉ, Adéle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matias. (Org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRRN, 2010, p. 129-142.

CUNHA, Maria Isabel da. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

JESUS, Denise M. Formação de Professores para a Inclusão Escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria A.; HAYASHI, Maria C. (Org.). *Tema em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES-PROESP, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Tradução Albino Pozzer. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2010.

MIGNOT, Ana Chrystina V. Diários, Formação e Projeto Pedagógico da Escola: memória em construção. *Histórias de vida e formação de professores*. Salto para o Futuro. Brasília: SEED-MEC, 2007. (Boletim 01).

MIRANDA, Maria Irene. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: SILVA, Lázara Cristina; MIRANDA, Maria Irene. *Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008, p. 15-36.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria. S. Lucena (Org.). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. (Org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Alínea, 2007, p. 47-62. (v. 1).

RODRIGUES, David. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão: Revista Educação Especial*, Brasília, v. 4, jul./out. 2008.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: EDUNESP, 1992.

SÓL, Vanderlice dos Santos A. *A natureza da prática reflexiva de uma formadora de professores e de duas professoras em formação*. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pós- Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Abordagem Experiencial: pesquisa educacional, formação. In: *Histórias de vida e formação de professores*. Salto para o Futuro. Brasília: SEED-MEC, 2007. (Boletim 01).

ZABALZA, Ángel Miguel. *Diários de aula – contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Portugal: Porto Editora, 1994.

Segunda Parte

Histórias de Vida, Trajetórias de Formação e Docência em Geografia

Vivências e práticas na formação de professores

Antonio Carlos Pinheiro

Introdução

Escrever um texto cuja referência é a memória pode parecer arriscado, principalmente quando se trata das lembranças daquele que a escreve, no entanto são recordações que também se referenciam em vivências e práticas ocorridas na atuação em cursos de formação de professores em mais de 20 anos de trabalho nos cursos de Pedagogia e Geografia.

Refletir a própria história de vida e as experiências vivenciadas e acumuladas durante o exercício profissional é um processo que leva o sujeito que relata a repensar suas ações no presente e no passado. Rememorar fatos (re)significando e reeditá-los por meio das narrativas das experiências vividas e imaginadas representa uma reconstrução e uma reinvenção por meio da memória, reedição constante da identidade que, por sua vez, é construída e reconstruída no presente numa relação de exclusão e inclusão, ou seja, pode-se excluir pela recordação aquilo que não foi significativo ou que simplesmente não queremos lembrar e incluir outros fatos, dando nova cor para enfatizá-lo como algo importante. (PINHEIRO, 2013) De qualquer forma, escolhemos, mesmo que inconscientemente, o que queremos lembrar num processo seletivo e subjetivo. Como aponta Bosi (1994), pensar o passado no presente ocorre por referenciais atuais, o momento já foi vivido num tempo-espaço determinado e distante. Nessa perspectiva, recordar é um exercício do aqui-agora, sempre presente.

Como professor, ingressei na escola básica em 1986 atuando até 1992, quando saí para me dedicar exclusivamente ao ensino superior. Na formação de professores,

trabalhei no antigo curso magistério na modalidade de ensino médio e em cursos superiores de Pedagogia e Geografia. Esse texto apresenta memórias e questionamentos de práticas que relatam algumas experiências na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), de 1992 a 2003, na cidade de Campinas, em São Paulo, na Universidade Federal de Goiás (UFG), de 2004 a 2007, na cidade de Goiânia, em Goiás, na Universidade Federal de São Paulo, de 2007 a 2012, no *campus* Guarulhos, São Paulo, e, atualmente, desde 2012, na Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa. Em todas essas instituições, trabalhei com formação de professores nas mais diversas modalidades, lidando com futuros profissionais dos anos iniciais do ensino fundamental, professores especialistas para a segunda etapa do ensino fundamental e médio, e também para a educação de jovens e adultos.

Essas andanças por diversas instituições em variadas regiões do país podem até causar estranheza para algumas pessoas. Confesso que não foi premeditado, depois de Campinas fui me deixando levar pelas circunstâncias da vida. Apesar das experiências que tenho acumulado, evidencio ter a sensação de que sempre estou no começo, ao mudar de cidade e de lugar de trabalho, acredito potencializar o aprendizado entre as diferenças e semelhanças dos lugares, me permitindo pontuar aspectos para discutir permanências e mudanças na formação de professores desde os anos iniciais até o ensino médio. Além disso, a atuação na pós-graduação também me permite apontar elementos para pensar a formação do professor do ensino superior. Nesse artigo centro a atenção na graduação.

A formação do professor de Geografia, desde a década de 1970, tem sido realizada de forma fragmentada e desprovida de um *locus* definido. Em algumas Instituições de Ensino Superior (IES), encontra-se em institutos específicos, ou seja, onde o curso de Geografia – licenciatura e bacharelado, ou apenas a licenciatura – é ministrado. Em outras IES, são de responsabilidade dos centros ou das faculdades de Educação. Em várias IES privadas, podem estar aglutinadas com outros cursos.

Tradicionalmente, nos curso de licenciatura, as disciplinas pedagógicas são de responsabilidade dos centros de Educação. Os alunos faziam (fazem) três anos nos institutos específicos e, após este período, geralmente no quarto ano, recebiam (recebem) um concentrado de disciplinas pedagógicas. Nesse conjunto, estão a prática de ensino e o Estágio supervisionado. Essa organização curricular acabava (acaba) desarticulando as disciplinas pedagógicas com as específicas da Geografia e, muitas vezes, os professores desconheciam (desconhecem) as particularidades dos campos de conhecimento. Esse modelo é chamado de 3+1.

Do modelo tradicional às Diretrizes Curriculares Nacionais

Entrei na PUC-Campinas em 1990, aprovado em concurso público para atuar nas disciplinas de Geografia econômica e Geografia humana II, no curso de Geografia, e na disciplina de Geografia humana e econômica no curso de Ciências Sociais. Na época, nessa universidade, o curso de Geografia era apenas de licenciatura e o modelo praticado era o 3+1. Por ter sido aluno de alguns professores do curso, durante os mais de dez anos de atuação nessa universidade tive vários problemas de relacionamento, principalmente por parte dos professores que já estavam no curso quando estudava. Parece-me que nunca me aceitaram como parte do corpo docente, exemplo era o tratamento nas reuniões e nos corredores do departamento, em geral me ignoravam e tinha pouco espaço para expor minhas ideias.

Nessa época, participava das reuniões na delegacia de Ensino, onde conheci as professoras Silvia Regina Mascaram e Maria Ligia Brandt, então assistentes pedagógicas de Geografia, ambas me integraram na discussão da proposta curricular do estado de São Paulo, em destaque naquele momento. Por meio delas participei de vários eventos e, desde 1989, iniciamos em Campinas o movimento para criação e instalação da seção-Campinas da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). Naquele tempo os debates entre os geógrafos eram acirrados, estávamos no auge da Geografia crítica. No momento, as disputas se davam entre os que se diziam críticos e os chamados tradicionais. Na prática, as discussões era uma disputa de poder, porque todos estavam do mesmo lado, mas a briga era para afirmar quem era mais crítico.

Em geral, os professores da PUC-Campinas tinham um discurso que se aproximava da Geografia crítica, porém algumas práticas se distanciavam das propostas do grupo da AGB-Campinas. Hoje penso que o comportamento deles demonstrava mais medo do que diferenças de ideias com as propostas da AGB. A partir dos meados da década de 1990, o curso da PUC-Campinas enfrentava uma crise: gradativamente a cada ano havia menos candidatos para o vestibular, até que, no ano 2000, a universidade decidiu fechar o curso. Como ainda faltavam algumas turmas para concluir o curso, e nesse ano finalizava o mandato do atual coordenador do curso, sem nenhum candidato, fui eleito coordenador. Claro que minha condução para a função refletia o desinteresse dos professores antigos em resgatar o curso, já tinham perdido a crença na retomada da Geografia na universidade. Antes disso, jamais deixariam que assumisse tal cargo.

Aproveitando da experiência da escola básica, da militância na AGB, decidi reformular o curso, apoiando nas discussões das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e aproveitando para introduzir, juntamente com a licenciatura, o bacharelado. As Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia foram aprovadas pelo parecer CNE/

CES 492/2001 e homologado em 25 de janeiro de 2002. Além da mudança radical, tinha que sensibilizar a reitoria para encampar a proposta. Nesse ano, assumi a disciplina de prática de ensino e a de estágio supervisionado. Sem apoio dos antigos professores e do Instituto de Ciências Humanas onde estava o curso de Geografia, aproveitei a reestruturação da universidade e articulei o curso de Geografia, que passou a ser um departamento, para ser aberto por um novo centro, o de Ciências Exatas e Ambientais.

Em 2001, com a reabertura do curso de Geografia, a PUC-Campinas ofereceu 60 vagas no vestibular, e o curso com novo formato teve todas as vagas preenchidas. O aluno ingressante obtinha duas habilitações (bacharelado e licenciatura). Desde o início, os graduandos tinham contato com as disciplinas pedagógicas e específicas da Geografia. Segui na chefia do departamento até o final de 2002. Nesse ano, quando os antigos professores perceberam o potencial do novo modelo de curso, decidiram retomar o controle do departamento.

No novo modelo, ministrava as disciplinas de Educação, sociedade e natureza, assim como prática de ensino de Geografia. Na primeira, optei por ações que pudessem aproximar os alunos com a realidade local, realizamos trabalhos de campo na região de Campinas, articulando os conteúdos da sala de aula com problemas do cotidiano. Geralmente, as temáticas eram eleitas pelos alunos. O propósito de incorporar o trabalho de campo como metodologia objetivava desenvolver nos alunos determinadas habilidades, como a capacidade de observação, análise da realidade de forma concreta sistematizando o conteúdo desenvolvido na sala de aula e atuação como geógrafo e educador social. Nessa perspectiva, estudar o lugar representava reunir um conhecimento suficiente para poder compreender diversos problemas do local, e assim sugerir algumas soluções. Além do estudo do lugar, tínhamos como proposta realizar ações, em especial práticas educativas não formais, com a comunidade local.

Na disciplina de prática de ensino adotamos a pesquisa como metodologia para a realização dos estágios nas escolas. Concebíamos o espaço escolar como um lugar específico influenciado por um conjunto de fatores que deveriam ser analisados, como as características do bairro, o perfil socioeconômico e cultural da comunidade envolvida, o meio ambiente circundante, a localização no contexto da cidade. A orientação ia além de observar a prática dos professores da escola, pois além disso, os estagiários deveriam aplicar os conhecimentos geográficos para contextualizar a escola. Os critérios para a confecção dos relatórios finais dos estágios deveriam compreender as regras acadêmicas, não diferenciando de qualquer relatório de pesquisa.

Essa experiência demonstrou que a licenciatura não se diferencia em nada de qualquer curso acadêmico de bacharelado. Ao incorporar os métodos da pesquisa científica na formação do professor, notamos que potencializamos a preparação desse profissional, demonstrando que o professor pode utilizar dos métodos investigati-

vos científicos na sua prática de ensino, sejam formais como não formais. Com isso, a Geografia, no âmbito escolar, pode contribuir como disciplina e como conhecimento de apoio para os professores e gestores conhecer a escola e o seu contexto espacial.

A formação de professores na universidade pública – um novo mundo

Conclui o mestrado em 1997 em Educação e, em 2003, o doutorado em Geociências na Unicamp, em Campinas. Nesse ano sai da PUC-Campinas e, em 2004, realizei concurso na Universidade Federal de Goiás (UFG).

Em Goiânia, na UFG, aprendi novos sotaques, senti outros aromas, ampla luminosidade, outro clima. Quando cheguei a Goiânia, fazia muitas críticas, em geral, referenciadas em minhas experiências enquanto estudante e docente nas universidades de São Paulo. Críticas que refletiam preconceitos baseados em um modo de fazer as coisas que acreditava ser o certo. Pouco a pouco fui assimilando e sendo assimilado por aquele lugar. Foi em 2006 que tive o maior exemplo de solidariedade de meus colegas, quando, em um curto período de tempo, sofri duas tragédias, a perda de dois homens da minha vida, meu pai em maio e, em agosto, meu único irmão. Foi notável a paciência de meus colegas, me substituindo, me ajudando com meus orientados, demonstrando preocupação com meus sentimentos. Relato estes fatos para justificar as atribuições que vivi naquele ano cujas influências refletiram na minha atuação profissional. Tive que abandonar a coordenação do curso, pois fui obrigado a ficar afastado da UFG durante um mês, além de minhas ausências mensais indo à Bragança Paulista para cuidar de minha mãe.

Na UFG, trabalhei no Instituto de Estudos Sócio-Ambientais (Iesa), no curso de graduação em Geografia e no programa de pós-graduação em Geografia. No curso de Geografia, trabalhei com várias disciplinas eletivas de caráter pedagógico e outras disciplinas de caráter optativo. Das disciplinas pedagógicas, destaco as de Didática e prática de ensino de Geografia e a de Estágio supervisionado. Das disciplinas optativas, trabalhei com a disciplina América Latina: estudos regionais, no mestrado, ministrei em 2005 a disciplina de Geografia, mídia e práticas educativas e, em 2006, no curso de especialização em Educação ambiental, a disciplina de Metodologia do ensino superior.

Quando cheguei à UFG, o curso de Geografia estava em processo de reformulação curricular, presenciei os embates entre aqueles que defendiam a postura que para ser um bom professor bastava fazer um bom curso de bacharelado, ou seja, que a formação clássica para um geógrafo garantia que o mesmo exercesse bem o magistério. Felizmente, os que pensavam assim não era a maioria, havia entre os professores

um grupo que defendia a especificidade da formação do professor levando em conta as sugestões das DCN. Entre as várias propostas do currículo proposto, destaco a visão da pesquisa para a licenciatura. Na proposta, a pesquisa, além de constituir-se como atividade acadêmica, é entendida como procedimento de ensino, podendo ser difundida para todos os níveis escolares, devendo, como aponta o PPP/IESA/UFG (2005, p. 12), “ser trabalhado como atitude de indagação sistemática e planejada dos alunos, uma autocrítica e questionamento constante”. A pesquisa era entendida como prática disseminada para todos os profissionais como instrumento de compreensão e construção constante de conhecimentos da realidade. Nessa perspectiva, dissociar a pesquisa do ensino na universidade é um grande equívoco, pois o papel desta instituição é promover a pesquisa em todos os cursos, seja para a formação do bacharel como a do professor. Desse modo, capacitar para a pesquisa é função primordial da escola básica e da universidade, considerando as devidas escalas de tratamento.

Das experiências com as várias disciplinas, destaco as trabalhadas na graduação, relacionadas à licenciatura. Estas disciplinas me proporcionaram uma aproximação com a realidade das escolas de Goiânia e de algumas cidades da região metropolitana. Esse contato foi fundamental para conhecer vários espaços de vida. A partir das observações, notei aspectos semelhantes nos comentários dos alunos na experiência que tive na PUC-Campinas, como afirmações do tipo: os professores realizam seus planos de trabalho com base nos livros didáticos, existem nas práticas dos professores predominância de aulas expositivas, há a preocupação entre os professores com o comportamento dos alunos, em geral reclamando das suas “indisciplinas”, entre outras afirmações. Passei a refletir sobre as semelhanças entre os apontamentos dos alunos da PUC e da UFG. Indagava: Como estas permanências podem sobrepor tempos e espaços diferentes, mesmo tendo consciência das diferenças locais e temporais? Será que existe uma força invisível que perdura nos discursos dos professores, ultrapassado tempos e espaços? Como suas práticas cotidianas se diferenciam no tempo-espaço escolar de lugares distintos?

Foi assim que resolvemos iniciar um trabalho de investigação considerando as experiências, os saberes e as histórias de vida dos professores, indagando sobre a escolha profissional, visão de educação e de escola. Este trabalho também levava em conta as próprias visões dos estagiários. Com base nas suas observações e entrevistas com os professores das escolas, passaram a revelar, por meio de suas experiências de vários anos de escolarização, as suas concepções de educação e de escola. Entre as permanências espaço-temporais, destacamos a força das disciplinas, tanto a concebida como modelo de comportamento, como a que delimita um conjunto de conhecimentos. Esta predominância nos discursos dos professores revelava uma “estrutura” ideal que se impunha como um modelo universal de como deve ser a escola, seja ela em Campinas ou em Goiânia.

A investigação que realizamos revelou diversas questões como: valorização da hierarquia na distribuição dos alunos na sala de aula, separando os que sabem dos que não consegue aprender – o ideal de um modelo curricular universal na tentativa de homogeneizar os mesmos conteúdos para todos os alunos, entre outros aspectos. No entanto, ao observar as práticas dos professores e suas relações com o saber-fazer cotidiano, descobrimos situações ímpares, como o caso de uma professora que decidiu abolir o livro didático por considerá-lo difícil demais para seus alunos. A referida professora utilizava recortes de revistas, jornais, desenhos, dramatização, saídas para observar o entorno da escola. Segundo o estagiário, nem sempre ela sabia aproveitar as riquezas das atividades que fazia, mas ele notava que havia entre ela e seus alunos uma empatia de saberes comuns e um clima de felicidade compartilhada entre o grupo, e as pessoas estavam sempre dispostas a realizar tarefas cujas iniciativas surgiam tanto da parte da professora como dos alunos.

Em Goiânia, também utilizei a metodologia da pesquisa nos estágios com resultados positivos. Além disso, experimentei o trabalho coletivo. Além da docência vivenciei a criação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (Nepeg). Esse núcleo aglutinou pesquisadores e professores para discussão, organização de eventos, publicação de resultados de pesquisa e de opinião. Foi uma experiência única e muito exitosa, tanto que na atualidade o Nepeg aparece no cenário nacional como referência nas discussões sobre o ensino de Geografia. Na UFG, trabalhei com inúmeras pessoas, dentre elas destaco Lana Cavalcanti, Vanilton de Souza, Lucineide Pires, Anna Maria Kovacs Khaoule e o inesquecível amigo Genésio Amorim, que nos deixou em 2012.

Tardif (2002) afirma que os saberes profissionais dos professores são temporais, estão relacionados com sua história de vida e, sobretudo, com sua história de vida escolar. Antes mesmo de ser professor ele já experimentou a escola, adquiriu conhecimentos específicos, vivenciou a prática docente dos seus professores, suas crenças, a qual constitui parte da sua formação como professor. Assim, em cada local que trabalhei, aprendi mais sobre a formação do professor e com isso ampliei a minha própria formação.

A experiência na formação para professores dos anos iniciais do ensino fundamental

Em 2007, fui trabalhar na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), em Guarulhos. Em parte por entusiasmo, mas fundamentalmente por necessidade de cuidar da minha mãe que morava em Bragança Paulista, a 75 km de Guarulhos, e

tinha ficado sozinha com o falecimento do meu pai e do meu irmão um ano antes. Na verdade, não havia naquele momento uma função específica como docente na área da Geografia no *campus* da Unifesp. Cheguei juntamente com todos os colegas para inaugurar o *campus*, produto da ampliação da Unifesp no contexto do projeto “Reuni”.¹ Fui para o curso de Pedagogia.

Na Unifesp, em 2007, trabalhei com as práticas pedagógicas programadas (PPP). A PPP é uma unidade curricular do curso de Pedagogia, organizada como um programa de preceptorado cuja finalidade é proporcionar espaço para a aprendizagem prática dos profissionais em formação, levando para o interior da universidade a realidade educacional em sua complexidade, nas escalas local, regional, nacional e global. A PPP tem um caráter prático, cada professor propõe uma temática e os alunos aderem espontaneamente conforme seus interesses.

No início, trabalhei em conjunto com outros professores no mapeamento das escolas da cidade de Guarulhos, estabelecendo contato com a prefeitura do município. No segundo semestre, iniciei um projeto com um grupo de alunos de estudo do bairro onde se localiza o *campus*, denominado de “Comunidade de aprendizagem: estudo do meio no bairro dos Pimentas – Guarulhos” cujo objetivo central era identificar e conhecer os serviços educativos existentes no local, considerando as modalidades formais e não formais. Esse trabalho teve tanto um caráter de pesquisa como possibilitou atividades de extensão. Com o propósito de aproximar os grupos que desenvolviam práticas educativas não formais, realizamos vários encontros para ouvir as lideranças do bairro. O bairro dos Pimentas é a maior área administrativa do município e o mais populoso. No censo de 2000, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) registrou um total de 132.450 habitantes, concentrando 12,35% do total do município. Nos últimos anos, o bairro tem recebido inúmeras melhorias, tanto nas suas imediações, quanto internamente, porém, nos mapas de inclusão/exclusão social, apresenta índices preocupantes. A metodologia utilizada foi o trabalho de campo, que inicialmente não teve um roteiro predefinido. Com apoio de um mapa: decidimos andar livremente pelo bairro, conversando com as pessoas, frequentando lugares públicos, como praças e feiras livres. Durante as saídas de campo, registramos as observações, por meio de fotos, vídeo e relatórios individuais.

Em 2008, organizamos o projeto “Rede de ações educativas não formais no bairro dos Pimentas”, gerando dois grupos para estudos de caso: um investigou um

1 O Reuni é um programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais, que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O Reuni foi instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28>. Acesso em: 20 mar. 2013.

cursinho popular: o “Cursinho popular dos Pimentas”, e o outro, o “Programa Educação – um confronto entre o educar e o cuidar”.

Em 2009, organizamos o projeto: “Redes de ações educativas formais e não formais no bairro dos Pimentas: o sistema de saúde e o espaço urbano”. O grupo do vespertino trabalhou com as relações entre as Unidades Básicas de Saúde (UBS) e as escolas do bairro dos Pimentas, e o grupo do período noturno, com as questões de saúde do bairro e suas relações com as lideranças comunitárias e populares locais. As questões que motivaram o estudo são: como as ações educativas em saúde, desenvolvidas no bairro, influenciam o lugar de vida da comunidade local? Quais as relações das ações promovidas pelas UBS nas escolas e seus resultados para os alunos? Em relação ao ensino formal, observamos que as ações praticadas pelas UBS nas escolas se integram pouco com as áreas de conhecimento curricular e em geral têm sido complementares as práticas escolares, interagindo de forma irregular com os conteúdos ministrados.

Em 2010, desenvolvemos o projeto “Conexões entre práticas educativas formais e não formais em ambiente em Guarulhos”. Esse projeto tinha um núcleo no bairro de Bonsucesso, vizinho do bairro dos Pimentas, envolvendo várias escolas municipais e a Cooperativa de Catadores de Materiais Recicláveis de Guarulhos. Os alunos da Unifesp visitaram três escolas participantes do projeto, para entrevistar gestores e professores.

Também atuei no Programa de Residência Pedagógica (PRP) do Departamento de Educação da Unifesp. A PRP é uma organização de estágio curricular que visa a formar pedagogos. Esses profissionais em formação são paulatinamente inseridos em diferentes contextos escolares, objetivando superar as desconexões existentes entre teoria e prática, usualmente presentes em sua formação. Ao longo do processo de formação dos futuros professores, a partir da segunda metade do curso, os alunos experimentam quatro tipos de modalidades de residência pedagógica: na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação de jovens e adultos e na gestão educacional. Os alunos residentes, com participações organizadas, vivenciam práticas pedagógicas e de gestão das escolas públicas de educação básica, totalizando a carga horária de 300 horas estabelecida pelas DCN do Ministério da Educação para o curso de graduação em Pedagogia. (PINHEIRO; SILVA, 2010) Também ministrei a disciplina de Conteúdo e metodologia para o ensino de Geografia para os alunos de Pedagogia.

Em todas as atividades realizadas na Unifesp, senti forte apego pela pesquisa. O formato do curso, com as PPP e a residência pedagógica, possibilitava ações investigativas de aproximação das discussões acadêmicas com a realidade. Na Unifesp trabalhei com pessoas extremamente comprometidas com a educação em todas as modalidades. Da minha experiência com o trabalho coletivo aprendido na UFG,

acrescentei o trabalho colaborativo adquirido na Unifesp, em Guarulhos. Tenho boas recordações e muito agradecimento pelos colegas com quem trabalhei, foi um aprofundamento na área da Educação e na crença que é possível haver solidariedade no ambiente acadêmico. Agradeço a Célia Giglio, Claudia Vóvio, Claudia Barcellos e Jorge Barcelos, entre outros colegas.

As formas tradicionais permanecem na formação e na prática dos professores

Acredito que sempre é possível aprender mais, e que cada lugar onde trabalhamos apresentam novos desafios para pensar o presente e o futuro. Em 2011, me afastei para realizar pós-doutorado. A pesquisa ocorreu na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Para a investigação foi utilizada as metodologias biográficas onde se insere o gênero de história de vida e autobiografia. Por meio de entrevistas, abordei a trajetória formativa dos professores – escolar e profissional, a prática docente e como trabalham a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Os critérios para escolha dos professores foram definidos considerando aqueles que concluíram o curso de Pedagogia da Unifesp – *campus* Guarulhos, mas anteriormente cursaram o magistério na modalidade do ensino médio e atuam como professores na escola básica dos anos iniciais do ensino fundamental.

A reflexão sobre os depoimentos dos professores, por meio da metodologia autobiográfica, possibilitou conhecer a escola por dentro. A entrevista permitiu para os professores entrevistados perceber como sua prática atual é influenciada pela sua formação escolar e profissional. A pesquisa evidenciou que a formação dos professores ocorre desde que ele entra na escola nos anos iniciais, continuando por toda sua escolarização e continua depois na sua prática docente. O gênero de pesquisa na modalidade de história de vida aproximou o pesquisador do sujeito pesquisado, estabelecendo uma relação de proximidade e provocando em ambos uma reflexão sobre sua trajetória escolar, formação profissional e prática docente.

A pesquisa com os quatro professores constatou que eles continuam a ser pagos para dar aula e não para pensar. As poucas horas que restam para pensar, ele próprio deseja fazer outras coisas. A quantidade de controle para atingir metas, seja propagada pelas diretrizes ou seja pelos manuais que tentam controlar o trabalho do professor, amplia suas atribuições na escola. Essas exigências estão praticamente no meio desses constrangimentos moldados para reproduzir um modelo que não comporta o que o próprio discurso oficial sugere ou o que as diretrizes recomendam, ou seja, que o professor tenha autonomia para desenvolver seu trabalho na sala de aula e na escola.

Os entrevistados, quando recordam da Geografia, lembram-se de temas como: bairro, planeta, clima, planalto, vegetação. Quando perguntado sobre suas dificuldades para ensinar a matéria, respondem que não ensinam porque lembram pouco do conteúdo. Alguns disseram que reconhece a importância desse conteúdo, mas da forma como tiveram na escola, nem sempre consideravam significativo para a sua vida.

As dificuldades dos professores entrevistados para trabalhar com a Geografia e outros componentes curriculares se relacionam com o ensino que tiveram na sua formação básica escolar. Nesse sentido, as disciplinas específicas de metodologias nos cursos de formação inicial são insuficientes. Com exceção da língua e da matemática, todas as outras disciplinas são dadas em um semestre, impossibilitando o aprofundamento dos conteúdos específicos de cada área. Os professores atribuem as dificuldades para trabalhar com esses conteúdos nos anos iniciais, a sua formação escolar. Diante disso, considera-se que é preciso repensar o ensino, em especial de Geografia, em todas as modalidades, desde o ensino fundamental, passando pelo ensino médio até a universidade. Também é fundamental repensar os cursos de licenciatura de Geografia que darão o embasamento para que os professores e outros profissionais compreendam a sua importância como instrumento para entender o mundo. Os professores especialistas em Geografia na escola básica, por meio de um ensino significativo, são essenciais na formação dos professores dos anos iniciais e para a inserção dessa área na formação de todos os sujeitos na sociedade. A íntegra da pesquisa foi publicada no livro *Lugares de professores: vivências, formação e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental*, lançado em 2013.

Novos ares no calor do nordeste

Em 2011, fui convidado para me redistribuir para a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Apesar de estar bem na Unifesp, em Guarulhos, ir para a UFPB seria a possibilidade de voltar a ministrar prática de ensino no curso de Geografia, orientar os alunos de licenciatura no estágio e voltar para a pós-graduação. Além disso, desfrutar de uma qualidade de vida melhor, numa cidade mais tranquila.

Cheguei à UFPB em 2012, no início do ano, mas oficialmente fui empossado em abril por falhas administrativas. Fui para o Centro de Educação, onde estão todos os professores que atendem as licenciaturas. Logo que cheguei, passei a ministrar as disciplinas da licenciatura no curso de Geografia e de ensino de Geografia para os alunos de Pedagogia. Também fui credenciado na pós-graduação em Geografia. Apesar do montante de trabalho, considero que no início atingi todos os meus objetivos.

Aos poucos, depois que cheguei na UFPB, fui conhecendo alguns professores, em especial do Centro de Educação e da pós-graduação em Geografia, mas não fui apresentado e nem recebido oficialmente pelas chefias e nem pelo conjunto dos professores de Geografia, não conheço a maioria dos professores e acredito que também não devem me conhecer. Em geral, percebi que não existe no departamento de Geografia a prática do acolhimento dos que ingressa: esse fato pode refletir no trabalho coletivo.

Na medida em que fui conhecendo a universidade, passei a me inteirar de alguns problemas, em especial do curso de Geografia. Consta que o mesmo até o presente o curso não apresentou o projeto pedagógico de acordo com as DCN, principalmente para a licenciatura. Ouvindo e observando professores e alunos, notei o quanto o curso mantém uma postura tradicional reforçando a antiga dicotomia – bacharelado *versus* licenciatura. Evidente que esse problema não é exclusivo dessa universidade, porém depois de dez anos de publicação da DCN, percebe-se que a discussão sobre a formação do professor ainda é difícil. Será que o desinteresse pela atividade docente em vários cursos de graduação, revela desvinculação/desvalorização entre as atividades de ensino-pesquisa na formação do professor? Desde que cheguei à UFPB, os professores da área de ensino não foram convidados para participar de reunião sobre a reformulação curricular. Por isso considero que depois de atravessar dez anos de mudanças, voltei ao patamar que estava na PUC-Campinas. Evidente que pretendemos, a partir destas impressões, iniciar uma investigação para entender melhor a amplitude do problema.

Na UFPB, no Centro de Educação, me integrei a um grupo de pesquisa onde posso desenvolver o trabalho coletivo. Na disciplina de Prática de ensino introduzi a metodologia de pesquisa para a realização dos estágios. Além disso, iniciamos a prática de saída de campo como possibilidade metodológica para discutir o ensino de Geografia, articulando as discussões acadêmicas com a realidade local. A proposta é pensar a Geografia como disciplina escolar e como conhecimento para entender o contexto escolar para além da escola formal. Nessa perspectiva, praticamos a educação geográfica e a Geografia da escola concomitantemente, utilizando os métodos científicos da pesquisa acadêmica na organização e confecção dos relatórios finais dos estágios.

Considerações finais

Como disse no início desse artigo, minha opção foi apoiar na memória para falar de saberes e práticas formativas. Mas para escrever este texto fiz consultas em

arquivos e outros escritos passados. Realmente, é um risco falar da própria experiência, se desnudar frente ao outro. No entanto, essa lembrança é um registro de uma experiência de vida, ainda que resumida, objetivando abordar um viés, nesse caso a experiência com a formação de professores. Poderia falar de apenas um lugar, mas quero demonstrar pela minha trajetória que tempo-espaço nem sempre andam juntos. O que chamamos tradicional num tempo-espaço passado, permanece em outro tempo-espaço presente.

Na PUC-Campinas, vivi o medo da mudança, a desconfiança. Por muitos anos tive demasiado respeito por pessoas que hoje percebo o quanto se aproveitaram do seu tempo na universidade para manter o controle sobre os outros. Por outro lado, não hesitaram em mudar de opinião para garantir seus interesses, me refiro aqui ao curso de Geografia, que por anos manteve o mesmo currículo e quando se esgotou a ponto de se extinguir, praticamente o abandonaram. Porém, quando o novo curso foi proposto, voltaram todos reivindicando seu lugar mantendo o mesmo comportamento de sempre.

Na UFG, foi uma revolução, uma luta, uma disputa qualificada. Apesar das dolorosas reuniões, as pessoas não fugiam da discussão, se enfrentavam e por fim entenderam que é possível a convivência de ideias divergentes. Apesar das dificuldades, creio que a melhor forma de trabalho coletivo é se encontrar de corpo e alma presente e no presente. Hoje só ouço elogios do Iesa e, em especial, do grupo de ensino de Geografia que lá trabalham.

Na Unifesp, éramos todos novatos naquele lugar, fomos nos descobrindo e ao mesmo tempo o lugar onde estávamos. Havia os sonhadores, os idealizadores e aqueles que odiavam o *campus* de Guarulhos, porém além das discussões coletivas existia a possibilidade de trabalhar em grupos e com aqueles que me aproximei exerci o trabalho colaborativo.

Na UFPB, ainda é cedo para fazer considerações categóricas, creio ser normal a estranheza das pessoas, sobretudo em relação a uma pessoa que com quase 30 anos de magistério mude tanto de lugar. Porém, acredito nas pessoas e mesmo que às vezes seja pessimista em relação ao ensino formal, penso ser possível inventar outras possibilidades de saber-fazer. A educação se comporta como um elástico que estica e volta, mas nunca para o mesmo lugar, acreditando nisso que continuo no campo da formação de professores. Para finalizar, a proposta apresentada durante o texto é aproximar as práticas de pesquisa com a formação dos professores, utilizando metodologias que estabeleçam analogias entre as discussões acadêmicas de sala de aula com a realidade do mundo cujo movimento ocorre em constante mutação.

Referências

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade - lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991>. Acesso em: 20 abr. 2013.

PINHEIRO, Antonio C.; SILVA, Jorge L. B. A Geografia na formação de professores no departamento de Educação da Unifesp. *Boletim Paulista de Geografia*, v. 1, n. 89, São Paulo, abr. 2010.

PINHEIRO, Antonio Carlos. *Lugares de Professores: vivências, formação e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental*. São Paulo: Ed. Porto de Ideias, 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia modalidades: Licenciatura e Bacharelado*. Instituto de Estudos Sócio Ambientais/UFG, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. São Paulo: Unifesp/Campus Guarulhos, 2006.

A Geografia em diferentes contextos: a contribuição da escola do campo à prática de ensino

Alexandra Maria de Oliveira

Introdução

Na direção de fortalecer a relação universidade e escola básica, o trabalho com a prática de ensino em Geografia tem procurado indagar sobre que contribuições podemos desvendar em modalidades diferenciadas de educação para pensar a formação docente e a disciplina escolar na leitura da realidade social do campo. Nesse texto específico, abordo um momento no processo de socialização de narrativas de professores e alunos do departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC) com professores e alunos da escola do campo localizada no Assentamento 25 de Maio em Madalena, no Ceará.

A Geografia, como disciplina escolar, tem papel relevante no entendimento dos processos que envolvem a relação sociedade e natureza, e o estágio curricular tem possibilitado um reconhecimento de nossa prática docente no trabalho com a disciplina no mundo da escola. A escola do campo é vista como uma proposta que nasceu de demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os acampamentos e assentamentos de reforma agrária. Essa interpretação é relevante na compreensão da realidade que envolve a escola do campo, que se encontra no processo de espacialização da luta camponesa.

Os processos de espacialização e territorialização dos movimentos sociais no campo e a contribuição da Geografia agrária na leitura sobre as transformações territoriais recentes presentes no campo brasileiro têm sido o fundamento de uma matriz teórica que tem por base a teoria social. Apresenta trabalhos pioneiros na análise

sobre os movimentos socioterritoriais e a educação do campo com ênfase em metodologias de aprendizagens em conjunto – com respeito, autonomia e dignidade – valores necessários à educação do povo do campo.

Geografia e escola nas lutas no campo

A Geografia brasileira tem em sua sistematização um vasto campo teórico pautado na discussão sobre a história, a memória, a origem e os processos que compõem a formação territorial brasileira. O paradigma da questão agrária trouxe influências teóricas e práticas para se estudar o movimento desigual, contraditório e combinado do território brasileiro e suas transformações recentes. Nessa construção, o território tem sido um conceito chave que se apresenta no centro da discussão.

Na Geografia agrária, o estudo do território como categoria primordial de investigação tem sido fundamentado em livros, teses e dissertações, com autores como Raffestin (1993), Oliveira (1998) e Fernandes (2006). Para Oliveira (1998), o território deve ser entendido como síntese contraditória da espacialidade que a sociedade tem e desenvolve. [...] Os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais discutem, planejam e constroem seus projetos de vida e de lutas sociais. No processo, os sujeitos sociais organizam-se por meios de relações de classe para desenvolver seus territórios. Nesse contexto, Fernandes (2006) acrescentou o fato de que a educação proposta pelos movimentos camponeses não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e outras dimensões mais. Esse autor trouxe para a Geografia agrária a importância de se compreender a dimensão educativa contida nos processos de espacialização e territorialização da luta pela terra no Brasil.

De acordo com Oliveira (1998), a formação territorial capitalista no campo brasileiro está marcada pelos processos de territorialização do capital e de monopolização do território pelo capital, encontrando-se, ainda, esse fenômeno contraditoriamente marcado pelo processo de expansão da agricultura camponesa. Esta tem nas ocupações, nos acampamentos e nos assentamentos rurais, ações efetivas de resistência e luta pela reforma agrária.

A leitura geográfica proposta tem como pressuposto a educação do campo, que se encontra na denominada “pedagogia do movimento”. (CALDART, 2004) A discussão original dos conceitos de educação do campo, pedagogia do movimento e escola do campo, nasceu de demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os acampamentos e assentamentos de reforma agrária brasileiros. Assim, a posse da terra passa a ser condição para se viabilizar

um conjunto de outras lutas: por estrutura viária básica, por escola e por educação contextualizada. Esse é um fato extremamente relevante na compreensão dos processos políticos e sociais que envolvem a escola do campo. De acordo com Fernandes (2006), foi da demanda específica por educação nos acampamentos e assentamentos do movimento dos trabalhadores rurais sem terra que nasceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e a Coordenação Geral de Educação do Campo. Nesse sentido, a educação do campo deve ser compreendida como um processo em construção que contempla, em sua lógica, a política que pensa a educação como parte constitutiva e essencial para o desenvolvimento do campo a partir do projeto popular.

O movimento de luta pela reforma agrária dos últimos anos desenvolveu e conquistou diferentes dimensões sociais, políticas, econômicas e territoriais no país. No Ceará, a conquista de frações do território capitalista que estão sendo apropriadas pelos camponeses na luta pela terra tem contribuído para o fortalecimento do setor de educação nos assentamentos. Após uma década no Ceará, o Pronera foi permitindo a conquista de espaços e modalidades de ensino que se ampliam fortalecendo a relação campo-cidade ou universidade escola básica do campo. As lutas do povo acampado e assentado dentro e fora dos acampamentos e assentamentos tornaram-se um recurso poderoso na espacialização das lutas camponesas. Essas estão desenvolvendo no território conquistado o trunfo proposto por Raffestin (1993), ao defender esse sentido como um poderoso conceito do campo geográfico.

A análise da educação presente no campo brasileiro passa, nos dias atuais, pela leitura de dois projetos inconciliáveis: o projeto oficial e o projeto popular. Um majoritário feito em nome das relações hegemônicas, que acaba sendo pactuado, e um popular, defendido pelos movimentos sociais e representações camponesas que atende as necessidades básicas do povo do campo. Assim, a manutenção de diferentes formas de produção e trabalho na terra camponesa, a luta por direitos e, ainda, por uma educação do campo, é parte constitutiva da luta pela reforma agrária dinamizada no seio dos movimentos e das representações camponesas.

A construção recente de uma leitura sobre o campesinato brasileiro e a luta por uma educação que contemple os saberes, as práticas e as experiências no campo tem sido apresentada por Stedile e Fernandes (1999) e Arroyo e Fernandes (1999), entre outros.

No Ceará, a luta pela terra construída historicamente por sujeitos sociais, muitas vezes geograficamente isolados nos sertões, tem nos dias atuais a resposta às suas ações na conquista de frações do território capitalista que vai para a mão dos camponeses organizados em movimentos e representações camponesas. Assim, não há, portanto, como desconsiderar a importância dos assentamentos rurais no país. Para

Leite, Heredia; Medeiros (2004), os assentamentos são vistos como ponto de chegada de um processo de luta pela terra e tornam-se ponto de partida para uma nova condição de vida. Eles estão produzindo um novo perfil produtivo nos municípios, na organização social da produção e da família, nas condições de vida e na participação política local e regional.

Conforme Arroyo (2004), a organização social, a luta por direitos, trabalho e educação são ações constitutivas de um processo em que o campesinato se constitui sujeito cultural. Por isso, não se deve separar produção de educação, nem separar produção de escola. A produção do trabalho familiar na leitura pedagógica dos movimentos sociais e das representações camponesas é mais do que produção, é momento de encontro e de trocas de saberes no processo de aprendizagem. Desse modo, estudar saberes e práticas pedagógicas do campo coloca-nos diante do desafio de dar sentido às palavras a partir do conhecimento específico e das experiências individuais e coletivas construídas na convivência com o povo do campo.

O processo de investigação tem sido desenvolvido com professores licenciados no curso de Pedagogia da terra que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental e são considerados polivalentes. Assim como em Oliveira e Silva (2009), os currículos escolares e o material didático que se encontrou na escola, de uma maneira geral, desconsideram a diversidade de fatos e ações da realidade local, realizando, portanto, um ensino estagnado, descontextualizado, porém comprometido com a construção da aceitação passiva de novas formas de socialização do capitalismo ou com relações propostas pela política educacional oficial.

Paralelo a isso, a escola do campo é produto de seus sujeitos, os trabalhadores e trabalhadoras do campo, e suas especificidades construídas nas trajetórias de lutas de suas organizações. A escola do campo está vinculada aos interesses dos camponeses, uma educação contextualizada e a favor de um projeto de desenvolvimento popular para o campo.

Oficina geográfica com professores em serviço nas escolas do campo

A proposta de trabalhar uma oficina geográfica com professores de Geografia das escolas do campo foi um desafio que surgiu durante as aulas de prática de ensino em Geografia e em visitas de acompanhamento da pesquisa nos assentamentos rurais. Na construção da prática de ensino, a ideia da escola como laboratório de estudo foi substituída pela ideia da escola como o lugar de trocas, construção de conhecimentos e aprendizagens significativas.

No processo de construção, o contato inicial com a comunidade do Quieto foi feito através de viagem de reconhecimentos às escolas no mundo rural. Após as visitas de campo e participação em reuniões pedagógicas na Secretaria de Educação do município de Madalena, no Ceará, propusemo-nos a construir uma oficina geográfica com os professores da escola básica, no intuito de fortalecer o ensino da Geografia discutido na escola. A proposta foi aceita pelo grupo e encaminhada pelos colegas que viabilizaram o trabalho com o compromisso de que fosse estabelecida uma atividade em conjunto, a ser realizada na escola do Quieto, assentamento 25 de Maio.

A opção pelo estudo de caso e a escolha da comunidade do Quieto se deu quando fomos informados da proposta pedagógica desenvolvida, com traços da pedagogia da terra, e pela disponibilidade da comunidade-escola em trabalhar com a universidade.

O assentamento 25 de Maio está composto de 18 comunidades distribuídas em sua área localizada entre os municípios de Madalena, Boa Viagem e Quixaramobim, na depressão sertaneja do sertão central cearense, distante cerca de 150 km da cidade de Fortaleza, e 30 km do núcleo urbano do município de Madalena. Foi fruto de uma ocupação organizada pelos camponeses e apoiada pelos sindicatos rurais, pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) e pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). De acordo com os camponeses, havia a necessidade de uma organização política capaz de superar a situação de submissão em que se encontravam.

O dia 25 de maio, data marcada para a ocupação organizada pelo MST, denomina hoje a antiga fazenda São Joaquim, de propriedade do sr. Wicar Parente Pessoa, abrangendo uma área de 22.992 hectares, imóvel considerado improdutivo no cumprimento da função social, compreendendo terras exploradas e mata virgem. Nela residiam 50 famílias na condição de moradores, inseridos no assentamento e na luta pela reforma agrária. Completados 15 dias da ocupação, foi assinada a emissão de posse da terra em 9 de junho de 1989. Para Azevedo (1992), foi o processo mais rápido até então ocorrido no estado, tendo sido possível devido à organização do MST, bem como devido à conjuntura política existente em nível estadual e federal em relação ao primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária (1986).

O atual prédio da escola no assentamento foi construído a partir da doação de uma cidadã alemã (Jette Joop) – via Cruz Vermelha Brasileira (em parceria com a prefeitura de Madalena) – que disponibilizou recursos financeiros necessários para a construção da escola na forma como se encontra hoje. Essa atitude contribuiu para que a comunidade a homenageasse, colocando seu nome na placa comemorativa apresentada no descerramento do novo prédio. A escola do Quieto (como é conhecida na localidade), além de ser referência em termos de organização e trabalho no

assentamento, apresenta-se em excelente estado de conservação, condição necessária para a prática pedagógica proposta. O prédio tem cerca de dois anos e possui seis salas de aula, uma secretaria, uma cozinha, três banheiros, tendo ao lado um posto de saúde. Antes do prédio atual, a escola funcionava em um antigo galpão da cooperativa que hoje, ainda, mantém salas de aula e área de estocagem de parte dos produtos produzidos no assentamento.

Nas visitas de campo, sempre fomos recepcionados por professoras que motivavam a proposta e contribuía com a construção na abertura do diálogo, com questionamentos e a troca de material didático. Após oito meses de observação, levantamento e sistematização dos dados, a oficina foi proposta para o período do planejamento pedagógico municipal – janeiro de 2009. Na construção do diálogo, muitos dos professores mostraram a necessidade de um instrumental que os ajudasse em sua prática cotidiana. Nesse sentido, as atividades emergiram das necessidades reais do professorado local.

As atividades foram compostas de aulas expositivas, dialogadas com temáticas como: a questão da propriedade privada no Nordeste, a luta pela terra e paisagens geoambientais e educação ambiental na prática pedagógica dos professores de Geografia. Também foi proposto um trabalho de campo na região do entorno da área do assentamento com o objetivo de se contextualizar as questões teóricas propostas.

A abertura dos trabalhos foi iniciada com uma mística que enfatizou a educação do campo e a união entre os moradores da cidade e do campo na luta por uma reforma agrária – com escola, terra e dignidade.

Para Stedile e Fernandes (1999), a mística é a força, a energia cotidiana, que tem animado a família sem-terra a continuar na luta, ajudando cada pessoa a enxergar e a manter a utopia coletiva. É o momento no qual aquele sentimento, materializado em símbolos, que nos faz sentir que não estamos sozinhos, e são os laços que nos unem uns aos outros lutadores, que nos dão mais força para prosseguir na construção de um projeto coletivo. No MST, a mística tem uma dimensão educativa muito importante: para os militantes mais antigos, ajuda a cultivar os valores e a memória simbólica que os mantém a caminho, para as novas gerações ou para cada sem-terra que ingressa no movimento, ajuda na disposição pessoal de entrar no processo e a vivenciar as ações de forma mais humana e plena, sendo uma espécie de ritual de acolhida, que faz as pessoas se sentirem parte do movimento mesmo antes de conhecer toda a sua dinâmica.

Observamos que toda a dimensão da formação humana, da sociabilidade, da integração e do compromisso entre os grupos, esteve posta nesse momento de acolhida, considerado por todos repleto de alegrias e intencionalidades. Nessa leitura, concordamos com Maia (2008) quando analisa a mística no MST como um processo

educativo. Ao final desse momento e como uma forma de mostrar o orgulho, a organização e a força do movimento, os militantes entoaram o hino do MST e passaram a palavra para nós professores da UFC.

Após uma breve apresentação do grupo, contextualizamos e colocamos os objetivos da oficina geográfica, demonstrando compromisso e respeito ao movimento de educação do campo proposto pelo MST. A luta pela reforma agrária foi abordada com base na leitura de orientação dialética marxista sobre o papel da propriedade privada da terra no Nordeste. No debate, foi possível uma ampla discussão sobre a concentração fundiária, a função social da terra e o significado dos movimentos sociais e das representações camponesas na luta pela terra e a conquista de frações do território.

A leitura sobre unidades geoambientais e as diferentes paisagens existentes no semiárido brasileiro foi mais um tema abordado. As aulas expositivas dialogadas prezaram por desvelar a especificidade dos diferentes ambientes que compõem o território brasileiro e, em especial, exploraram a realidade cearense.

O trabalho de campo foi proposto como um instrumento fundamental na formação dos docentes que trabalham com o ensino de Geografia. A área priorizada para o estudo foi o sertão central. Iniciamos no interior do assentamento discutindo a questão da propriedade privada e a constituição das relações sociais no campo, a partir de evidências que íamos observando nas narrativas, tais como: a diferença no sentido da construção de cercas de proteção e cercas de divisão presente ao longo das propriedades, a forma como a pecuária extensiva é utilizada como reserva de valor e/ou reserva patrimonial pelos proprietários de terra rentistas, ou seja, aqueles que se apropriam da renda da terra sem nada produzir na mesma, e as diferentes funções que a terra vai adquirindo a partir do uso social.

Durante o trajeto entre Madalena, Quixeramobim, Quixadá, Choro e de volta para Madalena, foram feitas paradas para fazer a leitura geográfica da diversidade paisagística presente nas subáreas contidas na paisagem dominada pela depressão sertaneja, que se apresenta interrompida por maciços residuais (serrotes) e relevos residuais (*inselbergs*). Essas formas de relevos (plano e suave ondulado), em contato com o clima semiárido (regime hídrico concentrado), constituem tipos de vegetação: caatinga arbustiva e arbórea típicas da região. A vulnerabilidade natural dos solos encontrados: neossolos litólicos (rasos e pedregosos), luvisolos (rasos e argilosos) e vertissolos (pouco profundos e muito argilosos) na relação de manejo e usos a partir de práticas inapropriadas como as queimadas, os plantios em áreas de forte declive ou, ainda, o uso excessivo. Como consequência, foi possível detectar várias manchas de vegetação com formações secundárias e solos com alterações na composição original, o que revelou um quadro com fortes traços de degradação ambiental.

Constatamos que a região possui solos produtivos do ponto de vista de sua fertilidade natural, porém a falta de água e de orientação técnica tem contribuído para o uso insustentável deles, havendo, portanto, uma predisposição ao processo de desertificação na região. As terras no assentamento poderiam ser mais produtivas se, de fato, a orientação técnica estivesse presente, já que a existência dos açudes tem amenizado a falta de água. Outros temas como educação ambiental, qualidade de vida, moradia e saúde foram intensamente trabalhados com os professores.

No processo, uma nova leitura geográfica da diversidade ambiental presente no sertão central cearense foi sendo formada. Em todo o trabalho de campo foram feitas colocações, anotações e levantados questionamentos sobre as condições socioambientais presentes na área percorrida. No contato com a realidade regional, os professores foram tomando ciência do grau de degradação ambiental presente no sertão e da necessidade de se fortalecer uma campanha a favor do não uso de técnicas de degradação da natureza ou a favor da educação ambiental.

Ao final da oficina, houve um momento de socialização do trabalho de campo, mediante narrativas, no qual foi fortalecida a importância da relação conhecimento específico curricular e saberes práticos e experiência dos professores na formação docente. Também foram detectados problemas práticos como: o pouco conhecimento por parte dos professores da Geografia como ciência que discute o espaço, a necessidade de propor nas aulas conteúdos relacionados com as formas de trabalho e uso da terra, lutas sociais e educação ambiental. Foram propostas discussões que possam trazer procedimentos e atitudes diferenciadas na relação dos camponeses com o trabalho agrícola e houve, ainda, o encaminhamento para a construção de um relato de campo.

Foram distribuídos e indicados textos como contribuição para o embasamento teórico e para a reflexão da prática docente. Essa atividade procurou atender alguns princípios: trabalhar a Geografia Escolar, os conhecimentos e as experiências dos professores, comunidade e alunos como base para o ensino, levar ao conhecimento do professorado diferentes linguagens para a construção da Geografia Escolar, elaborar práticas metodológicas de ensino que permitam explorar leituras do campo a partir das questões sociopolíticas (estrutura fundiária, uso da terra e reforma agrária) e questões geoambientais (depressão sertaneja, planícies fluviais, maciços residuais e relevos residuais) presentes na região. Foi, portanto, um trabalho dialogado e construído em conjunto com os professores a partir de necessidades presentes em suas práticas docentes.

Desenvolver a pesquisa acadêmica com a geografia e a formação de professores tem sido uma proposta bastante discutida e desenvolvida no trabalho docente. (PONTUSCHKA; OLIVEIRA, 2002) A prática com os professores da escola do cam-

po foi uma opção construída em conjunto e considerada uma surpresa gratificante por parte dos sujeitos sociais envolvidos. Essa leitura revela, por um lado que a relação universidade e escola básica do campo está posta como um desafio em nossa formação. E, por outro lado, demonstra que, mesmo com todos os seus limites, a Geografia tem muito a contribuir com a escola do campo, como mostram as narrativas a seguir:

O trabalho de vocês foi bom porque a gente vai conhecendo o que nunca conheceu e reconhecendo o que já conhecia. Isso vai ajudando uns e outros a se unir e se entender. (Prof. Vicente)

A troca de experiência vivenciada na interação entre os participantes nos possibilitou uma troca de experiência, ou seja, mais aprendizagem sobre o nosso lugar. (Profª. Eliane)

Foi muito bom trabalharmos juntos. Fortaleceu bastante possibilitando-nos mais subsídios para intervir de forma consciente junto aos nossos educandos. Espero que outros momentos aconteçam. (Profª. Ecília)

Os relatos apresentados pelos professores foram fundamentais para se fazer um encaminhamento na perspectiva da continuidade na construção da relação proposta inicialmente. Encerramos esse momento com satisfação em relação aos objetivos propostos para o período específico, muito embora saibamos que é preciso um trabalho contínuo comprometido com o processo de lutas camponesas. Também ficou evidente a necessidade do retorno ao assentamento no sentido de produzir instrumentos teóricos e práticos cada vez mais eficazes no trabalho de leitura da relação escola do campo e geografia escolar.

Considerações finais

O trabalho de pesquisa e extensão na relação escola básica do campo e universidade vai-se ampliando e aperfeiçoando, também, por intermédio da prática social. Há uma grande diferença no modo como desenvolvemos a oficina com os professores em serviço na escola do campo e os famosos “pacotes educativos” desenvolvidos no interior de gabinetes burocráticos que, muitas vezes, são impostos aos professores. Nossa ação, como professores e pesquisadores, tem se transformado a partir de nossa prática pedagógica, refletida e analisada em conjunto com outros professores, sujeitos sociais na luta pela terra e pela justiça social. O trabalho de ação-reflexão-ação na prática docente tem permitido o desenvolvimento de educadores que assumem para si o compromisso com a transformação da realidade em que atua.

A forma dialogada de pensar o conhecimento como um saber em conjunto contribuiu para uma avaliação satisfatória por parte da comunidade e dos docentes e discentes envolvidos nos trabalhos. Na avaliação final ficou claro que, no início das atividades, o professorado teve dificuldade para entender o que exatamente seria desenvolvido na oficina. A própria linguagem foi algo que precisou ser trabalhada para poder ser entendida. Também, optamos por ir (re)construindo as atividades em campo, respeitando a dinâmica da escola, da comunidade e os limites entre os professores. Assim, todas as atividades foram refeitas no grupo e apresentadas e novamente modificadas, se preciso fosse, juntamente com as professoras.

A insegurança e a confusão inerentes ao início das atividades foram dando lugar à iniciativa, ao conhecimento, à autonomia e à autoconfiança. A opção por essa forma de trabalho se deu em virtude da liberdade, do compromisso e do respeito dos professores, militantes, pesquisadores e da comunidade com o trabalho desenvolvido na escola.

A experiência realizada nos colocou o desafio de produzir, juntamente com os sujeitos sociais que vivenciam o ambiente escolar nas comunidades do campo, um instrumental capaz de fortalecer o ensino de Geografia e a proposta pedagogia da terra. Esse encaminhamento tem exigido um repensar nossas práticas docentes, ficando como regra o fato de ser fundamental o trabalho coletivo desenvolvido na trajetória. A pesquisa apresentada se insere dentro das análises teóricas que discutem a educação do campo como parte constitutiva da luta pela terra presente na história do campesinato brasileiro.

Referências

ARROYO, Miguel. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Ed. Loyola, 1986.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: DF, 1999. (n. 2).

ARROYO, Miguel. Prefácio. In: CALDART, Roseli. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

AZEVEDO, Helena Selma. *Identidade resgatada ou nova identidade?* 1992. Tese (Doutorado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1992.

CALDART, Roseli. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli; BENJAMIN, César. *Projeto popular e escola do campo*. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2000. (v. 3)

- FERNANDES, Bernardo Mançano. *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Formação e territorialização em São Paulo*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: MDA, 2006, p. 27-39.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete (Org.). *Educação do campo: Identidade e políticas públicas*. Brasília: DF, 2002. (n. 4).
- LEITE, Sérgio; HEREDIA, Beatriz; MEDEIROS, Leonilde et al. *Impactos dos assentamentos: um estudo sobre o meio rural brasileiro*. Brasília: IICA: NEAD; São Paulo: Ed. UNESP, 2004.
- MAIA, Lucíola Andrade. *Mística, educação e resistência no Movimento dos Sem-Terra – MST*. Fortaleza: Edições UFC, 2008.
- MARTINS, José de Souza. *O cativo da terra*. 2. ed. São Paulo: LECH/USP, 1981.
- MARTINS, José de Souza. *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- OLIVEIRA, Alexandra Maria de. Trajetórias camponesas: trabalho e educação em assentamentos rurais. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 19., 2009, São Paulo. *Anais...* São Paulo, USP, 2009.
- OLIVEIRA, Alexandra Maria de; SILVA, Edson Vicente. Geografia e escola do campo: saberes, práticas e resultados. *Mercator*, Fortaleza, v. 8, n. 16, p. 177-186, 2009.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *As transformações territoriais recentes no campo brasileiro*. São Paulo, 1998. p. 1-28.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002.
- RAFFESTIN, Claude. *Por uma Geografia do Poder*. São Paulo: Ed. Ática, 1993.
- STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava gente – A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 1999.

Narrativas docentes na/da fronteira: identidade, alteridade e diferença na prática de ensino e na formação de professores de Geografia

Flaviana Gasparotti Nunes

Introdução

Embora historicamente a escola tenha sido utilizada como instrumento veiculador de uma ideologia nacional e também da existência de uma cultura e identidade única que remete a uma determinada nação, partimos do entendimento de que em seu interior há um entrecruzamento de culturas, mesmo dentro de um mesmo país, pois a cultura é algo amplo que vai além de delimitações de ordem físico/territorial.

Neste texto, pretendemos problematizar algumas questões relativas a esse entendimento partindo de elementos presentes em narrativas de professores de Geografia atuantes em escolas localizadas em área de fronteira. Tais narrativas compõem um conjunto de entrevistas realizadas com professores de Geografia no desenvolvimento de dois projetos de pesquisa que coordenamos.¹

O desenvolvimento dos referidos projetos foi motivado, principalmente, pela constatação de que muitas escolas no município de Ponta Porã (Mato Grosso do Sul, Brasil) recebem grandes contingentes de alunos oriundos de Pedro Juan Caballero (Paraguai). As duas cidades fazem parte da “fronteira seca” entre os dois países,

1 Os projetos de pesquisa em questão são os seguintes: “Construções e representações do conceito de fronteira na fronteira Brasil-Paraguai: aportes para o ensino de Geografia”, financiado pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT) e “Interculturalidade e ensino de Geografia: um estudo a partir da fronteira Brasil-Paraguai em Mato Grosso do Sul”, financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) (Processos 400673/2010-0 e 475580/2010-9).

no entanto, devido às condições econômicas desiguais entre as duas nações, muitas famílias paraguaias registram seus filhos no Brasil para que eles tenham acesso à educação formal brasileira. Sendo assim, esses alunos de cultura paraguaia, falando castelhano e guarani, muitos dos quais são a maioria dos matriculados em algumas dessas escolas, acabam sofrendo com a rotina escolar que se pauta no contexto cultural da sociedade brasileira.

A pesquisa ocorreu em seis escolas públicas localizadas no município de Ponta Porã, em Mato Grosso do Sul. A escolha dessas se deu a partir de informações fornecidas por representantes da Secretaria Municipal e da Secretaria Estadual de Educação que apontaram estas como as que possuíam número mais significativo de alunos oriundos do Paraguai.² O objetivo maior da pesquisa é analisar em que medida a Geografia como disciplina escolar tem considerado (ou não) a diversidade cultural presente nas escolas fronteiriças para trabalhar seus conteúdos, principalmente aqueles que envolvem mais diretamente os conceitos de fronteira, lugar e território, tomando por base as concepções e práticas dos professores da disciplina.

A pesquisa envolveu vários procedimentos, mas focaremos nossa atenção neste texto em algumas narrativas que integram as entrevistas realizadas com professores de Geografia atuantes nas escolas pesquisadas.

Nosso objetivo aqui é problematizar questões como diferença, identidade e cultura e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas da Geografia a partir dos elementos presentes nas próprias narrativas docentes.

Para isso, num primeiro momento, caracterizaremos o contexto no qual se inserem as escolas nas quais atuam os professores de Geografia cujas narrativas serão aqui analisadas. Tal contexto apresenta como elemento fundamental para sua compreensão o próprio conceito de fronteira e seus desdobramentos no que diz respeito à identidade, alteridade e diferença.

A partir da contextualização das escolas e das problemáticas que as envolvem, apresentamos alguns trechos de narrativas de professores de Geografia destacando elementos presentes nas mesmas que propiciam a reflexão sobre diferença, identidade e alteridade no âmbito das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

² As escolas públicas envolvidas na pesquisa são: Escola Polo Municipal Ramiro Noronha, Escola Polo Municipal João Carlos Pinheiro Marques, Escola Estadual Mendes Gonçalves, Escola Estadual João Brembatti Calvoso, Escola Estadual Geni Marques Magalhães e Escola Estadual Pedro Afonso Pereira Goldoni. Curiosamente, tais escolas apresentam uma característica em comum: todas estão localizadas paralelas à linha do limite internacional entre Brasil e Paraguai, o que facilita os deslocamentos de um lado a outro da fronteira.

A fronteira e a escola da/na fronteira

Para esclarecermos melhor a situação a partir do qual foram produzidas as narrativas dos professores de Geografia que embasam nossas reflexões, consideramos importante discutirmos algumas questões que envolvem a escola nas áreas de fronteira, realidade na qual os mesmos atuam.

Inicialmente, devemos esclarecer que pensamos a fronteira na direção da concepção de José de Souza Martins (1997) que a toma como um lugar em que os vários grupos humanos, ali localizados, produzem diversos tempos históricos, ou seja, uma geografia a manifestar os desencontros temporais da história: “o desencontro na fronteira é o desencontro de temporalidades históricas, pois cada um desses grupos está situado diversamente no tempo da História”. (MARTINS, 1997, p. 151)

Nessa direção, fronteira passa a ser o território de invenção do outro, onde o indivíduo procura se reconhecer frente aquilo que é imposto, ou aceito, como o único, e aquilo que vivencia como alteridade e diferenças. Essa alteridade decorre do fato de que o outro possui uma temporalidade, por conseguinte uma história, diferente da nossa. Tal desencontro de temporalidades instaura a consciência de que não existe só uma linha, ritmo e evolução histórica, aquela que entendemos como nossa.

Eis um dos grandes entraves no processo de aceitação do outro, ou seja, entender e respeitar que numa mesma espacialidade podem ocorrer e conviver diferentes temporalidades e histórias.

Massey realiza uma reflexão de fôlego sobre esta questão a partir da compreensão do espaço como esfera da possibilidade da existência de multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como esfera na qual distintas trajetórias coexistem. Nas palavras da autora:

Além disso, sob a modernidade, não apenas o espaço foi concebido como dividido em lugares delimitados, como esse sistema de diferenciação foi também organizado de uma maneira particular. Resumindo, a diferença espacial era concebida em termos de sequência temporal. “Lugares” diferentes eram interpretados como estágios diferentes em um único desenvolvimento temporal. Todas as histórias de progresso unilinear, modernização, desenvolvimento, a sequência dos modos de produção [...] representava essa operação.[...]. (MASSEY, 2008, p. 107)

Lander, por sua vez, toca nesta questão ao discutir o que chama de “constituição colonial dos saberes” destacando que tal constituição operou-se a partir de uma

distinção espacial, baseada na ideia de atraso e progresso, entre o mundo ocidental ou europeu e os “outros”, o restante dos povos e culturas do planeta. Segundo o autor:

A conquista ibérica do continente americano é o momento inaugural dos dois processos que articuladamente conformam a história posterior: a *modernidade* e a *organização colonial do mundo*. Com o início do colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial do mundo, mas – simultaneamente – a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória (Mignolo, 1995) e do imaginário (Quijano, 1992). Dá-se início ao longo processo que culminará nos séculos XVIII e XIX e no qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo – todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados – numa grande narrativa universal. Nessa narrativa, a Europa é – ou sempre foi – simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal [...]. (LANDER, 2005, p. 10)

Fica evidente, a partir das ideias dos dois autores, a dificuldade colocada para se pensar a possibilidade de existência de diferentes trajetórias e historicidades numa mesma espacialidade. A resistência em aceitar tal possibilidade é que faz da fronteira um lugar de tensões, estranhamentos e conflitos. Sendo assim, embora a fronteira propicie o contato e a troca, é também inerente a ela revelar e colocar em contato a(s) diferença(s).

Esta concepção amplia aquela que restringe o entendimento de fronteira como limite divisório entre dois territórios político-administrativos. Raffestin (2005, p. 10) chama atenção para o fato de que “a representação que a cultura ocidental faz atualmente da fronteira é de uma pobreza tão absoluta, que precisa ser alertada, pois ela é uma negação de toda uma história [...]”

No entendimento do autor, a fronteira vai muito mais além do fato geográfico que ela realmente é, pois ela não é só isso, é também um fato social de uma riqueza considerável pelas conotações diversas nele implícitas. Em suas palavras:

[...] Sem dúvida, também, porque mais do que um fato geográfico e um fato social, a fronteira é um fato biológico incrustado no hipotálamo. Espaço-temporal, a fronteira é também bio-social: ela delimita um “para cá” e outro “para lá”, um “antes” e um “depois”, com um limite marcado e uma área de segurança. (RAFFESTIN, 2005, p. 11)

Neste sentido, além de divisão e isolamento das diferenças, a fronteira pode também implicar numa realidade específica, marcada por uma relação de troca cultural entre os diferentes povos aí residentes, ou seja, as áreas de fronteiras podem representar áreas de conflitos culturais entre povos diferenciados, assim como também podem surgir como áreas de trocas interculturais e os consequentes hibridismos culturais.

Tal fato é bastante evidente quando analisamos as situações vivenciadas cotidianamente nas escolas da fronteira Brasil-Paraguai, mais especificamente no município de Ponta Porã.

Ponta Porã, localizada no Mato Grosso do Sul, Brasil, e Pedro Juan Caballero, capital do departamento de Amambay, no Paraguai, são cidades localizadas numa fronteira seca, separadas unicamente por uma zona neutra, uma faixa de poucos metros que as comissões limítrofes reservam nas fronteiras urbanas secas e que pertence aos estados vizinhos. Entre as duas cidades não existem barreiras que dificultem ou impeçam a comunicação entre seus habitantes, o que favorece o contato cotidiano entre as populações de ambos os países. A fronteira, neste caso, ultrapassa o sentido comum de limite, de divisão ou de delimitação, carregando uma carga contraditória, pois se separa também evidencia identidades indicando espaço de tangência e de potenciais identificações (sociais, culturais, econômicas e políticas).

Os estudos de Pereira (2002, 2009) constataram a presença significativa de alunos oriundos do Paraguai em escolas brasileiras, especificamente no município de Ponta Porã. No entanto, a autora afirma que “[...] as pesquisas revelam que a escola fronteiriça ignora a sua condição, imperando uma relação formal que anula as diferenças, em virtude da força homogeneizadora da escola”. (PEREIRA, 2002, p. 51)

Outra pesquisadora dos processos educativos em escolas de fronteira, Fedatto aponta que a escola de fronteira não é diferenciada, entre outros motivos, porque os professores não recebem formação para tal atuação, ou seja, desde a graduação estes não estão preparados para trabalharem com tal realidade (FEDATTO, 2005, p. 495), mesmo que esta esteja à sua volta, muitos não sabem como fazer a relação entre teoria e prática, o que culmina na homogeneização do ensino.

As duas pesquisadoras citadas chamam atenção para uma questão fundamental em relação às escolas fronteiriças: a anulação das diferenças devido à homogeneização que a escola impõe. Sobre a homogeneização imposta pela escola, Candau (2008, p. 15) destaca que:

Hoje esta consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes.

Outros autores³ também têm destacado a necessidade da escola voltar-se para essa reflexão, na medida em que “as políticas públicas educacionais, bem como a seleção de conteúdos, as práticas pedagógicas e a lógica da escolarização, orientam-se por princípios monoculturais que são aplicados a sujeitos sociais despregados de suas bases sociais. [...]”. (CAPELO, 2003, p. 111)

A partir do exposto, fica evidente que, devido às especificidades das áreas de fronteira (neste caso a fronteira internacional), os processos educativos formais, notadamente aqueles ocorridos nas instituições escolares, precisam estar em sintonia com as particularidades locais. É com base nessa problemática que iremos, a seguir, analisar as narrativas dos professores de Geografia atuantes na fronteira.

As narrativas docentes: quando o “outro” se revela nas concepções dos professores

Com base no exposto até aqui, destacaremos algumas falas de professores de Geografia⁴ atuantes no contexto já descrito, no sentido de refletirmos quanto às concepções expressas pelos mesmos em relação à diferença, alteridade e identidade e seus desdobramentos no que diz respeito à prática pedagógica da Geografia.

Devemos esclarecer que pensamos a identidade na relação com a diferença, conforme proposto por Silva (2000, p. 82):

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica

3 Nos últimos anos, tem se desenvolvido no Brasil um campo de pesquisa abordando essa problemática envolvendo pesquisadores de várias áreas do conhecimento, sobretudo da Educação, que tem produzido um conjunto significativo de publicações sobre o assunto. Entre esses pesquisadores podemos destacar: Vera Candau, Ana Canen, Reinaldo Matias Fleuri, Antonio Flávio Moreira, entre outros.

4 Todos os trechos das narrativas destacados a partir deste momento estão presentes no trabalho de Terenciani (2011). Esta autora utilizou nomes fictícios para garantir o anonimato dos professores entrevistados, pois em seu entendimento: “[...] o elemento da não identificação possibilitou que estes se manifestassem de forma mais aberta e à vontade durante as entrevistas. Ademais, acreditamos que as identificações não são necessárias para o trabalho, haja vista que buscamos compreender, mediante a pesquisa qualitativa e por amostragem, a prática docente de professores de Geografia da cidade de Ponta Porã, sem que para isso tenhamos de identificar os sujeitos da pesquisa.” (TERENCIANI, 2011, p. 20)

dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles” [...].

O autor acrescenta, ainda, que essa demarcação de fronteiras e a separação e distinção entre “nós” e “eles” supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder.

Sendo assim, destacamos, a seguir, trechos de narrativas de dois professores de Geografia nas quais expressaram suas concepções a partir do questionamento a eles direcionado quanto ao que pensavam sobre a presença de alunos de origem paraguaia na escola brasileira:

[...] no ano passado [2009], no 9º ano os alunos só falavam o Guarani. Tive que intervir... os professores não conseguem entender o que está sendo dito. Fui lá e falei pra eles não falarem mais o Guarani, porque se estão aqui [na escola] são brasileiros e tem que se comportar como brasileiro [...]. (Entrevista realizada com a professora Roberta, concedida a Cirlani Terenciani em abril de 2010). (TERENCIANI, 2011, p. 152)

[...] Só que a partir do momento em que eles estão em escolas brasileiras, eles se dizem brasileiros, são brasileiros, documentadamente brasileiros e assim que nós o vemos, não tem distinção entre o brasileiro e o paraguaio, porque aqui na escola, os dois são brasileiros. Agora [...] continuam agindo como se fosse paraguaios... falam a língua deles dentro de sala de aula e isso é uma dificuldade para nós. (Entrevista realizada com a professora Patrícia, concedida a Cirlani Terenciani em novembro de 2010). (TERENCIANI, 2011, p. 152)

Nas duas narrativas apresentadas, comparece de forma bastante clara a concepção dos professores de que o aluno de origem paraguaia é “diferente” do aluno brasileiro. O elemento principal que caracteriza essa diferença e, na concepção das professoras, dificulta o trabalho em sala de aula é a língua. A primeira professora afirma que, de certa forma, “proibiu os alunos de falarem o guarani porque se ‘eles’ estão na escola brasileira tem que se comportar como brasileiros”. A segunda narrativa também denota esta compreensão destacando, inclusive, o fato de que ao serem “documentalmente brasileiros” não devem mais agir “como se fossem paraguaios, falando a língua deles⁵ dentro da sala de aula”.

5 Embora no Paraguai a língua guarani seja um idioma oficial, pois desde 1992 o governo paraguaio reconheceu a língua guarani e a língua espanhola como línguas oficiais do país, tornando o Paraguai o único país bilingue

A utilização, por parte das professoras dos termos “eles”, “língua deles” expressa claramente a identificação do aluno paraguaio como o “outro”, o diferente de “nós”. Comparece, aqui, a ideia de uma construção identitária pautada exclusivamente nos referenciais do Estado-Nação: de um lado, nós, brasileiros, e do outro lado, eles, os paraguaios.⁶

No entanto, como já destacamos anteriormente, na fronteira tais construções identitárias apresentam fissuras e se constituem em processos complexos, conforme aponta Terenciani (2011, p. 188):

Nesse sentido, os sujeitos fronteiriços vivenciam cotidianamente múltiplos territórios, tanto em escalas individuais de apropriação simbólica, quanto em escalas maiores, relacionadas ao controle efetivo que os Estados (Brasil e Paraguai) têm sobre os mesmos, na qual, os moradores locais, cidadãos da fronteira, convivem num movimento marcado pelo trânsito entre territórios, culturas e identidades (brasileiros e paraguaios, guarani/espanhol e o português). Estes elementos marcam as fronteiras entre o “eu” e o “outro”, entre o “nós” e o “eles”, que se configura muito mais que meras fronteiras geográficas e políticas, mas como fronteiras identitárias que influenciam direta e indiretamente no contato e proximidade entre estes sujeitos.

Na narrativa de outra professora, quando questionada sobre a presença do aluno de origem paraguaia na escola brasileira, podemos identificar elementos que apontam o preconceito de alguns professores atuantes nas escolas da fronteira em relação a esses alunos:

Existe uma resistência muito grande aqui na fronteira. Eu já ouvi professores, colegas meus dizerem assim: ‘Ah, eles vem estudar aqui, eles que tem que se adaptar, não somos nós que temos que se adaptar a eles’, isso é doloroso né? Então, eles esquecem da dívida que temos para com o Paraguai por conta da Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai, né? Esquecem de que a hegemonia na fronteira ta nas mãos dos brasileiros, né? Que é uma

da América Latina, existe um grande preconceito em relação ao seu uso, por ser considerado uma língua de “ignorantes”. (TERENCIANI, 2011, p. 55)

6 Silva (2000, p. 85) afirma que as identidades nacionais são constituídas a partir da criação de laços imaginários que permitam “ligar” pessoas, que, sem eles, seriam simplesmente indivíduos isolados, sem nenhum “sentimento” de terem qualquer coisa em comum. Na opinião do autor: “a língua tem sido um dos elementos centrais desse processo – a história da imposição das nações modernas coincide, em grande parte, com a história da imposição de uma língua nacional única e comum. [...]”

porção de coisas que acontecem nesse contexto de fronteira e que a criança é que tem que se virar ‘ela é que se vire’, se ela não aprende o problema é dela. (Entrevista realizada com a professora Marina, em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani). (TERENCIANI, 2011, p. 151)

Esta professora reconhece que o preconceito em relação aos paraguaios e ao Paraguai se faz presente na concepção dos próprios professores, que teriam o papel de, ao contrário, promoverem situações e um ambiente de ensino-aprendizagem em que as diferenças fossem respeitadas e pudessem dialogar.

Silva (2000), ao discutir identidade e diferença e suas relações com os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação, aponta as implicações pedagógicas e curriculares dessas conexões entre identidade e representação e afirma que:

[...] A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença. (SILVA, 2000, p. 92)

Considerando esta afirmação de Silva na relação com as ideias presentes na próxima narrativa a ser apresentada, percebemos que a concepção expressa não é um fato isolado ou de responsabilidade exclusiva do indivíduo professor. A fala do professor expressa, na verdade, a concepção social presente nas formas dominantes de representação da identidade e da diferença.

Além disso, mais uma vez, explicita-se o fato de que alguns professores possuem uma concepção distinta em relação aos alunos entendidos como “diferentes”. Neste sentido, destacamos a narrativa do professor que afirma de maneira incisiva que os alunos paraguaios “atrapalham” as aulas:

Olha, não existe projeto que tente trabalhar com esta diversidade, e isso parte também da direção da escola, que também não faz nada para se adaptar a isso, tá. [...] Como ele [o aluno] tem toda essa cultura paraguaia, acaba atrapalhando as aulas, porque ele está em contato com o que acontece no Paraguai e não no Brasil, né? (Entrevista realizada com o professor José, concedida a Cirlani Terenciani em novembro de 2010). (TERENCIANI, 2011, p. 152-153)

Nesta narrativa, o preconceito e distinção em relação ao “outro” relaciona-se com o fato da “cultura do outro atrapalhar as aulas”. Aqui, podemos perceber, de forma clara, que os processos educativos escolares pautam-se exclusivamente num único referencial de cultura. Esta questão nos remete à discussão sobre a educação numa perspectiva intercultural que, segundo Fleuri (2003, p. 31-32):

[...] deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes baseando-se numa relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes. A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente *formativo*, ou seja, estruturante de movimentos de *identificação* subjetivos e socioculturais. Nesse processo, desenvolvesse a aprendizagem não apenas das informações, dos conceitos, dos valores assumidos pelos sujeitos em relação, mas sobretudo a aprendizagem dos *contextos* em relação aos quais esses *elementos* adquirem significados.[...]

O autor aponta para uma concepção de educação que questiona e rompe significativamente com os pressupostos que hegemonicamente têm orientado os processos educativos formais, principalmente na educação escolar, conforme pudemos observar na própria narrativa do professor.

Uma espécie de contraponto a concepção de que os alunos “diferentes” atrapalham as aulas pode ser identificado na narrativa de outra professora:

[...] se não se respeita a identidade deles, as peculiaridades dessas cidades, como a gente vai poder ensinar direito, como vai aprender direito, que tipo de cabeça a gente vai formar, né? Vai acabar criando pessoas, formando pessoas que... reproduzem os mesmos preconceitos, porque a impressão que dá é que o brasileiro, ele... o brasileiro ele se identifica com a Europa, e ele dá as costas para os outros povos latinos, como se ele fosse melhor, dá pra perceber isso né? O meu receio é que essas crianças acabem reproduzindo tudo isso no futuro [...]. (Entrevista realizada com a professora Marina em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani). (TERENCIANI, 2011, p. 155)

Nesta fala, a professora destaca o fato de que a própria escola reproduz os preconceitos dos brasileiros em relação aos paraguaios tendo em vista que os professores não “respeitam a identidade deles, as peculiaridades dessas cidades”.

Na narrativa a seguir, além do preconceito em relação aos alunos paraguaios, o professor afirma que:

Eu acho isso que é muito pouco positivo a presença destes alunos paraguaios na escola daqui de Ponta Porã. [...] Eu acredito que pelo aluno ter toda essa cultura paraguaia [...] o aluno fica o dia todo lá no Paraguai falando o guarani, não é nem o espanhol é o guarani mesmo, chega aqui ele mistura tudo, a cabeça dele, eu acho que deve confundir tudo, não só a geografia, mas qualquer tipo de disciplina. Ele chega aqui completamente perdido, não consegue fazer a ligação do que está sendo discutido com a matéria. (Entrevista realizada com o professor José, em novembro de 2010). (TERENCIANI, 2011, p. 172)

A partir das ideias presentes na fala do professor, notamos que existe uma concepção de que a diferença representada pelo aluno de origem paraguaia é vista como um fator negativo na escola. Na opinião do professor, o fato do aluno ter um convívio cotidiano com a língua e costumes do Paraguai causa uma “confusão”, pois o aluno chega à escola e “mistura tudo”. Mas podemos, então, questionar: Não seria esse o elemento que propiciaria o contato com a diversidade e as potencialidades culturais presentes no cotidiano da fronteira? Não seria possível que a escola utilizasse essa especificidade para desenvolver processos de ensino-aprendizagem mais adequados à realidade de seus alunos, ao invés de impor a homogeneização desses processos com base num único referencial de conhecimento e cultura?

Essa é uma situação, no mínimo, contraditória, tendo em vista o fato de que a Geografia, como disciplina escolar, deve considerar as especificidades dos lugares de vivência dos alunos e as diversas realidades socioespaciais presentes na sala de aula para trabalhar e desenvolver habilidades que possibilitem ao aluno realizar a leitura do espaço de forma mais ampla.

Temos, a partir dessas falas dos professores, a formalização no espaço escolar de uma tradição historicamente construída sobre o desconhecimento do outro, do preconceito e da ideia de superioridade social. Na escola, portanto, temos a territorialização do tempo histórico uniforme e padronizador da lógica estatal sobre a materialidade de diferentes temporalidades que ali resistem. Justamente no lugar em que se deve formar o cidadão com habilidades intelectuais e comportamentais de solidariedade, respeito à diversidade e de compromisso para com os valores culturais

e humanos fundamentais para a construção de uma sociedade diversamente livre e integradora, temos a prática da visão autoritária e preconceituosa, que nega ao outro se construir enquanto um ser que traça sua própria temporalidade no mesmo território. (CANCLINI, 1997; CANDAU, 2008)

Ao justificarem a uniformização cultural a partir da imposição de valores, língua e atitudes de um território, enquanto Estado-Nação, que institucionalmente se construiu por uma única perspectiva histórica – a que se reverbera na língua oficial, na generalização de gostos e costumes eleitos a partir da oficialização dos mesmos como expressões de nossa brasilidade – os professores reproduzem uma série de desinformações que não permitem aos alunos melhor se localizarem e se orientarem no mundo a partir de suas condições de estarem num lugar de fronteira. Reduzem o “outro” a mero elemento a ser adaptado ao que “nós” entendemos dele.

No entanto, ao assim procederem, esquecem-se de que o “nós” só se efetiva na relação com os “outros”: nenhum “nós” existe isoladamente ou de forma pura, pois somos uma construção em movimento, em contato e mudança, sempre na interação com os “outros”, pois sempre somos “outros” além de “nós”. (SAID, 1995; HALL, 2006) Quando o professor não aceita essa condição de sermos sujeitos em construção no contato com o mundo, negando ao outro em sua diversidade, inviabiliza-se a possibilidade de nos reconhecermos de fato, pois se enrijece a leitura que se tem de “nós”, fixando-a num estereótipo de superficialidade e generalização idealizada, muito distante da realidade.

Ao enrijecer o conhecimento em alguns aspectos, elimina-se toda a multiplicidade e diferencialidade inerente à dinâmica espacial da vida. Em nome, ou fundamentando-se nessa padronização histórica de quem somos “nós”, inviabiliza-se entender que nós somos diversos, que somos múltiplos e que nos transformamos, principalmente porque nossa formação se deu e se dá no encontro com os muitos “outros”, encontros que ocorrem em cada lugar em que o mundo acontece, inclusive na escola.

Considerações finais: o que as narrativas podem apontar para a Geografia Escolar e para a formação de professores dessa área

Acreditamos que as narrativas dos professores de Geografia aqui apresentadas trazem elementos que provocam a reflexão sobre o papel da Geografia como disciplina escolar, bem como sobre a formação de professores nessa área na atualidade. Podemos perceber que a partir das questões relativas à diferença, identidade e alteridade presentes nas concepções dos professores, é necessário refletirmos sobre os fundamentos nos quais as mesmas se constroem.

Uma desses fundamentos é, sem dúvida, a concepção hegemônica de Geografia (ligada ao currículo oficial e sua gênese com o Estado-Nação), que precisa ser questionada e repensada no sentido da construção de uma outra concepção, na qual esta disciplina seja pensada como um instrumento para o exercício cognitivo de apreensão dos fenômenos que se espacializam em diversas escalas.

Essa concepção, que necessita ser superada no âmbito da Geografia Escolar, por sua vez, relaciona-se ao fato de que esta tem como base os conhecimentos e concepções da Geografia acadêmica que se constituiu no âmbito da ciência moderna. Na medida em que as bases desse conhecimento são questionadas, evidenciam-se os limites do conhecimento científico e a necessidade do diálogo com outros saberes para a compreensão da realidade e isso traz desdobramentos também para a escola.

Neste sentido, o questionamento ao saber científico ocidental como única referência para as disciplinas e currículos escolares tem sido destacado para repensar o papel da escola e das diferentes disciplinas que compõem o seu currículo. Gabriel (2008, p. 213-215), ao referir-se ao atual momento como “tempos pós”, afirma que a escola está:

[...] “sob suspeita”, em que a questão da produção dos saberes nos remete diretamente às problemáticas da verdade, da racionalidade e da objetividade do conhecimento no processo de legitimação dos conteúdos considerados válidos a serem ensinados e aprendidos. [...].

Ao afirmar que a escola está “sob suspeita”, a autora questiona sua função, tendo em vista que o próprio projeto societário no qual ela foi concebida mostra sinais de esgotamento, assim como a racionalidade e a objetividade do conhecimento também são questionados enquanto base para a legitimação dos conteúdos considerados válidos a serem ensinados e aprendidos.

Sendo assim, podemos supor que devido à própria concepção de Geografia hegemônica (herança de sua gênese) – na qual os conteúdos estão pré-estabelecidos de acordo com essa concepção e basta aplicá-los fazendo algumas adequações – a Geografia não é entendida/concebida como uma disciplina alfabetizadora, instrumento para a compreensão das práticas socioespaciais que permeiam a existência dos sujeitos nas mais diversas escalas. Isso traz implicações para o trabalho pedagógico cotidiano na escola, pois conforme verificamos nas narrativas dos professores, há um enrijecimento do conhecimento em alguns aspectos, eliminando-se toda a multiplicidade e diferencialidade inerente à dinâmica espacial da vida.

Deve-se destacar, também, que a própria formação docente em grande parte está embasada nesta mesma concepção de conhecimento pautada na racionalidade e

objetividade da ciência moderna, o que dificulta que se superem os seus limites por parte do professor, produzindo outras formas de conhecimento no interior da escola, inclusive mais articulado com as especificidades cotidianas dos sujeitos que ali se encontram, como é o caso das escolas fronteiriças.

Percebe-se que a atuação do professor no contexto escolar não permite o exercício do pensar criativo para as situações que se colocam, ou seja, diante dos conflitos e tensões que cotidianamente surgem de forma inesperada no interior da escola, o professor não se sente em condições de elaborar pensamentos que estabeleçam sentidos e perspectivas para abordar as dificuldades e rusgas que ali acontecem. O máximo que consegue é apenas reproduzir um discurso elaborado alhures, por outros tidos como especialistas em suas áreas científicas.

Neste sentido, podemos dizer que a prática cotidiana do exercício profissional e os processos desenvolvidos ao longo da formação universitária não capacitam o professor para ir além dos limites do conhecimento científico e, por conseguinte, produzir outros conhecimentos a partir das próprias condições colocadas no universo escolar: tanto a prática profissional quanto o processo de formação visam tão somente restringir a função desse profissional a reproduzir o que já foi elaborado e consolidado por outros.

Nas narrativas dos professores aqui destacadas, ficou evidente a dificuldade deles em articularem as condições e características específicas da escola em área de fronteira e, por conseguinte, dos sujeitos ali presentes, com a proposta maior de Geografia Escolar pautada nos referenciais da Geografia acadêmica.

Daí o fato de ser muito presente, nas concepções dos professores, a ideia de que a diferença, o diferente, identificado no “outro”, atrapalha, dificulta o desenvolvimento das aulas e dos conteúdos da Geografia sempre pensado a partir da homogeneização baseada num único referencial de conhecimento e de cultura.

Em nome da necessidade de uma uniformização curricular e cultural, nega-se ou ignora-se as potencialidades inerentes à diferença, elemento presente de forma intensa no cotidiano da escola fronteiriça e de fundamental importância para a compreensão das diferentes espacialidades que configuram a realidade da fronteira, lugar de vivência desses alunos.

Referências

CANCLINI, Nestor G. 1990. *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP, 1997.

CANDAU, Vera M. 2008. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera M. (Org.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13-37.

CAPELO, Maria R. C. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neusa M. M. de (Org.) *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Ed. Biruta, 2003, p. 107-134.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 16-35, maio./jun./ jul./ago. 2003.

GABRIEL, Carmen T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, Antonio F.; CANDAU, Vera M. (Org.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 212-245.

HALL, Stuart. 2003. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*, Buenos Aires: CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 8-23. (Colecion Sur-Sur)

MARTINS, José de S. 1997. *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo: Hucitec, 1997.

MASSEY, Doreen. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. *Educação e Fronteira*. Processos identitários de migrantes de diferentes etnias. 2002. 258 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2002.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. *Revista Múltiplas Leituras*, Campo Grande, v. 2, n. 1, p. 51-63, 2009.

RAFFESTIN, Claude. A ordem e a desordem ou os paradoxos da fronteira. In: OLIVEIRA, Tico M. de (Org.). *Território sem limites: estudos sobre fronteiras*. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2005, p. 9-15.

SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

TERENCIANI, Cirlani. *Interculturalidade e ensino de Geografia em escolas na fronteira Brasil-Paraguai em Mato Grosso do Sul*. 2011. 206 p. Dissertação (Mestrado em Geografia). Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2011.

Narrativas de professores de Geografia: a escrita de si como projeto de conhecimento e formação

Francisco das Chagas Rodrigues da Silva
Bárbara Maria Macedo Mendes

Introdução

O tema da formação de professores é debatido hoje em larga escala, abrangendo uma grande variedade de pesquisas no mundo todo, com um lugar de destaque na preocupação de especialistas de diferentes áreas, políticos e gestores públicos. Nesse contexto, vimos surgir algumas concepções, desaparecer e/ou atualizar outras, mudando-se a forma de pensar a formação do professor. Foi assim que, nas últimas três décadas, a formação do professor passou a ocupar a centralidade da problemática educacional, sendo constantemente abordada como resposta a muitas das questões que envolvem a escola e o ensino.

Essa é uma tendência mundial, mas sua maior efervescência se configura nos países ocidentais, principalmente na Europa, na América do Norte e na América Latina, onde a questão da formação docente ganhou maior visibilidade e importância, sobretudo a partir das formulações decorrentes do movimento de profissionalização do ensino e dos professores. Tal movimento surge, a princípio, nos países anglo-saxões e, posteriormente, na Europa, dando origem a uma espécie de “onda nova” cujos efeitos rapidamente se espalharam e passaram a influenciar a forma de conceber a educação, especialmente em relação à prática de formação de professores.

Do ponto de vista ético, político e ideológico, o movimento de profissionalização do ensino e, em particular, dos professores, busca renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, constituindo um movimento quase interna-

cional e, ao mesmo tempo, um horizonte para onde convergem os dirigentes políticos da área de Educação, as reformas das instituições educativas e as novas ideologias da formação e do ensino. (TARDIF, 2008) O movimento de renovação do ensino e dos professores representa uma verdadeira mudança de paradigma, originando uma epistemologia da prática docente, caracterizada pelo conhecimento do trabalho do professor em todas as suas dimensões.

Trata-se de uma nova visão, que se volta para os professores como seres humanos, considerando suas trajetórias profissionais e seu ciclo de vida pessoal e profissional, que constituem os aspectos nucleares de toda proposta de mudança e aprimoramento profissional docente. (BOLÍVAR, 2002) Configura-se, assim, a partir da década de 1980, uma literatura pedagógica internacional baseada em estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as autobiografias docentes e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. (NÓVOA, 2000)

Nessa perspectiva, os estudos sobre as itinerâncias de vida, escolarização e formação pessoal e profissional ganharam importância na investigação e entendimento de questões relacionadas aos processos educativos escolares. Com isso, a questão central da formação docente e, por conseguinte, da escola e do ensino, coloca em evidência a necessidade de se compreender o processo de formação docente a partir dos modos particulares e coletivos de tornar-se e ser professor, considerando experiências educativas pessoais e profissionais vivenciadas pelos professores em diferentes contextos, tempos e espaços, ao longo da vida.

De acordo com Cavalcanti (2012), o campo da pesquisa em ensino de Geografia no Brasil está em processo de ampliação, desenvolvimento e reconfiguração, surgindo novos caminhos, ampliando e redefinindo os espaços, objetos e métodos de investigação. Nesse âmbito, destacamos os estudos baseados nas histórias de vida e experiências educativas do professor, vivenciadas em diferentes contextos (no ensino básico, nos cursos de formação inicial e continuada e no exercício da profissão), e suas implicações nos modos de tornar-se e ser professor de Geografia, de aprender e ensinar Geografia, ou seja, na constituição da Geografia Escolar. Esses estudos, embora ainda em pequena quantidade, indicam a configuração de uma linha de trabalho, articulada com a Didática da Geografia com foco na epistemologia da formação e prática docente em Geografia, examinando os processos (trajetórias, itinerâncias, percursos, histórias de vida pessoal, escolar e profissional) de formação e suas ressonâncias na atividade educativa de ensinar Geografia na escola, com as produções de Portugal; Souza, (2013); Souza; Portugal; Meireles, (2012); Rios *et al*, (2012); Silva, (2010); dentre outros.

Diante disso, objetivamos neste texto refletir sobre o processo de formação do professor de Geografia a partir de narrativas docentes, com foco nos modos de

aprender e ensinar Geografia, de tornar-se e ser professor, construídos ao longo da vida. Para isso, evidenciamos as narrativas autobiográficas como fonte de pesquisa e produção de conhecimento, bem como suas potencialidades para a investigação da formação docente. Além disso, analisamos as trajetórias de formação de alguns professores, revelando imagens e representações por eles construídas acerca da Geografia e seu ensino, assim como suas implicações no processo de tornar-se e ser professor de Geografia.

Narrativas autobiográficas: a escrita de si como projeto de conhecimento

Enquanto metodologia de pesquisa, a origem da autobiografia está associada a uma mudança paradigmática no âmbito das Ciências sociais, nomeadamente da Sociologia e da Antropologia, que tiveram seus postulados científicos contestados por perspectivas mais modernas de análise da realidade. Essa mudança colocou em evidência a necessidade de se repensar a forma de ver e estudar a realidade, de se estabelecer um novo estatuto científico capaz de dar conta de explicar as pequenas coisas, o cotidiano, o simples, o comum, em detrimento das grandes explicações. Assim, consistiu na retomada do singular, do específico, do pessoal, como forma de responder às questões que se inscrevem ao nível da pessoa, dos diferentes modos de ser e estar no mundo. O que levou a estabelecer e potencializar a relação entre o singular e o universal, o específico e o geral, a pessoa e o mundo, tendo em vista que “[...] se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação *singular* do *universal* social e histórico que o rodeia, *podemos conhecer* o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”. (FERRAROTTI, 1988, p. 26-27, grifo do autor)

Como método de investigação científica, as narrativas autobiográficas vêm se desenvolvendo sob uma perspectiva particular: a de estabelecer a relação entre a pessoa e o mundo e, assim, fazer compreender a inquestionável implicação entre o eu e o outro, entre a singularidade de uma vida e as grandes estruturas da vida humana. A pessoa não vive e nem se faz sozinha e sua trajetória tem uma implicação histórica e social, ou seja, sua forma de ser e estar no mundo tem a ver com as condições contextuais existenciais que marcam toda sua vida. A potencialidade das narrativas autobiográficas como fonte de pesquisa está no fato que a história de vida de uma pessoa pode revelar muito além de simples acontecimentos, caracterizando-se como meio de compreensão dos contextos, dimensões e implicações pessoais que constroem historicamente cada indivíduo na interface consigo mesmo, o outro e o mundo a sua volta, considerando que

todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma praxis humana. [...] toda a praxis humana individual é actividade sintética, *totalização activa de todo um contexto social. Uma vida é uma praxis que se apropria das relações sociais* (as estruturas sociais), *interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua actividade desestruturante-reestruturante*. Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo o comportamento ou acto individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social. (FERRAROTTI, 1988, p. 26, grifo do autor)

O interesse pelas narrativas autobiográficas no meio científico é a expressão de um movimento social que trouxe a perspectiva dos sujeitos face às estruturas e aos sistemas, da qualidade face à quantidade, da vivência face ao instituído. (NÓVOA, 2000) Isso significa tomar o próprio sujeito, em sua forma de ver, experienciar e representar o mundo e as coisas que o constituem como objeto de análise da realidade e subsídio para a produção de conhecimento relativo à vida e à prática social das pessoas. As narrativas autobiográficas centradas nas histórias de vida pessoais afirmam-se como possibilidade de tomar a experiência humana como objeto de conhecimento, passivo de mensuração, análise e interpretação.

Na área da Educação, as narrativas vêm sendo utilizadas basicamente em três projetos: 1) na construção de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades e atitudes; 2) no desenvolvimento pessoal e profissional de professores; e 3) na investigação educativa. (REIS, 2008) Na pesquisa sobre formação de professores, as narrativas autobiográficas configuram-se como projeto de conhecimento de aspectos muito sutis, ao nível das dimensões mais íntimas e pessoais dos docentes, revelando personalidades, identidades, comportamentos e contextos relativos aos processos formativos e as suas práticas educativas.

Nesse processo, o professor ocupa um lugar central, sendo ele próprio o elemento norteador do conhecimento a ser produzido sobre sua vida, sua pessoa e sua prática social e profissional, pois é de sua prática e suas necessidades formativas que partimos: é através dele e com ele que investigamos e é para ele, enquanto profissional educador, que se justifica qualquer iniciativa de investigação nesta perspectiva. A pesquisa com narrativas autobiográficas de professores tem um propósito fundamental, o de dar vez e voz ao professor e, dessa forma, oportunizar-lhe aprender, crescer e se desenvolver a partir de suas experiências pessoais e profissionais, num “processo de caminhar para si”, o qual se caracteriza

[...] como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 59)

As narrativas autobiográficas de professores inscrevem-se como processo intrínseco de conhecimento e autoconhecimento, potencializando a escrita de si como projeto de pesquisa e formação, numa perspectiva de autoformação centrada na experiência. Como projeto de formação, a construção da narrativa centrada nos percursos formativos oportuniza a pessoa que conta a própria história de vida retomar suas vivências passadas na interface passado e presente, individual e coletivo, pessoa e mundo que, ao assumir a forma de experiência, potencializa o caráter formador desse processo. Isso porque a situação de construção da narrativa coloca o ator (narrador) num campo de reflexão, de tomada de consciência sobre sua existência, de sentidos atribuídos à formação ao longo da vida, de conhecimentos adquiridos, de análises e compreensões sobre a vida, do ponto de vista psicológico, antropológico, sociológico e linguístico que a narração de si e sobre si exige. (SOUZA, 2006)

Com isso, a fertilidade das narrativas autobiográficas das trajetórias de formação dos professores representa a possibilidade de produzir um conhecimento mais adequado para compreendê-los como pessoas e como profissionais e, portanto, mais útil para descrever e para mudar as práticas educativas. (NÓVOA, 2000) A investigação baseada em narrativas autobiográficas abre uma perspectiva para a apreensão e compreensão do processo constitutivo do professor, enquanto pessoa e profissional, em sua relação consigo mesmo, o outro e mundo. Essa perspectiva de investigação tem como uma de suas principais características a possibilidade de produzir conhecimento a partir da relação entre o singular e o universal, a pessoa e o seu contexto, configurando-se como uma dialética da experiência, dos diferentes modos de ser e estar no mundo.

Do ponto de vista epistêmico-metodológico, a argumentação central das narrativas dos percursos formativos de professores é a dimensão da experiência no contexto da vida da pessoa, tomada como objeto de conhecimento e viés de interpretação da realidade, onde a experiência é tomada como experiência formadora, caracterizada como processo de aprendizagem e conhecimento, elaborado em três níveis: 1) das aprendizagens e conhecimentos existenciais; 2) das aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos; e 3) das aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos. (JOSSO, 2004) A experiência formadora refere-se à implicação global do sujeito com sua própria existência, uma vez que

[...] a formação experiencial designa a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, conscientes), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros. (JOSSO, 2004, p. 55)

A experiência formadora diz respeito ao processo de constituição psicossomática da pessoa, ao modo como cada um aprende e (re)significa essa aprendizagem em relação a si mesmo, ao outro e ao mundo, e à capacidade de transformação das vivências particulares em experiências, a partir da tomada de consciência de si mesmo e de suas interações com as outras pessoas e com o meio social e natural. Diz respeito, pois, às vivências que marcam a vida de cada indivíduo e que os transformam naquilo que são enquanto pessoa e profissional. No âmbito da formação docente, a experiência formadora tem a ver com os processos educativos, com a aprendizagem da profissão e com o desenvolvimento profissional do professor, dentro e fora dos programas de formação, ao longo de sua trajetória escolar e profissional.

A pesquisa centrada nas narrativas docentes parte da concepção de que os processos educativos, de aprendizagem e desenvolvimento pessoal/profissional compreendem a implicação da pessoa consigo mesma e com os contextos onde se constituem suas experiências pessoais e profissionais de formação. A pesquisa baseada nas narrativas autobiográficas de professores tem por finalidade revelar o vivido para além dos fatos e acontecimentos, constituindo uma forma particular de apreensão da experiência e, na medida do possível, da complexidade que a caracteriza, considerando que

[...] a narrativa de formação serve de charneira para a compreensão da experiência, pois engloba e ultrapassa o ‘vivido’. Encontramos nela o antes e o depois, o fora e o dentro da experiência presente, com o distanciamento próprio da escrita. Para mais, os percursos narrativo e discursivo tecem no texto a dinâmica da relação com o saber, da relação com os outros e também da relação com os diferentes aspectos do *eu*. (CHENÉ, 1988, p. 94, grifo do autor)

Não obstante, não é toda a experiência que se apresenta na narrativa autobiográfica, pois o relato da experiência é, na verdade, um fragmento de vida e, na sua construção, a pessoa (o narrador) encontra-se afastada de si própria, de modo que,

por mais que se conte a experiência esta nunca cabe por inteiro na narrativa. (CHENÉ, 1988) No processo de investigação não temos acesso direto à experiência do outro, de forma que lidamos apenas com a representação dessa experiência por meio do ouvir contar, dos textos, da interação que se estabelece e das interpretações feitas. (GALVÃO, 2005) Dessa forma, na narração/escrita de si a pessoa lembra o que aconteceu, coloca a experiência em uma sequência e joga com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e coletiva, de modo que contar histórias implica estados intencionais e preserva perspectivas particulares. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2007)

Esse processo de lembrar e narrar os acontecimentos que circunscrevem a experiência é mediado pelas condições existenciais da pessoa, pelos modos particulares com que cada um se coloca diante de si mesmo, dos outros e do mundo. A escrita de si se constrói na interface experiência, lembrança e narrativa (relato), consistindo em um processo de (auto)conhecimento e revelação a partir das formas singulares com que cada um vivencia, apreende e representa o mundo e as coisas que o constitui. Nas narrativas autobiográficas, a experiência revela-se a partir da perspectiva do sujeito, pela ótica de quem a vivenciou, evidenciando os modos como cada pessoa se (re)conhece e se representa diante de si mesma, do outro e dos diferentes contextos. A escrita de si revela muito mais que os acontecimentos circunscritos, informando também as implicações da pessoa com sua experiência, a forma como ela vê, sente, avalia, julga, compreende e representa sua história de vida.

A narrativa escrita apresenta-se, então, como uma tentativa de dar acesso a um percurso interior que evolui correlativamente (mesmo quando há defasamentos temporais) para um percurso exterior caracterizado por acontecimentos, atividades, deslocamentos, relações contínuas e encontros, pertenças etc. É precisamente na exposição por meio da linguagem das componentes objetivas deste itinerário exterior que se exprime, implícita ou explicitamente, o olhar lançado sobre ele e as dimensões sensíveis que dão cor a essas vivências ou experiências. *Assim, a narrativa escrita fornece no próprio movimento da sua escrita fatos tangíveis, estados de espírito, sensibilidades, pensamentos a propósito de, emoções e sentimentos, bem como atribuições de valores.* (JOSSO, 2004, p. 186, grifo do autor)

Do ponto de vista processual, a escrita de si compreende uma atividade de elaboração intelectual e de socialização do pensamento, reconstituindo a experiência vivida a partir de suas significações no contexto de vida da pessoa que se coloca numa narrativa autobiográfica. Na pesquisa sobre formação de professores que se

utiliza de narrativas autobiográficas centradas, no plano da interioridade a pessoa que narra se deixa levar pelas associações livres para evocar as suas experiências e organizá-las numa coerência narrativa em torno do tema da formação e, no plano da exterioridade, a socialização da autodescrição de um caminho, com as suas continuidades e rupturas, envolve competências verbais e intelectuais que estão na fronteira entre o individual e o coletivo. (JOSSO, 2004) Nesse processo, o acesso à experiência narrada se dá através das recordações-referências, que representam, simbolicamente, aquilo que o autor da narrativa compreende como elementos constitutivos de sua formação, haja vista significarem, ao mesmo tempo, uma dimensão visível que apela para as percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível que apela para emoções, sentimentos, sentidos ou valores, constituindo

[...] experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma idéia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história me apresenta ao outro em formas socioculturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade [...]. (JOSSO, 2004, p. 40)

Essas recordações-referências configuram-se como dispositivo de acesso à lembrança, seleção e organização de vivências singulares que circunscrevem a experiência, externando, reconstruindo e apresentando-a a partir das implicações da pessoa com seu processo de formação. Na pesquisa sobre formação de professores, as recordações-referências inscrevem-se como lembranças de fatos, acontecimentos, situações e momentos que marcam os percursos formativos dos docentes, do ponto de vista da formação, da aprendizagem da profissão e do desenvolvimento pessoal/profissional. Essas lembranças, por sua vez, configuram-se como “microsituações”, ou episódios significativos (JOSSO, 2004), que são “[...] marcadas pelos acontecimentos vividos pelos sujeitos e, na maioria das vezes, são transformadas em experiências e carregadas de um forte componente emocional [...]”. (SOUZA, 2006, p. 63)

Na pesquisa educacional e, em especial, na pesquisa sobre formação de professores, a utilização das narrativas autobiográficas significa, numa visão ampla, a valorização da perspectiva do sujeito a partir da epistemologia dos processos formativos. Ou seja, significa colocar o professor, em todas as suas dimensões, enquanto pessoa, profissional e ator social, na centralidade de seu processo de formação e das questões que se formulam em torno deste. Trata-se, pois, de descobrir e considerar o estatuto pessoal e singular do professor. Ao contrário da perspectiva positivista, que valori-

za a objetividade e pretende reforçá-la através do distanciamento entre investigador e investigado, a pesquisa fundamentada nas narrativas assume-se como subjetiva e valoriza essa subjetividade na tentativa de compreender a realidade, convidando os investigados a falarem de si mesmos, dando-lhes a palavra. (REIS, 2008)

A pesquisa narrativa, ao valorizar e explorar as dimensões pessoais dos sujeitos, através de uma abordagem subjetiva do objeto de conhecimento, tem a vantagem de favorecer a perspectiva do sujeito, em suas dimensões mais sutis, ao considerar suas emoções, sentimentos, percepções, vivências e trajetórias de vida. Assim, a narrativa pode dar sentido à experiência humana, de modo que “[...] a narrativa surge como a metodologia mais adequada à compreensão dos aspectos contextuais, específicos e complexos dos processos educativos e dos comportamentos e decisões dos professores [...]”. (REIS, 2008, p. 23) Na pesquisa sobre formação de professores, em que se pretende dar conta de aspectos íntima e inextricavelmente ligados à subjetividade, à singularidade e às dimensões mais pessoais dos investigados, o uso das narrativas docentes potencializa a investigação, abrangendo um nível mais elevado de compreensão da realidade.

Trajetórias de formação: imagens e representações da Geografia e seu ensino, modos de tornar-se e ser professor

Neste estudo, partimos do pressuposto que o processo de formação docente acontece ao longo da vida, compreendendo experiências sociopessoais e profissionais, dentro e fora dos ambientes próprios da formação, nos espaços escolares, no trabalho e nas demais instâncias de convivência e interação social. Entendemos que o professor se constitui daquilo que ele é enquanto pessoa, ator social historicamente situado, que construiu uma história até vir a ser o que ele é hoje. (SILVA, 2010) Logo, compartilhamos da ideia de que o professor é, antes de qualquer coisa, uma pessoa e que ele não existe fora da pessoa que é, pois “[...] não é apenas uma parte de nós que se torna professor [...]”. (ASHTON-WARNER apud HOLLY, 2000, p. 82)

A maneira como o professor ensina depende diretamente daquilo que é ele enquanto pessoa (NÓVOA, 2000), de tal forma que seu estilo de vida, dentro e fora da escola, suas identidades e culturas ocultas repercutem fortemente nos modelos de ensino e na prática educativa. (GOODSON, 2000) Há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores, no decorrer do processo de ensino: o que são como pessoas e os seus diferentes contextos biológicos e experienciais. (HOLLY, 2000)

Enquanto pessoa, o professor vivencia diversas experiências, no decurso da vida, as quais vão marcando e demarcando sua personalidade, sua identidade, seus modos de ser e estar no mundo, o que implica numa forma particular de se tornar e ser professor. Essas experiências vivenciadas pelos professores são, em grande parte, a fonte dos saberes, dos conhecimentos, competências, habilidades, técnicas e métodos que eles mobilizam na prática docente. A família e o ambiente de vida social, a educação no sentido *lato*, a educação básica, os cursos de formação de professores, os estágios, a formação continuada, a mobilização dos recursos pedagógicos, a prática docente na escola e na sala de aula, o convívio e a troca de experiência com os pares compreendem fontes sociais de aquisição dos saberes dos professores. (TARDIF, 2008)

As vivências e experiências de vida pessoal, profissional e social dos professores têm um caráter formativo, configurando-se como espaço-tempo de formação e aprendizagem do trabalho docente. Os processos de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ensinar, de aprender o trabalho docente, de aprender ser professor são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido *a priori*. (MIZUKAMI, 1996) A formação pedagógica dos professores é tecida em uma relação socioindividual que se deu no contexto da trajetória escolar, dos cursos de formação e da prática profissional. (SAVELI, 2006)

Nessa perspectiva, o saber profissional do professor compreende um conhecimento dinâmico e não estático que se desenvolve ao longo da trajetória acadêmico-profissional, em diferentes momentos: na experiência como discente quando, ainda como aluno o professor transita pelo sistema educativo e assume uma determinada visão da educação marcada, por vezes, por estereótipos e imagens da docência difíceis de serem superados, na formação inicial, que tem um papel decisivo não apenas na promoção do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, promovendo as primeiras eventuais mudanças na forma de o futuro professor encarar atitudes, valores e funções relativas à docência, na vivência profissional imediatamente posterior no campo da prática educacional que leva à consolidação de um determinado conhecimento profissional (assumindo-se esquemas, pautas e rotinas da profissão), e na formação permanente que tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. (IMBERNÓN, 2000)

Assim, concebemos a formação docente como um processo que se dá no decorrer da trajetória de vida pessoal e profissional do professor, compreendendo suas experiências como aluno na educação básica e nos cursos de formação inicial, e como profissional no exercício da docência, na perspectiva de uma formação contínua e fundada nas aprendizagens experienciais. Por isso, o conhecimento dessas experi-

ências é importante para se compreender o processo de formação docente, considerando as implicações das trajetórias de formação nos processos de aprendizagem do saber-ensinar.

No âmbito deste estudo, as narrativas autobiográficas de professores de Geografia permitiram apreender experiências educativas vivenciadas na trajetória de escolarização básica, ou pré-profissional. Os fatos, momentos e situações lembrados e relatados pelos professores avultaram como experiências que marcaram suas trajetórias de formação, considerando que as vivências narradas destacam-se das demais em função das motivações que os levaram a revisitarem suas práticas passadas de formação. Essas lembranças revelam imagens e representações construídas a cerca da Geografia e seu ensino no decorrer das trajetórias de escolarização dos professores, as quais, em tese, apresentam-se como marcadores identitários com fortes repercussões nos modos de tornar-se e ser professor de Geografia.

Experiências de escolarização pré-profissional: caminhos da aprendizagem docente

A aprendizagem da profissão docente não é restrita a uma fase específica, embora existam períodos que marcam mais significativamente os percursos formativos e profissionais do professor. As práticas educativas anteriores à formação acadêmica (universitária) caracterizam-se como fontes importantes de seus saberes profissionais docentes, considerando que essas vivências oportunizam um contato direto do futuro professor com a realidade da escola e do ensino. O contato prévio do professor com sua futura profissão se dá pela socialização do ensino ou, especificamente, pela socialização do professor enquanto aluno, o que permite concluir, entre outras coisas: a) que uma boa parte do que o professor sabe sobre o ensino, sobre os papéis dos professores e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua história de vida escolar; b) que o professor é um trabalhador que entra em contato com seu ambiente de trabalho muito antes de assumir sua função profissional, de modo que todo professor, antes de assumir a função docente, foi aluno e vivenciou, durante um tempo significativo, o cotidiano da profissão que veio a exercer; c) que as experiências escolares vivenciadas na condição de aluno imprimem na personalidade do futuro professor um conjunto de crenças, representações e certezas relativas à atividade docente, fenômenos estes que permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo; d) e que os alunos, ao passarem pelo curso de formação, não modificam suas crenças anteriores sobre o ensino e que quando começam a trabalhar como professo-

res são, principalmente, essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais. (TARDIF, 2008)

Há fortes indícios de que os saberes adquiridos ao longo da trajetória de escolarização pré-profissional têm um peso importante na composição dos saberes que serão mobilizados e utilizados em seguida no exercício da docência. No decorrer de sua trajetória escolar, o futuro professor internaliza um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades, técnicas, bem como de concepções, crenças, representações, hábitos, valores etc., “[...] os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício [...]”. (TARDIF, 2008, p. 72) Nessa perspectiva, a experiência como discente, cada vez maior, que é partilhada com a maioria da população, que pressupõe uma socialização do ensino a partir das concepções e crenças, permanece como uma marca às vezes mais importante que a formação inicial profissional desenvolvida nos cursos de formação. (IMBERNÓN, 2000)

As experiências escolares do professor, enquanto aluno dos níveis primários e intermediários de ensino, na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, configuram-se como espaços e tempos importantes para a aprendizagem do trabalho docente, ou seja, para a constituição e o desenvolvimento de um modo particular de se tornar e ser professor. De fato, é na trajetória escolar, desde os primeiros anos de escolarização, que todo professor começa a se aproximar da profissão que um dia irá exercer, vivenciando cotidianamente as rotinas, os rituais e as práticas peculiares a sua função de docente. O professor é, antes de qualquer coisa, antes de se tornar professor, um aluno, um aprendiz que vivenciou e, em situações especiais, ainda vivencia o cotidiano e o contexto do ensino do ponto de vista de quem aprende, de quem participa do processo ensino-aprendizagem na condição de aluno. Ao longo da trajetória escolar o futuro professor internaliza a cultura da escola e do ensino, da docência e da profissão docente, constituindo um repertório de saberes, os quais, seguramente, implicarão fortemente no seu modo de ser professor.

No campo da formação de professores, alguns estudos ressaltam a importância da história de vida dos professores, particularmente a de sua socialização escolar para se compreender algumas questões relativas à formação e à prática pedagógica, como a escolha da profissão, a forma de ensinar e a relação afetiva no e com o trabalho docente. (TARDIF; RAYMOND, 2000) Esses estudos mostram que o saber-ensinar, à medida que exige conhecimentos da vida, saberes e competências que dependem da personalidade dos atores, de seu saber-fazer pessoal, tem sua origem associada à história de vida familiar e escolar dos professores. Com isso, mostram que a relação do professor com a escola já se encontra estruturada e que as etapas anteriores de sua

socialização profissional não ocorrem num terreno neutro, de modo que o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, os quais, de certa forma, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo.

Muitos estudos autobiográficos permitem identificar experiências familiares, escolares ou sociais citadas pelos alunos (futuros professores) como fontes de suas convicções, crenças ou representações e apresentadas frequentemente como certezas, relacionadas com diversos aspectos do ofício de professor: papel do professor, processo ensino-aprendizagem, características dos alunos, estratégias pedagógicas, gestão da classe etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000) Esses estudos concluíram que as autobiografias mencionam que experiências vivenciadas antes do curso de formação profissional inicial para a docência levam não somente a compreender o sentido da escolha da profissão, mas influem também na orientação e nas práticas pedagógicas atuais dos professores.

Neste estudo, focamos as experiências escolares pré-profissionais vivenciadas por professores de Geografia no ensino fundamental e médio, revelando as implicações dessas práticas educativas em seus processos de formação e aprendizagem da docência, de se tornar e ser professor de Geografia. Para tanto, na análise das narrativas privilegiamos dois aspectos, compreendendo o início da escolarização e os primeiros contatos com o saber geográfico e as lembranças das aulas e dos professores de Geografia ao longo da educação básica, explicitando vivências e acontecimentos que marcaram singularmente a trajetória escolar dos professores nessa fase específica de suas vidas.

Início da escolarização e primeiros contatos com o saber geográfico

As lembranças do início da escolarização, bem como dos primeiros contatos dos professores com o saber geográfico, configuram-se como contextos singulares de aprender e se relacionar com o ensino de Geografia, abrindo caminho para se compreender seus processos de formação. Ao lembrar-se de seus primeiros anos de escolarização, os professores implicaram-se em uma viagem pela infância, pela escola e pelo contexto social da época, identificando espaços, tempos, pessoas, situações e acontecimentos que marcaram significativamente suas trajetórias escolares. De maneira geral, os professores guardam em suas lembranças uma imagem positiva da escola, caracterizada como um lugar aconchegante, alegre e divertido, por vezes identificado com a casa, o ambiente sociofamiliar, reafirmando a ideia de que as experiências educativas têm uma implicação pessoal e de que a formação extrapola os limites da escola, articulando-se com a vida da pessoa em diferentes dimensões, tempos e espaços:

[...] Guardo com muita estima este nome, o da tia Lua, que a memória não mais me permite lembrar a fisionomia, assim como lembro vagamente de alguns coleguinhas de classe. Guardo, ainda, junto às boas lembranças dos brinquedos lego e daqueles de montar, estilo engenheiro, dentre outros, algumas das minhas tarefas escolares (ainda hoje com minha mãe), em que tudo que sabia fazer era pintar, recortar, colar e escrever meu nome sob a forma de várias bolinhas. No pátio, além das brincadeiras de correr, os eventos folclóricos do estado de Pernambuco, são lembranças bastante caras [...] Lembro vagamente dos professores, mas muito nitidamente de muitos dos coleguinhas, das brincadeiras e histórias inventadas, inclusive de uma fuga realizada com uma coleguinha de nome Violeta que, pelo fato de muito parecer comigo, muito clara e magrinha, mentíamos para o vigia dizendo que éramos gêmeas e que iríamos para casa porque nossa mãe estaria chamando. Na verdade, o motivo das mentiras era um parque maravilhoso que se localiza logo atrás do prédio da escola cujo nome não recordo, mas que jamais esqueci das lindas e enormes árvores, o cheiro do eucalipto tão característico e marcante, flores coloridas, aquela névoa condizente com o clima frio da região, a cata das flores (?) do pinheiro que, muito utilizado para enfeites de Natal, para nós servia bastante para enfeitar nossas brincadeiras. Gostávamos muito de cantar na escola, na hora do recreio com minhas colegas. Era o auge do Balão Mágico, A Casa de Brinquedos e outros discos de músicas infantis que meu pai nos apresentava e que nos fazia muito bem [...] Nesse período, tinha um amor incondicional por meus livros, pela realização das tarefas ajudadas pela minha mãe, sempre muito exigente e presente. Adorava reproduzir os desenhos dos livros [...] As festas folclóricas sempre muito presente na minha memória estudantil porque é uma marca nas escolas do meu Estado. As comidas típicas, danças, músicas, lendas, gincanas, palestras educativas sobre combate a doenças, passeios à zona rural do município. Tudo isso é muito presente e sempre fez da escola um ambiente muito agradável para mim. Jamais enfadonho ou uma obrigação. (P1)

[...] Eu me lembro muito bem desse período, principalmente por que eu estudava numa escola onde minha mãe trabalhava, que hoje está aposentada. Nessa escola eu cursei todo o ensino fundamental (antigo ginásio). Apesar de minha mãe trabalhar lá, eu gostei de ter estudado nessa escola. Minha mãe era muito rígida, e às vezes ficava no meu pé, mas ela sempre foi muito marcante na minha vida e fez com que eu me tornasse uma pessoa responsável desde muito cedo. Então, eu sempre fui um aluno que tirava boas notas, por que eu não gostava de tirar nota baixa, sempre procurei estudar, prestava atenção às aulas, participava das aulas com os professores [...] Outra coisa que marcou muito esse período foram as amizades que eu fiz, os colegas da escola, as pessoas, os professores, que eu jamais esqueci. Ainda hoje lembro de alguns professores, principalmente da professora de que me ensinou a ler, por que eu tinha mais dificuldade em relação aos outros alunos e ela soube reconhecer o problema e me dar uma atenção especial [...] A escola, naquele tempo, era um lugar muito bom, agradável, bem diferente da escola de hoje, infelizmente. Naquele tempo eu gostava de ir à escola, me sentia bem, tinha vontade de voltar, antes mesmo de terminar as férias. Hoje as crianças não têm o mesmo prazer, não veem a escola como um bom lugar, agradável, como nós, na minha época, sentíamos. Eu sou professor e infelizmente tenho de reconhecer isso [...]. (P2)

[...] Era uma escola com boa estrutura: salas amplas, grande espaço de recreação, cantina, biblioteca, consultório odontológico e um pequeno laboratório de ciências. Tive uma excelente professora, bastante atenciosa, cuidadosa no trato com crianças, tanto do ponto de vista didático-pedagógico quanto do psicológico e afetivo. As atividades por ela desenvolvidas naquele primeiro ano foram bastante variadas e misturavam atividades de maternal, jardim de infância e alfabetização, especialmente no primeiro semestre, do qual eu já saí

sabendo ler e escrever. Naquela época a impressão que eu tive foi a de estar em uma excelente escola: era próxima da minha casa, bem organizada, segura, aulas divertidas e, que eu me lembre, ficamos sem aula por falta de professor apenas somente dois dias naquele ano. Sem falar que havia lanche de qualidade e acompanhamento odontológico periódico na própria escola. Uma marca do período do regime militar da época, além dos bons recursos da escola, era a 'formação' antes de entrar nas salas de aula. Cada turma formava uma fila para cantar o Hino Nacional e o 'Hino da criança'. Em seguida cada professora conduzia sua turma à sala de aula, ainda em fila [...]. (P3)

[...] Era um tempo bom, eu gostava de ir à escola, das aulas, dos professores, dos colegas, das brincadeiras, das atividades e festividades que realizávamos. Não lembro muito bem da primeira vez que entrei numa sala de aula, como aluna, mas me recordo que era uma boa escola, pequena, mas muito aconchegante, bonita, com as paredes coloridas, com flores, desenhos de animais, florestas. Lembro que tinha também um parquinho, onde brincávamos na hora do recreio. Eu era muito comportada, sempre procurando seguir as normas da escola, fazer minhas atividades e não me meter em confusão. As aulas eram boas, algumas até divertidas, principalmente as aulas de artes, porque pintávamos, desenhávamos, fazíamos colagem, objetos de papel e outras "obras de arte". Nas primeiras séries tive bons professores, mas me lembro principalmente da professora de ciências, que tive na terceira e quarta séries, porque suas aulas eram muito divertidas e interessantes, porque ela sempre tinha uma novidade, uma nova experiência. Essa professora nunca ensinava só o conteúdo do livro, ela sempre contextualizava, mostrava como era na prática [...] Na verdade, eu sempre lembro dessa professora, quando vou planejar minhas aulas, procurando fazer como ela fazia, contextualizando o conteúdo, para tornar a aula mais agradável, mais interessante para os alunos [...]. (P4)

Quanto ao saber geográfico, somente a partir de sua formalização enquanto disciplina curricular é que começa a aparecer nas lembranças dos professores da pesquisa, sendo identificado como um conhecimento secundário e de abordagem tradicional, do ponto de vista do processo ensino-aprendizagem. Em geral, as lembranças dos professores relativas às primeiras aulas de Geografia remetem à última série do antigo primário (4ª série), momento em que esta área de conhecimento é ensinada juntamente com a História, numa disciplina chamada Estudos sociais. Nenhum dos professores fez referência a contatos com o saber geográfico antes deste momento, no entanto, em tese, a abordagem da Geografia pode acontecer em todos nos níveis e séries de ensino, considerando que o temário geográfico tem a ver com a vida, a organização socioespacial do homem em suas múltiplas relações com a natureza e a sociedade. Contudo, nas lembranças dos professores sobre as primeiras aulas de Geografia predominam as referências a práticas tradicionais de ensino, destacando-se a ênfase aos conteúdos e aos processos de memorização da matéria estudada:

[...] Meus primeiros contatos com a Geografia aconteceram na quarta série do então ginásio, hoje chamado de ensino fundamental. Na época, a Geografia não era uma disciplina independente, o que existia era uma disciplina chamada Estudos sociais, que contemplava os conteúdos da Geografia e da História [...] A professora de Estudos Sociais era a mais

jovem e, acima de tudo, a mais exigente de todas. Até mesmo no temperamento era uma pessoa complexa, alternando docilidade e paciência com uma fúria assustadora. Mas conseguia colocar objetividade e beleza no assunto, além de variar de forma enriquecedora a metodologia de trabalho. Era do tipo que não dava ‘sossego’ aos alunos, ou seja, não havia uma única forma de agradá-la, de tirar notas boas. Tudo parecia incerto e imprevisível e isso assustava muitos alunos, como assusta até hoje na já viciada metodologia do ensino médio da escola pública. Os trabalhos deveriam ser impecáveis na estrutura que ela pedia, entregues impreterivelmente no prazo. Naqueles dias ela já ensaiava o que eu conheceria depois na faculdade por ‘seminários’, em forma de competições entre grupos da turma. De alguma forma, consegui me sair muito bem em todas as disciplinas, principalmente em Estudos Sociais, conseguindo o melhor desempenho individual da escola em todas as séries. Naquele ano percebi claramente o relativismo do jargão ‘professor ruim’. Pra mim a presença dela em sala de aula fascinava mais que assustava, pois no final das contas, se você aprendeu de verdade, vai considerar ruim aquele professor que não o estimulou a superar seus limites ou pelo menos a conhecê-los. O ensino da matéria Geografia pra mim foi muito mais memorização que discussão, o que foi até bom pois adquiri uma base eficiente de conteúdo e acredito também que não me sairia bem em discussões filosóficas por falta de maturidade e vivência, requisitos que só aflorariam muitos anos depois [...]. (P3)

[...] Eu me lembro que só comecei a ter contato com a Geografia na quarta série do primário (que hoje chamamos de ensino fundamental) na disciplina de Estudos sociais, onde estudávamos tanto aspectos geográficos quanto aspectos históricos da sociedade, da natureza e do homem. Eu não gostava muito das aulas de Estudos sociais, por que eram muito monótonas, descritivas, onde tínhamos que memorizar nomes de lugares, cidades, estados, países, rios, formas de relevo, tipos de vegetação, de clima, enfim, eram aulas extremamente decorativas, de memorização do conteúdo, com pouca ou mesmo sem nenhuma relação com a realidade dos alunos. Isso para mim era um sofrimento, pois sempre tive dificuldade de decorar, de memorizar as coisas de forma mecânica, como era exigido nas aulas de Estudos sociais. Lembro que eu nunca me saía bem nas avaliações (provas), conseguindo, com muita dificuldade, somente a nota mínima para passar de ano. Minha professora de Estudos sociais era até esforçada, mas não conseguia envolver a turma, criar situações interessantes, que motivasse os alunos, que fugisse do tradicional. Mesmo dispondo de alguns recursos, como mapas, globos, materiais para confeccionar maquetes e até mesmo recursos para realizar aulas de campo, viagens para conhecer outros espaços, nossas aulas de Estudos sociais tinham quase sempre a mesma rotina: leitura do livro e resolução de exercícios [...]. (P4)

[...] Que eu me lembre, meus primeiros contatos com o saber geográfico aconteceram na quarta série do antigo primário, atual ensino fundamental, na disciplina de Estudos sociais que, naquela época, compreendia tanto os conteúdos de Geografia quanto os conteúdos de História. Não me recordo bem, mas lembro que eram aulas muito tradicionais, voltadas para a descrição de paisagens e de objetos da natureza, como nomes de rios, tipos de vegetação, de climas, de formas de relevo, de cidades, países etc. Não havia uma visão crítica da realidade, do espaço geográfico, ou seja, do mundo e das relações entre os homens e entre estes e o meio físico-natural. Na parte de História não era diferente, de modo que a professora se detinha em falar de datas, acontecimentos históricos, como o descobrimento do Brasil, a Independência, a abolição da escravidão, a Insurreição Mineira e outras revoltas. Também não havia uma visão crítica dos acontecimentos históricos. Nesse período, obviamente, eu não me interessei nem um pouco por Geografia, até mesmo por que não tinha nenhum estímulo, diante de aulas que não chamavam a atenção dos alunos, o que era uma pena, pois o conhecimento geográfico é muito rico em informações

e cheio de possibilidades de novas descobertas, de novos horizontes, novos olhares, desde que seja trabalhado de forma adequada, fazendo-se sempre uma relação com a realidade dos alunos. A professora de Estudos Sociais, que eu não me recordo o nome, talvez nem entendesse o que era Geografia, visto que lhe faltava formação específica, pois ela tinha somente o pedagógico (formação específica para o magistério das séries iniciais), uma prática muito comum na época. Além disso, a escola não dispunha de muitos recursos, para as aulas práticas, o que poderia melhorar muito o processo ensino-aprendizagem [...]. (P1)

[...] eu lembro que comecei a estudar Geografia somente na quarta série do ensino fundamental (antigo primário). Provavelmente eu tenha estudado Geografia antes deste período, mas eu não me lembro. Na quarta série estudávamos Geografia junto com a História, numa disciplina chamada de Estudos sociais. Não me lembro muito dessa época, mas me recordo que as aulas eram interessantes, principalmente por que estudávamos aspectos da natureza, como a vegetação, o clima, o relevo, bem como aspectos da sociedade, como a população, as atividades econômicas, as cidades, o campo. Eu gostava da parte de história, mas eram os aspectos geográficos que chamavam mais a minha atenção, sendo que desde muito cedo eu comecei a gostar de Geografia. Lembro que a professora era muito exigente e 'durona', mas isso não interferiu muito no meu gosto pela área, pois eu ficava fascinado com as imagens, as paisagens de outros lugares, de lugares distantes da minha realidade, como se fosse um outro mundo, um mundo que eu não conhecia e que através do livro de Geografia eu podia conhecer. Uma das minhas atividades preferidas nas aulas de Estudos sociais era desenhar ou reproduzir mapas e paisagens, bem como colar figuras em cartolinas, para representar algum aspecto da natureza ou da sociedade. Eu estudava numa escola pública que, como ainda hoje acontece, não dispunha de materiais didáticos para tornar as aulas mais interessantes, de modo que na maioria das vezes a professora de Estudos sociais quase sempre dava aula somente com o livro didático, onde cada aluno lia uma parte do texto para que, em seguida, todos pudessem responder os exercícios. Dessa parte eu não gostava, pois era muito cansativo, mas mesmo assim eu me dedicava bastante, pois sempre procurei ser um bom aluno [...]. (P2)

Essas imagens e representações que os professores guardam da escola e de seus primeiros contatos com o saber geográfico, em especial de suas primeiras aulas e professoras de Geografia (Estudos sociais), remetem a uma concepção particular de ensino-aprendizagem. Em tese, essa concepção tem uma implicação formativa, considerando que muito do que somos hoje como professores herdamos dos professores com os quais convivemos ao longo de nossa trajetória escolar, pela assimilação e incorporação de seus modos de ser e fazer docente. De fato, o saber-fazer, as artes dos mestres da educação do passado deixaram suas marcas na prática dos educadores dos nossos dias, de tal modo que suas dimensões ou seus traços mais permanentes sobrevivem em todos nós. (ARROYO, 2007) Trata-se de uma herança cultural docente, a partir da qual construímos, consolidamos, reafirmamos e/ou ressignificamos nossas concepções, crenças e representações relativas à educação, à escola e ao ensino, constituindo um modo singular de saber-ensinar, de se tornar e ser professor.

Lembranças marcantes das aulas e dos professores de Geografia

No contexto deste estudo, as lembranças das aulas e dos professores de Geografia com os quais os interlocutores da pesquisa conviveram ao longo da educação básica, em especial nas séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª série) e ensino médio, ao serem privilegiadas em suas narrativas, configuram-se como experiências singulares de formação, que marcaram significativamente suas trajetórias de formação. De modo geral, as lembranças reveladas nas narrativas dos professores sobre as aulas e os professores de Geografia com os quais conviveram na educação básica aparecem, quase sempre, caracterizadas por práticas tradicionais do ensino de Geografia, revelando imagens bastante negativas da profissão que vieram a exercer. Assim, no decorrer dos seus processos de escolarização na educação básica, as aulas de Geografia correspondiam a práticas burocráticas de abordagem do ensino cujas consequências mais imediatas manifestavam-se na falta de interesse e motivação dos alunos:

[...] Em geral, as aulas que tive durante a educação básica eram bastante de memorização, ou seja, os professores exploravam os conteúdos de forma que os alunos apenas precisavam decorá-los para tirar uma boa nota na avaliação e isso era estendido a todas as disciplinas. Em relação aos professores de Geografia, estes também exploravam o conteúdo de maneira superficial, voltados apenas à memorização do assunto explorado em sala de aula. Parecia que o professor não se preparava para trabalhar aquele conteúdo, pois já escrevia tudo no quadro de forma 'mecânica', ou seja, ele decorava tudo e aquela aula se repetia nas outras salas do mesmo jeito. As aulas de Geografia eram ministradas de forma muito cansativa, com extensos textos, sem nenhuma motivação tanto dos professores quanto dos alunos e isso fazia da disciplina ser rotulada como decorativa e sem muita importância. Em fim, as aulas de Geografia sempre foram chatas, pois eram muito monótonas, as respostas dos exercícios grandes, de modo que não havia dinamicidade nas aulas [...]. (P4)

Do fundamental eu não me lembro bem dos professores de Geografia. As aulas eram sempre aquela Geografia totalmente tradicional, decorativa, descritiva [...] Eu me lembro bem das aulas e dos professores de Geografia que tive no ensino médio. Eu tinha um professor de Geografia que não dava motivação nenhuma para nenhum aluno, mas como eu gostava de Geografia, independente do professor, eu gostava dessa disciplina e eu me lembro que ele, mesmo sendo assim, fraco, procurava passar algum conhecimento que ele tinha, e eu me lembro que ele pedia para agente desenhar mapas, identificar as capitais do Brasil, e sempre eu, da sala, era quem se destacava. Ele perguntava e eu acertava todas as capitais do Brasil, sabia os estados, desenhava corretamente os mapas e ele ficava impressionado comigo, por que ele me comparava com os outros alunos e eles praticamente não estavam por dentro de nada da disciplina e, assim, eu me destacava nas aulas desse professor. Apesar dele não ter sido um professor que tenha contribuído para me incentivar a gostar da disciplina, como eu já tinha interesse pela Geografia, independente do professor, suas aulas me marcaram, mesmo sendo uma contradição, por que como era possível eu me interessar pela disciplina se o professor não tinha motivação nenhuma? Por que geralmente você se interessa pela disciplina quando o professor lhe motiva, mas comigo não, eu me interessei pela disciplina mesmo tendo um professor sem motivação nenhuma [...]. (P2)

[...] Ao longo da educação básica, sobretudo no ensino fundamental (da 5ª a 8ª), estranhamente, muito pouco me apeguei aos estudos geográficos. Durante todo esse nível tive uma só professora, a tia Estrela Dalva, que embora fosse o xodó de todos, tinha aulas muito tradicionais e de certa forma cansativas, exceto quando contava suas histórias que todos gostavam muito. Embora muito querida, tínhamos bastante resistência ao seu estilo de certa forma “agressivo”, pois usava palavras muito duras e inadequadas para crianças da nossa idade. Lembro muito da sua presença em sala de aula, mas muito raro dos seus conteúdos [...]. (P1)

[...] as professoras de geografia que tive trabalhavam os conteúdos de Geografia de uma forma banal, sem muitas exigências, bem diferente da 4ª série. Meus colegas e eu nos sentíamos subaproveitados, em relação ao ano anterior, tanto que não houve dificuldade nenhuma em conquistar a aprovação em todas as disciplinas logo no início do 2º semestre. A Geografia, a História pra mim começaram a significar ramos superficiais do conhecimento, resumidos em paisagens, nomes, números e datas. Sem muitos desafios, houve também uma consequente acomodação de nossa parte. Brincávamos mais, estudávamos menos, e tínhamos aprovação certa, sem muito esforço. De fato, era mais tranquilo para professores também, pois eles lidariam com poucas recuperações e reprovações no final de cada ano [...] Os conteúdos de geografia não eram estimulantes, nem despertavam minha curiosidade, que foi redirecionada para as aulas práticas de carpintaria e técnicas comerciais por serem conteúdos e habilidades novas no currículo e que tiravam os alunos da rotina [...]. (P3)

Contudo, entre aproximações e distanciamentos, os professores foram construindo suas crenças e concepções relativas ao ensino de Geografia o que, certamente, tem uma forte implicação formativa, à medida que seus modos de ser e fazer docente foram influenciados, positivamente ou não, por essas imagens e representações construídas no decorrer de suas experiências como alunos na educação básica. Por isso, ressaltamos os momentos e vivências que marcaram a trajetória escolar pré-profissional desses professores, que se configuram como experiências formadoras singulares, com importantes implicações em seus processos de formação e aprendizagem do trabalho docente, de tornar-se e ser professor de Geografia.

Mais algumas considerações

As narrativas autobiográficas docentes permitem aos professores refletirem sobre o passado e o presente de suas trajetórias de formação, descrevendo contextos, estruturas, relações e processos que envolvem a constituição dos espaços e tempos dessa formação. (BRITO, 2007) A evocação das lembranças dos professores relativas às suas experiências de formação vivenciadas em diferentes momentos e fases da vida escolar, acadêmica e profissional, podem (des)revelar o tecido sociohistórico no qual essas experiências foram produzidas. Considerando isso, en-

tendemos que uma narrativa docente pode revelar, entre outras coisas, os modos de produção das disciplinas escolares, as políticas e práticas curriculares, as concepções pedagógicas e os modelos de ensino e formação de professores predominantes em determinada época e lugar da história das instituições e projetos educacionais, tendo em vista diferentes escalas de análise (locais, nacionais e supranacionais) e suas interrelações.

Compreendendo a pesquisa educacional e, especialmente, a pesquisa sobre formação de professores como espaço de reflexão sobre a escola, o ensino, a profissão docente e os processos formativos docentes, ressaltamos as possibilidades e potencialidades deste estudo como fomento para pensar e repensar a atualidade destes e de outros temas relacionados à educação. Nesse sentido, destacamos que a formação de professores precisa ser (re)pensada, do ponto de vista de seus princípios, pressupostos e fundamentos, considerando as necessidades formativas docentes provocadas pelas demandas da prática profissional. Indicamos, pois, a partir das constatações deste estudo, que a formação do professor deve partir do professor, ao mesmo tempo em que deve ter nele a sua caixa de ressonância, ou seja, a formação deve ser pensada, planejada e desenvolvida de acordo com as necessidades formativas do professor, que por sua vez refletem as demandas da escola e do ensino.

Ainda a título de sugestão e reflexão, indicamos que a formação docente deve considerar as histórias de vida pessoais e profissionais, as trajetórias formativas e suas implicações na constituição dos modos de ser e fazer docente, de forma que temas como as marcas dos processos de escolarização na formação pessoal/profissional do professor, as experiências marcantes de formação vivenciadas ao longo da vida, os tempos, lugares e pessoas que deixaram marcas e que influenciam o modo de pensar e fazer do professor sejam problematizados e debatidos no contexto dos cursos de formação inicial e continuada, a fim de que se convertam em meios de formação.

No caso dos professores de Geografia, a narrativa de suas experiências educativas pode ajudar a responder, por exemplo, como essa disciplina escolar tem se constituído, como se dá seu processo de composição curricular, organização e desenvolvimento do ensino em determinado período de sua história, que movimentos, mudanças, rupturas e evoluções marcam essa história, que concepções de ensino e Geografia (visão de mundo) fundamentam as políticas e práticas curriculares de formação dos professores, como essas políticas e práticas respondem, localmente, a modelos nacionais ou supranacionais de formação docente: enfim, que Geografia os professores aprenderam, como aprenderam e que Geografia estão ensinando e ajudando a construir na escola.

Referências

- ARROYO, M. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOLÍVAR, A. *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- BRITO, A. E. Professores experientes e formação profissional: evocações... narrativas... e trajetórias... *Linguagens, Educação e Sociedade*, ano. 1, n. 17, p. 29-38, jul./dez. 2007.
- CAVALCANTI, L. S. Geografia Escolar: reflexões sobre conhecimentos articulados na teoria e na prática docentes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 16., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP. Livro 1, p. 370-382, 2012.
- CHENÉ, A. Narrativa de formação e formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 17-34.
- GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- GOODSON, I. F. Dar voz aos professores: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 2000, p. 63-70.
- HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 2000, p. 79-110.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.
- JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo, Cortez, 2004.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 64-89.
- MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCAR, 1996, p. 59-91.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 2000, p. 11-30.
- PORTUGAL, J. F.; SOUZA, E. C. Geo(bio)grafias: narrativas de professores de escolas rurais. In: PASSEGGI, M. C.; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação*. Curitiba: CRV, 2013, p. 209-230.
- REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: Estudos sobre Educação*, v. 15, n. 16, p. 17-34, 2008.

- RIOS, R. B; SOUZA, D. C.; PORTUGAL, J. F.; OLIVEIRA, S. S. A Cartografia no/do fazer pedagógico: saberes e práticas no espaço escolar. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 16, p. 133-144, 2012.
- SAVELI, E. L. Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. *Práxis Educativa*, Ponto Grossa, v. 1, n. 1, p. 94-105, jan./jun. 2006.
- SILVA, F. C. R. *Trajetórias de formação de professores/as de Geografia: interfaces com o saber-ensinar*. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.
- SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.
- SOUZA, E. C.; PORTUGAL, J. F.; MEIRELES, M. M. Vozes e sentidos da docência: quando falam as professoras de Geografia da roça. In: OLINDA, E. M. B. (Org.). *Artes do sentir: Trajetórias de vida e formação*. Fortaleza: Edições UFC, 2012, p. 226-244.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

Docência em travessia: territórios da profissão e narrativas de professores de Geografia em escolas rurais

*Mariana Martins de Meireles
Elizeu Clementino de Souza*

Primeiros atravessamentos

É preciso ver o que não foi visto [...]. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já.
(SARAMAGO, 1984, p. 76)

Chegar à escola, por vezes, não é uma tarefa simples e embora esse seja um trajeto corriqueiro realizado pelas professoras que moram na cidade e exercem a docência em escolas rurais, o mesmo trajeto exige daqueles que o realizam uma postura de persistência e coragem diante das adversidades que atravessam seus caminhos. Durante minhas observações dentro dos carros, indo para as escolas, escutei por diversas vezes e pela voz de muitas professoras a seguinte frase: “Essa vida aqui não é fácil”. O percurso é, por um lado, marcado pelo silêncio, de quem não só aprecia a paisagem do sertão, mas de quem parece guardar as especificidades da labuta diária de ser professor no meio rural, por outro lado, movidas pelo balanço do carro, onde vidas e histórias circulam, essas mesmas professoras narram singularidades de uma docência que se faz em trânsito, entre estradas e pontes, entre cactos e mandacarus, entre chegadas e partidas.

Os caminhos até a escola, registrados durante a pesquisa de campo, demarcam uma paisagem peculiar do sertão. Dentro do carro, entre curvas e ladeiras, é possível observar a caatinga, os poucos animais que circulam debaixo de muito sol, alguns

botecos e algumas casas bastante separadas. Mesmo marcado pela seca, o trajeto tem muitas exuberâncias, mas é preciso destacar aqui que um de seus ápices é revelado pelo espetáculo diário de um pôr do sol tipicamente sertanejo. Para além dessas questões, o percurso (cidade-roça-cidade) tem se constituído como um “espaço-tempo” onde docência e vida estão entrelaçadas. As narrativas das professoras demarcam bem como os deslocamentos entre a casa e a escola tem se tornado também um espaço produtor da profissão, exigindo dessas professoras, em constante travessia, que “é preciso recomeçar a viagem. Sempre”. (SARAMAGO, 1984, p. 76)

Nesse sentido, tomadas por essa continuidade de travessia, as professoras são mobilizadas a ver em seus trajetos o que está lá, o que acontece em seus cotidianos, mas que nem sempre é pensado, enxergado e visualizado por elas, por isso, como destaca José Saramago (1984), “é preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e traçar caminhos novos ao lado deles”. A intenção, portanto, é que, ao falarem sobre os trajetos realizados entre a cidade e a roça, elas possam ver o que sempre se veem, mas desta vez pensando sobre tais questões com profundidade.

O texto é resultante de estudos e pesquisas que tomam as trajetórias de professoras de Geografia que moram na cidade e exercem a docência na roça como objeto de investigação.¹ A intenção é, através de narrativas docentes, compreender os sentidos que estas professoras atribuem à profissão e às escolas rurais, com vistas a destacar as trajetórias (vida-formação-profissão) experienciadas pelas professoras, bem como os trajetos (cidade-roça-cidade) que elas realizam cotidianamente até a escola. Tais professoras lecionam Geografia em áreas rurais nos municípios de Tucano e Serinha, ambos localizados no território de identidade do sisal, no semiárido baiano.

A pesquisa está ancorada em uma metodologia de cunho qualitativo, por se tratar de um processo de reflexão e análise minuciosa das trajetórias de vida-formação-profissão das professoras de Geografia da roça e seus deslocamentos geográficos cidade-roça-cidade. Para tanto, toma como metodologia a abordagem (auto)biográfica, visto que ela comporta um movimento de investigação sobre o processo de formação e permite, através das narrativas docentes, entender, de modo retrospectivo

1 O presente texto corresponde à versão revisada e ampliada do trabalho apresentado no V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (Cipa) e resulta da pesquisa realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa (Auto) biografia, Formação e História Oral (Grafho), com vinculação à pesquisa “Diversas ruralidades-ruralidades diversas: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas em escolas do campo Bahia-Brasil”, realizada em regime de colaboração entre a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Universidade de Paris 13/Nord – Paris8/Vincennes–Saint Denis (França), que contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) (edital temático Educação 004-2007) e do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) (edital Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas – 2008-2010 e edital universal – 2010-2013). O texto vincula-se também a pesquisa “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem” financiada pela FAPESB, no âmbito do Edital 028/2012 - Práticas pedagógicas inovadoras em escolas públicas e do MCTI/Cnpq, Chamada Universal nº. 14/2014.

e prospectivo, as subjetividades, os sentidos e os sentimentos das professoras no seu processo de formação e no exercício da profissão.

A potencialidade da pesquisa (auto)biográfica situa-se nessa travessia que é estabelecida entre o ser individual, que fala de si, e o sociocultural, que integra a realidade narrada, desvelando o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, suas experiências, suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos. Trata-se, portanto, de uma metodologia em que as vidas se narram e circulam. (ARFUCH, 2010) Nessa pesquisa, a abordagem (auto)biográfica possibilita um movimento de investigação sobre a profissão docente, possibilitando, através das narrativas docentes, entender os sentimentos e as representações construídas pelas professoras no seu processo de transitoriedade e deslocamentos cidade-roça-cidade, considerando as implicações dessas questões no devir da profissão em escolas rurais e na construção de suas identidades docentes.

Vinculadas a essas questões, a pesquisa (auto)biográfica com professoras se inscreve na valorização da vida humana, uma vida que se organiza e se constrói segundo uma experiência tornando-se real e possível de ser acessada a partir da elaboração e socialização de uma narrativa. Por isso, são histórias narrativizadas e experiências únicas, de modo que, ao narrarem suas trajetórias, os sujeitos se percebem como protagonistas de suas experiências, podendo, ao mesmo tempo, recordar o passado, pensar sobre dilemas do presente elaborando por vezes explicações para tais questões. Trata-se, portanto de “[...] explorar as formas e operações segundo os quais os indivíduos biografizam suas experiências” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 185), construindo uma trajetória particular inscrita em uma realidade coletiva.

Perspectivadas assim, as narrativas docentes são vistas como possibilidades de dar visibilidade às vozes das professoras, a fim de compreender/apreender os sentidos que estas atribuem à profissão em escolas rurais a partir das experiências construídas durante o trajeto até a escola. Desse modo, a compreensão dos itinerários profissionais permite a constituição de um inventário de experiências profissionais vivenciadas, ao tempo em que permite também uma compreensão mais global da pessoa do professor.

As professoras dessa investigação, ao serem consideradas como protagonistas e sujeitas de suas próprias histórias, foram então convidadas a elaborar potencialidades reflexivas sobre seus trajetos, voltando para si mesmas e para seus cotidianos docentes através da verbalização de suas narrativas. Assim sendo, buscamos compreender “[...] o que o sujeito oferece a seu próprio ser quando ele se observa, decifra-se, interpreta-se em suas ações, descreve-se, julga-se, domina-se, quando se narra para si mesmo” (LARROSA, 2000, p. 61) e para os outros seus itinerários vividos.

A partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da abordagem (auto)biográfica, utilizamos como procedimentos de coleta de dados, observações e entrevistas

narrativas individuais. No que se referem às entrevistas individuais, nessas, o sujeito possui tempo necessário para responder as provocações, sem sofrer a interrupção do entrevistador, o qual deixa livre para expor sua história, a partir de um recorte significativo de sua experiência de vida e profissão (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010) configurando-se como um despontar de vozes (auto)biográficas.

A opção por entrevistas narrativas justifica-se, portanto, porque nesse tipo de entrevista os sujeitos falam de si e de suas trajetórias com profundidade, a partir de um esquema livre de perguntas não estruturadas, com características específicas. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010) A entrevista narrativa parte do pressuposto de que toda experiência humana pode ser anunciada mediante uma narrativa, visto que desde sempre o homem encontrou maneiras de contar história, de falar da vida. Por isso, a narrativa “[...] está simplesmente ali como a vida [...] nunca existiu em nenhum lugar, um povo sem narrativa”. (BARTHES, 1993, p. 253)

Desse modo, a narrativa perspectiva uma forma autêntica de revelar coisas sobre a vida humana e também sobre a profissão, uma vez que estas dimensões são indissociáveis. A pesquisa inspira-se também, metodologicamente, nos pressupostos da entrevista narrativa autobiográfica cunhada por Schutze (2010). Ao considerar seis passos de análise, o autor apresenta indicadores para compor uma compreensão mais completa dos dados (textos) narrados. Dessa forma, é possível conferir importância aos fatos narrados, às estratégias, aos argumentos, buscando identificar/apreender os sentidos que cada uma das professoras-narradoras atribui aos trajetos realizados.

Para a constituição das fontes de pesquisa, foram priorizadas, neste texto, as narrativas de cinco professoras que moram na cidade e exercem a docência em escolas rurais, recolhidas mediante entrevistas narrativas individuais, tomando como recorte narrativo e interpretativo as experiências vivenciadas durante o trajeto cidade-roça-cidade. As entrevistas foram realizadas individualmente, em local e horário acertados em comum acordo com as professoras, cada uma das entrevistas teve aproximadamente uma hora e meia/duas horas de duração e, depois disso, foram transcritas e devolvidas a cada uma delas, que, ao lerem suas narrativas, autorizaram, mediante um termo de consentimento, o seu uso e publicação das mesmas nesta pesquisa.

A análise das narrativas decorre do esforço mútuo que, por um lado, escuta e, por outro, interpreta as experiências narradas, como uma espécie de “giro hermenêutico” (RICOUER, 1976), ao buscar os sentidos que saltam das experiências narradas. Assim, a partir de uma “hermenêutica de si”, aqui entendida, como o modo que cada professora narra, compreende e atribui sentidos aos trajetos feitos, tendo em vista suas implicações no território da profissão. A intenção foi, portanto, clarificar/ampliar os significados expressos nas narrativas docentes, buscando interpretar/compreender as significações que os fatos narrados têm no devir de suas experiências pessoais e profissionais.

Tal compreensão perpassa pelo entendimento de que os fatos são narradas com palavras e sentidos singulares, revelados a partir da experiência e da vida de quem conta sua história, em um movimento de “figuração de si” e “biografização” (DE-LORY-MOMBERGER, 2012) de suas trajetórias. Entendida assim, “[...] a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo como no sentido”. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 92) Ao contar suas histórias, cada sujeito revela as experiências vividas, recorda suas trajetórias e partilha sentidos “[...] numa voz que testemunha algo que só o sujeito conhece”. (AR-FUCH, 2010, p. 72)

A presente pesquisa toma ainda observações espontâneas e assistemáticas para apreender as trajetórias das professoras suas posturas e falas, suas memórias, o aflo-rar de uma profissão que acontece ali na sala de aula, mas também acolá, no carro, nos trajetos, entre os caminhos e atalhos, na chegada da escola e na volta para casa. Além das observações das práticas das professoras, são realizadas observações du-rante os deslocamentos geográficos feitos pelas professoras. Em uma perspectiva de ida e vinda, de olhares em movimento, este instrumento acompanha todo percurso investigativo e compreende observações realizadas nos deslocamentos por entender que também este é um “entre-lugar” de anúncio e produção da profissão docente. A pesquisa tem desvendado que na estrada, nos trajetos, vida e profissão se imbrica-m, e à medida que caminhos são percorridos o cotidiano se revela de maneira irreverente e inusitada, possibilitando reinvenções no âmbito pessoal e profissional das professoras.

Docência em travessia: narrar a vida, viver a profissão

[...] O real não está na saída nem na chegada; ele se dispõe para a gente é no meio da travessia. (GUIMARÃES ROSA, 1986, p. 50)

A imagem da travessia, bastante peculiar na literatura rosiana, inspira parte da escrita desse texto, ao fomentar uma alusão que nos ajuda a pensar em outros movi-mentos que marcam a docência em Geografia em escolas rurais, sobretudo quando destacamos os deslocamentos geográficos das professoras da cidade que trabalham em escolas rurais do sertão baiano. A marca da travessia desencadeada por Guima-rães Rosa (1986) é fértil para problematizar/pensar essa docência em travessia, pois, assim como propõe o poeta, as travessias percorridas pelas professoras da cidade até as escolas rurais não se constituem apenas como um traslado, um deslocamento espacial: o ato de fazer travessias, por sua vez, é considerado como sendo um exercí-

cio do olhar apurado do que passa, acontece, exprimindo os muitos “deslocamentos” (geográficos, simbólicos e experienciais) das professoras itinerantes.

Ao narrarem suas travessias e translados, estas professoras são mobilizadas a enxergar além do lugar comum e captar a peculiaridade da paisagem, das pessoas e de seus colegas professores, prestando atenção em situações que não estavam evidentes, mas que fazem parte de seus cotidianos pedagógicos, ao discutirem vida e profissão no “espaço-tempo” de seus deslocamentos até a escola e na volta para casa. Assim sendo, a viagem-travessia feita por cada uma das professoras permite que muitas coisas aconteçam, atestando, em certa medida, que aquele que viaja possui o “eu movente”, que, ao mesmo tempo em que viaja, pensa, reflete e atribui sentidos a profissão e aos deslocamentos feitos, podendo provocar mudanças no ser individual (pessoa) e no ser profissional (professor) ao longo da travessia.

Considerando este contexto, conferimos então *status* aos deslocamentos geográficos das professoras (cidade-roça-cidade), perspectivando desse modo que “[...] o real não está [apenas] na saída [cidade] nem na chegada [escola rural]; ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. (GUIMARÃES ROSA, 1986, p. 50) Nessa docência em travessia, muitos encontros, de várias ordens, como pessoal e profissional, acontecem, desencandeando o que Bakhtin (1988) denominou de “cronótopo da estrada”, compreendido pelos vários tipos de encontros que acontecem pelo caminho quando pessoas se colocam em movimentos alternados: de entrada e de saída, de começo e de fim do percurso, de chegada e de partida, do perto e do longe, de rural e de urbano, constituindo, o que poderíamos chamar, de “dialética da travessia”, conferindo um caráter cíclico da vida e da docência, presentes nos itinerários narrados pelas professoras dessa investigação.

Desse modo, consideramos que, assim como as obras rosianas, a travessia é quase sempre compreendida como um movimento de aprendizado, que acontece de modo individual e coletivo para cada uma das professoras. Nos caminhos percorridos, professoras revelam suas vidas, narram suas práticas e inventários docentes, atribuindo assim sentidos e significados a experiência da travessia. Os caminhos, atravessados pelas professoras, até as escolas rurais, são marcados por uma paisagem peculiar do sertão, com suas caatingas de árvores verdes e cinzas, com suas flores e plantas, roças, arados, cancelas e animais, entre um povoado e outro, ali estão essas escolas, que, assim como umbuzeiro,² mesmo com suas condições peculiares, enfrentando muitas adversidades, são portadoras de vida e geradoras de esperanças para os sujeitos inseridos nesses contextos rurais.

2 Também conhecida como “árvore sagrada do sertão”, pela sua capacidade de armazenamento de água e pela vida que resguarda em sua raiz, em seus galhos secos e de cor cinza (aparentemente sem vida).

Todos os trajetos até as escolas rurais começam com estradas asfaltadas e em certo momento continuam em estradas de chão/terra. São estradas possíveis de serem trafegadas sem muitos transtornos, embora alguns trechos, sobretudo, os que são cortados por pontes, apresentem situações de risco para os que diariamente atravessam esses caminhos, em virtude das más condições estruturais dessas pontes. Outros trechos são marcados por áreas propícias a atolamentos, alagamentos e areal, o que também dificulta e torna difícil a chegada até a escola.

Os caminhos percorridos pelas professoras dessa investigação, também denominado de movimentos pendulares,³ são diferentes e carregam particularidades no que se referem às condições das estradas, transportes em sua maioria precários, paisagens, distância geográfica que varia de 8 km a 52 km, e tempo gasto no deslocamento cidade-roça-cidade, que varia entre 15 minutos e 2 horas, tempo suficiente para que as professoras pensem a vida e falem sobre a profissão.

Quadro 1 – Deslocamentos geográficos

Professora	Escola	Município onde mora	Zona rural que trabalha	Deslocamento geográfico (km) cidade-roça
Professora Mirian	Padre Cícero	Araci	Quererá	8
Professora Marta	São Vicente	Serrinha	Mombaça	12
Professora Eliciana	Cristóvão Colombo	Araci	Riacho do Boi	12
Professora Kaína	Castelo Branco	Tucano	Mandacarú	52
Professora Adriana	José Valdir de Santana	Tucano	Rua Nova	18

Fonte: Pesquisa de campo, março de 2012.

Este quadro apresenta informações importantes, no que concerne aos deslocamentos feitos pelas professoras. São deslocamentos variados e, em certa medida, bastante provocativos para se pensar que profissão é essa que, também, se faz no caminho até a escola e na volta para casa? A profissão docente se faz também nessa travessia, entre o urbano – espaço da vida, e o rural – território da profissão. Nesse sentido, tais deslocamentos se constituem como espaços em que também, se pensa, se questiona e se produz a profissão. Os deslocamentos são, portanto, “entre-lugares”,⁴

3 A expressão “movimento pendular” é utilizada para designar os movimentos cotidianos das populações entre o local de residência e o local de trabalho.

4 O conceito de “entre-lugar” decorre da ascensão de determinados fenômenos e elementos que passaram, notadamente nas últimas décadas do século XX, a demarcar a necessidade de novos olhares e interpretações das relações humanas exercitadas nas regiões periféricas do complexo espacial do mundo, principalmente quanto ao sentido de pertencimento das pessoas em relação a esses locais (BHABHA, 2010).

um terceiro espaço físico, simbólico e subjetivo, produtor e anunciador da profissão docente.

Nesse “entre-lugar”, compreendido através do trajeto que cada professora realiza, são estabelecidas relações entre o lugar (cidade) de cada professora com o lugar de seus alunos (roça), configurando-se como um espaço de ligação entre o modo da vida urbano e rural. Assim, “[...] ao explorar esse terceiro espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos”. (BHABHA, 2010, p. 69) Esses deslocamentos, considerados como, portanto, “entre-lugares”, são espaços movidos pela lógica espacial (percursos cidade-roça) e por uma lógica imaterial e subjetiva, que ocorre em cada professora ao realizar a travessia cotidianamente, significando, em diferentes âmbitos, a vida e a profissão.

Desse modo, o “entre-lugar” pode possibilitar a elaboração de estratégias de subjetivação singular e coletiva, que dão início a novos signos de identidade (BHA-BHA, 2010) e a novas maneiras de compreender os contextos. Portanto, o “entre-lugar” move o reconhecimento de um outro lugar e de uma outra posição das coisas, possibilitando a invenção criativa da existência humana, do encontro com o outro, a partir de uma identidade docente construída pela posição do eu no mundo e nos espaços que ocupam, e nos caminhos que atravessam, o que mobilizam, de algum modo, uma reinvenção de si em cada professora, mediante o ato de pensar e produzir a profissão dentro do carro, entre idas e vindas, entre chegadas e partidas.

O “entre-lugar” é um local intersticial (BHABHA, 2010), isto é, um lugar onde a passagem confere movimento, desestabiliza as polaridades entre vida e profissão, permitindo que elas se mesquem e, ao mesmo tempo, permaneçam separadas em suas singularidades. Tomado assim, o conceito de “entre-lugar” sinaliza um determinado arranjo espacial, caracterizado por ser fronteira e passagem, de modo que, ao mesmo tempo em que separa e limita, possibilita o contato e aproxima. Configura-se como um local de passagem, de movimento para as professoras, que, ao pegarem o caminho da escola, buscam razões e sentidos para estar ali, fazendo o que fazem.

É, portanto, no “entre-lugar”, onde o horizonte e as fronteiras estão mais além, que as professoras buscam o estabelecimento de sentidos possíveis para significar a vida e a profissão. Nesse entremeio vida e profissão se entrelaçam, fazendo desse “entre-lugar”, proposto pelos deslocamentos geográficos, um lugar onde, também, se pensa e produz a profissão, onde se olha e fala da vida. Esses deslocamentos possibilitam as professoras trocar experiências, socializar os dilemas e alegrias da docência, demarcando aprendizagens e situações específicas para quem realiza cotidianamente os percursos cidade-roça-cidade.

Nesse sentido, narra a professora Mirian:

Então o trajeto se a gente for pensar pelo lado bom, e esquecer o que é ruim, deixar o que é ruim de lado porque não engrandece em nada, o trajeto ele tem os seus ganhos, tem suas coisas boas, engraçadas, divertidas, servem até pra espantar a tristeza às vezes. [...] Na estrada, a gente conversa de um tudo, um solta piada, outro fala de quem comeu mais pão, o que vamos comer amanhã, como é que vai ser determinado festejo da escola, como foi a aula, se aconteceu alguma coisa na escola que chamou a atenção, tipo a indisciplina de aluno, vamos comentando daqui até lá, a vida do aluno, da família, do pai, do aderente, até chegar lá na cidade [...] A gente fala de traição, de coisas sobre a nossa vida, de quem é que está na escola bagunçando, de quem não está, do que foi que aconteceu com o problema da merenda, além disso, é um momento de perceber também se o colega está triste, se está bem. (Professora Mirian, entrevista narrativa, 2012)

O excerto dessa narrativa revela que o tempo gasto no deslocamento feito pelas professoras não é um tempo perdido, nem somente de murmurações e reclamações da estrada. Durante os deslocamentos feitos, as professoras falam da vida, das tensões em sala, do cotidiano com os alunos, da interação com a família-comunidade, das dificuldades encontradas no dia a dia, dos afazeres domésticos, da preocupação com família, das alegrias e tristezas da vida. Esta narrativa expressa ainda sentidos profundos sobre o tempo do trajeto e como o mesmo é otimizado pelas professoras para falarem de si e de seus dilemas e conquista na profissão. Desse modo, o que fica explícito, é que no caminho para escola e na volta para casa, ali mesmo dentro do carro, vida e profissão estão bastante imbricadas.

O relato da professora Kaína ratifica essas questões no que concerne aos deslocamentos:

No trajeto é comum a gente conversar e elaborar projetos para a escola maravilhosos, um fala uma coisa, vamos fazer assim, outro fala outra, esse mês a gente vai fazer desse jeito [...] então assim, o carro, o trajeto, é um espaço onde flui coisas fora do comum, não tenha dúvidas disso. Além disso, a gente consegue ouvir muitas lamentações, parece que todo mundo ali dentro do carro sabe da vida de cada um. Como a gente não tem muito tempo para se reunir nos intervalos, a gente fala muito dentro do ônibus, que o aluno é isso, que a gente precisa fazer isso na sala de aula, é assim a gente acaba se reunindo dentro do ônibus, se pudesse contar os ACs (reuniões pedagógicas) dentro do ônibus seria perfeito, porque é onde a gente conversa mais. Eu acho muito produtivo, sem dúvidas é bem produtivo, porque a gente conversa, o professor fala, é o encontro de todos os professores com a direção, então ali a gente fala do professor, a gente fala que o aluno está fazendo isso, que a gente tem que mandar chamar o pai, e fala de pai de aluno, no carro procuramos buscar soluções para diversas situações dentro e fora da profissão. Falamos de tudo, o que está dando certo [...] você não tem noção de coisas que sai de dentro daquele carro, de choro, de alegria, de risada, de tudo e tem dias que a gente dar tanta risada, está tão bem que a gente que nem vê o tempo passar. (Professora Kaína, entrevista narrativa, 2012)

O ato de narrar as experiências e situações vivenciadas no trajeto permite a professora Kaína não apenas elencar fatos ocorridos durante o percurso, mas, sobre-

tudo, validar a importância que o trajeto confere para a profissão. Ao possibilitar a organização de projetos para escola, a socialização de ideias dos professores, a escuta de suas propostas nesse “espaço-tempo” de travessia, as professoras pensam a profissão de modo particular e coletivo. Os diálogos são tão profícuos que esta professora considera que durante o percurso ocorrem reuniões pedagógicas bem mais proveitosas das que as que ocorrem na escola. O que fica explícito é que o movimento de aproximação dentro do carro e o tempo que poderia ser desperdiçado se constituem para estas professoras como espaços que fomentam a discussão e o encontro dos professores que, ao partilharem questões de sua existência, buscam soluções para situações vinculadas ao campo da profissão e da vida.

As questões narradas pela professora Adriana se aproximam em partes com os sentidos expressos na narrativa da professora Kaína, mas de outro modo, problematiza também questões emblemáticas no que concerne aos trajetos realizados até a escola. Com tom bastante ponderado, comum à “meiguice” de sua pessoa, assim narra a professora Adriana:

[...] É, a gente sai de Tucano 11:45 e chega na escola por volta de 12:20h, não é que seja longe, mas [...] a gente vai num carro que não tem muitas condições, tem um vidro ali trincado, às vezes o carro tá sujo, má conservação mesmo do próprio dono. O dono que é o motorista, dele se tem muitos relatos de muitas pessoas que não tem coragem de andar com ele porque ele não enxerga bem, ele já é um senhor de idade, tem mais de 60 anos, então ele não enxerga bem, já relatei isso em várias reuniões, já chorei em várias reuniões, porque eu tenho trauma de estrada e tal, já relatei muito em reuniões só que hoje eu já prometi pra mim mesmo que não falo mais nada sobre isso. (Professora Adriana, entrevista narrativa, 2012)

Ao narrar, com detalhes, questões sobre o trajeto feito da cidade até a roça, a professora Adriana destaca o tempo gasto em cada travessia, as condições estruturais do carro, bem como o risco que corre por conta do motorista que sofre com problemas de visão, isso a deixa bastante angustiada e a fez se sentir insegura nos processos de deslocamento de casa para escola. Desse modo, ao narrar algumas situações, por alguns momentos revela sentimentos de medo, ao realizar essa travessia quase que diariamente. De certo modo, tais sentimentos estão vinculados a acontecimentos de sua história de vida. Em outros momentos de sua entrevista, esta professora narra a morte de sua mãe, fato ocorrido em sua infância, durante uma das viagens de sua família nas imediações do trecho Salvador-Tucano. É importante destacar que tal fato biográfico marcou profundamente sua história de vida, a ponto de deixar traumas/marcas negativas em relação a essas questões que envolvem estradas e deslocamentos, o que a faz lutar por melhores condições estruturais do trajeto.

Nesse sentido, narra:

[...] o trajeto em si, possui uma estrada em condições péssimas, a gente fica meio que tremendo daqui até lá, porque a gente não vê uma boa condição na estrada. Fica melhor quando chove, porque é uma estrada que tem muita poeira e eu sou muito alérgica, eu sofro demais com isso, sofro mesmo, tem dias que eu chego na escola mal, sem condições até de dar aulas, mas dou [...] a paisagem em si, é uma paisagem típica do sertão, muitas vezes a gente vê animais mortos na estrada, muitas vezes animais soltos na estrada por negligência do dono, o que é um perigo. [...] Mas de verdade, o bonito de se vê da paisagem é quando chove, porque você vê a modificação da paisagem e é possível apreciar melhor a geografia tão presente nesse trajeto. O que me desagrada é a questão da estrada, da poeira, por conta da minha da minha renite alérgica. (Professora Adriana, entrevista narrativa, 2012)

Os sentidos atribuídos aos trajetos são marcados pelas péssimas condições da estrada, pelos perigos presentes no tráfego de animais e pelo sofrimento advindo de sua renite alérgica, intensificada pela poeira da estrada, causando implicações em seu trabalho em sala de aula, como bem sinaliza em sua narrativa: *eu sofro demais com isso, sofro mesmo, tem dias que eu chego na escola mal, sem condições até de dar aulas, mas dou [...]*. Por essa razão, sendo esta uma das questões que mais a desagrada no trajeto, tendo em vista questões de saúde, esta professora prefere dias chuvosos, sem poeira, período também onde as paisagens do sertão ficam mais bonitas, o que possibilita uma melhor apreciação da geografia presente na travessia.

Conferindo relevância a essa docência, que também se faz em travessia, a professora Adriana toma outras “posições avaliativas” (SCHUTZE, 1987) sobre o trajeto, desta vez ressaltando as relações interpessoais e profissionais estabelecidas durante seus deslocamentos geográficos:

[...] no carro é muito divertido, porque a gente tem uma turma muito divertida, a gente vai brincando, conversado sobre diversos assuntos, vai contando piadas, [...] é muito bom, nessa questão das relações pessoais, é ótimo. [...] Geralmente a gente conversa sobre as peculiaridades, o que tá acontecendo na cidade etc. [...] Muitas vezes a gente fala de alunos, a gente até brinca que é um mini AC dentro do carro, muitas vezes acontece isso: conversamos, ‘Ah, tal aluno faz isso em minha aula’. ‘Ah, mas em minha aula ele não faz isso, porque a gente percebe que alunos tratam professores de maneira diferentes, então às vezes a gente vai relatando isso mesmo a gente acaba discutindo coisas da profissão mesmo e vendo a melhor forma de resolvê-las’. (Professora Adriana, entrevista narrativa, 2012)

No excerto dessa narrativa, esta professora destaca a diversão e o convívio sadio, afetivo e produtivo estabelecido com seus colegas de trabalho proporcionados pelo “espaço-tempo” da travessia. Dentro do carro, além de conteúdos pessoais, informativos, são discutidos também conteúdos de cunho pedagógico, didáticos, potencializando as discussões, conferindo a importância de reuniões pedagógicas a esses momentos, também destinados para pensar questões vinculadas à profissão, significando assim esse “espaço-tempo” (im)posto pelo deslocamento e buscando ali

mesmo, dentro do carro, cada um à sua maneira, resolver coletivamente os problemas que surgem no cotidiano pedagógico, dessa docência que atravessada por movimentos individuais e coletivos, entrelaça diferentes sujeitos, histórias espaços e contextos.

Esse movimento de encontro com o outro e com as experiências individuais e coletivas, fundadores dessa docência, que se faz em travessia, são partilhadas na também narrativa da professora Mirian:

A gente só tem tempo de analisar o outro, eu falo do colega de trabalho e talvez de conhecê-lo no carro, porque na escola somente não dar. [...] Então, as pessoas que vão comigo no carro eram minhas amigas e são mais por conta dessa aproximação, você sente junto, não é só falar, como eu estou sentada junto aqui com você, um colado do outro, é uma questão de afeto, até uma questão física, corporal, que você tem com a pessoa, porque o carro proporciona isso. Então é o tocar, é o sentir o outro que você não sente por causa da agonia, porque a profissão não deixa, porque você entra em uma sala e vai para outra, sua vida é corrida, são não sei quantos empregos, são não sei quantas coisa para dar conta. (Professora Mirian, entrevista narrativa, 2012)

Os sentidos que esta professora atribui à sua experiência durante o deslocamento de ida e vinda até a escola toma uma dimensão bastante humanizada da relação com o outro, dos que junto com ela fazem o trajeto diariamente, um outro, que neste caso, se configura como mais que um colega de profissão, o carro tem possibilitado estreitar laços de amizade e fazer destes professores muito mais que um grupo de profissionais. Há, portanto, nessa narrativa, significações que ultrapassam o sentido físico de atravessar diariamente os caminhos do sertão, tomando essa travessia como um espaço de conhecer a si mesmo e o outro, uma vez que na escola os tempos e ritmos estipulados pelos horários e calendários, a carga horária extensiva de trabalho muitas vezes não possibilita tais aproximações, transformando professores em apenas reprodutores de tarefas, à medida que tecnicizam suas relações e são privados de espaços, como este do trajeto, que favorecem o conhecimento de si mesmo e do outro.

Nessa mesma direção, relata a professora Eliciana

Eu gasto geralmente dez minutos, pela BR 316, eu venho de carro próprio, com outros dois colegas de trabalho, é muito divertido porque a gente vem conversando, falo mais de coisas íntimas mesmo nas conversas, porque meus colegas do são amigos mesmos de muitos anos, são amigos e não somente colegas de trabalho, da escola a gente fala pouca coisa, mas sempre sai uma coisa ou outras sobre a nossa profissão. (Professora Eliciana, entrevista narrativa 2012)

Os sentidos expressos na narrativa da professora Eliciana validam que durante o percurso (cidade-roça-cidade) é possível interagir com os colegas, estreitar os laços

de amizade, de contar e ouvir histórias engraçadas, socializar algumas angústias e alegrias do ser professora. Afinal, são muitos os assuntos que partilham nas idas e vindas, entre uma curva e outra, entre uma paisagem e outra, entre uma parada e outra. São “espaços-tempos” que saltam os muros da escola, que possibilitam pensar vida, a própria profissão, os desafios, as dificuldades e as particularidades e especificidades de ser docente em escolas rurais.

No que concerne aos aspectos físicos dos deslocamentos geográficos feitos pelas professoras dessa pesquisa, estes se realizam, em alguns casos, em condições precárias do ponto de vista dos transportes, das estradas e das condições mínimas de segurança, como aponta em seus relatos as professoras colaboradoras desta pesquisa.

Por se tratar de um percurso casa-cidade para a escola-roça, a gente precisa iniciá-lo um pouco antes do que, por exemplo, se eu ensinasse na cidade [...] Então, logo depois do meio dia, eu tenho que já está a caminho do “ponto”. O deslocamento é feito em um transporte municipal, carros alternativos, que são usados para transportar os professores/as para a escola. Esse transporte passa por diversos pontos da cidade, e isso é um dos motivos de muitas vezes chegarmos depois do horário previsto para o início da aula. Outra questão são as péssimas condições da estrada, que durante a época de chuva, ficam ainda piores. Não conto às vezes que enfrentamos situações do tipo “o carro atolou”, e com isso não era possível chegar a até a escola nesse dia. Durante esse percurso, é possível interagir com os colegas, contar e ouvir situações engraçadas, socializar algumas angústias e alegrias de ser professora [...]. (Professora Marta, entrevista narrativa, 2012)

A narrativa desta professora sinaliza questões sobre o deslocamento, apontando as condições físicas desse trajeto e as dificuldades enfrentadas nesse itinerário, além de sinalizar implicações desse movimento no exercício cotidiano de ensinar em escolas rurais, isso fica evidente quando aponta a questão do tempo escolar que é reduzido, comprimindo ainda mais o tempo na escola, isso quando por outras adversidades as aulas são suspensas porque as professoras não conseguiram chegar à escola. Contudo, esse deslocamento não é feito apenas de dissabores, para esta professora, possibilita também trocar experiências, ouvir o outro e socializar os dilemas e alegrias da docência, demarcando aprendizagens e situações específicas para quem realiza cotidianamente o percurso cidade-roça-cidade.

Ainda sobre as questões de deslocamento, outra professora sinaliza:

Eu trabalho em uma localidade que é uma das mais distantes da sede à aproximadamente 50 km (estrada de chão), por isso preciso sair de casa sempre às 11:00h da manhã, é muito cansativo, pois além do trabalho é muito tempo na estrada, eu só chego em casa às 19:00h, todos os dias com relação à aprendizagem posso lhe afirmar que é a melhor, pois vivenciamos todos os dias o caminho que a maioria de nossos alunos percorre para ir à escola, e isso faz com que a gente possa pensar em uma forma diferenciada de trabalhar com os mesmos, respeitando suas vivências. (Professora Káina, entrevista narrativa, 2012)

O trajeto realizado, por cada uma das professoras, mesmo exigindo delas muitos deslocamentos físicos, simbólicos e experiências, se constitui também como um espaço de aprendizagem, de socialização das experiências docentes, possibilitando ainda reflexões sobre o espaço de vivência dos estudantes. É como se, ao fazerem os trajetos diariamente, cada vez mais, essas professoras se apropriem do cotidiano e da vida rural. Esse movimento, de certo modo, permite a cada uma delas, além de falarem de si, pensarem a docência e as práticas a serem desenvolvidas no exercício da profissão, na perspectiva de contemplar as singularidades do mundo rural.

As narrativas socializadas revelam as particularidades e os sentidos que cada professora atribui aos deslocamentos geográficos feitos de casa para escola e da roça para cidade. Em cada uma de suas falas, as professoras demonstram como o trajeto se constitui como um “espaço-tempo” de pensar a profissão e projetar a vida. Assim sendo, nesse movimento de travessia, reconstróem a si mesmos como pessoas e professoras, reelaboram suas práticas e projetos profissionais mediante táticas singulares, suscitadas, sobretudo, em seus trajetos cotidianos.

Atravessamentos finais

Eu atravesso as coisas, e no meio da travessia (não) vejo! (GUIMARÃES ROSA, 1986, p. 50)

Não há como negar, por sua vez, que transpor caminhos, romper fronteiras, realizar descolamentos geográficos e fazer travessias são movimentos presente no andamento da vida do sertanejo, como bem exprimem as obras rosianas. A partir das narrativas socializadas, esse movimento da travessia cidade-roça-cidade também fica bastante explicitado através das histórias contadas pelas professoras de escolas rurais do sertão baiano. Assim sendo, mediante as narrativas e os ditos que emergiram nas entrelinhas deste trabalho, torna-se relevante, pois fomentar a discussão sobre a profissão docente no âmbito das escolas rurais, com vistas a compreender, sobretudo as trajetórias e os trajetos das professoras da cidade em escolas da roça. E, mediante as representações construídas por tais professoras, bem como suas condições de trabalho e de descolamentos, sistematizar e entender como ocorrem determinadas práticas e quais as implicações desses movimentos cidade-roça-cidade no exercício da docência.

As adversidades dos trajetos e os desgastes físicos, além dos riscos que eles oferecem, são quase invisibilizados nas narrativas docentes. Ao narrarem suas experiências positivas construídas durante o trajeto, estas professoras significam esse

“espaço-tempo” construtor da profissão. Revelar essas questões tão presentes no cotidiano de professoras rurais e dar visibilidade aos seus deslocamentos geográficos cidade-roça-cidade, compreendendo-o como um espaço produtor da profissão e da vida é que confere originalidade, sensibilidade a este trabalho de investigação, abrindo outras possibilidades de pesquisar a profissão professor e adentar outros universos pertinentes à docência, sobretudo em espaços rurais.

A pesquisa aponta ainda uma docência que também se faz nessa travessia, tornando-se uma docência humanizada, em que vidas são contadas, histórias circulam, pessoas se encontram, experiências são compartilhadas, a profissão se faz na singularidade de uma coletividade de professores. Na estrada, com chuva e sol, poeira e ventania, buracos e pontes, no balanço do carro, vida e profissão se misturam, de modo que falar de uma coisa se confunde com a outra. Uma profissão que também é produzida e territorializada dentro do carro, no caminho para escola e na volta para casa.

A pesquisa revela que esse olhar para a vida e para aos trajetos realizados pelas professoras apontam a necessidade de reparar ainda mais na pessoa do professor e em sua atuação docente, demarcando singularidades e subjetividades impressas em seus trajetos diários até a escola e da escola para casa. O que se observa é que nesse movimento de falar de si e de suas experiências, cada professora oferece a si mesmo a oportunidade de retomar os seus trajetos, descrever as situações, observar os fatos e interpretá-los. Quando narram a si mesmas estas professoras, decifram-se, buscam a explicação para os fatos e procuram dar sentido às experiências que atravessam.

Referências

- ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Tradução: Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- BARTHES, R. *The Semiotic Challenge*. Oxford: Brasil Blacwell, 1993.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila et al. 5. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010, 394 p.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética*. São Paulo: HUCITEC/UNESP, 1988.
- DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica em educação: desafios e perspectivas. In: SOUZA, E. C. (Org.). *Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas.*, Salvador: EDUFBA, 2012, p. 181-200.
- GUIMARÃES ROSA, João. *Grande Sertão: Veredas*. 36. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução: Pedrinho Guareschi. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 90-113.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da (Org.). *O sujeito da educação*. Rio de Janeiro, Vozes, 2000. p. 35-86.

RICOUER, Paul. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.

SARAMAGO, José. *Viagem a Portugal*. 2. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 1984.

SCHUTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). *Metodologia Qualitativas em Educação: teoria e prática*. Petrópolis, Vozes, 2010.

SCHUTZE, Fritz. Para a identificabilidade intuitiva das atividades de representações valorativa e teórica. In: SCHUTZE, Fritz. *Die technik des narrativen Interviews in interaktionsfeldstudien*. University of Bielefeld, 1987, p. 145-186.

Subjetividades na formação docente: o que narram os professores da roça?

Simone Santos de Oliveira

Tecendo algumas considerações iniciais

Este trabalho nasce do entrecruzamento de três lugares diversos, mas que se interrelacionam e se complementam.

O primeiro emerge das minhas experiências como professora executora de um projeto de extensão da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* XI, Serrinha, intitulado “Linguagem cinematográfica e formação docente: histórias de vida, memórias e narrativas (auto)biográficas”,¹ ao me deparar com muitas histórias de vida de estudantes oriundos da roça, de diferentes espaços rurais que integram os municípios próximos a Serrinha, na Bahia, no contexto da formação docente no curso de licenciatura em Geografia e em Pedagogia. Além disso, concomitantemente, emerge também das minhas experiências como pesquisadora no mestrado ocorrido durante os períodos de 2009 a 2011, no Programa de Pós-graduação em Desenho, Cultura e Interatividade, oferecida pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), ao pesquisar a linguagem cinematográfica na formação de professores.

O segundo surge das experiências proporcionadas pelo projeto “Traduzindo-me: narrar histórias, geografar trajetórias”² cujo principal objetivo é conhecer, anali-

1 Projeto de extensão coordenado pela professora Jussara Fraga Portugal, cujo principal objetivo é contribuir com a formação de educadores, no sentido de articular essa formação às suas história de vida, a partir da linguagem cinematográfica relacionada à discussão sobre histórias de vida, memórias e narrativas (auto)biográficas nos processos formativos iniciais de professores de Geografia e Pedagogia, no *campus* XI, da UNEB.

2 As práticas formativas experienciadas no projeto de investigação-formação “Traduzindo-me: narrar histórias, geografar trajetórias”, são empreendidas nos componentes curriculares prática de ensino de Geografia e estágio

sar e interpretar, através da escrita de memoriais, as histórias de vida e as itinerâncias de escolarização e formação dos professores de Geografia, pois o ato de evocar a memória, segundo Souza (2007), é “[...] algo que não se fixa apenas no campo subjetivo [...] situa-se também no contexto histórico e cultura. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura”. (SOUZA, 2007, p. 63)

O terceiro, e último, emerge das contribuições dos suportes teóricos sugeridos na proposta do componente curricular Educação, subjetividade e formação do educador, oferecida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da UNEB, *campus* I, Salvador, ao discutir as questões que envolvem as subjetividades e a formação de professores.

Vale ressaltar que este trabalho é um cruzamento desses três lugares, intentando apresentar as subjetividades presentes no processo de formação inicial do professor de Geografia inserido no Departamento de Educação da UNEB, *campus* XI, a partir de fragmentos das histórias de vida-formação desses professores cujas narrativas são permeadas de sentidos e de subjetividades, que afloram a partir das trajetórias que os constituem, enquanto pessoas e profissionais em formação.

O veio metodológico utilizado neste trabalho fundamenta-se nas histórias de vida, configuradas enquanto estratégia de pesquisa pessoal e coletiva, politicamente desestruturadas de certos paradigmas tradicionais de investigação. É relevante apropriarmos-nos do pensamento de Souza (2006), quando este afirma, sobre os estudos com as histórias de vida, que se trata de uma forma de mediar estratégias que permitem ao professor “[...] tomar consciência de suas responsabilidades pelo processo de sua formação, através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida”. (SOUZA, 2006, p. 262) O mesmo autor enfatiza ainda a necessidade de realizar pesquisas educacionais, tendo como pano de fundo as narrativas das trajetórias de escolarização e formação. Deste modo, justifico a escolha do referencial teórico-metodológico que fundamenta a produção deste trabalho.

supervisionado I, II, III e IV, tendo como dispositivos formativos o memorial, o diário de formação e o portfólio; cujas narrativas contemplam três dimensões, a saber: trajetórias pessoais, trajetórias de escolarização e trajetórias de formação acadêmico-profissional e 12 eixos temáticos: 1. Traduzindo-me: quem sou eu?; 2. Minha infância e a entrada na escola; 3. Memórias escolares – ensino fundamental I; 4. Memórias escolares – ensino fundamental II; 5. Memórias escolares – as vivências no ensino médio; 6. Memórias escolares – a Geografia na minha vida: assim aprendi Geografia na educação básica; 7. Memórias escolares – a Geografia na minha vida: as aprendizagens cartográficas; 8. Memórias escolares – assim fui avaliado(a); 9. A escolha da profissão docente e do curso de Geografia; 10. Tornando-me professor(a) – as aprendizagens na Universidade do Estado da Bahia (UNEB); 11. Tornando-me professor(a) – o estágio e a aprendizagem da/na e sobre a docência no ensino fundamental; e 12. Tornando-me professor(a) – os estágios e as aprendizagens da/na/sobre a docência no ensino médio. Este projeto foi elaborado e coordenado pela professora Jussara Fraga Portugal, no ano de 2006 e encontra-se em andamento até a presente data.

O contexto das narrativas dos professores na formação

Souza (2011, p. 95), ao falar sobre o uso das narrativas, coloca que na escrita de uma narrativa “[...] a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas que viveu, [...]”, além de analisar as “[...] situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens [...]”. A afirmativa deste autor retrata a minha intencionalidade quanto ao uso de narrativas no processo de formação inicial de professores do curso de licenciatura em Geografia da UNEB, *campus* XI, Serrinha, pois a “escrita de si” tem nos possibilitado conhecer as trajetórias de vida e de formação dos alunos, ao fazê-los rememorar e refletir sobre suas existências, sobre as suas itinerâncias pessoais, conhecer quem são, como vivem, os planos e itinerâncias que fizeram para chegar onde estão hoje (UNEB) e, sobretudo, evocar das reminiscências escolares situações vivenciadas na escola localizada nos espaços rurais cujas marcas simbólicas são impressas na memória e fazem esses professores em formação desenharem outras trajetórias a serem percorridas a partir da reflexão sobre suas vivências.

Nesta acepção, Souza (2007, p. 66) ainda salienta que narrar “[...] é anunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado”, pois quando um sujeito narra suas itinerâncias, “[...] parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidas à experiência. A arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na sua memória”. (SOUZA, 2011, p. 170)

Nesta perspectiva, a intenção neste artigo é apresentar as subjetividades implícitas nas narrativas das trajetórias de vida de alguns professores de Geografia em formação inicial, oriundos da roça,³ de diferentes espaços que compõem o território de identidade do sisal,⁴ contemplando as memórias sobre quem são esses sujeitos, de onde eles vêm, como foram as primeiras experiências com a escola na perspectiva de discutir a dimensão da subjetividade nos processos de singularização dos sujeitos, uma vez que a “subjetividade significa uma permanente constituição do sujeito pelo

3 Para Rios (2011, p. 80), a roça é um “[...] espaço particular delimitado, observado o conjunto das relações sociais baseadas fortemente em amplos laços familiares e tempo de residência”. Termo aqui utilizado em substituição do espaço rural por compreendê-lo como um lugar repleto do sentimento de pertencimento, portanto, de identidade, de onde vêm muitos dos nossos estudantes que se encontram no processo de formação inicial docente no *campus* XI da UNEB, Serrinha, Bahia.

4 O território de identidade do sisal, mais conhecido como região sisaleira, está localizado no semiárido da mesorregião do Nordeste baiano, composto por 20 municípios: Araci, Barrocas, Biringinga, Candeal, Cansação, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quinjingue, Retirolândia, Santa Luz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente. Este território abrange uma área de 20.454 km², o equivalente a 3,6% do território baiano.

reconhecimento do outro e do eu” (MOLON, 2003, p. 120), sendo, portanto, entendida como algo em construção, fazendo ligações e articulações tecidas em conjunto. (SCOZ, 2011)

Assim, neste artigo, intento socializar algumas das subjetividades subentendidas nos fragmentos das trajetórias de vida de alguns professores em formação inicial, oriundos da roça, com histórias de vida tão singulares cujas memórias da infância e escolares são evidenciadas e devem ser consideradas para compreender como eles estão se constituindo professores de Geografia e agregam elementos ao seu contexto formativo docente no *campus* XI da UNEB, contemplando os eixos temáticos 1 a 4 do projeto “Traduzindo-me: narrar histórias, geografar trajetórias”.

Sobre a narrativa, Delory-Momberger assim pontua:

A narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica; onde ela pode deslocar-se, reconfigurar-se, alargar seu horizonte; onde ela se põe à prova como escrita de si. A narrativa do outro é, de certo modo, um laboratório das operações de biografização que realizamos sobre nossa própria vida, nas condições de nossas inscrições sócio-históricas e de nossos pertencimentos culturais. Ao solicitar nossas representações e nossos saberes de experiências, a narrativa do outro nos remete à figuração narrativa na qual nos produzimos como sujeito de nossa biografia. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 62)

Complementando a citação do Delory-Momberger, Souza (2006b), coloca que a abordagem biográfica configura-se como um conhecimento de si, das relações que são estabelecidas com o processo formativo e com as aprendizagens que se constituem ao longo de uma trajetória de vida, ao enfatizar que é através da abordagem biográfica que “o sujeito produz um conhecimento de si, sobre os outros e sobre o cotidiano, o qual revela-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade”. (SOUZA, 2006b, p. 36)

O lugar da subjetividade na formação docente

Falar de formação de professores é, ao mesmo tempo, buscar compreender as relações estabelecidas entre subjetividade e a construção da identidade docente, uma vez que na “[...] dimensão da subjetividade encontra-se a consciência, a vontade, a intenção, a afetividade, o pensamento [...]”. (MOLON, 2003, p. 120) Neste sentido,

entender como os estudantes se constituem professores é buscar nas suas narrativas de vida e de formação os elementos objetivos⁵ e subjetivos⁶ que os constituem como pessoa e como profissional em formação, pois “[...] os fenômenos subjetivos não existem por si mesmos e nem afastados da dimensão espaço-temporal e de suas causas” (MOLON, 2003, p. 83), e, em sentido mais amplo, podemos considerar “[...] o mundo como o lugar de constituição da subjetividade, um mundo físico, biológico e também, imaginário, simbólico e social”. (MOLON, 2003, p. 120)

Deste modo, a aprendizagem está estritamente ligada à subjetividade, pois ela decorre das nossas trajetórias e tem uma historicidade, numa relação dialética entre o “eu” e o mundo real e simbólico, uma vez que a aprendizagem ocorre quando “[...] o homem se configura na práxis, numa ação relação dialética transformadora, mutuamente modificante com o mundo”⁷ (QUIROGA, 1994, p. 47, tradução nossa) Portanto, a aprendizagem é construída no cotidiano, nas relações estabelecidas com os outros e com a nossa própria realidade, com o mundo que nos envolve.

Assim sendo, é impossível dissociar subjetividades e aprendizagens, bem como subjetividades e formação docente, pois aprendemos a ser e a estar na docência a partir dessas relações que mantemos com os outros e com o mundo, como bem coloca Quiroga (1994, p. 49) ao dizer que “[...] A representação do mundo resulta de uma estruturação cognitiva implicitamente incorporada do processo de aprendizagem”⁸ (tradução nossa), ou seja, a forma como aprendemos gera uma concepção de sujeito, de poder, de professor, de identidade, a partir das vivências e aprendizagens no decorrer de um processo, de uma vida.

Scoz (2011, p. 27) coloca que a identidade é uma “[...] (re)construção subjetiva de uma definição de si, pelas diversas maneiras a partir das quais os indivíduos tentam dar conta de suas trajetórias (familiares, escolares, profissionais) por meio de uma história [...]” cujas narrativas retratam experiências que o sujeito viveu e que adquiriu significativas aprendizagens, pois o

[...] sujeito adquire singularidade na relação com o outro, em relação ao outro, sendo o outro uma complexidade que se apresenta e se representa de diferentes modos, quais sejam, o outro

5 Aqui entendidos como as posições sociais que se encontram os sujeitos, os estudantes, professores em formação.

6 Já os elementos subjetivos são entendidos como um conjunto de maneiras pelas quais os sujeitos tentam dar conta de suas itinerâncias pessoais e profissionais para justificar a sua posição, num dado momento da história de sua vida.

7 “[...] el hombre se configura em uma práxis, em uma actividad transformadora, em una relación dialética, mutuamente modificante com el mundo”. (QUIROGA, 1994, p. 47)

8 “La representación del mundo, el prima cognitivo es una estructuración elaborada e incorporada implícitamente em el processo de aprendizaje”. (QUIROGA, 1994, p. 49)

corporificado, o outro imaginário, o outro difuso, o outro simbólico, outro anônimo, o outro generalizado, o outro oculto, o outro outro e o outro eu. (MOLON, 2003, p. 120)

Deste modo, Molon afirma que o sujeito se constitui a partir da interação com o outro e do reconhecimento de si e do outro na sua formação. Esta autora ainda coloca que a subjetividade significa “[...] uma permanente constituição do sujeito pelo reconhecimento do outro e do eu” (MOLON, 2003, p. 120), e isso fica claro em muitos excertos narrativos de muitos estudantes com os quais temos convivido no *campus* XI da UNEB, em Serrinha.

Ainda sobre o (re)conhecimento de si, Josso (2008, p. 28) coloca que

Abordar o conhecimento de si pela perspectiva das transformações do ser-sujeito vivo e cognoscente, no tempo de uma vida, mediante as atividades, os contextos de vida, os encontros, os acontecimentos de sua vida pessoal e social e as situações que ele considera como formadoras e, com frequência, fundadoras, é conceber a construção identitária, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes. Por um lado, como uma trajetória que é feita por um tensionamento entre as heranças sucessivas e as novas construções e, por outro lado, feita igualmente por um relacionamento dialético da aquisição de conhecimentos, de saber fazer. De saber pensar, de saber estar com relação ao outro, de estratégias, valorizações, comportamentos, novas valorizações que são visadas mediante o percurso educativo escolhido. As projeções de si, que alimenta os momentos de reorientação, são reexaminadas em suas significações no presente e colocadas na perspectiva do futuro, explicitadas e interrogadas em sua lógica de emergência. Essas antecipações contam a dinâmica de formas projetadas da existencialidade. Essa trajetória coloca, então, em cena um ser-sujeito relacionado com pessoas, com contextos e consigo mesmo, numa tensão permanente entre os modelos possíveis de identificação com outrem (conformação) e aspirações à diferenciação (singularização).

Portanto, a subjetividade ocupa um lugar imprescindível na formação do professor, pois não podemos considerar o processo formativo docente, desvinculado das trajetórias de vida pelas quais passaram os nossos alunos, uma vez que “[...] a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais” (NÓVOA, 1995, p. 32),

ou seja, das subjetividades presentes nos modos de ser e de viver de quem é da roça ou da cidade.

Alunos oriundos da roça: o que revelam as histórias narradas?

Ao acompanhar um pouco mais de perto um grupo de estudantes em processo de formação docente em licenciatura em Geografia da UNEB de Serrinha, pude verificar a riqueza das histórias e trajetórias que os alunos trazem consigo, sobretudo para pensarmos como esses sujeitos estão se constituindo professores graduados⁹ no território do sisal. Muitos são oriundos de diversos espaços rurais – comumente chamadas de roça, sobretudo por eles – que constituem a região do sisal e trazem para o processo formativo docente elementos de suas itinerâncias pessoais e, também, profissionais, que nos levam a analisar as subjetividades presentes na formação destes professores.

Para Santos (2006. p. 92),

[...] a roça é um rural específico, um rural retalhado em pequenas ou mesmo minúsculas propriedades, destinadas à agricultura de subsistência. Propriedade, lugar de trabalho, de labuta, onde, em conjunto, a família lavra a terra e dali tira seu sustento, e, ao mesmo tempo, plantação, fruto da lavra da terra, lavoura, a roça, é, digamos, o paradigma de uma forma de vida marginal que define as populações rurais empobrecidas.

Esta definição dada por Santos (2006) sobre a roça fica bem clara quando procuramos compreender como os professores estão se constituindo a partir das narrativas feitas no decorrer do processo de formação.

Tainara,¹⁰ ao falar de si, das lembranças vividas na roça e das aprendizagens escolares, assim coloca:

Sou de Barrocas, Bahia [...] Lembro-me com saudades do tempo que me divertia com as brincadeiras mais simples, como pular corda, macaquinho, boca de forno, de cozinha, de boneca... brincadeiras simples que satisfazia os desejos de criança. [...] Meu gosto pelos estudos afloraram desde muito cedo. [...] Por ser tão dedicada aos estudos, eu não faltava

9 Alguns alunos quando entram na universidade já atuam como professores não graduados. Atuação profissional que decorre de uma formação docente a nível médio – curso de magistério profissionalizante, oferecido na educação básica, sendo extinto em meados dos anos de 1990.

10 Os nomes dos professores em formação em licenciatura em Geografia da UNEB, *campus XI*, foram mantidos, sob autorização dos mesmos.

as aulas. As épocas de plantio de milho e de feijão, na roça, para mim era um tormento, pois meus pais me levavam junto e eu sofria com a ideia de faltar às aulas e isso levava eu e meus irmãos a jogar muitas sementes de feijão e milho dentro de um único buraco, na intenção de acabar logo com aquele trabalho na roça e voltarmos para casa para podermos ir para a escola. Quando as sementes germinavam e crescia a plantação, meu pai observava que plantávamos de forma errada e reclamava muito porque fazíamos isso. [...] Rememorar a escola é lembrar dos meus primeiros anos escolares, da escola pública na roça, na zona rural, das situações relacionadas à falta de materiais que dificultavam o trabalho dos professores para desenvolver suas aulas de maneira mais eficiente. Porém, em meio à precária condição de trabalho, uma professora adotou uma maneira de ser criativa nas aulas e despertou o interesse e a curiosidade dos alunos, ao realizar atividades com desenhos e pinturas nas sextas-feiras. O interessante é que, como não tínhamos lápis de cor disponível na escola, a professora nos levava para fora da sala para pegarmos folhas e flores das plantas que tinham próximo da escola para pintarmos os desenhos. Além disso, em outros momentos, ela mandava a gente desenhar e ilustrar o desenho com colagem usando a areia e folhas secas, oriundas dos lugares que vivíamos. Em outros dias, mandava a gente desenhar a partir de uma folha seca embaixo da nossa folha de caderno. Lembro bem que as atividades eram simples, mas nesses dias as aulas eram bem divertidas e prazerosas. [...] A escola para mim era o lugar do “novo”, o lugar das novas descobertas, da diversão, da brincadeira e conversa com os meus amigos, o lugar da “liberdade”, já que meu pai não deixava a gente sair de casa. [...] Também estudei no PETI e me possibilitava ler livros que não estavam no meu alcance. (Tainara – Fragmentos das atividades desenvolvidas no projeto “Traduzindo-me: narrar histórias, geografar trajetórias”, nos eixos: 1) Traduzindo-me: quem sou eu?, 2) Minha infância e a entrada na escola, 3) Memórias escolares – ensino fundamental I e 4) Memórias escolares – ensino fundamental II, 2011)

Essas lembranças de Tainara retratam as alegrias e as dificuldades de quem moram na roça, pois não é fácil viver e estudar neste espaço, sobretudo por causa do seu cotidiano entre a escola e o dia a dia na lida com a terra, da qual esses sujeitos retiram o seu sustento, implicando na divisão do tempo de muitos jovens, tirando-os da escola. Em sua narrativa, esta aluna, professora de Geografia em formação, também coloca o caráter lúdico das atividades realizadas pela professora, ao relatar sobre o esforço que ela fazia para tornar as aulas prazerosas, ao rememorar as práticas com o desenho e pintura, quando a docente utilizava os recursos que a natureza oferece, como flores, folhas e areia para realizar atividades que, segundo Tavares (2008), podem ser consideradas como imprescindível no processo de maturidade emocional das crianças e jovens, ao colocar que é “[...] essencial para a conquista da maturidade emocional em sua vida infantil, juvenil e adulta, pela experiência direta e pelo significado que proporcionam”. (TAVARES, 2008, p. 101)

Outros professores de Geografia em formação inicial, como Edilson e Gení, também retratam as mazelas presentes na escola da roça, os problemas enfrentados, a evasão escolar, a falta de maiores investimentos, nestes espaços educativos, sendo evidenciados nos seguintes excertos:

O meu pai é tucanense, minha mãe é araciense e eu nasci no povoado de Pedra Solta, no município de Araci, no seio de uma família que é para mim uma honra, [...] Recebi dos meus pais a devida educação doméstica de saber respeitar as pessoas. Neste povoado onde eu nasci não existia a presença da escola. Na época da infância de minha mãe as coisas eram ainda mais difíceis, pois ela só foi para a escola quando já era adulta para cursar as séries iniciais do ensino fundamental, chegando somente a concluir a 3ª série. Meu pai conseguiu ir um pouco mais longe e estudou até a 5ª série. Quando eles nos contam as suas histórias, as dificuldades que passaram, sobretudo no que se refere ao estudo, é aí que percebemos o quanto era difícil ter acesso à escola, aos estudos. [...] A minha trajetória estudantil começa no povoado de Pedra Alta, e Araci, aos seis anos de idade, quando conheci o ABC. Nesta época, meu pai era comerciante e vendia livros para as séries iniciais e neste período de estudo o ABC e a cartilha eram os meus bons amiguinhos. Quando fui para escola, eu já lia algumas palavras e isso deixou a professora surpresa. Na série seguinte, no ano de 1978, eu não achei tão fácil, pois o ABC na escola da roça não me preparou para a realidade da escola da cidade. Neste mesmo ano meus pais mudaram para a sede da cidade de Araci, onde continuei os estudos dos anos do Fundamental. Era aluno aplicado, ativo, ficava atento às aulas e às explicações das professoras, embora o ensino desse ênfase à memorização, mas eu tinha facilidade em decorar as coisas e sempre tirei notas boas. Na 3ª e 4ª séries foram as que mais obtive progresso com os estudos, pois tivemos a oportunidade de estudar com a professora Francisca, conhecida como Chiquinha, que exigia o máximo de nós e sempre estive preocupada conosco. (Edilson – Fragmentos das atividades desenvolvidas no projeto “Traduzindo-me: narrar histórias, geografar trajetórias”, nos eixos: 1) Traduzindo-me: quem sou eu?, 2) Minha infância e a entrada na escola, 3) Memórias escolares – ensino fundamental I, e 4) Memórias escolares – ensino fundamental II, 2011)

Estudei até a 5ª série no Povoado do Canto, no município de Serrinha. Na série seguinte mudei para o povoado Boa Vista 3, quando meu pai faleceu. Lá encontrei apoio e conselhos para muitas situações vivenciadas. Estudei no Colégio André Negreiros e na Escola Dermeval Oliveira, sendo acolhida por todos os professores que me incentivaram a buscar sempre o conhecimento e a não desistir dos meus sonhos que era concluir o ensino médio. Se hoje eu estou aqui na UNEB, agradeço aos incentivos desses professores, pois eles também são responsáveis por eu estar aqui hoje, embora nunca tenha sonhado ser professora, mas quando escolhi o curso de Geografia, me espelhei em uma professora do ensino médio que ensinava maravilhosamente bem [...] No período em que estudava as séries iniciais na roça, isto é, na zona rural, para manter os filhos nas escolas, era muito difícil para os nossos pais e muitas crianças iam estudar somente para ter uma refeição na escola. Não passei por isso, mas recordo que meu pai sempre trabalhou arduamente na roça e em algumas cidades para que eu e meus irmãos não parássemos de estudar. Recordo que nas escolas onde estudei, sempre faltava material, os salários dos funcionários atrasavam muito, mas eles sempre estavam ali presentes, sobretudo, os professores. Estes sempre nos falavam de suas experiências, das dificuldades enfrentadas para chegar aonde eles chegaram e principalmente do prazer de ser um professor comprometido com a construção do saber. Não posso esquecer as brincadeiras, dos aromas e da discriminação que sofria quando fui estudar na cidade, quando falava que vinha da roça, da zona rural. (Gení – Fragmentos das atividades desenvolvidas no Projeto “Traduzindo-me: narrar histórias, geografar trajetórias”, nos eixos: 1) Traduzindo-me: quem sou eu?, 2) Minha infância e a entrada na escola, 3) Memórias escolares – ensino fundamental I, e 4) Memórias escolares – ensino fundamental II, 2011)

Esses excertos narrativos de Edilson e Gení retratam as dificuldades da população que mora e vive na/da roça, especialmente no que concerne ao acesso à educação. Estas e outras problemáticas são evidenciadas tanto nos excertos narrativos destes professores em formação, quanto em outros. Um fato marcante é quando Edilson sinaliza que a escola da roça não lhe preparou para a realidade da escola da cidade. Tal afirmativa pode estar relacionada à falta de prioridade do poder público para com as escolas rurais, como ausência de maiores investimentos nos recursos humanos e materiais, necessários ao trabalho pedagógico, pois a escola da roça nunca foi a prioridade do poder público, embora muitos programas tenham surgido nos últimos tempos para melhorar a qualidade de ensino ofertado nos espaços rurais, mas ainda sim, não consideram as especificidades dos sujeitos que vivem nestes lugares, por supervalorizar um modelo de ensino urbanocêntrico. Este fato também fica evidenciado quando Gení retrata a discriminação que sentia quando foi estudar na escola da cidade quando falava que era da roça, fato evidente no excerto de sua narrativa.

Apesar das dificuldades enfrentadas por esses estudantes, em suas narrativas fica demonstrado o sentimento de pertencimento ao lugar de onde vem, a lembrança dos professores que tiveram nesses espaços educativos rurais. Sobre esta última colocação, evidencia José Antônio, ao dizer que:

[...] Alguns fatos marcaram a minha infância no período do primário e permanecem vivas na minha mente, como a música Menina da Aldeia da dupla sertaneja Lourenço e Lourival. Essa música recorda momentos felizes quando eu e minha irmã Terezinha seguíamos todas as tardes para a fazenda Trocado, em Serrinha, para estudar na residência da professora Maria da Paz, e sempre cantávamos essa música no caminho. (José Antônio – Fragmentos das atividades desenvolvidas no Projeto “Traduzindo-me: narrar histórias, geografar trajetórias”, nos eixos 1) Traduzindo-me: quem sou eu?, 2) Minha infância e a entrada na escola, 3) Memórias escolares – ensino fundamental I, e 4) Memórias escolares – ensino fundamental II, 2011)

Ao retratarem o modo como os professores davam aulas com os poucos recursos que tinham, estes professores em formação em Geografia sinalizam as aprendizagens adquiridas, apesar dos inúmeros problemas que cercavam o ensino na roça.

Ao narrar sobre suas lembranças escolares, suas vivências na escola da roça, José Antônio aborda na sua narrativa que a escola que estudava na zona rural reunia muitos estudantes de idades diferentes, inclusive ele e sua irmã mais velha eram acolhidos na escola onde estudaram, localizada na casa da professora, na Fazenda Trocado, no município de Serrinha, Bahia.

Sobre esta categoria teórica, a roça, Santos (2003, p. 149) enfatiza que ela possui múltiplos sentidos que imbricam na caracterização desse lugar, podendo significar:

- 1) a localidade distante da cidade (assim, parece ser sinônimo de “zona rural”: “Moro na roça”);
- 2) pode ser referido também como sinônimo de “terreno”, propriedade (“Eu tenho uma rocinha”; “Vamos na roça de Fulano?”);
- 3) ainda pode se referir à plantação “roça de milho”; “roça de mandioca”; “roça de feijão”).

Ainda segundo este autor, esses múltiplos sentidos se complementam e se entrelaçam na vida cotidiana do povo que vive nesses espaços, na “roça”, ora determinada como “zona rural”, apesar desta ser insuficiente para traduzir o sentido que a expressão “roça” exprime e carrega, pois as escolas rurais são caracterizadas como espaço que agrega no seu interior, numa mesma classe, crianças e adolescentes com idades, séries, níveis de aprendizagens e conhecimentos variados. Almeida (2005, p. 286) ainda coloca que:

Muitas são as adversidades que acompanham a educação rural. Poucas e precárias escolas, distantes umas das outras, dificuldades de comunicação, ausência de orientação metodológica e didática, falta de verbas públicas na escolarização, deficiência na formação de professores, currículos por vezes inadequados, poucos materiais pedagógicos, falta de livros, entre outros.

Portanto, as escolas rurais constituem-se como espaços educativos heterogêneos, tendo a diversidade como fator preponderante, sendo muitas vezes chamado de escola da roça, termo bastante utilizado como sinônimos em diversas áreas do interior do Nordeste do Brasil, e que evidencia as subjetividades dos sujeitos oriundos deste espaço e agregam elementos ao processo formativo docente, ao retratarem o modo como viviam e como os professores da roça superavam as dificuldades do fazer pedagógico, limitado pelo pouco ou nenhum recurso, para dar aulas nas escolas localizadas nos territórios rurais.

Algumas (in)conclusões

Os excertos narrativos dos estudantes Tainara, Edilson, Gení e José Antônio revelam muitas subjetividades, apesar deles possuírem muitos elementos em comum como, por exemplo, nasceram e viveram, grande parte ou em totalidade, suas vidas na roça.

Ficam evidenciadas nos fragmentos narrativos desses estudantes as dificuldades pelas quais passaram para se inserirem no processo de escolarização, a dificuldade para chegar à escola devido à labuta na roça, a distância percorrida entre a casa e a escola rural, o deslocamento da roça para a cidade para concluir a educação básica, a falta de infraestrutura das escolas nos territórios rurais, a falta de recursos didáticos/pedagógicos, as limitações dos professores e seus incentivos para que eles pudessem avançar nos estudos e adentrar na universidade. Enfim, o modo como lembram estes fragmentos de suas histórias de vida, retratam a importância que estas experiências podem agregar ao seu contexto formativo docente na UNEB, em Serrinha, bem como à sua futura atuação como professores licenciados.

Deste modo, essas experiências vivenciadas por Tainara, Edilson, Gení e José Antônio, professores de Geografia em formação, evidenciam que as subjetividades são muitas e como é importante o lugar do outro na construção da identidade pessoal e profissional, pois a “[...] categoria identidade permite levantar relações entre aspectos individuais e aspectos sociais, políticos, econômicos, históricos [...]” (SCOZ, 2011, p. 28) que caracterizam a nossa história de vida e de formação. Rios (2008) também faz referência ao lugar do outro na formação, ao dizer que

A formação recebida pelo professor influencia a articulação de sua identidade pessoal com a identidade profissional, assim como sua relação com o ensino, a aprendizagem e o conhecimento, originando dificuldades de trabalhar o contexto sócio-cultural que envolve os espaços escolares. (RIOS, 2008, p. 54)

Corroborando com a afirmativa de Rios (2008), Souza (2004) pontua o papel do professor e da escola, além das histórias tecidas no dia a dia, na aquisição de aprendizagens, ao colocar que

É na dinâmica da vida e nas histórias tecidas no nosso cotidiano que aprendemos dimensões existenciais e experienciais sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o meio em que vivemos. No entrecruzamento de nossas aprendizagens, a escola exerce um papel singular, visto que neste espaço ‘convivemos’ e internalizamos papéis sociais apreendidos no cotidiano familiar. (SOUZA, 2004, p. 78)

Deste modo, não podemos ignorar ou descartar a dimensão subjetiva do sentido de ser e de viver de quem mora, vive e trabalha na roça, bem as perspectivas do professor formador.

Scoz (2011), ao discutir identidade e subjetividade de professores, recorre às concepções de autores como Fernando González Rey, para enfatizar que a “[...] subjetividade não é algo ordenado e definido de uma vez por todas, mas expressa a partir da confluência de uma série de sentidos de elevada variabilidade”. (SCOZ, 2011, p. 26)

Assim, como professora formadora dos componentes curriculares de prática de ensino e estágio supervisionado em Geografia, no contexto da UNEB, *campus* XI, Serrinha, tenho dado ênfase às subjetividades desses estudantes quando busco compreender como eles estão se constituindo professores, sobretudo aqueles oriundos da roça, pois temos observado, através dos registros nos diários de bordo,¹¹ no processo de formação inicial de professores no território do sisal, assim como nas narrativas dos estudantes no projeto de extensão universitária “Linguagem cinematográfica e formação docente: histórias de vida, memórias e narrativas (auto)biográficas” e nas experiências proporcionadas pelo projeto “Traduzindo-me: narrar histórias, geografar trajetórias” que a escola no meio rural, ou da roça, como é enfatizado por Santos (2003) e por muitas pessoas que vivem neste território de identidade, não tem servido para ajudar os sujeitos desses espaços a entenderem e compreenderem as contradições que marcam a sua realidade e melhorar significativamente a sua qualidade de vida, nem tampouco tem contribuído para preparar esses sujeitos a traçarem um futuro melhor, desvalorizando a sua cultura, supervalorizando a cultura “urbanocêntrica”, colocando o polo urbano como fonte de progresso e valores dominantes impostos ao conjunto da sociedade, e aumentando os deslocamentos populacionais. Isso foi muito evidenciado nas narrativas dos estudantes ao relacionarem as discussões no projeto de extensão “Linguagem cinematográfica e formação docente: histórias de vida, memórias e narrativas (auto)biográficas”, sobretudo nos momentos de discussão da película fílmica *Nenhum a menos*, ao sinalizar as dificuldades que as crianças e suas famílias do meio rural passam para sobreviver, obrigando-os, muitas vezes, a se deslocarem para a cidade em busca de melhores oportunidades de emprego e renda.

Portanto, as discussões sobre subjetividades e formação docente não se encerram aqui, mas diante da retratação da realidade dos espaços rurais e das subjetividades dos sujeitos, expressas nas narrativas dos professores de Geografia em formação que moram, vivem e trabalham na roça, têm evidenciado que as escolas rurais necessitam considerar os anseios da população desses territórios, criando um ambiente educativo que recupere, forme e fortaleça os valores humanos e, assim, valorizar o meio onde eles vivem para que possam interagir melhor nesses espaços e reconhecê-los como resultantes dessas interações. Tal necessidade também ficou evidenciada

11 Instrumento avaliativo muito utilizado nos processos formativos iniciais docentes no Departamento de Educação da UNEB, *campus* XI, Serrinha, nos componentes curriculares prática de ensino e estágio supervisionado em Geografia.

nas discussões finais do componente curricular educação, subjetividade e formação do educador, oferecida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da UNEB, *campus* I, Salvador, quando discutimos as questões que envolvem as subjetividades e a formação de professores.

Vale ressaltar que, além das escolas rurais, os espaços formativos de professores licenciados necessitam propiciar uma formação que também considere as subjetividades implícitas nas trajetórias de vida dos docentes que estão formando, pois as narrativas de professores em formação de territórios “[...] rurais possibilitam socializar alguns aspectos das trajetórias, das experiências e das práticas desenvolvidas, a partir de lembranças que remetem a um lugar singular [...]” (SOUZA, PORTUGAL, MEIRELES, 2012, p. 240), pois essas lembranças remetem também a uma experiência específica, carregada de subjetividades que os livros e as discussões, em versões oficiais, muitas vezes não contemplam, como reafirmam estes mesmos autores ao discutirem os sentidos que ficam ao analisar as narrativas docentes em seus percursos de pesquisa e investigação com professores de territórios rurais.

Referências

- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A Educação Rural como Processo Civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 279-295. (v. III, Século XX)
- ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: Dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.
- BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Tradução: Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN, 2010.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto*. Tradução: Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). *Tendências da pesquisa (auto) biográfica*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. (v. 3).
- NENHUM a Menos. Direção: Yimou Zhang. Produção: Zhao Yu. Roteiro: Shi Xiangsheng. China: Columbia Pictures Film Production Asia, 1999. 1 DVD (106 min), color, som.
- MOLON, Susana Inês. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

- NÓVOA, Antônio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- OLIVEIRA, Simone Santos. *Desenhos da Escola e da Docência nas obras cinematográficas*. 2011. 216 p. Dissertação (Mestrado I em Desenho, Cultura e Interatividade, Universidade do Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, 2011).
- PORTUGAL, Jussara Fraga. *Projeto Traduzindo-me: narrar histórias, geografiar trajetórias – uma proposta de investigação-formação em Geografia*. Serrinha: UNEB, 2006 (Digitalizado).
- PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos. Nenhum a menos: multisseriação, aprendizagens e trabalho docente em escolas rurais. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. *Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 295-322.
- QUIROGA, Ana P. de. El sujeto en el proceso de conocimiento. Modelos internos o matrices de aprendizaje. In: QUIROGA, Ana P. de. *Enfoques y perspectivas en psicología social*. Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Riviere. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cinco, 1994. p. 47-57.
- RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. O lugar do outro na formação docente. In: GARCÍA, Paulo César Souza, FARIAS, Sara Oliveira (Org.). *Entre-Texto: Narrativas, Experiências e Memórias*. Guarapari, ES: Libris, 2008.
- RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. *Ser e não ser da roça, eis a questão! Identidade e discursos na escola*. Salvador: EDUFBA, 2011.
- SANTOS, Fábio Josué Souza. Por uma escola da Roça. *Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador. v. 12, n. 19, p. 147-158. jan./jun. 2003.
- SANTOS, Fábio Josué Souza. *Nem “tabaréu/ao”, nem “doutor/a”: o/a aluno/a da roça na escola da cidade: um estudo sobre identidade e escola*. 2006. 221 p. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.
- SCOZ, Beatriz Judith Lima. *Identidade e subjetividades de professores: sentidos do aprender e do ensinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 25-53.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si, narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto) biográfica*. Teoria e empiria. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 387-417.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006a, p. 135-147.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. *Conhecimento de si*. Estágio e narrativas de formação de professores. Salvador: UNEB, 2006b.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 59-74.

SOUZA, Elizeu Clementino. “Vim aqui para ficar com os ‘comigos’ de mim: estágio, narrativas e formação docente. In: SÜSSEKIND, Maria Luiza, GARCIA, Alexandra (Org.). *Universidade-Escola: diálogos e formação de professores*. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro: Faperj, 2011, p. 79-96.

SOUZA, Elizeu Clementino; PORTUGAL, Jussara Fraga; MEIRELES, Mariana Martins de. Vozes e sentidos da docência: quando falam os professores de Geografia da roça. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de. (Org.). *Artes do sentir*. Trajetórias de vida e formação. Fortaleza: edições UFC, 2012. p. 226-244.

TAVARES, Mauro Calixta. *Reflexões sobre a escola*. Curitiba: Juruá, 2008.

Entre fugas e aproximações das geografias:¹ percursos por memórias e conhecimentos de um quase geógrafo

Wenceslao Machado de Oliveira Júnior

*Nada existe realmente a que se possa dar o nome de Arte.
Existem somente artistas. (E. H. Gombrich)*

Geografias pessoais e locais narrativos

Trago como epígrafe deste ensaio biográfico duas frases que iniciam o livro *História da Arte*, de E. H. Gombrich (1999), que, no meu entender, resumem de maneira privilegiada o que tentarei apontar ao longo dos escritos que se seguem: de que não existe uma geografia, mas muitas geografias, uma vez que 1) elas são produzidas socialmente/historicamente, por homens e mulheres no exercício mesmo de suas produções e vontades de poder; 2) sob o nome Geografia são postas e legitimadas obras distintas em épocas distintas; 3) a legitimação do que ganha a chancela de ser ou não Geografia se dá não só no plano das obras, mas também, e muitas vezes principalmente, no plano das pessoas, ou seja, uma vez considerada geógrafa uma dada pessoa todas as obras de sua autoria caberão melhor sob o nome Geografia, enquanto que não sendo considerado geógrafo o autor de uma obra, esta passará por um processo mais severo de legitimação para se colocar sob o nome Geografia e pode mesmo não ser aí incluída e aceita como tal; e 4) uma vez aceita como sendo Geografia, uma de-

¹ Estes escritos foram feitos inicialmente para a conferência de encerramento da XIII Semana de Geografia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em 2008, tendo sido alterados e acrescidos para esta publicação como capítulo de livro.

terminada obra pode alterar o que se entende como sendo Geografia para parte ou toda uma comunidade de geógrafos.

Em outras palavras, geógrafos e geografias se coconstituem mutuamente. Autointitular-me de quase geógrafo é uma maneira de dizer que escrevo buscando sintonias com esta ciência, ainda que estas sintonias muitas vezes escapem no momento seguinte.

Para além de Gombrich (1999), os encantamentos e ensinamentos de muitos autores que li direta ou indiretamente cruzarão minhas frases. Somente alguns deles serão nomeados explicitamente. A maioria deles permanecerá nas entrelinhas.

Este texto se configurou a partir de lembranças esparsas acerca de meus incômodos com a Geografia acadêmica e de como esses incômodos me levaram a ter, num primeiro momento, uma relação de fuga em relação a esta área do conhecimento acadêmico e sua comunidade de produtores, os geógrafos e, nos últimos tempos, uma relação de aproximação desta mesma comunidade e do conhecimento que produzem sob o nome Geografia.

Mas antes me utilizo das palavras, sempre sábias e mineiras, de Riobaldo/Guimarães Rosa (1965, p. 95), para dizer da memória:

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela, hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim eu conto.

Junto com este personagem, que conta suas veredas pelo grande sertão a um visitante, digo ser eu diferente pessoa hoje que nos momentos a serem relatados a vocês. No entanto, nos dias que correm, assim eu acho, assim contarei.

Para contar de minha relação com as geografias, irei me utilizar de imagens espaciais traduzidas em palavras: esconderijos, mirantes, praças e pontes. O objetivo desta forma de construir minha fala é também ele acadêmico e está em sintonia com minhas intenções de apontar que isto que chamei de fuga foi também uma aproximação com outra geografia, daí o título conter geografias, no plural.

Ao me utilizar destas imagens espaciais busco apontar a possibilidade narrativa da existência de geografias subjetivas em cada um de nós, bem como estas poderem vir a ser de interesse da Geografia acadêmica.

Dito de outra forma, o que busquei ao escrever foi construir uma reflexão sobre minha trajetória pessoal como sendo a relação entre um homem e o conhecimen-

to, na qual busco apontar o que entendo por conhecimento e conseqüentemente o que entendo por Geografia. Posso adiantar que considero Geografia muito mais uma forma de conhecer que uma forma de conhecimento. Por isto também, ao construir estes escritos sobre mim como sendo uma geografia subjetiva de minha própria existência em relação às preocupações com o espaço de vida humano, estou me dando a conhecer por meio da Geografia, ainda que, por uma parte ampla da comunidade de geógrafos, este conhecimento aqui produzido não seja entendido como geográfico.

É deliberadamente uma provocação que faço para pensarem aquela famosa e insistente pergunta “O que é Geografia?” para além dos confrontos corporativos entre áreas do conhecimento acadêmico. Pensá-la, sim, no interior da própria geografia, onde esta pergunta se molda de outra maneira, “Isto é geografia?”

Será que a Geografia pode ser entendida como uma produção narrativa, o que faz com que a definição do que vem a ser Geografia se dá muito mais com os elementos e as preocupações espaciais implicadas na narrativa do que propriamente com o objeto enfocado?

Dito de outra maneira, se a Geografia é uma produção narrativa, não será o foco no espaço exterior, físico, social, visível e mensurável que definirá um trabalho de pesquisa e pensamento como geográfico, mas seria também geográfico tudo aquilo que se destina a entender as relações interiores – íntimas, invisíveis, incomensuráveis – que os homens e as sociedades travam com a dimensão espacial da existência, por exemplo, o sentido cultural das palavras cujas imagens são espaciais, como as que utilizarei a seguir para nomear os locais narrativos que elegi para contar-lhes minha trajetória, ou seja, compor o território acadêmico que construí nos últimos 30 anos, desde que concluí o curso de Geografia na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

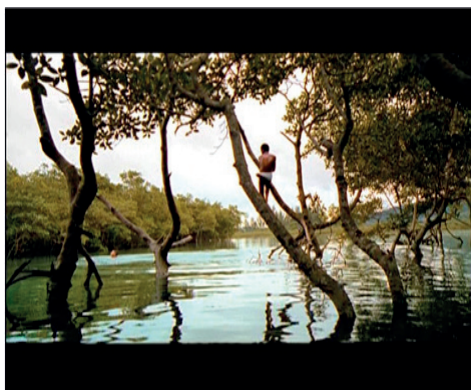
É como se eu lhes perguntasse: Será que os sentidos dados às palavras e imagens que aludem – e este é um verbo importante nas teorias da comunicação, aludir – a formas espaciais são de interesse da Geografia enquanto produção acadêmica? Quando Paulinho da Viola canta que a Portela “foi um rio que passou em minha vida, e o meu coração se deixou levar”, este rio seria geográfico? E o coração seria, uma vez que ele aqui tem o sentido de centro? E os verbos passar e levar não teriam que lidar com seus sentidos de deslocamento e movimento espaciais para que a letra da música, sua poesia, possa ser entendida?

Desta forma, estou a radicalizar, propondo compreender que esta separação entre exterior e interior é inexistente e sempre que estamos a falar de uma dimensão estamos a lidar com a outra, uma vez que elas se fazem mutuamente, no jogo tenso das vontades de poder gestadas e geridas em cada universo cultural de produção de objetos e sentidos, um deles sendo a comunidade geográfica.

Voltando ao fio condutor principal destes escritos, este caminho de construir uma narrativa por meio de locais/lugares onde as ações se dão é uma proposição teórica dos meus estudos sobre cinema. A partir dela tomo os filmes como compostos por locais narrativos que se alinham e dão existência à geografia do filme, sendo esta uma das portas para o entendimento dele.

Trago, para exemplificar o que disse acima, imagens que sintetizam fotograficamente duas cenas do filme *Cidade de Deus* (MEIRELLES, 2002), que compõem, na verdade, uma única sequência fílmica, na qual se dá a criação de dois locais narrativos que “localizam” os personagens que participam de cada uma das cenas em locais éticos e morais opostos.

Figura 1 – Dois locais em um único lugar



Fonte: Filme Cidade de Deus, de Fernando Meirelles

Os cenários – as locações – que aludem a lugares geográficos fazem parte da linguagem do cinema e estão a nos dizer que estes personagens estão em universos sociais e morais distintos, apesar de viverem num mesmo lugar geográfico, o bairro Cidade de Deus, onde brincavam todos juntos num campo de futebol, em cena pouco anterior a estas duas. Num ensaio sobre este filme, escrevi:

Como espectadores do filme, assistimos a esta sequência feita de duas cenas como a dois fatos que ocorrem simultaneamente no tempo. Na primeira delas acompanhamos o diálogo um tanto desesperançado entre Busca-Pé e Barbantinho ainda crianças sobre o que vão ser quando crescerem. O cenário é um pequeno trecho de mangue, cheio de árvores, onde os dois meninos nadam e sobem nos galhos. Ao fundo, um horizonte amplo e céu azul. Cores frias – verdes, azuis e brancos – e transparências, tomadas feitas em sua maioria de baixo para cima, sons provenien-

tes da natureza, de pequenos animais e movimentos da água. Na outra parte desta sequência, acompanhamos a conversa entre os três rapazes do Trio Ternura e mais Dadinho sobre o futuro no crime ou fora dele. O cenário é um local em construção, onde se notam tijolos empilhados e outros materiais comuns em construções de alvenaria. Ao fundo, uma parede de tijolos aparentes, chapando o horizonte a menos de 3 metros. Em primeiro plano, uma armação de ferros de construção formando um gradeado que antecede – e enjaula – as falas e gestos dos personagens. Cores quentes – vermelhos, alaranjados e marrons, tomadas levemente de cima para baixo ou em closes, nos trazem a sensação de confinamento, a despeito da animada conversa travada pelos personagens.

Entre estas duas cenas, que compõem o que entendo como uma só sequência de sentido na narrativa deste filme há apenas um corte seco. Como as duas cenas têm mais ou menos o mesmo tempo de duração, a simultaneidade e a oposição entre elas fica ainda mais salientada. Enquanto o tempo – duração – das duas aponta identidade e relação entre elas, o espaço apresentado em cada uma delas – distinto em amplitude e estética – diz que esta identidade e esta relação são por oposição e descontinuidade de sentido. Num dos locais estariam os bons, no outro os maus. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2010, p. 17)

Minha fala será como se eu contasse um filme, elencando os locais narrativos onde estive e estou – dois esconderijos, um mirante, uma praça, duas pontes e uma ágora –, cada um deles dando uma imagem espacial do sentido que têm e tiveram estes momentos de minha vida. São estes locais que compuseram o território do meu conhecimento e do meu trabalho como acadêmico, nas suas relações de fuga e aproximação com a Geografia.

Medos, cantos e esconderijos

Gosto de pensar que meu estar vivo se dá e se deu numa busca de conhecer o mundo à minha volta para conseguir entender os meus medos e os dos outros: medos como marcas sociais de poderes distintos. A partir disto também buscar entender os meus desejos e os dos outros, as minhas ações e as dos outros, uma vez que não existo a não ser em relação aos outros, sejam estes outros tomados como os demais seres humanos ou os objetos e características que compõem o espaço geográfico. No fundo estou a dizer que os tais outros existem em mim e que existo neles e somente assim.

Em outras palavras, não existe o ser, mas o ser-com ou o ser-aí, na relação com, em relação a. Os ventos existencialistas são facilmente notados nesta minha perspectiva de entender-me e aos outros.

Nesta busca de entender os medos que levam aos atos de conhecer e ao conhecimento, devo dizer que, quando ainda estudante em Juiz de Fora, tinha muito medo de ser inocente demais. A professora Valéria Trevizani Burla de Aguiar, minha primeira guia na Geografia e na Educação, uma vez disse que eu era pueril. E era mesmo. Ainda sou. Naquele momento ela esteve no lugar de um deus que revela aquilo que eu tentava esconder. São sempre os deuses que nos revelam a nós mesmos. Eles nos atiram coisas que dizem de nós próprios. Esta é uma ideia que permanecerá aqui apenas como linha de fuga ao texto, uma vez que não entrarei em maiores detalhes, apesar de considerar James Hillman (1993) e seus escritos sobre os deuses da cidade e da alma uma possibilidade instigante de se pensar o espaço para além de suas materialidades.

Retomando meu relato, devo dizer que não era somente a puerícia de Lima Duarte que eu tinha realmente a esconder naqueles anos.

Por isto, porque meu segredo era outro, mesmo tendo minha ingenuidade revelada, continuei muito tempo sem conseguir formular a pergunta certa para entender o porquê do medo de ser revelado, e segui vivendo boa parte de minha vida em esconderijos.

Esconderijo é uma palavra que traz em si algo eminentemente espacial. Bachelard (1972) usou a palavra “cantos” em seu livro *A poética do espaço* para dizer de algo semelhante ao que chamo aqui de esconderijos. Estes cantos são aqueles locais para onde vamos quando queremos estar a sós, onde sentimos que tudo ali diz de nossa presença e nossa memória, os objetos, as cores, os cheiros. Um segundo sentido espacial para esconderijo, também existente nos cantos bachelardianos, é dado pelas distâncias. Distâncias que nos separam dos outros e nos remetem a nós mesmos com mais intensidade.

Mas se pensarmos no sentido mais comum da palavra esconderijo, aquele que de fato tenho como o mais intensamente vivido por mim, encontraremos um terceiro movimento que é o de abrigar aqueles que estão em condição marginal na sociedade, aqueles que, sob o ponto de vista dos dominantes da ordem, devem ser retirados da vida pública ou mesmo da vida, e que, por isto, inventam um local onde se escondem para viver, ainda que não publicamente.

Se seguirmos o pensamento de Hannah Arendt (1981), todos aqueles que se escondem são homens e mulheres que perdem a condição humana, uma vez que esta só é inteira quando vivemos juntos, existindo no mundo como morada dos homens, no plural, ou seja, agindo em público, no campo do político.

Mas não é bem assim. A negação de uma ordem social é ao mesmo tempo a afirmação radical dela mesma. No livro *No ventre da besta – cartas de prisão*, seu autor, Jack Henry Abbot (1982), um homem que viveu praticamente a vida inteira em orfanatos, prisões e instituições de reclusão de infratores, descreve a sociedade americana nas suas minúcias mais cruéis e revela muito desta sociedade e de onde ela se ampara para construir sua força e grandiosidade: na exclusão de uma parte das pessoas que nela nasceram. O que busco apontar com o exemplo tirado do livro de Abbot é como, do interior mesmo de locais fechados, dos esconderijos, o exterior se mostra. Mais uma vez é Bachelard (1972) e sua dialética do exterior e interior a inspiração para este pensamento.

Também dos esconderijos nos quais me meti, sinto ter entendido o exterior que me ameaçava e dele participado, muitas vezes inconscientemente, de maneira ativa. Cabe salientar aqui que o tal exterior que me ameaçava era exatamente a Geografia acadêmica.

Tomemos o primeiro destes esconderijos no qual entrei para fugir da Geografia presente na academia, para entender como exterior e interior se fazem mutuamente.

O primeiro esconderijo: a área de Educação

Mais de 30 anos atrás, nos idos do final da década de 1980, me formei em Geografia na UFJF. Durante minha graduação, fui monitor no Colégio de Aplicação João XXIII e foi lá que descobri um jeito de me esconder da Geografia acadêmica: ser professor e ter na Educação meu lugar de preocupação, estudo e engajamento.

Mas por que fugir da Geografia? O que sentia era que a Geografia acadêmica na qual eu estava inserido me permitia entender melhor as dinâmicas da natureza e também a entender melhor as dinâmicas sociais, mas não me ajudava a entender a mim mesmo e aos meus medos, desejos e ações.

Era o período forte da Geografia crítica. Ainda que em Juiz de Fora fossem bastante insipientes as discussões desta perspectiva da comunidade nacional de geógrafos, os ares das explicações gestadas nas grandes teorias oriundas do materialismo histórico e dialético chegaram e se instalaram entre alguns de nós, alunos à época, com grande força em termos políticos e nos levavam a sermos marxistas e críticos. Vivíamos os anos entre o movimento das Diretas e a Assembleia Constituinte de 1988.

Hoje penso que não éramos nem marxistas e nem críticos, no sentido que a palavra crítica tem na expressão Geografia crítica, mas sim assumíamos as explicações genéricas e generalizantes que a entrada dos estudos marxistas na comunidade na-

cional de geógrafos trouxe para as periferias desta comunidade. Desta forma, tudo já vinha explicado e já estava explicado pela e na grande teoria, que destinava à História e à Economia todos os entendimentos da sociedade.

Aquela perspectiva nos dava um enorme alento e conhecimento para nos sentirmos atuar na cena política brasileira do final da ditadura. Ainda que as leituras fossem poucas e os aprofundamentos pequenos – eu realmente fui ler Karl Marx cinco anos depois de formado – tinha diante de mim um mundo que se descortinava como possível de maior liberdade. A liberdade entendida como uma conquista social, vinculada à redução das opressões econômicas. Meu maior engajamento se deu no destino de ser professor, pois a educação se descortinava como o lugar onde a conscientização poderia se dar de forma mais ampla. Naqueles tempos, as palavras de Paulo Freire eram, sem dúvida, minhas guias.

Mas a busca por liberdade não se limitava a isto, ao exercício político, pois naquele momento, para muitos de nós, jovens universitários, a liberdade tinha que ser total. E isto, no meu caso, passava além do conhecimento do mundo e das relações sociais mais justas economicamente, uma vez que minha maior opressão, sendo oriundo de família burguesa, não era a econômica. Enfim, não era livre e a Geografia acadêmica focada no marxismo não me ajudava a entender o porquê eu não era livre ou não me sentia livre.

Naqueles anos do final da década de 1980 e começos dos anos 1990, no interior da Geografia como área do conhecimento acadêmico, a busca por liberdade passava sempre e quase que exclusivamente pelas questões econômicas, sociais, coletivas e, portanto, atinentes a uma ampla escala de ação e preocupação. Em suma, a liberdade era pensada na esfera da macropolítica. Ainda que me engajasse como estudante e depois professor, o fazia como parte dos grupos sociais aos quais pertencia. Não me engajava como pessoa, uma vez que as lutas que travava não levavam à minha maior liberdade e menor medo, mas a maiores liberdades sociais e menores medos outros, não sendo eles aqueles que me afetavam.

Na Educação, no entanto, eram já muito mais nítidos os efeitos das teorias oriundas dos movimentos sociais de liberdade individual: feminismo, movimento negro, movimento gay, ecumenismo religioso etc., já se faziam presentes nas preocupações educativas. Com isto, ao me aproximar desta área do conhecimento, conseguia entender melhor a minha falta de liberdade como um fato social e não somente pessoal. Os constrangimentos religiosos e de gênero eram melhor compreendidos fora do constrangimento teórico imposto pela teoria de explicação predominantemente econômica.

Mas não só isto, uma vez que ali também estavam mais claras as possibilidades de mudança social efetivadas nas ações micropolíticas, realizadas na escala das relações pessoais.

Pelos motivos acima, ainda que não consciente deles, elegi, naqueles anos de final de curso e início profissional, a Geografia Escolar e o trabalho de professor como meu lugar de ação no mundo. Isto persiste até hoje.

Foi assim, após alguns anos de trabalho e engajamento junto à Geografia Escolar, que fui parar na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) para fazer mestrado.

0 segundo e mais perfeito esconderijo: a Faculdade de Educação da Unicamp

Tão perfeito que sigo lá até hoje.

É este o local de onde falo. Um local fora da Geografia, que me permite pensar a mim mesmo como um quase geógrafo, como aparece no subtítulo. Este local me permitiu e ainda permite ter um caminho acadêmico que toca nos autores da Geografia acadêmica sem fazer deles os meus guias e principais companheiros de jornada.

Sem dúvida é deste local, que hoje é muito mais um canto que um esconderijo, que me dirijo aos meus leitores e alunos, que me dirijo a vocês. É dele que busco reconhecimento e é em seu interior que realizo, nos últimos anos, minhas aproximações com a Geografia acadêmica.

Foi na Faculdade de Educação da Unicamp que a Geografia novamente se fez presente em mim de maneira mais frequente, uma vez que meu concurso foi para prática de ensino em Geografia e minhas primeiras turmas de alunos foram compostas totalmente por formandos da licenciatura de Geografia da Unicamp.

Foi neste segundo “esconderijo” que meus estudos nas áreas de Educação, Linguagem e Cinema se cruzaram de maneira efetiva com as preocupações geográficas e foi então, e só então, eu diria, que se fez claro para mim que estas preocupações geográficas nunca me abandonaram em todo o meu percurso acadêmico, mesmo quando sentia que todo o meu esforço era de ruptura. Foi deste local que lancei as pontes de que tratarei mais à frente.

Chegarei nelas depois. Para manter esta narrativa com o fio cronológico que criei, primeiro vou comentar um pouco dos dois locais – o mirante e a praça – onde se deram minhas primeiras reaproximações com a Geografia acadêmica e que me permitiram, inclusive, ser aprovado no concurso que fiz para a Faculdade de Educação da Unicamp na interface entre Educação e Geografia.

O mirante: a Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Rio Claro

Antes de finalizar meu doutorado fui ser professor de didática no Departamento de Educação da Unesp, de Rio Claro. Famosa para a Geografia acadêmica, Rio Claro era a cidade na qual moravam Livia de Oliveira e Antonio Christofolletti, autores que havia lido na graduação. O último não cheguei a conhecer pessoalmente.

Conheci Livia no primeiro ano em que morava lá e nos tornamos admiradores mútuos desde então. Tudo começou quando ela leu minha dissertação de mestrado (OLIVEIRA JÚNIOR, 1994) e a achou bonita, além de totalmente geográfica, o que eu, até então, negava.

Nossas histórias têm muitos acasos, ironias e mata-burros. A Unesp de Rio Claro foi um dos meus acasos e um dos meus mata-burros, pois lá fui obrigado, pelo departamento no qual fui professor, a trabalhar com o curso de Geografia e a descobrir que pensar e conversar sobre o espaço geográfico era mais que uma graduação em mim, era uma obsessão. Bastou o destino me dar a oportunidade e lá fui eu. Mas bem de leve.

A maior contribuição que dei aos alunos da Unesp foi no campo das linguagens. Eu era professor em vários cursos de graduação, nos quais lecionava a disciplina didática e cheguei a ter um grupo de pesquisa sobre arte e linguagens, no qual a maioria dos alunos era dos cursos de Pedagogia e Educação Física.

Nesta história de minhas relações com a Geografia, era como se eu estivesse num mirante, olhando a paisagem de longe, notando seus detalhes e suas relações, sem estar presente nela.

A Geografia se aproximava pelas bordas.

Primeiro chegou a mim pelo Laboratório de Ciências e Geografia, com a Rosângela Doin de Almeida e sua pesquisa sobre atlas municipais escolares, na qual me envolvi por conta da enorme presença de imagens nos atlas, notadamente das imagens fotográficas, cotidianas ou aéreas.

Foi, inclusive, por conta de uma conversa sobre fotografia aérea que me aproximei de seu grupo. Havia uma fotografia aérea de Rio Claro num grande pôster na parede. Um dia, Rosângela conversava com uma de suas orientandas sobre o modo de leitura dela e o dos mapas.

Entrei na conversa apontando o quanto a leitura destas fotografias aéreas é distinta da realizada nos mapas e semelhante àquela que fazemos das fotografias comuns, destacando serem linguagens distintas que davam origem a obras distintas: fotos aéreas, mapas e fotos comuns. Cada uma destas linguagens tem vínculo e história numa cultura de entendimento do mundo, criando para si um conjunto de formas de códigos de produção e leitura gerador de uma educação dos sentidos daqueles que

convivem com as obras oriundas destes universos culturais de produção. Dito de outra forma, lemos fotografias e fotografias aéreas a partir da nossa memória visual das formas físicas existentes diante de nós no mundo tridimensional que se apresenta aos nossos olhos ao longo da vida. Daí não precisarmos de legenda para lermos tais obras da cultura fotográfica, uma vez que utilizamos a memória da forma visual das coisas para identificarmos o que há nelas e estabelecermos relações entre seus elementos.

Não é bem assim, pois a realidade é tridimensional e a fotografia é bidimensional – portanto, a fotografia codifica de alguma maneira o real fotografado a partir de sombreamentos, distâncias, ângulos – mas nossos hábitos de convivência com os objetos produzidos a partir da perspectiva de foco único – fotos, filmes de cinema e tevê, por exemplo – nos faz ver nestes objetos aquilo que não está neles, mas que sentimos estar ali dada a grande verossimilhança entre o que vemos ali e o que veríamos se estivéssemos diante do mesmo cenário no mundo tridimensional cotidiano, o chamado real.

Seja como for, as questões sutis da leitura fotográfica não se punham naquele momento, pois o que nos interessava era a distinção entre esta leitura e a realizada nos mapas, uma vez que os lemos a partir de um conjunto de códigos bem mais claros como códigos, e que são entendidos muitas vezes sem que a legenda seja necessária tal a força das convenções cartográficas ocidentais. No entanto, a rigor, todo mapa demandaria de uma legenda para ser lido por alguém de uma cultura que não fosse aquela na qual o mapa foi elaborado.

Desta forma, tínhamos que as fotografias aéreas têm sua leitura a partir do real visível, da memória visual das formas naturais e sociais e os mapas uma leitura a partir da legenda e da memória visual dos símbolos cartográficos. Portanto, como a cultura visual demandada para a leitura de uma é distinta da do outro, suas leituras não são equivalentes.

Destas conversas desdobraram-se inúmeras outras e talvez seja destes tempos o surgimento de uma das perguntas teóricas que mais me acompanha: Representação ou apresentação?

Os mapas e fotos apresentam um lugar ou o representam? Normalmente penso que eles o apresentam, pois eles devem ser tomados como discursos sobre este lugar e não como uma coisa que diz daquele lugar tal qual ele de fato é. Ou seja, mapas e fotos não são neutros em relação ao que mostram, uma vez que participam da construção de nossas memórias acerca daquele lugar e, com isto, agem efetivamente sobre ele, uma vez que mediam nossas ações destinadas a eles, atuando (in)diretamente sobre este lugar.

Vou voltar nesta questão um pouco mais à frente.

Por hora devo dizer que o trabalho de pesquisa compartilhado com a Rosângela e os demais pesquisadores do Grupo Atlas foi minha primeira grande parceria com a comunidade geográfica da academia e culminou com a organização de um número dos Cadernos Cedes – Formação de Professores e Atlas Municipais Escolares (2003).

Durante meus quatro anos na UNESP, cheguei mesmo a ser colaborador junto ao Programa para Educação Tutorial (PET) Geografia, devido às minhas aproximações com os alunos e alguns professores do Departamento de Geografia de lá, em especial à professora Samira Kahil, tutora deste programa à época.

Como podem perceber, deste “esconderijo” que foi o Departamento de Educação da UNESP, já dei miradas na direção daquilo que me incomodava, a Geografia acadêmica, e foi de lá que participei do que foi meu segundo local de aproximação com a Geografia, aquele que aqui denominarei de minha “praça” no interior do território da geografia.

A praça: os encontros de prática de ensino de Geografia

Nos tempos da UNESP, reiniciei minhas idas aos congressos e encontros de geógrafos. Era uma obrigação de trabalho, uma vez que eu, como professor universitário, não podia permanecer longe das discussões que se travavam nos fóruns acadêmicos atinentes ao que fazia. Já havia participado da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), na área de Educação, e resolvi retomar meus contatos com a área de Geografia também. Não na Geografia propriamente dita, mas no entroncamento entre ela e a Educação. Encontrei meus principais interlocutores e companheiros de reflexão junto aos ENPEGs, os Encontros Nacionais de Prática de Ensino de Geografia: são eles Tomoko Paganelli (Universidade Federal Fluminense – UFF), Gisele Girardi (Universidade Federal do Espírito Santo – UFES), Jörn Seemann (Universidade Regional do Cariri – URCA), Ângela Katuta (Universidade Estadual de Londrina – UEL), Cláudio Benito Ferraz (UNESP, Presidente Prudente) e Nídia Pontuschka (Universidade do Estado de São Paulo – USP).

Nos encontros nacionais de prática de ensino de Geografia, já me sinto em casa. A despeito das disputas e diferenças, cheguei mesmo a coordenar grupos de trabalho e discussão (GTD's) e mesas redondas, bem como participar de algumas delas. Tributo às minhas participações nos ENPEG's os convites que recebi, desde então, para compor outras comissões científicas e mesas redondas em encontros de geógrafos, sempre nas interfaces com a Educação ou as linguagens.

Enfim, nestes encontros, eu estava numa “praça”, onde me encontrava com conhecidos para conversas, memórias e planos. Planos e pesquisadores que, entre afetos

e preocupações comuns, vieram a materializar-se na ágora que é a rede de pesquisa “Imagens, Geografias e Educação”, da qual falarei mais adiante.

Para chegar às instigantes conversas e discussões da ágora, duas pontes se fizeram anteriormente.

A primeira ponte: as pesquisas e a educação visual da memória

Se minha fuga da Geografia acadêmica se deu porque os conhecimentos desta não me levavam ao meu melhor entendimento no mundo, meu retorno a ela se deu por aquela área de conhecimento que me permitiu me entender nele: a linguagem, seja esta tomada como palavra e literatura, seja como imagem do cinema ou da fotografia.

Meus estudos sobre linguagem e educação, em especial sobre linguagem do cinema, foram como uma ponte que construí sobre o território narrativo de minha trajetória acadêmica e profissional.

Esta ponte construí pelos meus dois trabalhos de pesquisa acadêmica geradores dos títulos de mestre e doutor em Educação, bem como pelas minhas pesquisas acerca da Educação visual contemporânea (ALMEIDA, 1999) junto ao Laboratório de Estudos Audiovisuais (Olho), da Faculdade de Educação da Unicamp, criado e coordenado pelo professor Milton José de Almeida. Uma ponte que revela o quanto, mesmo em meus locais de fuga, me preocupava com o espaço geográfico.

Minha dissertação (OLIVEIRA JÚNIOR, 1994), um dos pilares da ponte, tem como título *A cidade tele-percebida – em busca da atual imagem do urbano* e nela aparecem mais de 100 desenhos de cidades presentes na mídia nacional: Brasília, Rio e São Paulo. Todos estes desenhos foram feitos por jovens de Campinas. Ali, em meu mestrado, já está posto o meu incômodo com a Geografia como conhecimento positivo. Na dissertação, a cidade é entendida não como algo que se manifesta fisicamente no espaço da superfície do planeta, mas também como algo que se faz nas imagens e palavras dela ditas e tomadas como sendo parte de sua realidade.

Em outras palavras, ali já aparecia a ideia que hoje é muito forte em meus escritos e pesquisas de que os lugares geográficos são, eles próprios, produtos narrativos, que se constituem tanto daquilo que se manifesta física e socialmente neles quanto dos discursos e falas que se dobram sobre eles. Dito de outra forma, o que se diz do Rio de Janeiro – seja em palavras ou imagens – é tanto o Rio de Janeiro quanto todas as construções e pessoas e relações naturais e sociais que se dão naquele ponto do território brasileiro. Isto porque não nos relacionamos e agimos em relação a um lugar – o Rio de Janeiro, por exemplo – somente com o que existe lá, mas sim, e

principalmente talvez, pelo que sabemos de lá – este saber não é apenas informativo, mas também e fortemente afetivo (medos, atrações, simpatias, amores etc.). O afetivo é aquilo que nos afeta, seja de uma forma ou de outra, aquilo que nos marca e se mantém em nossa memória, de modo a tornar-se mediação em nossa maneira de nos relacionarmos com este lugar.

Dito de outra maneira, somos afetados pelos mais diversos tipos de experiências que temos com os lugares, tomando experiência como sendo tudo aquilo que nos toca, que nos acontece, que nos passa (LARROSA, 2002), distinguindo-se, portanto, de informação ou notícia, uma vez que estas seriam aquilo que acontece, aquilo que se passa, mas não necessariamente deixando marcas em nós.

É neste caminho de pensamento que Geografia seria o entendimento das relações e ações que os homens travam com o espaço geográfico e seus elementos. Estas relações são aquelas que mediam como agimos no espaço e que, portanto, gestam a forma dos lugares. E elas são formadas em nós tanto pelas experiências corporais diretas – aquelas valorizadas nos trabalhos de campo e estudos do meio – quanto nas experiências mediadas – pelas teorias ou por mídias diversas, notadamente as imagéticas. Estas últimas cada vez mais são responsáveis por uma grande quantidade dos conhecimentos e saberes que temos dos espaços e lugares.

Além disto, estas relações que travamos com o espaço geográfico, seus lugares e processos, são tanto econômicas e sociais quanto simbólicas, umas intervindo nas outras, dependendo de que situação social vivemos, de que grupo social pertencemos, de que lugar de poder atuamos.

Penso, portanto, que, nos dias que correm, conhecer o espaço é também pensar sobre como ele é inventado diariamente diante de nós pelas câmeras e narrativas da TV, lembrando sempre da observação de Susan Sontag (2004, p. 4): “A sabedoria última da imagem é dizer: ‘isto é uma superfície’. Agora pense. Ou melhor, sinta, intua. O que está além disso? Como deve ser a realidade? Se parece com esta imagem?”

Foi na tentativa de entender melhor as imagens, bem como entender como a linguagem audiovisual se configura – e configura os lugares e fenômenos geográficos – que me dediquei a estudar o cinema enquanto linguagem no meu doutorado.

Minha tese, o outro pilar da mesma ponte, chamou-se *Chuva de cinema: natureza e cultura urbanas* (OLIVEIRA JÚNIOR, 1999), e foca-se na linguagem do cinema e nas diversas maneiras como ela se apropria do fenômeno natural da chuva e o transforma em dado da cultura – produto social –, trazendo para a chuva sentidos outros para além daqueles que a relação entre homem e natureza já haviam dado a ela. O foco dos estudos iniciado na tese é tomar o espaço do cinema tanto como materialidade/cenário no qual se desenrolam as ações dos personagens, quanto como sentido/ambientação na qual o entendimento das ações é compreendida pelos

espectadores. Esse sentido é parte e impregna os elementos espaciais que lhe deram existência. Ambientação/cenário é sentido e o sentido se faz das ambientações/cenários, como apresentei no início deste texto, ao comentar as duas imagens sínteses de cenas do filme *Cidade de Deus*.

Tanto a tese quanto a dissertação se misturam hoje nas pesquisas que desenvolvo e oriento em meu pequeno grupo de orientandos que estudam as relações entre a educação visual contemporânea e o pensamento espacial.

Atualmente, tenho lido escritos de geógrafos que se dedicam a estudar as linguagens nas quais os conhecimentos geográficos são produzidos ou apresentados, mas a grande reviravolta vivida por mim em relação a autores da geografia se deu com a leitura do livro *Pelo espaço – uma nova política da espacialidade*, de Doreen Massey (2008), o qual se tornou meu maior amparo para pensar o espaço geográfico como algo em aberto, atravessado por forças – trajetórias – múltiplas e heterogêneas que o fazem ser, sobretudo, uma eventualidade.

Meus trabalhos têm sido classificados por alguns geógrafos que estudam teoria da Geografia como sendo parte da Geografia humanista ou humanística, o que já me dá um lugar na Geografia acadêmica, ainda que este lugar seja controverso e ambíguo no interior da comunidade de geógrafos.

A segunda ponte: a Geografia Escolar

Em todos estes anos, nunca estive distante das conversas e tensões em torno da Geografia Escolar, entendendo-a sempre como sendo algo distinto da Geografia acadêmica, mas mantendo, pelas tradições escolares brasileiras, uma íntima relação com esta última.

Mas como entendo a Geografia Escolar como algo distinto da Geografia acadêmica, sempre evito em minhas aulas e cursos, bem como em meus escritos sobre Geografia Escolar, dizer que as proposições educativas são de trabalhar com Geografia, buscando descolar uma coisa da outra, descolar o conhecimento escolar do acadêmico, ampliando a liberdade do primeiro em relação ao segundo. As pesquisas em Sociologia do currículo feitas, por exemplo, por Ivor Goodson (2001), são muito elucidadoras das relações entre a comunidade acadêmica dos geógrafos e as tensões que se dão nas escolas acerca de qual conhecimento deve ser ensinado aos alunos.

No caminho de realizar a distinção antes apontada sobre estas duas geografias, busco outras formas de dizer, como, por exemplo, no título de um texto coletivo produzido como texto-base de um curso para professores em Campinas, no ano de 2003: “Cinco eixos orientadores de práticas educativas escolares voltadas a iniciar reflexões

sobre o espaço geográfico nos primeiros quatro anos do ensino fundamental e na educação infantil”. (OLIVEIRA JÚNIOR et al., 2005)

Notem que não chamamos de Geografia aquilo que se destina às escolas, mas sim de “reflexões sobre o espaço geográfico”. Esta prática visa a efetivar a distinção dita acima, entre Geografia Escolar e Geografia acadêmica, visto que a equivalência entre as duas tem se dado em grande parte pela utilização de um mesmo nome – Geografia – para estes dois conjuntos de conhecimentos que são distintos, ainda que mantenham íntimas relações e interinfluências mútuas ao longo da história da escolarização brasileira.

Também no intuito de relativizar a importância demasiada do conhecimento acadêmico nas instituições e currículos escolares, nas propostas de atividades educativas que realizo junto aos licenciandos e aos cursos de formação continuada ou em exercício, o conhecimento do espaço geográfico fica, de algum modo, localizado em – submetido a – algo que seria mais importante do ponto de vista da escolarização, aquilo que entendo poder chamar de conhecimento escolar, ou seja, um percurso para o conhecer.

Isto pode ser melhor notado no enunciado da proposta de estudo do meio, presente no mesmo texto-base citado logo acima.

Estudos do meio

Fizemos um ‘esquema’ com alguns ‘passos’ a serem realizados durante ações educativas num estudo do meio, assumindo que estes passos visam ser momentos e formas de produzir conhecimentos (saberes escolares). Em cada um desses ‘passos’ se busca lidar com algum tipo de reflexão sobre o que é produzir conhecimento, portanto esse ‘esquema’ não visa propor uma sequência a ser seguida, mas indicar algumas das possibilidades que um Estudo do Meio tem de produzir práticas educativas que, ao invés de somente reproduzir o que já foi dito sobre um dado lugar, possam colocar os alunos na condição de produzir conhecimentos acerca desse lugar e ao mesmo tempo refletir sobre os limites e tensões desses conhecimentos por eles produzidos.

Cabe ainda dizer que a escolha por realizar ou não cada um desses ‘passos’ deve ser do professor ou da classe ou da escola, tendo em vista os objetivos e limitações de cada Estudo. Salientamos que seria mais interessante que cada Estudo do Meio [esperamos que muitos possam ser realizados...] se organizasse de uma maneira diferente dos demais, de modo a permitir outras conversas acerca das influências que o modo de produzir os conhecimentos têm sobre os próprios conhecimentos produzidos. E, mais interessante ainda seria se as pessoas envolvidas no Estudo in-

ventassem outros ‘passos’, outros jeitos de fazer com que conhecimentos sejam produzidos em situações escolares. (OLIVEIRA JÚNIOR et al., 2005, p. 134)

Nos próprios nove “passos” estabelecidos como formas de produzir conhecimentos na escola, notamos que o conhecimento do lugar, o estudo do meio, está submerso num processo de conhecer que é mais amplo, uma vez que a “ida ao lugar” é apenas o sexto dos passos elencados, e eles se iniciam pelas “impressões subjetivas” e vão até a “elaboração de narrativas”, passando pela “criação dos eixos de busca”, “pesquisa de fontes de informações”, “descoberta de conhecimentos nestas fontes”, “organização de materiais”, “elaboração/organização dos diversos registros e fontes” e “apresentação dos grupos/eixos”.

Em breve resumo de nossa perspectiva, o lugar, o meio, não é um ponto ou área da superfície terrestre que está disponível aos nossos sentidos para ser conhecido, mas é também, e sobretudo, fruto da nossa forma de aproximação deste ponto da superfície do planeta. Dito de outra maneira, a forma de conhecer é criadora do lugar, portanto um estudo do meio é também o estudo de como o conhecemos, das mediações e estratégias que temos para conhecer um dado ponto ou área da superfície do planeta ao qual damos um nome específico, como rua Augusta, assentamento Chico Mendes, vale do Ribeira, cidade de Campinas, Mata Atlântica. Nesta pequena lista, fica claro que a própria escala do meio, do lugar que buscamos conhecer, é uma questão de escolha.

Nossa proposta de conhecer concebe o conhecimento como algo que está na relação entre as pessoas e o mundo no qual elas vivem, o conhecimento se localiza neste “entre”. Não é uma proposta de conhecer aquilo que está no mundo, tomado como externalidade de nós próprios, seja externalidade da mente, do corpo ou da cultura. Nesta proposta de conhecer está incluído necessariamente o conhecimento daqueles que conhecem, o que faz com que não seja possível, numa primeira mirada pelo menos, incluir a Geografia produzida na escola com os saberes dos alunos – Geografia Escolar – no conjunto de conhecimentos chancelados como Geografia acadêmica, pelo simples fato destes alunos não poderem ser considerados geógrafos.

A agora: a rede “Imagens, Geografias e Educação”

Na praça que se fez nos ENPEGs, muitas boas prosas surgiram e aos poucos alguns dos pesquisadores decidiram criar outras oportunidades para conversarmos sobre as linguagens e a Geografia, sobretudo em sua face escolar, mas não só. Ao

longo de mais ou menos dez anos de conversas e encontros, formatamos um evento, o “Colóquio Internacional A Educação pelas imagens e suas geografias”, e uma rede de pesquisa, “Imagens, Geografias e Educação”. Esta última foi consolidada com seis núcleos acadêmicos: Campinas/São Paulo (UNICAMP/USP/UNIFESP), Dourados (Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD/UNESP-Presidente Prudente), Vitória (UFES), Crato (URCA), Natal (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN) e Florianópolis (Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC/ Colégio de Aplicação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC).

Estes núcleos se criaram em torno de grupos de pesquisa já existentes que atuam na mesma interface entre as imagens, as geografias e a Educação ou realizam pesquisas e escritos que cruzam e intensificam as buscas que vimos realizando em torno de dois grandes eixos imbricados: 1) na descoberta/enfrentamento das políticas contemporâneas efetivadas nas/pelas imagens no pensamento espacial e no ensino de geografia; e 2) na criação de poéticas com e nas imagens que façam estas políticas derivarem delas mesmas, promovendo, parafraseando Doreen Massey (2008), uma paisagem mais desafiadora para se pensar o espaço.

A perspectiva central das ações e pesquisas desta da rede “Imagens, Geografias e Educação” é afetar nossos pensamentos acerca do espaço como dimensão da Educação e da vida, bem como afetar os percursos curriculares escolares a partir do contato com as obras visuais ou audiovisuais pesquisadas ou criadas no âmbito da rede.

O financiamento alcançado no edital UNIVERSAL do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), de 2011, tem-nos permitido adensar os conhecimentos teóricos em torno das criações em imagens, notadamente vídeos, fotografias e mapas, pelos grupos de pesquisa da rede, os quais reúnem professores doutores, alunos de graduação e pós-graduação, além de professores das redes de ensino. Tendo em vista o quanto obras em linguagem audiovisual, fotográfica e cartográfica atuam na educação visual e, portanto, participam das políticas de criação de memórias públicas acerca do espaço geográfico, nossa aposta é a de realizar obras que tenham potência poética no burilamento da imaginação espacial e que venham a se constituir como obras de circulação em ambientes educativos, visto que cada núcleo se propõe trabalhar em estreita relação com professores de Geografia e outras disciplinas, tanto nos estudos acerca da Educação pelas/nas/com as imagens quanto na criação de obras visuais e audiovisuais que venham a configurar não só geografias menores (OLIVEIRA JÚNIOR, 2009), mas também, percursos ou formatos curriculares outros (AMORIM, 2004; CORAZZA, 2010), tornando o desenvolvimento da rede de pesquisa uma ação com poder de mobilização curricular no campo do ensino de Geografia e da formação de professores.

Como escopo central de nossas pesquisas, em grande medida, estamos a nos perguntar, junto com Oneto (2009, p. 200): “que forças seriam capazes de nos bloquear e que convidariam a algo da ordem da resistência?”

Penso que os pesquisadores da rede identificaram forças bloqueadoras nos três campos onde atuamos no e com o pensamento: nas imagens, na Geografia e na Educação. Em cada um deles fomos convidados a criar resistências, lembrando sempre que a ideia de resistência com a qual temos lidado, proveniente da chamada filosofia da diferença, não é a da contraposição ou da superação de uma coisa por outra tida como melhor. Resistir é da ordem do colocar em devir alguma coisa para que ela comporte nela mesma outras potencialidades. (DELEUZE, 2005; ASPIS, 2011; PELLEJERO, 2009) Resistir é fazer existir alguma coisa – a cartografia, a fotografia, o vídeo, a Geografia, a Educação – desde dentro dela mesma, fazê-la reexistir-se outra ao ser conectada a outros elementos que antes não a compunham. Daí a importância de criarmos ou descortinarmos obras em imagens que tenham aquilo que Deleuze e Guattari (2003) chamaram de potência menor no enfrentamento daquilo que nos bloqueia o pensamento porque já nos parece “sempre-já” dado.

Sendo assim, enfrentar as forças que bloqueiam não é se contrapor a elas, mas sim buscar estabelecer certos combates àquilo que impede, nelas mesmas, o pensamento de variar, de derivar, de delirar em outras direções que poderiam vir a ser potentes para se inventar outras maneiras de habitar o mundo, habitar aquela coisa – a cartografia, a fotografia, o vídeo, a Geografia, a Educação – que gostaríamos tivesse um caráter mais vívido, mais desafiador e intrincado em nossas existências contemporâneas.

Estes combates são, portanto, entendidos como produtivos, pois que se dão em atos de criação de novas possibilidades, de novas obras que venham a atuar no pensamento ao criar variações naquilo que está bloqueado. Em nosso caso, nas linguagens em imagens, na Geografia e na Educação.

É por isto que a rede vem se desdobrando em três combates que nos propusemos. Cada trabalho escrito ou em imagens combate em uma, duas ou nas três frentes que estão diante de nós como forças a nos pressionar a ação e o pensamento.

Em breve resumo, seriam estes os três combates:

- a) Combate no campo das imagens: assumindo a inerente dimensão educativa e subjetivadora que as imagens têm em si mesmas (assim como qualquer objeto da cultura) nos voltamos a fazer experiências e proposições de como poderíamos e podemos lidar com as imagens de outras maneiras, de modo a desacostumar a nós mesmos, aos professores e alunos de maneira geral, os sentidos e significados que damos a elas (exemplo: fotografia e audiovisual como um documento do real, como prova factual-verídica da existência de algo, como neutralidade capaz de nos dar a ver a realidade em si mesma, desconsiderando que a forma de mostrar este

algo é também parte dos sentidos e significados que grudam numa certa imagem). Parece-nos que a principal ação educativa (subjetivadora) de uma imagem é nos dizer como devemos experimentar a imagem, nos expor a ela, como imagem (DELEUZE, 2004). Nossa ação tem sido, sobretudo, em fazer com que as imagens – mapas, fotos e vídeos – não sejam vistos apenas como portando certos conteúdos espaciais, mas também como formas culturais que expressam estes conteúdos de certas maneiras – estéticas e éticas – que colam a estes conteúdos alguns significados que não estão expressos na informação espacial ali dada, mas na maneira como esta informação espacial é ali apresentada em cores, ângulos, tamanhos, focos, sequências etc;

- b) Combate no campo do (conceito de) espaço: assumindo que o pensamento espacial geográfico tem sido, de certa maneira, aprisionado numa concepção redutora do que seja o espaço (como algo extensivo, sobre o qual se dispõem as coisas, como algo fechado e já estruturado, passível de ser representado, e como algo que se dá fora das imagens, as quais simplesmente o capturariam/registraríamos) buscamos problematizar algumas destas perspectivas ao lidar com outras maneiras de abordar o espaço a partir de outros conceitos, tais como os de eventualidade, multiplicidade e abertura, propostos por Doreen Massey (2008), ao mesmo tempo que buscamos criar, em imagens, obras que se configurem como geografias menores (OLIVEIRA JÚNIOR, 2009), efetivando pequenas rasuras e desvios na forma maior de se pensar o espaço geográfico;
- c) Combate no campo da Educação: assumindo que a sociedade contemporânea é refratária aos modos como a Educação vinha se dando ao longo do último século, buscamos experimentar outras formas de compor as ações educativas, entendendo que estas experimentações podem ser realizadas: 1) sobre as forças/trajetórias inumanas que compõem a Educação contemporânea (tanto escolar como não escolar) ao criarmos ou lidarmos com imagens que fogem dos sentidos e lugares culturais já estabelecidos para as imagens (seja dentro ou fora dos percursos escolares), uma vez que ao forçarmos o aparecimento de outras formas imagéticas em atividades educativas estamos forçando também os professores e alunos a terem que lidar com as imagens (as novas e as já institucionalizadas) a partir de outras possibilidades de pensamento e criação; e/ou 2) este combate pode se dar diretamente sobre as forças/trajetórias humanas – sobretudo docentes – ao promover experimentações em práticas formativas de professores, de modo que eles pensem em possíveis percursos curriculares que não se apoiem no saber como acúmulo de informações e opiniões (há várias buscas de ruptura com a educação como informação) e também que estes professores venham a lidar com as imagens e linguagens de maneira menos prescritiva-gramatical (informação onde o pensamento é estabilizado num pequeno – ou único – significado) e mais aberta-expressiva (onde o pensamento acontece a partir das imagens-que-são-mais-que-informações, sem negar a informação nelas presente, mas escapando deste sentido único instituído a elas nos ambientes escolares). Em outras palavras, nosso combate no campo da Educação seria devolver às imagens o sentido e a potência de linguagem ao colocá-las no lugar de algo expresso nela e não (só) de alguma coisa que representa algo ausente dela.

É nesta estimulante ágora onde hoje me localizo como pesquisador de questões atinentes à Geografia.

Um círculo não redondo

Finalizando este percurso pessoal, digo que minha intenção foi de apresentar o quanto nosso percurso acadêmico é resultante de tensões subjetivas, acasos profissionais, relações pessoais de simpatia e acolhimento, engajamentos políticos diversos, buscas de entendimento da vida, tanto pessoal quanto socialmente organizada.

São estas muitas situações que nos geram os locais narrativos com os quais podemos montar nossa narrativa geográfica, sempre *a posteriori*. Os meus foram os esconderijos, o mirante, a praça, as pontes e a ágora. Imagens espaciais que buscam tornar mais compreensível o percurso por mim montado nestes escritos biográficos.

São imagens tomadas a partir de um ponto de vista, de uma perspectiva. Ao assumir esta perspectiva, assumi uma visão de mundo que pode ou não ser a mais verdadeira. Para esta conversa com pessoas que participam da comunidade da Geografia acadêmica tenho para mim que esta foi a melhor perspectiva, a de quem fala de perto, a pouca distância daquilo que é seu interesse.

Na segunda parte do ensaio *Distância e perspectiva*, Carlo Ginzburg (1999) discute quem teria, dada sua posição social, o conhecimento mais legítimo para dizer do seu semelhante ou do seu diferente. Este autor nos apresenta como mote para seus pensamentos argumentos de natureza ao mesmo tempo artística e geográfica, iniciando pelas justificativas dadas por Maquiavel, um “homem de berço humilde”, para dar conselhos ao príncipe. Escreveu Maquiavel:

Não gostaria que fosse tido por presunção um homem de baixa e ínfima condição ousar discorrer sobre e regular os governos dos príncipes; porque, assim como os que desenham as paisagens se postam lá embaixo na planície para observar a natureza dos montes e dos lugares altos, e, para observar a dos lugares baixos se postam no alto dos montes, assim também para conhecer bem a natureza dos povos é preciso ser príncipe, e para conhecer bem a dos príncipes é preciso ser popular. (MAQUIAVEL apud GINZBURG, 1999, p. 189-190)

Ginzburg mais à frente toma cartas trocadas entre Descartes e a princesa do Palatinado como argumentos opostos aos de Maquiavel. Escreveu Descartes (apud GINZBURG, 1999, p. 192):

Porque o lápis só representa as coisas que se vêem de longe; mas os principais motivos das ações dos príncipes são muitas vezes circunstâncias tão particulares que, se não formos príncipes nós mesmos, ou não estivermos partilhando por muito tempo seus segredos, nem poderíamos imaginar.

Ginzburg ainda traz os escritos de Leibniz, que pondera sobre os escritos de Maquiavel e Descartes sobre as conclusões acerca do conhecimento a partir do olhar dos que desenham paisagens. Escreveu Leibniz (apud GINZBURG, 1999, p. 193):

E assim como uma mesma cidade, vista de diferentes lados, parece diferente, e é como que multiplicada em perspectiva, assim também, dada a multiplicidade infinita das substâncias simples, existem como que diferentes universos, os quais, no entanto, não passam de perspectivas de um só, conforme os diferentes pontos de vista de cada mônada.

Ao final, traz as palavras de Chladenius, as quais, segundo Ginzburg, são as que pautam o trabalho do historiador atual, sua visão de conhecimento. Escreveu Chladenius (apud GINZBURG, 1999, p. 194):

Uma rebelião será percebida de diferentes formas por um súdito fiel, por um rebelde, por um estrangeiro, por um cortesão, por um habitante da cidade, por um camponês.

Não cabe aqui discutir os rumos que Carlo Ginzburg dá ao seu ensaio, mas sim chamar a atenção para o fato de que as relações entre perspectiva e verdade são antigas e persistem ainda hoje.

Minha posição em meio a conversas tão importantes entre pensadores tão potentes em suas argumentações é, digamos, mais etnográfica. O conhecimento mais verdadeiro não está propriamente na posição social que ocupamos – do ponto de vista com o qual observamos a realidade, mas sim na leitura que fazemos desta posição/perspectiva ao dizer dos integrantes dela própria – nossos semelhantes/próximos – ou de outra posição social – alguns de nossos diferentes/distantes.

O ponto de vista da minha relação com a Geografia acadêmica é uma perspectiva/posição de quem está distante, de quem olha de fora e se aproxima. Se eu assumisse outro ponto de vista, por exemplo, o das minhas relações com a Educação, os locais que aqui aparecem como esconderijos, como a Faculdade de Educação da

Unicamp, seriam figurados como casas e não como esconderijos, e a perspectiva seria a de quem está próximo e olha de dentro.

Fica a vocês a condição de localizar minhas palavras na perspectiva/posição que ocupo e entender tanto a minha posição quanto as minhas palavras em relação à Geografia como provenientes desta posição/perspectiva.

Sendo assim, cabe, ao final do percurso, perguntar: Minhas aproximações com a Geografia acadêmica apontam meu retorno àquele local de onde fugi?

Como resposta pessoal, eu diria: sim e não.

Sim, porque me aproximo da comunidade geográfica e sou legitimado em seu interior, o que faz de minha produção uma obra da Geografia acadêmica.

Não, porque esta comunidade geográfica hoje não mais entende como Geografia o mesmo que entendia na década de 1980, o que faz com que meu retorno não seja àquilo do qual fugi, mas outra coisa, uma outra Geografia, de margens muito mais amplas.

Para finalizar de vez, trago novamente palavras de Riobaldo, personagem que também busca se conhecer ao contar sua história para o ouvinte-leitor. As palavras deste personagem resumem, a meu ver, a minha trajetória aqui apresentada, por isto as escolhi como ponto final e linha de fuga desta mesma trajetória, uma vez que a repetição é tanto uma conclusão quanto uma tentativa de entender e diferir:

Eu sei que isto que estou dizendo é dificultoso, muito entrançado. Mas o senhor vai avante. Invejo é a instrução que o senhor tem. Eu queria decifrar as coisas que são importantes. E estou contando não é uma vida de sertanejo, seja se for jagunço, mas a matéria vertente. Queria entender do medo e da coragem, e da gã que empurra a gente para fazer tantos atos, dar corpo ao suceder. O que induz a gente para más ações estranhas, é que a gente está pertinho do que é nosso, por direito, e não sabe, não sabe, não sabe!. (ROSA, 1965, p. 108)

Continuarei contando esta história, não só o que virá, mas também o que já se foi no tempo cronológico, pois não sendo este o único tempo onde vivemos, a história muda, se refaz, no próprio viver e contar.

Referências

ABBOTT, J. H. *No ventre da besta* – cartas da prisão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

ALMEIDA, M. J. *Cinema: arte da memória*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

- AMORIM, A. C. Imagens e narrativas entrecortando a produção de conhecimentos escolares. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 25 n. 86, 2004.
- ARENDDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense/Edusp, 1981.
- ASPIS, R. L. Resistências nas sociedades de controle: um ensino de filosofia e sub-versões
In: AMORIM, A. C. R.; GALLO, S.; OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. (Org.). *Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento e...* Rio de Janeiro: Editora DP et al. 2011.
- BACHELARD, G. *A poética do espaço*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1972.
- CIDADE de Deus. Direção: Fernando Meirelles. Codireção: Kátia Lund. Produção: Andrea Barata Ribeiro; Maurício Andrade Ramos Brasil: O2 Filmes; Globo Filmes, 2002.1 DVD (130 min), color.
- CORAZZA, S. Os sentidos do currículo. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22. p. 149-164, 2010.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka – para uma literatura menor*. Lisboa: Assírio e Alvim, 2003.
- DELEUZE, G. *Francis Bacon – Lógica da sensação*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2005.
- GINZBURG, C. Distância e perspectiva. In: GINZBURG, C. *Olhos de madeira*. São Paulo: Cia das Letras, 1999.
- GOODSON, I. Competições curriculares – Estudos Ambientais versus Geografia. In: GOODSON, I. *O currículo em mudança – estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora, 2001.
- GOMBRICH, E. H. *História da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- HILLMAN, J. *Cidade e alma*. São Paulo: Studio Nobel, 1993.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan. 2002.
- MASSEY, D. *Pelo espaço - uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. *A cidade tele-percebida - em busca da atual imagem do urbano*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Unicamp, 1994.
- OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. *Chuva de cinema: entre a natureza e a cultura*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp, 1999.
- OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. O espaço feito de imagem. *Cinema Caipira*, v. 1, p. 15-19, 2010.
- OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. Grafar o espaço, educar os olhos: rumo a geografias menores. *Pro-posições*, Campinas, v. 20, n. 3. set./dez. 2009.
- OLIVEIRA JÚNIOR, W. M.; ALMEIDA, R. D. (Org.). *Formação de professores e atlas municipais escolares*. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES, 2003.

- OLIVEIRA JÚNIOR., W. M. et al. Escritos de algumas pessoas na busca do que seria uma geografia escolar a propor. In: BITTENCOURT, A. B.; OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. (Org.). *Estudo, Pensamento e Criação*. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 2005. (v. 1).
- ONETO, P. D. A que e como resistimos: Deleuze e as artes. In: LINS, D. (Org). *Nietzche e Deleuze – arte e resistência*. Fortaleza: Forense Universitária, 2009.
- PELLEJERO, E. *A postulação da realidade*. Lisboa: Vendaval, 2009.
- ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1965.
- SONTAG, S. *Sobre fotografia*. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

Terceira Parte

A Vida Cotidiana nas Cidades: Narrativas, Saberes e Geografias

Curtir, comentar e compartilhar – a *fan page*: cotidiano, narrativas e memórias da cidade e do urbano nas aulas de Geografia

Hanilton Ribeiro de Souza

Rita de Cássia Barreto Sá

Introdução

Inutilmente, tentarei descrever a cidade de Zaíra dos altos bastiões. Poderia falar de quantos degraus são feitas as ruas em forma de escada, da circunferência dos arcos dos pórticos, de quais lâminas de zinco são recobertos os tetos; mas sei que seria o mesmo que não dizer nada. A cidade não é feita disso, mas das relações entre as medidas de seu espaço e os acontecimentos do passado. [...] A cidade se embebe como uma esponja dessa onda que refluí das recordações e se dilata. Uma descrição de Zaíra como é atualmente deveria conter todo o passado de Zaíra. Mas a cidade não conta seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas, nas antenas dos pára-raios, nos mastros das bandeiras, cada segmento riscado por arranhões, serradelas, entalhes, esfoladuras. (CALVINO, 1990, p. 14-15)

Andando pela cidade, seja onde habitamos ou seja em outra que eventualmente visitamos, sentimos a necessidade constante de localização e orientação. Comportamento natural e geográfico, pois é essencial que conheçamos o espaço para nos sentirmos seguros, como nos afirma Tuan (1983, p. 203), “[...] sentir um lugar leva tempo, se faz com experiências”. Porém, para que possamos apreender melhor o es-

paço urbano, visando a sua transformação, torna-se imprescindível, além da vivência, um olhar crítico e reflexivo sobre a realidade que ali é (re)construída, ou seja, as atividades que se realizam no ambiente urbano, bem como os processos sociais que ocorrem e também se materializam na cidade.

Na busca por uma experiência mais íntima com a cidade, via apreensão plena desse espaço, somos remetidos à mitologia grega, especificamente ao enigma da esfinge: “Decifra-me ou devoro-te”. Mas não é a cidade capitalista industrial uma esfinge moderna, à medida que nos requer que a decifremos constantemente, para que não sejamos devorados ou aprisionados por ela? Diante de tal questão, Calvino (1990), ao narrar as conversas entre o imperador Kublai Khan e o mercador veneziano Marco Polo, nos alerta que a cidade não conta o seu passado, ela o guarda em cada detalhe, para que a decifremos e compreendamos que em seu espaço há a materialização das experiências vividas e das práticas sociais das sociedades que a construíram/constroem, ao longo do tempo, reverenciando a memória como resultado de uma relação particular entre passado/presente.

As formas do espaço objetivo, captadas pelos sentidos – visão, e o subjetivo baseado nas experiências e vivências do indivíduo, portanto em sua história, estão intermediados para compor a trama dos lugares. Sendo assim, as formas urbanas mais antigas e seus símbolos/signos guardam a memória do lugar que necessitam ser apreendidas, através de outros olhares, vivências, experiências e narrativas dos habitantes mais antigos, a fim de reforçar os laços identitários com tal espaço. Nessa discussão sobre a cidade e a sua história, Rolnik (2004, p. 9) também destaca que:

O próprio espaço urbano se encarrega de contar parte de sua história. A arquitetura, esta natureza fabricada, na perenidade de seus materiais tem esse dom de durar, permanecer, legar ao tempo os vestígios de sua existência. Por isso, além de continente das experiências humanas, a cidade é também um registro, uma escrita, materialização de sua própria história.

Porém, mesmo a cidade narrando uma parte da sua história e, sendo ela, a personagem principal, torna-se necessário, como destaca Rolnik, que a decifremos plenamente, à medida que, considerada como uma escrita, um registro da vida social e das experiências de vida que ali se materializaram, é preciso que seu alfabeto – ações, valores, signos, símbolos, contradições e exclusões – seja decodificado e compreendido, a fim de que possamos apreender o passado e também o presente, seja preparando as transformações necessárias a um futuro onde a cidade seja realmente um direito de todos. Rolnik (2004) ainda destaca que as alterações nas formas e funções do espaço urbano acabam por lhe conferir novos significados, escrevendo assim

um novo texto, com novos registros, ou seja, novas experiências e relações humanas e sociais que remodelam constantemente tal espaço. Daí a necessidade constante de reflexão sobre a cidade e o urbano. Dessa forma, “[...] é como se a cidade fosse um imenso alfabeto, com o qual se montam e desmontam palavras e frases”. (ROLNIK, 2004, p. 18)

Santos (1978 apud MORAES, 1981, p. 123) destaca que “[...] o espaço é a morada do homem, mas pode ser também a sua prisão”. Assim, não basta apenas uma descrição da cidade, dos seus aspectos e lugares, pois como nos lembra Calvino (1990, p. 14), “[...] a cidade não é feita disso, mas das relações entre as medidas de seu espaço e os acontecimentos do passado”. O espaço urbano, formado por uma multiplicidade de ações, valores, signos, símbolos, contradições e exclusões, necessita ser analisado e estudado para que a realidade que ali se constitui, na maioria das vezes, perversa e excludente, possa ser apreendida, subsidiando as transformações necessárias para devolver o direito à cidade a todos os seus habitantes.

Assim, é preciso um entendimento mais profundo do que seja tal espaço e como se dão as relações que o (re)constróem. Seguindo essa linha, podemos demonstrar aos nossos alunos que a cidade e o urbano vão muito além da moradia e das atividades ali exercidas, mas que perpassam por relações diversas, complexas e contraditórias, que precisam ser analisadas e apreendidas, se desejamos uma cidadania plena e reflexiva, construída no e para o lugar. Nesse sentido, Santos (2000, p. 113-114) também enfatiza que:

A possibilidade de cidadania plena das pessoas depende de soluções a serem buscadas localmente. [...] Nisso, o papel do lugar é determinante. Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele lugar exerce um papel revelador sobre o mundo.

Outro olhar sobre a cidade – vivências, cotidiano e aprendizado

Ao planejarmos a maior parte dos temas ligados à Geografia, no ensino básico, nós, professores, na maioria das vezes, sempre recorremos ao livro didático ou aos programas de curso como únicas fontes de consulta, quase sempre destacando destes a listagem de assuntos e conteúdos a serem trabalhados no ano letivo. Essa postura impede que vejamos que a maioria dos conteúdos geográficos está ao nosso redor, no nosso espaço vivido.

Com o trabalho sobre a cidade e o urbano também ocorre isso: temos o objeto de estudo que desejamos ao nosso redor, mas ficamos presos ao livro didático e à sala de aula, como se a cidade onde vivêssemos também não fornecesse subsídios e informações para a produção do conhecimento geográfico. Rolnik (2004, p. 12) destaca que “não se está nunca diante da cidade, mas quase sempre dentro dela”, enfatizando, além da importância de tal fenômeno/processo na história da humanidade, a sua presença e a sua influência em nossas vidas.

Calvino (1990, p. 59) nos alerta que “[...] jamais se deve confundir uma cidade com o discurso que a descreve”. No entanto, ele mesmo pondera: “Contudo, existe uma ligação entre eles.” Assim, as referências utilizadas pelo indivíduo ou pelos grupos para construção de um discurso que a descreva como cidade perpassam pelo que é guardado na memória de ambos e que representam as rupturas, as permanências, os arranjos, os valores presentes em cada momento histórico, pois retomando Calvino, “[...] as cidades, como os sonhos, são construídas por desejos e medos, ainda que o fio condutor de seu discurso seja secreto, que as suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas, e que todas as coisas escondam uma outra coisa”. (CALVINO, 1990, p. 44) A cidade entra em cena como receptáculo de todos esses processos e como produtora de lugares, os quais ganham este significado a partir das referências, “produzidas por um conjunto de sentidos”. (CARLOS, 1996, p. 22)

Nessa perspectiva, o estudo sobre a cidade/urbano deve pautar-se não apenas na mera descrição ou observação passiva do espaço, mas, sobretudo, nas experiências e vivências individuais e coletivas, à medida que tais referências são necessárias aos indivíduos para que eles criem o sentimento de pertencimento aos lugares, tão importante para a identidade pessoal, ao recorrerem à memória como fonte de informações (lembranças e significados), as quais estão relacionadas ao que se vivencia num determinado tempo e espaço. Carlos (1996, p. 29) pontua:

O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente à produção da vida [...] No lugar emerge a vida, pois aí se dá a unidade da vida social. Cada sujeito se situa num espaço concreto e real onde se reconhece ou se perde, usufrui e modifica, posto que o lugar tem usos e sentidos em si.

A complexidade e a importância do tema “cidade/urbano” requerem uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem. Assim, Schäffer (2003, p. 111) enfatiza que: “refletir sobre a unidade temática cidade/urbano no ensino básico impõe uma revisão do papel deste tema na geografia e da forma como o estudo da cidade tem sido veiculado em propostas curriculares”. Schäffer (2003) ainda pondera que, em

tal revisão sobre o tema, precisamos de uma nova perspectiva de análise nas aulas de Geografia: “O estudo geográfico da cidade, mais do que propiciar a descrição da mesma, visa sua compreensão e transformação, na medida em que vê no indivíduo (morador, aluno) o agente de produção e transformação”. (SCHÄFFER, 2003, p. 113)

Seguindo a discussão, Fernandes (2009, p. 59-60) vem destacar a importância da cidade como processo educativo:

O espaço da cidade é um local de ações sociais, políticas, poéticas, culturais, de procedimentos de resistência e de criatividade, de relação entre espaços de circulação, de encontro, de vivências, fruição, que coloca em contato diferentes formas de pensar, sentir, agir e se colocar dos grupos sociais, fruto de seus repertórios e contextos culturais [...]. Pensar a cidade como objeto de pesquisa, entendendo-a como espaço educativo é tê-la como uma especificidade educacional, fora do contexto escolar.

Martins (2011, p. 146) também enfatiza a importância da cidade na produção do conhecimento:

Constituída por práticas socioespaciais, a cidade educa os que nela vivem. Como prática educativa, por se ela mesma forma e conteúdo, a cidade é a base de socialização dos processos constitutivos da sociedade contemporânea. Pensar a educação, com e neste espaço, significa tê-la como espaço que educa formal e informalmente os sujeitos, como nos adverte Paulo Freire (1995).

Desse modo, observa-se a importância da cidade como espaço de ensino e de aprendizagem, pois se trata do local onde o indivíduo constrói e amplia a sua identidade e a sua cidadania, bem como do território onde melhor se vislumbram a organização e a reprodução da sociedade capitalista: relações de produção/trabalho, acumulação do capital, normatização da vida e usos do espaço, símbolos e signos, contradições e exclusões, dentre outros. Assim, o espaço da cidade constitui-se num arsenal imprescindível para a reflexão e a interpretação do mundo. Santos (1998, p. 37) destaca que “[...] é pelo lugar que revemos o mundo e ajustamos nossa interpretação”.

Dessa forma, o ambiente urbano torna-se um espaço de educação, principalmente para a cidadania ativa e reflexiva, à medida que o apreendemos pela vivência, pela experiência e pela diferença. Como afirma Santos (1998, p. 83): “A cidade é o lugar em que o mundo se move mais; e os homens também. A co-presença ensina aos homens a diferença. Por isso, a cidade é o lugar da educação e da reeducação”.

Nesse sentido, notamos quanto o estudo sobre a cidade e o urbano pode ser mais proveitoso e produtivo se utilizarmos o próprio objeto como local de pesquisa e aprendizado, realizando aulas contextualizadas e próximas do cotidiano de nossos alunos, rompendo, assim, com as barreiras impostas pela rigidez curricular/disciplinar da Geografia no ensino básico. Nessa direção, Santos (1998, p. 121) também vem reforçar a importância de uma educação contextualizada e reflexiva, visando à formação plena do cidadão:

Para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isto significa saber o que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro.

Na proposição de uma escola e uma Geografia cada vez mais próximas da realidade do aluno, ou seja, uma Geografia que busca, no cotidiano do aluno, as respostas para os conceitos e teorias trabalhados em sala de aula e no livro didático, é preciso que ultrapassemos fronteiras: das salas de aula e dos muros da escola, trabalhando diretamente com o objeto de estudo de nossa ciência – o espaço geográfico – a fim de aliar teoria e prática, ensino e pesquisa, na construção do conhecimento. Complementando tal discussão, Kaercher (2007, p. 75) enfatiza:

Parece-nos claro que, o ensino de geografia, como aliás o de qualquer outra área, só será válido se conseguir fazer um diálogo com o mundo real, extra-escolar, isto é, que supere uma visão, ainda muito arraigada em nós professores, de que o estudo serve para o genérico iluminar cabeças, ilustrar mentes, uma espécie de enciclopedismo ilustrado, cultura geral. A geografia escolar tradicional se enquadra bem dentro deste perfil de ciência desinteressada, repassadora de informações atualizadas, contemporâneas aos alunos.

E ainda acrescenta:

Mas se construirmos com eles o conhecimento e os conceitos que ultrapassam as definições prontas, decoradas e tão cobradas nos velhos e chatos questionários e provas, estaremos superando a chatice geografia. Se trabalharmos a partir de coisas próximas a eles e explicarmos a lógica que ordena a organização dos espa-

ços, então nossos alunos poderão integrar-se com facilidade às novidades, porque construíram operações mentais que os deixaram em condições de fazer relações entre esta e aquela escola, porque lhes demos as ferramentas para eles construírem seu conhecimento, enfim porque eles relacionarão suas aulas com a vida, farão relações entre escola e vida, geografia e política, geografia e natureza, geografia e cidade, enfim geografia e seu cotidiano. (KAERCHER, 2007, p. 78)

É no diálogo maior com o mundo, com o espaço vivido do aluno, que poderemos realmente construir um conhecimento geográfico pautado na reflexão sobre a realidade, não apenas da cidade, mas também do campo, da política, da indústria, do comércio, da população, do meio ambiente, enfim, dos vários temas da Geografia, subsidiando a construção do conhecimento e, conseqüentemente, o diálogo-ação, ou seja, a transformação da sociedade e do espaço, como destaca Oliveira (2004, p. 66): “Quanto mais o professor de Geografia opera a relação dos conhecimentos locais com o conteúdo disciplinar, melhor seria sua desenvoltura profissional, no parâmetro do diálogo-ação”.

Como discutido, o ensino e a aprendizagem a partir da realidade/cotidiano pressupõem não apenas a construção do conhecimento, mas também a conversão dos saberes construídos em ação para transformação da realidade. Tal processo passa pela formação ou ampliação da cidadania do indivíduo, tendo a escola e a Geografia papéis fundamentais em tal ação educativa. Nesse contexto, os estudos sobre a cidade e o urbano, a partir da análise e da reflexão do espaço vivido do aluno, têm também um enfoque na formação da cidadania e na gestão do lugar. Nessa discussão, Schäffer (2003, p. 116), nos esclarece:

O porquê de estudar a cidade ou o urbano nas aulas de geografia decorre da resposta a uma pergunta anterior e mais ampla: Por que estudar geografia? Tal importância decorre de ser a cidade o espaço no qual, com mais clareza, se visualizam a forte alienação entre o trabalho e a natureza, a máxima acumulação do capital, a intensidade das contradições e dos conflitos de interesse, mas, sobretudo, onde surgem as maiores possibilidades de organização de movimentos com o objetivo de transformação social. [...] A cidade e o urbano estão presentes, nessas propostas, como instrumento de promoção de uma educação que se volta à formação de uma cidadania consciente, atuante, capaz de levar o aluno a refletir sobre seu papel como agente de construção do espaço através da análise crítica da realidade que o cerca.

Sendo assim, concebemos as cidades como fomentadoras da cidadania, à medida que revelam, concretizadas ou camufladas em seu espaço, as ações, valores, contradições, conflitos e exclusões entre as classes sociais. Santos (1987, p. 63) enfatiza tal função, ao destacar que “as cidades têm um grande papel na criação dos fermentos que conduzem a ampliar o grau de consciência. Por isso são um espaço de revelação”. Porém, tal revelação, a fim de ampliar a cidadania dos indivíduos, só será possível se vivermos e experimentarmos a cidade onde vivemos nas aulas de Geografia, fazendo relações entre as teorias e conceitos e a realidade.

Portanto, a fim de superarmos a memorização, a passividade e a mera repetição dos conteúdos e conceitos já estabelecidos que constam nos livros didáticos, devemos aproximar a Geografia do cotidiano. O estudo de suas temáticas, especialmente, nesse caso, os estudos sobre a cidade e o urbano devem buscar, assim, a renovação do conhecimento geográfico e a formação cidadã, pois como destacam Ponstuscka e outros (2007), ensinar e aprender não significa apenas dominar conteúdos, mas, sobretudo, utilizar tais saberes para desvendar e compreender a realidade do mundo para dar sentido e significado à aprendizagem. Já Kaercher enfatiza que a apreensão plena do mundo se dará quando rompermos as fronteiras da sala de aula/escola, levando a geografia para o mundo dos alunos:

Se conseguirmos construir com os alunos (e não apenas mostrar, falar, ‘catequizar’) a ideia de que o espaço não é (só) sinônimo de física (espaço sideral), de matemática (a sala de aula mede 4m x 8m), mas sim sinônimo de território, espaço geográfico, local onde ele vive, anda, enxerga, toca, estaremos trazendo a geografia para o mundo dele, tirando-a dos livros didáticos e do quadro-verde, dois entes tão distantes (afetivamente falando). Se mostrarmos que este espaço está impregnado de sua ação, que fazemos geografia no nosso dia a dia, através do trabalho, que é a constante relação sociedade-natureza, então teremos mais chance de realizar um diálogo real entre professores e alunos. (KAERCHER, 2007, p. 81)

A educação científica na análise e interpretação da cidade e do urbano

Na busca pela superação de um ensino-aprendizagem apenas construído através dos saberes cristalizados nos livros didáticos, e que são repassados com baixa reflexividade nas salas de aula, e buscando aproximar também a construção do conhe-

cimento geográfico do cotidiano dos alunos, percebe-se, na educação científica, uma oportunidade de superar a memorização, a passividade e a acomodação na produção do conhecimento, bem com a distância entre o aluno e o objeto de estudo, ou seja, entre a teoria e a prática. Segundo Castrogiovanni e outros:

O ensino somente por conteúdos parece não satisfazer mais. Precisamos trabalhar com questões que evoquem a prática, a realidade contextualizada do aluno, com suas necessidades, seus interesses, suas tensões. É preciso trabalharmos de forma coletiva, (inter) relacionada. Na Geografia não deve ser diferente. E nem pode, afinal a Geografia é o cotidiano, é a paisagem, é a relação entre os sujeitos, e estes com os lugares, entre tantas outras variações possíveis. (CASTROGIOVANNI; ROSSATO; CÂMARA; LUZ, 2007, p. 22)

Sabemos que a pesquisa é um processo que visa a pôr o aluno/pesquisador em contato com realidades ou problemas desconhecidos, ou que ainda precisem de maior reflexão para a sua apreensão. Nesse sentido, no ensino básico, a educação científica vem cumprir vários papéis, que vão desde a integração entre a teoria e a prática, o ensino e a pesquisa, até a ressignificação do processo de construção do conhecimento, tendo em vista que a pesquisa leva o aluno a conhecer o mundo pelo seu olhar, confrontando ideias e saberes. Enfim, é buscando, analisando, refletindo e questionando, para apreender a realidade, que o aluno também se descobre produtor de conhecimento. Nessa perspectiva, Suertegaray, apud Castrogiovanni e outros, enfatiza:

Pesquisa significa compreender o mundo através de respostas que construímos sobre este mesmo mundo. Estas respostas são expressão da interação entre sujeitos, e entre sujeitos e objetos. Pesquisar pressupõe conhecer o outro – o outro sujeito, o outro objeto. O ato de pesquisar é um ato de conhecimento, portanto, é parte do processo de educação. (SUERTEGARAY, 2002 apud CASTROGIOVANNI et al., 2007, p. 22)

Sendo assim, concebemos que a educação científica tem a capacidade de inovar e resgatar algo perdido ou esquecido no ensino básico: o prazer de conhecer, de construir o conhecimento. cremos que tal realidade – desencanto, desesperança e desinteresse – que reina no ambiente escolar, se apoie justamente na falta de desafios e de sedução que tomou conta da escola atual, pois um ensino-aprendizagem pautado, na maioria das vezes, no conteudismo, na passividade, na distância da realidade e

no repasse e memorização de informações, não desperta a curiosidade, a dúvida e a investigação no aluno, tornando-o mero espectador passivo do processo de ensino e de aprendizagem. Assmann (2003, p. 29) vem enfatizar que:

Precisamos reintroduzir na escola o princípio de que toda morfogênese do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer. Quando esta dimensão está ausente, a aprendizagem vira um processo meramente instrucional. [...] Mas a experiência de aprendizagem implica, além da instrução informativa, a reinvenção e *construção personalizada do conhecimento*. E nisso o prazer representa uma dimensão-chave. Reencantar a educação significa colocar ênfase numa visão da ação educativa como ensinamento e produção de experiências de aprendizagem.

Ainda nessa discussão, Castrogiovanni (2007, p. 44) vem complementar que:

O ensino fundamental e o médio devem ser, acima de tudo, desafiadores, capazes de despertar o interesse dos alunos para a resolução dos problemas que a vida apresenta. Hoje, na pós-modernidade, a escola deve proporcionar os caminhos necessários para que os sujeitos/alunos possam compreender o cotidiano, desenvolvendo e aplicando competências.

Nessa perspectiva, ao utilizarmos a educação científica em nossas aulas, além de desenvolvermos competências através dos desafios da resolução de problemas presentes no seu espaço vivido, testando e reconstruindo saberes, estaremos também auxiliando nosso aluno na formação e ampliação de sua cidadania. Ao pesquisar, ele estará se envolvendo com as questões locais e despertando, assim, a sua reflexão sobre as ações, valores, contradições/conflitos e exclusões que acontecem e se configuram em seu espaço vivido. Com isso, vemos que trabalhar o cotidiano dos alunos nas aulas de Geografia implica levá-los a desvendar o mundo, como afirma Pontuschka e outros (2007, p. 97):

Além de dominar conteúdos, é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desvendar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem. À medida que os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos e passam a ser meios para a integração com a realidade, fornecem ao aluno os instrumentos para que possa construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo.

Assim, os autores vêm demonstrar que os professores devem ter maior intimidade com a educação científica, inserindo o processo investigativo no cotidiano da prática pedagógica do ensino básico, pois se trata de um forte aliado da produção e recriação autônoma do conhecimento.

Se considerarmos a docência como atividade intelectual e prática, revela-se necessário ao professor ter cada vez mais intimidade com o processo investigativo, uma vez que os conteúdos, com os quais ele trabalha, são construções teóricas fundamentadas na pesquisa científica. Assim, sua prática pedagógica requer de si reflexão crítica e constante criação e recriação do conhecimento e das metodologias de ensino, o que pressupõe uma atividade de investigação permanente que necessita ser apreendida e valorizada. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 95)

Diante do exposto, vemos que a educação científica deve fazer parte do processo pedagógico do ensino básico. Assim, ao trabalharmos com a temática “cidade/urbano”, se torna necessário tê-la como objeto de pesquisa, a fim de superarmos a parcialidade e a superficialidade com as quais ainda entendemos tais processos, o que reduz em muito a nossa capacidade reflexiva. Nesse contexto, Fernandes, a partir das discussões de Bernet (1997), destaca a questão da parcialidade na apreensão da cidade:

Fatores como classe social, o lugar de residência, o grupo geracional, o trabalho, os hábitos familiares ou de ócio de cada qual determinam que cada indivíduo não conheça mais que uma parcela ou uma dimensão muito limitada de sua cidade. Isso se dá porque, na realidade, uma cidade está composta de muitas cidades diferenciadas, objetiva e subjetivamente: a cidade dos jovens e a cidade dos mais velhos; a dos ricos e a dos pobres; a noturna e a diurna; a cidade da marginalização e a cidade que mostram os postais. (FERNANDES, 2009, p. 64-65)

Bernet (1997, p. 30 apud FERNANDES, 2009, p. 64) vem enfatizar a questão da superficialidade em tal processo:

Informalmente aprendemos a usar quotidianamente a cidade, mas aprendemos muito menos a entendê-la e a decodificá-la além da obviedade. Informalmente descobrimos a aparência da cidade, mas não detectamos sua estrutura; conhecemos sua atualidade, mas desconhecemos sua gênese e sua prospecção.

Enfim, observamos que através do processo investigativo podemos superar com nossos alunos a parcialidade e a superficialidade presentes na análise da cidade e do urbano, à medida que a pesquisa propicia o contato real com o objeto de estudo e tal experiência favorece, ainda, maior vivência do espaço vivido, desvelando sua formação, seus valores e signos: seus problemas, conflitos e exclusões. Tuan (1983, p. 21) conclui que “[...] quando residimos por muito tempo em determinado lugar, podemos conhecê-lo intimamente, porém a sua imagem pode não ser nítida, a menos que possamos também vê-lo de fora e pensemos em nossa experiência”.

As novas mídias no ensino e aprendizagem da Geografia

As mudanças que vêm ocorrendo em todas as instâncias do mundo moderno e, em especial, no processo de aquisição de informações e na rapidez com que elas são disseminadas, estão levantando alguns questionamentos acerca do papel da Educação e da escola frente a esta realidade. O uso das atuais tecnologias de comunicação coloca-nos diante de um grande desafio, não de incorporá-las apenas como recursos/instrumentos de ensino, mas promovendo a utilização consciente das informações para intervir no processo de gestão do espaço. Puerta e Nishida (2007, p. 124-125) vêm enfatizar que:

No decorrer da última década surgiu um novo mundo, com grandes mudanças, principalmente no campo das telecomunicações. A escola, como espaço celular da sociedade, deve acompanhar essa revolução tecnológica para que os educandos sejam cidadãos da cibercultura. Concordamos que as novas tecnologias da informação e da comunicação interferem na organização do trabalho e da ideias, e justamente por isso é preciso aprender a utilizá-las como ferramenta auxiliar na tomada de decisões para não nos tornarmos usuários acríticos.

A preocupação com o papel que as novas tecnologias devem assumir no contexto educacional é pertinente, uma vez que não se trata apenas de colocar máquinas em sala de aula ou nos laboratórios das escolas. É necessário construir uma práxis pedagógica a partir dos recursos tecnológicos existentes e disponíveis, não só na escola, mas também aqueles que fazem parte do cotidiano dos estudantes. José Aquino Júnior (2007, p. 79) destaca que “[...] a escola não é uma célula isolada e deve estar integrada às ações da própria sociedade. Na atualidade, com o desenvolvimento

tecnológico acelerado que estamos vivenciando, a escola precisa ficar atenta e estar conectada à realidade”.

A utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, como ferramentas capazes de contribuir para a construção de um conhecimento associado à influência que tais recursos exercem sobre os jovens, mais adaptados e inseridos no mundo digital, oferecem uma grande oportunidade para a discussão de questões consideradas relevantes na formação de cidadãos capazes de intervir na realidade.

O uso das redes sociais é, sem dúvida alguma, a chance de se criar um canal de comunicação para compartilhar informações e ideias, a partir da interação no ambiente virtual, este considerado como uma sala de aula sem paredes, sem carteiras, uma nova arquitetura para o cenário educacional, mais apropriada a esse estágio que estamos vivenciando, no qual suas ferramentas de comunicação estão criando novas formas de convivência, de comportamento, de aprendizagem. Puerta e Nishida (2007, p. 126) destacam que “[...] esse mundo, que diariamente se transforma, muda o sujeito-usuário, seus hábitos e as ferramentas da inteligência de que ele necessita para acessar e trabalhar as informações disponíveis”.

Assim, a escola deve se colocar como articuladora desse processo, pois não há mais como pensar a educação atual sem o uso das novas tecnologias digitais. Estamos diante da necessidade de uma política educacional voltada para uma proposta que reveja as concepções e práticas sociais adotadas até então. A observação da realidade local e o diagnóstico das situações-problema podem levar à conscientização quanto à realidade local, incentivando a implementação de soluções efetivas pelos indivíduos que aí residem, a fim de gerir e transformar o espaço vivido.

A escola, através das novas mídias, como recursos didáticos da educação científica e da prática pedagógica cotidiana, pode se tornar um instrumento fundamental para a construção de uma consciência reflexiva sobre a realidade, subsidiando a formação de uma cidadania participativa e proativa no/do lugar. Para Lopes (2011, p. 99) “[...] não existe educação descolada de um projeto político e de que todo projeto educacional, por ser ‘político-pedagógico’, porta em si uma proposta de sociedade, um ideário de humanismo”. Sendo assim, concebemos que as novas mídias e a educação científica surgem como recursos técnicos alternativos para o fomento do conhecimento em busca de novas formas de gestão e transformação da realidade do lugar. Para Santos (2000, p. 96), lugar é “[...] chão da população, isto é, sua identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence”. Portanto, o sentido de pertencimento e de identidade em relação ao seu lugar é considerado um fator essencial à intervenção das pessoas no processo de gestão.

As redes sociais, quando bem articuladas, podem ser um poderoso meio para a criação de uma cidadania mais participativa no lugar, pois devemos ter um pensamen-

to voltado para o global, mas agir localmente para que isso aconteça. O desenvolvimento de ações e projetos em âmbito local, interligados por meio das redes de comunicação, deve ser promovido, especialmente pelas escolas, espaço sistemático de produção e socialização do conhecimento, como nova base material das relações sociais.

O novo paradigma da Educação exige que a escola se ajuste, redimensionando o papel do professor, do aluno, da sala de aula, dos conteúdos e métodos pedagógicos ao uso das tecnologias para a criação de ambientes de aprendizagem fora da sala de aula, ou melhor, a instrumentalização para esta aprendizagem, uma vez que o uso da tecnologia da informação cria novas condições de produção do conhecimento.

A experiência de utilizar a *fan page*, como interface produtiva na análise do espaço da cidade, das suas questões intrínsecas e subjetivas, da discussão e da troca de informações e aprendizagens consiste na perspectiva de utilizar tal ferramenta para desenvolver a autonomia e a capacidade de comunicação dos estudantes, no tocante à análise de conceitos espaciais/geográficos elementares para a compreensão da sua realidade. Além disso, tal ferramenta pode proporcionar, como auxiliar do processo pedagógico, a dinamização das aulas e a interação aluno e escola e entre vida e aprendizagem, à medida que a aula não terminaria na sala de aula, mas continuaria em outros espaços e tempos: “Uma aula produtiva é aquela em que o aluno trabalha além do tempo e do espaço da aula, porque foi desafiado a buscar soluções para problemas verdadeiros e a levar dúvidas para além dos muros da escola”. (JÚNIOR, 2007, p. 79)

Enfim, destacamos a utilização da *fan page* ou página de fãs, específica do Facebook, direcionada a empresas, marcas ou produtos, organizações, associações e autônomos que visam uma maior interação entre suas atividades e seu público alvo. Observamos o potencial que tal mídia possui para a interação, a discussão, a produção e o compartilhamento do conhecimento geográfico, nas redes sociais, tão utilizadas pelas crianças, jovens e adultos, na atualidade, complementando dessa forma as aulas em sala e os momentos de pesquisa, seja em campo ou na própria internet. Conforme Júnior (2007, p. 82), “[...] acreditamos que o acesso às novas tecnologias possa também melhorar a organização lógica das ferramentas da inteligência dos alunos, na medida em que traz novos componentes para acessar informações, organizá-las e utilizar-se delas”. E, para concluir, deixamos o alerta de Puerta e Nishida (2007, p. 130):

A multimídia pode, então, ser considerada uma ferramenta moderna que busca novas tecnologias para se desenvolver, trazendo de volta ao aluno o prazer da descoberta. A multimídia aparece no ensino para auxiliar e complementar as aulas, e não para tomar o lugar do professor, que deve continuar sendo o orientador do aluno na construção de um roteiro de investigação.

Castro Alves, Bahia – uma cidade, vários lugares – o uso da *fan page* na análise da cidade e do urbano

Com vistas a modificar e inovar o ensino e na aprendizagem sobre a cidade e o urbano com os alunos da 3ª série do ensino médio do Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves, na Bahia, integrando teoria e prática, ensino e pesquisa, além de se utilizar das novas mídias em tal processo, é que planejamos e desenvolvemos o projeto “Castro Alves/BA – Uma cidade, vários lugares”, no segundo bimestre de 2012.

É preciso salientar que este projeto é uma experiência formativa que relata outras visões dos alunos com o espaço vivido, utilizando-se da pesquisa *in loco* (entrevistas, relato de vivências e memórias). Destacamos que tal experiência tinha como objetivos: a) refletir sobre o processo de urbanização, partindo da realidade local para a global, permitindo a análise e a discussão dos valores, da memória, dos símbolos e signos urbanos, do processo de apropriação e reprodução espacial – contradições, conflitos e exclusões – bem como examinar os problemas urbanos de Castro Alves; b) discutir a identidade e a cidadania dos castroalvenses, bem como o papel e a importância da participação cidadã na gestão local; c) inserir a educação científica no cotidiano das aulas de Geografia do ensino médio, a fim de tornar o aluno um protagonista ativo e reflexivo do processo de ensino-aprendizagem e, enfim; d) utilizar as novas mídias – *fan page* (Facebook) – como um recurso didático, para discutir a cidade e o urbano, especificamente de Castro Alves, gerando, assim, interação entre professor e alunos, alunos e alunos, alunos e comunidade, comunidade e comunidade.

Dessa forma, destacamos os procedimentos metodológicos adotados em sua realização. Salientando que se trata de um roteiro básico a ser adaptado por quaisquer professores, de Geografia, ou de outras áreas, que desejem realizar tal experiência pedagógica:

- a) Planejamento do projeto e suas ações pelos professores de Geografia e de outras disciplinas interessadas na experiência, executado durante os horários de atividade complementar (planejamento);
- b) Criação de um perfil no Facebook: Geografia Castro Alves,¹ a fim de administrar a *fan page* do referido projeto, bem como as demais páginas criadas para outros temas;
- c) Criação/formatação da *fan page*: Castro Alves/BA – Uma cidade, vários lugares;²

1 <<http://www.facebook.com/#!/geografiacastroalves>>.

2 <<http://www.facebook.com/#!/pages/Castro-AlvesBa-Uma-Cidade-Varios-Lugares/211419228985209>>.

- d) Postagem do projeto na *fan page*, contendo orientações para o seu desenvolvimento;
- e) Apresentação e discussão do projeto com as turmas:
- Divisão dos grupos de trabalho. Como as turmas eram formadas por alunos da zona urbana e rural do município, e muitos sem acesso a internet fora do espaço escolar, a divisão dos grupos baseou-se nos seguintes critérios: a) as equipes foram formadas a partir de alunos que já possuíam perfil no Facebook, para administração das postagens; b) os grupos deveriam ser compostos por alunos da zona rural e urbana da mesma turma, a fim de facilitar a interação no processo de pesquisa e postagem;
 - Orientações gerais para a execução do projeto pelos grupos de trabalho: postagem, formatação das postagens, inserção de comentários, pesquisa de campo, interação entre os grupos, seleção e postagem das fotografias de cada temática do projeto, dentre outras.
- f) Atividades semanais de pesquisa, com questões baseadas em temáticas relativas à cidade e ao urbano:
- Atividade de pesquisa I: Formação do espaço urbano e identidade;
 - Atividade de pesquisa II: Cidade – funcionalidade e influência regional;
 - Atividade de pesquisa III: A cidade e seus problemas sociais;
 - Atividade de pesquisa IV: Globalização e uso do espaço urbano;
 - Atividade de pesquisa V: Cidade e planejamento urbano.
- g) Apresentação e discussão da pesquisa efetuada pelos grupos, em sala de aula, narrando as experiências vividas e coletadas a partir dos temas, além de refletir sobre a realidade local, estendendo tal debate para os âmbitos nacional e global. As intervenções e orientações dos professores direcionavam a produção do conhecimento para os conteúdos selecionados/trabalhados;
- h) Seleção e registro fotográfico dos espaços, aspectos e/ou atividades da cidade/urbano que refletissem a temática pesquisada;
- i) Postagem das fotografias com os respectivos comentários na *fan page*;
- j) Interação entre os grupos na *fan page*, curtindo, comentando e compartilhando fotografias e comentários;
- k) Avaliação das postagens efetuadas pelos professores envolvidos.

A seguir, selecionamos algumas fotografias e relatos postados pelos grupos de trabalho na *fan page*, a partir das temáticas pesquisadas/trabalhadas, demonstrando como ocorreu a apreensão da cidade e do urbano em Castro Alves, pelos nossos alunos.

- Formação do espaço urbano e identidade

A casa mais antiga da nossa cidade. O casarão onde morou o poeta Castro Alves foi construído em 1820, na época de Curralinho. Hoje é um patrimônio histórico cultural e biblioteca onde podemos dizer que o casarão é o cartão postal da nossa cidade. Nossa história precisa ser preservada, cuidada, lembrada. Nossa equipe escolheu o casarão porque como nós já tínhamos dito, ele é o cartão postal, o coração da nossa cidade. A existência desse patrimônio aumenta o nosso conhecimento sobre a história da nossa Castro Alves. Local: Praça Dionísio Cerqueira. (GRUPO DE TRABALHO: BRUNO, GEISA, PALOMA, CARINA. 3º A MAT, 2012)

Figura 1 – Casarão da Fazenda Curralinho – Biblioteca e Centro



Fonte: Acervo dos autores (2012).

Figura 2 – Fábrica Charutos/Grêmio e Palacete dr. Rafael Jambeiro



Fonte: Acervo dos autores (2012).

A nossa cidade ainda tem vários casarões antigos, temos como exemplo a Fábrica Central de Charutos de Francisco de Barros Lordello, localizada na Praça da Liberdade, antiga Praça São José. A fábrica de charutos era uma das fontes de renda da nossa cidade. Depois de desativada, ela virou “O Grêmio”, que funcionou como um clube carnavalesco por alguns anos. Já funcionou também como antiquário e hoje esse casarão está sem uso e à venda. (GRUPO DE TRABALHO: ELIÚDE, JAMILE, JÉSSICA, FERNANDA, AMIS-TERDAN. 3º A MAT, 2012)

O Palacete de dr. Rafael Jambeiro, que foi construído no ano de 1922, fica situado na Av. Rafael Jambeiro e tem uma grande história, só que apagada aos olhos da população, um local onde servia de armarinho e que vendia de tudo, principalmente sapatos, tecidos, linhas etc. Décadas atrás, esse local era bastante importante para toda a população castroalvensense, hoje se encontra em uma situação bastante precária. (GRUPO DE TRABALHO: IVANILDO, EDSON MARQUES, TIAGO, ALOÍSIO. 3º A MAT, 2012)

Como podemos notar, nas Figuras 1 e 2 e nos relatos, as discussões giraram em torno da preservação do patrimônio histórico local, destacado como importante para a fundamentação da identidade dos castroalvensenses. Porém, os grupos de trabalho também relataram a decadência das formas urbanas mais antigas da cidade, pois algumas se encontram em ruínas e outras estão à venda, podendo, inclusive, desaparecer, apagando parte da nossa história. Com isso, notou-se a pouca importância que a sociedade e o poder público local conferem à preservação do patrimônio da cidade, esquecendo-se que a memória dos seus habitantes é um fator importante para a criação e a ampliação da identidade e da cidadania das pessoas. Santos (1999, p. 263), ao discutir a importância da memória para os lugares e indivíduos, afirma que “[...] quando um homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar cuja história desconhece cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação.” E a alienação é a porta de entrada de todos os processos que destroem os lugares, ou se não destroem também não os faz crescer, ao contrário, serve para alimentar a apatia, a acomodação, o desrespeito ao coletivo. Gera também a perda das referências – culturais, históricas, econômicas, geográficas – que servem como amálgama na produção da identidade e como combustível para o processo de apropriação plena que se manifesta através da configuração espacial, das formas que o lugar vai assumindo ao longo do tempo.

- Cidade – Funcionalidade e influência regional

A especialização de nossa cidade é baseada no comércio, não só em lojas, mas sim na feira livre, que consiste na venda de verduras, frutas e legumes, que acontece nos dias de quarta-feira, sexta-feira e a parte maior no sábado. Produtores de vários lugares, tais como Itatim, Varzedo, Santa Terezinha, Milagres, entre outros, vêm vender os produtos e muitos vêm comprar. (GRUPO DE TRABALHO: NELMA, TAIRLA, MARÍLIA, TAISE, OSCAR. 3º B MAT, 2012)

Figura 3 – Feira Livre de Castro Alves/BA



Fonte: Acervo dos autores (2012).

A feira livre de nossa cidade tem uma variação de produtos, e uma suma importância para todos nós habitantes. Recebendo muitas pessoas de outras cidades, como Santa Terezinha e Itatim, entre outras, é de fundamental importância para a economia de nosso município, pois os comerciantes da cidade e os da zona rural têm a oportunidade de vender seus produtos e com o lucro investir em novos. (GRUPO DE TRABALHO: IVANILDO, EDSON MARQUES, TIAGO, ALOÍSIO. 3º A MAT, 2012)

Figura 4 – Clínica Médica e Loja em rede



Fonte: Acervo dos autores (2012).

Destacamos que os alunos perceberam que as redes de transporte e comunicações, bem como as atividades econômicas de um lugar, revelam sua funcionalidade (comercial e de serviços, industrial e agropecuária), determinando também

o nível de influência que ele possui em sua região (em qual nível da hierarquia urbana a cidade/município se insere). Nesse sentido, observaram também que nossa cidade, sendo de pequeno porte, possui como funcionalidade principal a agropecuária, visto que a feira livre é sua maior e mais importante atividade econômica. Porém, o setor comercial e de serviços (clínicas particulares, hospital regional, bancos, supermercados, lojas em rede etc.), também se destacam, pois hierarquizam os municípios vizinhos e de menor porte econômico, tais como Santa Teresinha, Itatim, Rafael Jambeiro e Varzedo. É preciso ressaltar que os alunos ainda destacaram a influência regional de Santo Antônio de Jesus em relação à nossa cidade e às outras do Recôncavo sul da Bahia, narrando nas discussões em sala de aula suas experiências de viagem a estes centros para realizarem algumas atividades que o município de Castro Alves não oferece.

Além de observarem a funcionalidade e a influência regional atual de nosso município, alguns grupos conseguiram avançar, utilizando-se das narrativas dos moradores mais antigos, para entender o papel de destaque de Castro Alves há algumas décadas atrás, pois tal local era um importante entreposto ferroviário comercial da região, bem como grande produtor e beneficiador de fumo. Destacamos que tais bases econômicas entraram em decadência, nas décadas de 1970 e 1980, respectivamente, levando o município à estagnação e à crise, perdendo assim a sua importância e influência.

Figura 5 – Antigos armazéns de fumo e antiga estação ferroviária



Fonte: Acervo dos autores (2012).

A estação ferroviária de Castro Alves, que antes era um ponto de grande importância em nossa cidade, era utilizada por trens cargueiros... e de grande importância para a população castroalvensense e da região. Está em estado de abandono e sem aproveitamento. Isso é

um desrespeito para um patrimônio tão importante. (GRUPO DE TRABALHO: ADRIELE, CAROLINA, JANILE, JÉSSICA. 3º C MAT, 2012)

Esse é um antigo casarão que funcionava como armazém de fumo há muitos anos, e fez parte das casas comerciais de Castro Alves, e que hoje funciona como serraria. Escolhemos esse casarão porque ele contribuiu com a história comercial e econômica de nossa cidade. (GRUPO DE TRABALHO: JÁDILA, LAYLLA, VALDINEI LIMA, JARBAS. 3º B MAT, 2012)

- **A cidade e seus problemas sociais**

Figura 6 – Diferenciação na urbanização de ruas/bairros de Castro Alves, Bahia



Fonte: Acervo dos autores (2012).

Figura 7 – Loteamento Edson Costa Leão



Fonte: Acervo dos autores (2012).

Com a observação das áreas centrais e periféricas, podemos notar as diferenças sociais e econômicas. No centro, a urbanização é melhor, há uma grande concentração de lojas, farmácias, mercados e segurança melhor. Enquanto na periferia, dificilmente encontramos áreas comerciais, bem como serviços de saneamento básico, ruas calçadas. O lixo é espalhado na rua, esgoto a céu aberto, há uma desigualdade social enorme. São problemas visíveis no dia a dia das pessoas que moram nas áreas periféricas. (GRUPO DE TRABALHO: LUZIVÂNIA, ELISÂNGELA, IAGO, DILTON. 3º C MAT, 2012)

Castro Alves é uma cidade que, como outras, apresenta desigualdade social e econômica, e que se manifesta através da paisagem urbana. Basta compararmos as áreas centrais com as periféricas que podemos perceber os principais problemas sociais urbanos da nossa cidade, como por exemplo: a falta de saneamento básico, limpeza, serviços, segurança, calçamentos, entre outros. No entanto, a realidade de vida da população mais pobre pode se transformar reunindo as comunidades para reivindicar os seus direitos. (GRUPO DE TRABALHO: DANIELE, MARIANA, JULIANA, DANIEL. 3º C MAT, 2012)

A cidade de Castro Alves, assim como as demais cidades, é um conjunto de lugares, ela não pode ser considerada homogênea, pois há uma divisão entre centro e periferia, além disso, a urbanização não chega a todos. No conjunto habitacional Pe. Piazza, por exemplo, não há calçamento nas ruas, nem coleta de lixo. Enfim podemos visualizar vários problemas. (GRUPO DE TRABALHO: NELMA, TAIRLA, OSCAR. 3º B MAT, 2012)

Uma rua urbanizada tem planejamento anterior à construção e divisão dos lotes, valorizando seus imóveis próximos. Porém, na nossa cidade, a urbanização acontece muitas vezes em benefício da elite castroalvens, como vemos no Loteamento Edson Costa Leão. (GRUPO DE TRABALHO: EDICSON, NADSON, LUCIANO, VITOR. 3º B MAT, 2012)

Nesta temática – a cidade e seus problemas sociais – notamos nos relatos, em sala de aula e na *fan page*, que os alunos conseguiram detectar e discutir as contradições socioeconômicas da sociedade capitalista, concretizadas na paisagem urbana castroalvens, evidenciando as diferenças sociais, os conflitos e as exclusões existentes na cidade e materializados nas formas urbanas, nos valores, nas ações sociais e governamentais. Também é preciso destacar a discussão feita pelos alunos quanto à importância do envolvimento e da união da comunidade (participação cidadã) para a solução dos problemas que se apresentam no bairro/rua. Na Figura 7 e num dos relatos, ainda notamos que os alunos evidenciam a apropriação do espaço urbano e do poder municipal pelas elites, tendo em vista a crítica em relação ao Loteamento Edson Costa Leão, promovido pela iniciativa privada, mas com apoio do poder público local, onde a urbanização foi planejada e executada antes da venda dos lotes, possuindo água, luz elétrica, ruas asfaltadas, rede de drenagem, jardins, calçadas e estacionamento. Tal realidade está em contraposição à realidade local, onde várias ruas da cidade, especialmente as mais carentes e periféricas, surgidas e povoadas há várias décadas, continuam carentes de tais serviços.

- Globalização e uso do espaço urbano

A maioria dos castroalvenses vivem hoje na cidade. Até mesmo a população que não vive na cidade tem um modo de vida globalizado, diminuindo as distâncias e diferenças nas categorias de espaço urbano e rural, pois ambos têm acesso à internet, TV a cabo, telefone fixo e móvel etc. (GRUPO DE TRABALHO: ANTONIO MARCOS, JEFERSON, JULIAN LENO, ADRIANA. 3º ANO A MAT, 2012)

Figura 8 – Aparelhos tecnológicos, sede da Wanax, provedor de internet local



Fonte: Acervo dos autores (2012).

Hoje em dia, a globalização afeta diretamente e indiretamente a sociedade castroalvense, beneficiando a população em sua facilidade na comunicação e notícias do desenvolvimento global, pelo acesso da internet, contribuindo para informações que podem gerar melhor instrução para os jovens e adultos no meio profissional. (GRUPO DE TRABALHO: EDICSON, NADSON, LUCIANO, VITOR. 3º ANO B MAT, 2012)

Notamos que os alunos perceberam a ligação intrínseca entre globalização e revolução tecnológica, pois destacaram que os meios de comunicação e informação estão alterando as relações sociais, educacionais, culturais, políticas e econômicas, seja entre pessoas e/ou empresas do mesmo lugar ou de outros espaços, e como isso tem influenciado a relação espaço-tempo. Também apontaram as mudanças de relação das pessoas com seu espaço vivido, seja através do maior conhecimento da realidade ou devido ao isolamento e/ou afastamento do convívio social e urbano provocados pelas novas mídias.

- Cidade e planejamento urbano

Infelizmente, Castro Alves é uma cidade que não possui um bom planejamento urbano, por isso a ocupação dos espaços públicos, como praças e ruas pelo comércio informal, e uma grande desorganização na feira livre, acabam prejudicando a comunidade, impe-

dindo a utilização desses espaços corretamente. Se houvesse alguma estrutura e um bom planejamento, a cidade seria mais organizada, as pessoas ficariam bastante satisfeitas, além de acabar com os problemas sociais e ajudar no desenvolvimento econômico. (GRUPO DE TRABALHO: DANIELA, MARIANA, JULIANA, DANIEL. 3º ANO C MAT, 2012)

Figura 9 – Praça da Liberdade e Praça Dionísio Cerqueira (centro da cidade)



Fonte: Acervo dos autores (2012).

Previamente acreditávamos que Castro Alves tinha um planejamento urbano, ao estudarmos o assunto descobrimos que não. As ruas não são asfaltadas, as barracas de ambulantes postas em lugares impróprios, como na Praça da Liberdade. Isso tudo mostra a inexistência de planejamento. (GRUPO DE TRABALHO: BETINA, DANILE, JAMIEL MACIEL, ELIANA. 3º ANO B MAT, 2012)

Nesta temática, os alunos enfatizaram mais a apropriação dos espaços públicos da cidade (praças, jardins, ruas, calçadas etc.), pelo comércio informal, bem como a desorganização no trânsito da cidade. Além disso, também salientaram a falta de planejamento das ruas, principalmente nos bairros periféricos, bem como nos distritos do município, os quais carecem de organização e infraestrutura. Além disso, destacaram a centralização administrativa e política do poder local e a existência fictícia do Plano diretor de Desenvolvimento Urbano (PDDU) da cidade, pois nunca foi colocado em prática, à medida que é visível a desorganização da cidade. Enfim, concluíram que, sem um planejamento urbano, e também sem a participação da comunidade, não há desenvolvimento local.

Tecendo algumas considerações

Diante do exposto, destacamos que com tal experiência formativa, pudemos percorrer outros caminhos – educação científica e uso de novas mídias na construção do conhecimento geográfico, ao propiciar o contato dos alunos com a memória e a realidade atual do seu espaço urbano, através das narrativas dos castroalvenses entrevistados.

Devemos destacar que o projeto teve alguns imprevistos e problemas: a dificuldade de acesso de alguns alunos à internet, por conta de residirem na zona rural, além de dificuldades na escrita, oriundos, respectivamente, de uma exclusão tecnológica e de uma alfabetização deficiente. Porém, tais problemas foram solucionados de forma satisfatória pela inserção de alunos com acesso a internet nas equipes que tinham problemas, e também a liberação do Facebook no laboratório de informática da escola, para os alunos participantes, durante a execução do projeto. É preciso destacar o auxílio dos professores de língua portuguesa, literatura brasileira e redação na correção de alguns comentários antes das postagens na *fan page*.

Percorrer novos caminhos gera temor e apreensão, à medida que, mesmo planejando, não temos como prever se alcançaremos os objetivos propostos. Porém, o prazer do novo, da descoberta e da criação, do fazer diferente, da possibilidade de mudar a realidade da sala de aula na produção do conhecimento é o que move e inspira o professor para que ouse e tenha coragem de arriscar, buscando se atualizar e inserir novas ferramentas em sua prática docente, tendo em vista que, ao fazer isso, também estará se aproximando do mundo em que vive a maioria dos nossos alunos, já conectados ao mundo digital. Assim, podemos destacar que o referido projeto foi fundamental para mudarmos a relação na produção do conhecimento, percebendo que os alunos do ensino básico também podem fazer pesquisa e produzir saberes, tendo o professor como orientador do processo.

Enfim, destacamos que ao estudar a cidade e o urbano, também passamos a nos conhecer melhor, especialmente o nosso papel nesse processo. E cremos que esse foi o principal objetivo do projeto – não apenas a produção dos saberes sobre o tema, mas, sobretudo, a formação e/ou ampliação da cidadania para a gestão do lugar. Nesse sentido, Kaercher (2011, p. 122), deixa-nos uma reflexão: “Conhecer nossa cidade pode ser um belo presente para conhecermos a nós mesmos, e vice-versa. Conhecer a nós mesmos pode ser uma maneira de melhor conhecer e cuidar de nossa cidade”.

Referências

- AQUINO JÚNIOR, José. O aluno, o professor e a escola. In: PASSINI, Elza Yasuko et al. (Org.). *Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 78-85.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. Tradução Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O Lugar no/do Mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- CASTROGIOVANNI, Antonio C; ROSSATO, Maíra S.; CÂMARA, Marcelo A.; LUZ, Robson R. S. (Org.) *Ensino da Geografia: caminhos e encantos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. (Org.). *Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 35-47.
- FERNANDES, Renata Sieiro. A cidade educativa como espaço de educação não formal, as crianças e os jovens. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos/SP: UFSCAR, v. 3, n. 1, p. 58-74, maio 2009. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 31 out. 2012.
- KAERCHER, Nestor André. Conheça-se e revele-se estudando a cidade – experiências geopedagógicas para pensar nossa ontologia. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. (Org.). *Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio*. Porto Alegre: Penso, 2011, p. 121-144. (v. 2)
- KAERCHER, Nestor André. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 8. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2007, p. 75-87.
- LOPES, Jader Janer Moreira. O menino que colecionava lugares. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Org.). *O ensino de Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: UFRGS, 2011, p. 97-108.
- MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Geografia, cidade e educação – aproximações pedagógicas. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. (Org.). *Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio*. Porto Alegre: Penso, 2011, p. 145-159. (v. 2)
- MORAES, Antonio Carlos Robert de. *Geografia – Pequena história crítica*. São Paulo: Hucitec, 1981.

OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de. Ensino de Geografia e Ciências da Comunicação: por uma geografia mundana. *Mercator – Revista de Geografia da UFC*, Ano 3, n. 6, p. 61-70, 2004.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko; CACETE, Núria Hanglei. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.

PUERTA, Lorena Lucas; NISHIDA, Paulo Roberto. Multimídia na escola: formando o cidadão numa “cibersociedade”. In: PASSINI, Elza Yasuko et al. (Org.). *Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 124-131.

ROLNIK, Raquel. *O que é a cidade?* São Paulo: Brasiliense, 2004.

SANTOS, Milton. *Território e sociedade: Entrevista com Milton Santos*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: Técnica e tempo. Razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, Milton. *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. 4. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.

SCHÄFFER, Neiva Otero. A cidade nas aulas de geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. (Org.). *Geografia em sala de aula*. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS; Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2003, p. 111-131.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Tradução: Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

O jovem e a cidade: narrativas de suas percepções e de suas práticas espaciais por professores de Geografia

Lana de Souza Cavalcanti

A cidade e as práticas espaciais cotidianas – uma linha de análise

A cidade é objeto de estudo de diferentes áreas científicas. Na Geografia, ela tem sido entendida como um produto e como condição da vida social da maioria das pessoas, sobretudo no mundo ocidental contemporâneo. Nessa condição, ela expressa a dinâmica das relações sociais que se estabelecem no seu cotidiano, em suas diversas dimensões, entre elas a econômica. Ao longo da história e na atualidade, a malha urbana das cidades tem sido delineada em conformidade com as decisões de grupos sociais dominantes, locais ou globais, em contradição com os diferentes interesses dos grupos dominados, resultando em um conjunto indissociável de ações e de objetos. Esse conjunto-produto, que é a espacialidade (SANTOS, 1996), ao mesmo tempo condiciona as práticas humanas a se realizarem que, por sua vez, resultam em novas espacialidades, num processo contínuo de produção/reprodução do espaço.

Compreender as cidades dessa maneira direciona o olhar para as possibilidades de enxergar nas espacialidades urbanas a expressão de diversidade de grupos, de práticas, de sonhos, de rotinas, de estilos, já que elas são lugar, potenciais ou efetivos, da diferença, do contato, do conflito, da vida coletiva cotidiana. Esse olhar geográfico pode perceber que na própria forma de produção das cidades estão materializados os modos de vida, em seus aspectos materiais (o trabalho, a produção de objetos, os edifícios e equipamentos urbanos, a moradia) e também em seus aspectos simbólicos (os movimentos rotineiros, a arte, a música, a cultura, as práticas culturais de toda natureza).

A preocupação com o cotidiano nas cidades, na perspectiva das práticas e das percepções de diferentes grupos, tem orientado meu trabalho de pesquisa para as relações entre essa temática e a formação e prática cidadãs. (CAVALCANTI, 2012, 2011, 2008) Com efeito, essa linha de análise urbana destaca a importância do espaço público – em sua potencialidade de lugar do encontro, do diferente, do confronto, da disputa – como elemento para a prática da gestão urbana democrática e participativa, que favorece o exercício da cidadania. A cidade, nesse entendimento, é um ambiente complexo da vida coletiva e é um espaço público por excelência, ainda que na dinâmica atual das grandes cidades seu caráter realmente público possa ser subsumido a uma lógica da coisificação das pessoas e de suas relações e da apropriação privada, o que tem sido obstáculo para se efetivar esse seu caráter.

Percebe-se, assim, uma relação entre os modos de produção desse espaço e os modos de existência das pessoas que ali vivem. Essa relação coloca, por sua vez, a tarefa de pensar, imaginar, propor, novos modos de vida possíveis dentro de um ambiente já construído, mas que pode ser reconstruído. A quem está sendo demandada essa reconstrução? Aos técnicos do urbanismo? Aos estudiosos da cidade? Se se pensa na cidade como construção social, sua reconstrução, na perspectiva do que se deseja para a vida social, está a cargo da sociedade inteira, aos seus cidadãos. Essa é, portanto, uma tarefa cujo cumprimento depende da participação da escola, com suas finalidades formativas. A formação das pessoas para a vida cotidiana urbana, que alimente o propósito de reverter em alguma medida a lógica da produção das cidades, grandes e pequenas, para se efetivar o caráter público dos seus lugares, é, portanto, demanda da escola e do ensino de Geografia. E daí surgem indagações, como: A escola tem assumido essa demanda? Esses temas de reflexão do urbano estão sendo tratados nas aulas de diferentes disciplinas e especificamente nas aulas de Geografia? Como eles estão sendo tratados? Como podem ser tratados?

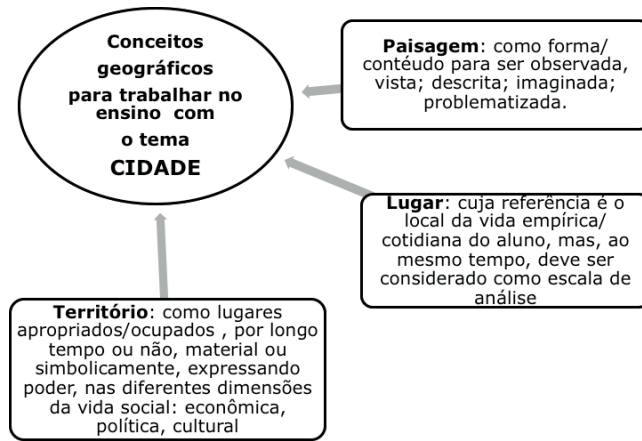
A reflexão acerca de determinados aspectos da dinâmica das cidades resulta na orientação do ensino de Geografia tendo como um dos focos a formação do conceito de espaço urbano, no sentido de capacitar as pessoas para ampliar possibilidades de usufruto da cidade (LEFEBVRE, 1991) e de luta por participação em sua gestão. Formar conceito de cidade e de espaço urbano¹ tem o sentido de contribuir com a apropriação, por parte dos estudantes, de uma ferramenta importante para a análise geográfica do mundo. Aprender a ver geograficamente a cidade, a partir de seus instrumentos conceituais, significa percebê-la em seu conteúdo, entender seus arranjos em conexão com a produção social, incluindo aí, como processos complementares, a

¹ Tenho escrito vários textos com referência a meu entendimento de cidade, espaço urbano e sua relevância no ensino de Geografia, porém destaco aqui uma publicação (CAVALCANTI, 2008) que teve justamente como propósito reunir vários deles no sentido de permitir dar a essa temática maior consistência e coerência.

expansão urbana, a segregação espacial nos lugares da cidade, a valorização de determinadas áreas, abordar também esses arranjos como resultantes do jogo articulado dos interesses de quem habita a cidade (temporariamente ou não). Esse entendimento articula-se com o desenvolvimento de capacidades e habilidades necessárias aos deslocamentos do aluno, cotidianos ou não, que são fundamentais para o usufruto pleno do direito à cidade, indo além das possibilidades restritas ao local onde vive em seu cotidiano imediato.

A proposta de trabalhar a cidade no ensino, com a perspectiva exposta anteriormente, tem privilegiado os seguintes conceitos geográficos:

Figura 1 – Conceitos geográficos e o ensino de cidade



A par disso, e para cumprir o objetivo de formar conceitos, na linha das formulações de Vygotsky (2000), há de se preocupar com o aluno e com seu mundo social, como partes referentes de todo o processo de ensino e de aprendizagem escolar. Assim, é relevante ao professor saber o que ensinar, em que circunstâncias vai ensinar, mas também quem são os alunos – sujeitos do processo. E, para isso, deve-se buscar os sentidos e significados dos conteúdos ensinados para os alunos, considerando sua experiência vivida, mas também propiciando elementos que permitam a eles a generalização, própria do pensamento conceitual, e que possam com isso ultrapassar o imediato da percepção empírica. Nesse foco do ensino, recomenda-se ao professor trabalhar com outras escalas de análise e com outras dimensões da formação humana, como a emocional, a social e não somente a cognitiva e a racional. Esse modo de encaminhar o processo de ensinar tem resultado na preocupação com o jovem escolar, com sua vida cotidiana e suas relações com a escola, como será tratado a seguir.

O jovem como sujeito de práticas e de conhecimentos espaciais – seu lugar no ensino de Geografia

A linha de análise da cidade e do ensino de Geografia tem me levado a destacar como objetivo do ensino de Geografia a educação geográfica para a vida urbana com participação cidadã. Conforme já abordado, a vida urbana movimenta-se por diferentes racionalidades, por racionalidades dominantes (vinda geralmente da ordem distante, LEFEBVRE, 1999), mas também por outras racionalidades, por resistências que ocorrem no lugar e dependem da organização coletiva das classes e dos grupos sociais, da definição e conquista de territórios e da prática cidadã. A possibilidade de ampliação dessas racionalidades nas cidades brasileiras, por exemplo, no sentido de fazer frente à hegemonia da racionalidade capitalista e de permitir uma lógica urbana alternativa, depende de ações políticas de diferentes grupos e segmentos da sociedade, entre eles os jovens escolares. Por entender que a história da humanidade guarda uma dimensão de alternativa ao que está posto, defende-se como parte de um projeto educativo a importância de se conhecer percepções e práticas espaciais de jovens escolares com o desejo de ampliar com isso a compreensão da realidade urbana, o que é, por sua vez, necessário para ajudar na formação cidadã desses jovens, com o intuito de que tenham uma inserção efetiva e consciente na construção de uma sociedade e de uma cidade mais humanista, mais democrática, mais inclusiva.

Esse trabalho se insere, portanto, na linha de investigação “Geografia e ensino de cidade”, potencializando as possibilidades de ensinar essa temática para ampliar a compreensão dos alunos sobre sua vida cotidiana, sobre suas práticas espaciais, sobre a dinâmica espacial de diferentes lugares. Nesse sentido, considera-se alguns elementos que caracterizam esses jovens na vida contemporânea, a partir do que apontam estudiosos no tema (OLIVEIRA, 2007; TURRA NETO, 2011; PAIS, 2006, 2004; NOVAES, 2006; CHARLOT, 2000; CATANI E GILIOLI, 2008; DAYREL, 1996; CANCLINI, 2007): a juventude é uma categoria social que deve englobar uma diversidade de elementos de identificação, devendo-se falar em juventudes, para explicitar o pressuposto de que há diferentes jovens, a depender dos contextos sociais e espaciais a que pertencem, a idade não é definidora dessa categoria, mas serve para balizar a maioria dos estudos a respeito, sendo que a faixa entre 15 e 24 anos tem sido utilizada com frequência, em sua relatividade, nessa linha de investigação, é importante para sua definição a característica de que os jovens estão em uma fase transitória da sua vida, entre a infância e o mundo adulto, na qual iniciam uma rotina de práticas independentes da tutela dos mais velhos e buscam autonomia e reconhecimento por suas identidades, sem as referências anteriores aos pais e/ou familiares, práticas em que a vida de grupo é muitas vezes a via pela qual conseguem se afirmar nesse intento de autonomia.

Para esse estudo, é importante considerar os jovens que frequentam escolas, entendendo que, mesmo ali, sua identidade de jovem muitas vezes, de fato ou no desejo, suplanta sua identidade de aluno.² E, na escola, eles têm a oportunidade, por meio do ensino de disciplinas, como a Geografia, de refletir sobre os processos e práticas que realizam em seu projeto de identificação juvenil e seus resultados na produção e reprodução do espaço da cidade.

Esses sujeitos sociais vivem seu dia a dia na busca de identificações, a partir de sentimentos de pertencimento e de afeto dos grupos dos quais participam, constituindo redes em suas práticas cotidianas. Nesse dia a dia, demonstram forte relação com os meios de comunicação e informação, criando vínculos constantes com redes virtuais: eles têm uma motivação, portanto, pelo mundo das imagens, valorizam atividades, de trabalho ou de lazer, que dá sensação de prazer imediato, liberdade e independência. Para esses processos de identificação, o consumo é relevante, favorecendo a marcação simbólica de diferenças e de distinção, para além simplesmente de adesão ao mundo de mercadorias. Essa é uma das razões do grande atrativo que exercem, por exemplo, inúmeros objetos (por isso mesmo, tais objetos de consumo de jovens são tão explorados no mundo do comércio), artefatos tecnológicos, roupas e acessórios de marcas que estão na moda, programações culturais em voga, linguagem e estilos musicais, entre outros.

O desejo que eles têm de consumir esses objetos não está ligado obrigatoriamente às mercadorias em si mesmas, mas ao que elas representam simbolicamente, no sentido de identificar quem os usa, como os utiliza, o que fazem quando estão “consumindo” esses objetos e o que os outros fazem com quem os usa, por exemplo: como são vistos pelos adultos ou por seus pares ao utilizarem determinados objetos, ao se vestirem de determinada maneira. São, portanto, parte de sua cultura, pois ao construírem suas identidades, em tempos, lugares e com objetos específicos, eles também estão construindo culturas. Suas práticas são plenas de significados, são culturais, revelam seus desejos, expressam seus valores. São maneiras que encontram de interpretar, de incorporar (em seu corpo mesmo) e de manifestar suas próprias concepções de mundo, de vida, de lugar, de espaço. Nesse sentido, a análise dos jovens e de suas práticas espaciais compõe, ou deve compor, os saberes docentes, sobretudo para orientar o trabalho com os alunos, considerando-os como sujeitos também portadores de conhecimentos.

2 Sobre a identificação, é relevante registrar aqui o entendimento, com a contribuição de Woodward (2009), de que esse processo não deve ser entendido como responsável pela construção de identidades essencialistas e naturais, mas como relacionais, históricas e sociais. Nessa compreensão, a identidade não é unificada, é marcada pela diferença, por meio de símbolos, vinculada a condições sociais e materiais. Nesse sentido, é melhor falar em identificações (pelos caráter plural e dinâmico) e não em identidade.

Jovens escolares e os professores de Geografia – narrando percepções e reflexões

Com o propósito de investigar, junto com professores da rede de ensino de Goiânia e de outros municípios da sua região metropolitana, as possibilidades de se trabalhar com o tema da cidade tendo como referência aspectos do jovem e de sua cultura e as produções da Geografia urbana, foi constituído, como etapa da pesquisa, um grupo focal. Esse grupo foi composto por professores de Geografia, da rede básica de ensino, com experiência no ensino médio, nível escolar no qual estão predominantemente os jovens estudantes na faixa etária recortada para a pesquisa (entre 15 e 24 anos). Inicialmente, aceitaram participar do grupo nove professores, mas efetivamente, durante todo o trabalho somente participaram sete. Duas professoras participaram apenas de um dos encontros, e nele suas falas contribuíram bastante com as discussões, pois demonstravam muita experiência com jovens escolares, por essa razão, suas narrativas foram consideradas no conjunto. Entre os componentes que participaram efetivamente de todas as reuniões do grupo, estavam também dois alunos da graduação em Geografia, que realizavam estágio em escolas públicas de ensino médio.

Foram previstos dez encontros quinzenais, no período de novembro de 2011 a junho de 2012, com temas específicos para cada encontro. O objetivo foi constituir um grupo de discussão, obedecendo às orientações da pesquisa qualitativa, com um número reduzido de pessoas que estivessem juntas com o propósito de interagir no debate sobre o jovem, sobre suas preocupações, percepções e práticas. Considero que esse objetivo, ao final dos encontros, foi alcançado, pois os temas eram efetivamente geradores de discussões, de depoimentos relevantes para compreender os jovens escolares, mas também porque propiciaram reflexões sobre a importância de se considerar temas como aqueles para planejar e realizar o ensino de Geografia.

Levando em consideração os temas previamente selecionados para cada encontro e as discussões que foram se destacando ao longo das reuniões, foi possível organizar as narrativas dos professores sobre seus alunos em eixos mais amplos e reveladores da cidade por eles “habitada”.

Jovem e vida escolar na visão de professores de Geografia

“Os alunos gostam muito da escola, mas não gostam tanto das aulas.”

Nos primeiros encontros do grupo de discussão, os temas selecionados para gerar o debate diziam respeito a traços da cultura dos jovens escolares, de sua relação com a escola e suas expectativas futuras.

Na percepção dos professores, os jovens seus alunos são na maioria solteiros, embora em geral eles se casem cedo. Eles têm medo do desemprego, mas aqueles que frequentam o período noturno são predominantemente trabalhadores, destacando-se que muitos trabalham na “ilegalidade”, na informalidade, com a família, por exemplo. Eles relatam que o comportamento de seus alunos, principalmente as mulheres, em relação ao sexo, alguns com menos de 15 anos, indica que a maioria tem vida sexual ativa, e que, para eles, meninos e meninas, o sexo parece ser uma “diversão”, pois eles são “liberados” em relação a essa prática.

Seu relacionamento com a escola e com os trabalhadores da escola (coordenadores, professores, funcionários) é bom, predominam as boas relações. Para eles, a escola é, em geral, um lugar de encontro, um lugar de sociabilidade. Isso explica porque muitas vezes percebem que eles gostam da escola, que eles ficam pelo pátio ou nas imediações até depois da aula, mas não gostam tanto das aulas. Uma das razões de eles não gostarem das aulas, apontadas pelos professores, é que “a escola [os trabalhos escolares] é conservadora, é lenta, morosa, o tempo do aluno é outro”. A relação com os colegas é positiva, eles notam certo companheirismo entre eles, falam de grupos, de tribos que eles formam, até mesmo dentro das classes.

A relação com os professores é de distanciamento, pois como disseram no grupo, o “aluno não se aproxima do professor, só [o faz] para coisas práticas e formais [...] o professor tem dificuldade em enxergar o aluno como alguém preocupado e o aluno não vê o professor como alguém que pode ajudar a discutir os problemas”. Além disso, disseram, o professor vê o aluno “pelo lado negativo”, com problemas de disciplina, mas principalmente, de desinteresse. E, perguntados sobre que aspectos positivos os professores em geral veem nos seus alunos, os componentes do grupo responderam com destaque: a facilidade com a tecnologia, o gosto por desafios que os deixam motivados, a criatividade e a disposição em arriscar mais.

No que diz respeito ao que esperam como futuro dos estudos, para os professores, os alunos do ensino médio que frequentam a escola pública de periferia não tem expectativa quanto à continuidade dos estudos. A maioria nem pensa em curso superior. Não pensam em universidade, principalmente na Universidade Federal de Goiás, “[...] o vestibular é algo distante”. Eles comentaram também a pequena procura por licenciaturas, e atribuem a isso o fato de que a profissão do professor é desvalorizada.

Jovens e práticas espaciais cotidianas: a geografia dos jovens escolares na visão de professores de Geografia

“Os jovens conhecem pouco a cidade, tem um apego grande ao bairro e às torcidas organizadas”.

Logo nas primeiras reuniões, os professores já destacavam algo que os preocupa bastante que é o pouco conhecimento que os seus jovens estudantes têm da cidade. E, ao mesmo tempo, assinalavam também a forte ligação que eles possuem com o bairro onde moram, de onde se sentem pertencentes. Ao longo das discussões, essas constatações dos professores foram se explicitando melhor, quando os temas centrais das discussões eram: o jovem e a sua cidade, jovens e práticas espaciais cotidianas.

Os professores relatam que acham que os alunos circulam pouco pela cidade, sobretudo os que não trabalham e se deslocam por ela no carro de seus pais. Alguns que trabalham vivenciam mais a cidade, pois se deslocam com mais frequência para outros lugares diferentes de seu bairro, embora não vejam algumas de suas dimensões. Para eles, os jovens têm medo de circular pela cidade, tem aversão a lugares públicos, e relacionam isso ao problema da violência, ou mesmo ao que chamam de “máquina/indústria da segurança”. Alguns também destacam os hábitos atuais de forte ligação dos jovens com os aparatos eletrônicos, sobretudo para utilização da internet, levando-os a ficarem muito tempo em casa, isolados. Conforme relatam: “os espaços públicos são vazios, acho que não há interesse, e também as pessoas tem medo de sair na rua, por problemas de violência”, e “não há possibilidade de pensar em transformar a cidade, se a pessoa não conhece o lugar em que vive”. Ou como narra um deles:

[...] nas minhas aulas, [...] a percepção espacial deles é tão pouca, tão apática, que até difícil. Como exemplo tem também [o conteúdo] a questão da especulação imobiliária... do capital imobiliário... de espaços vazios... Eles não conhecem. Daí eu fiquei pensando, ah, é porque é periferia, então vamos pensar no centro... mas até mesmo no centro, o Teatro Goiânia, por exemplo, que é um símbolo histórico de Goiânia, cara, eles não conhecem.

Ao se referirem ao forte apego que os jovens têm em relação ao bairro ou à “região” onde moram, falam que eles estão preocupados mais com o local e com suas necessidades imediatas, “nada mais amplo”. Conforme comentam: “há um certo preconceito com a política, quando vai falar de assunto de política na sala de aula, eles tem até aversão a temas políticos, uma questão de cultura. É uma contradição, isso é grave”... “... eles questionam mais coisas locais: ônibus, segurança, no bairro... preocupação ambiental, não se vê pessoas se mobilizando pra isso...”

Os professores destacam, de todo modo, algumas práticas que revelam sua “politização” (na fala de um deles), quando buscam se reafirmar configurando espaços de jovens, formando territórios: são as práticas em eventos culturais, esportivos (mesmo que não seja envolvidos em torcidas organizadas), as pichações, atividades religiosas, prática do *funk*. Essas práticas, segundo lhes parece, ocorrem em boa medida porque os jovens têm necessidade de serem vistos, para serem reconhecidos: de se sentirem “mais fortes”. No debate sobre essas práticas, houve bastante destaque aos bailes *funks*, como uma prática que tem mobilizado os jovens atualmente, e as pichações, também como prática típica desses sujeitos. Houve opiniões “divididas” sobre se essa é uma prática com fundo político, de contestação, ou se pode tão somente revelar um vandalismo, um “oba-oba pela adrenalina que proporciona”. Em um aspecto, as falas convergem: há uma associação entre as práticas de pichação, com motivação “territorial”, e as torcidas organizadas de futebol.

Essas práticas dos jovens são realizadas também na escola, ou em articulação com ela. Nesse lugar, os alunos se reúnem, formam “tribos” ou grupos, às vezes com rivalidades (principalmente, em relação ao futebol), envolvem-se em eventos culturais e esportivos. Segundo um professor: “eles tentam usar a escola como extensão dos grupos”.

Outro aspecto destacado, ao centrar o debate nas práticas dos jovens, é que eles não têm muita opção de espaço de lazer: “é mais espaço privado”, segundo um deles, “muitos frequentam as feiras noturnas, pois às vezes é a única opção de lazer, eles até faltam à aula [no período noturno] para ir à feira”. Perguntava, então, qual (ou quais) seria as maiores reivindicações dos jovens a respeito de lugares de lazer e aos lugares da cidade em geral. Os professores responderam que seriam, em primeiro lugar, praças: “é o que eles mais querem: uma praça estruturada, com espaço maior, com quadra de vôlei, de futebol, um *pit dog* [‘carrinho’ de lanches], com *cooper*. Seria um lugar onde eles pudessem conversar e namorar”. E apontaram também: quadra de futebol, *shoppings*, mais postos de trabalho (segundo um deles, há uma grande preocupação dos jovens quanto às suas possibilidades de conseguir trabalho), transporte público (há também uma grande preocupação dos jovens quanto a suas possibilidades de deslocamentos pela cidade) e asfalto (para lugares que ainda não tem esse “equipamento”). Destacaram nesse aspecto que os alunos que trabalham têm preocupação com o transporte coletivo, mas os que não trabalham trazem como principal demanda o *shopping*, como espaço emblemático de lazer, e que está na maioria das vezes em lugares longe da periferia.

Pelas narrativas dos professores, pode-se inferir sobre o que se destaca como lugares que os jovens demandam na cidade, seja por suas preferências quanto a práticas de lazer seja por suas preocupações na vida cotidiana. Essa percepção dos pro-

fessores é confirmada pelos jovens, a julgar por resultados de pesquisas anteriores. Nelas, também as praças e as feiras noturnas são lugares destacados para os jovens como referência de suas práticas espaciais cotidianas. (MARTINS, 2004; CAVALCANTI, 2004) Segundo resultado de pesquisa na região sudoeste de Goiânia, Cavalcanti (2004, p. 155) comenta:

A praça aparece como um dos projetos de lazer e cultura que os jovens da região mais gostariam que o governo realizasse em seus bairros [...], juntamente com o ginásio de esportes [...]. Outro dado que reforça a importância das praças para os jovens é o fato de que, ao citar os principais problemas do bairro, 25% dos jovens apontaram problemas quanto à área de lazer, e destes, 18% destacaram as praças, explicando que os problemas estão relacionados com a falta de cuidados com as mesmas [...] Outro espaço público a ser destacado no bairro é o destinado temporariamente a feiras noturnas.

Nessas outras pesquisas, a rua aparece, também, como um importante espaço público, que deve ser destacado, como o fazem alguns autores (LEFEBVRE, 2002; CARLOS, 1996; BORJA, 2003), para a compreensão do significado do espaço urbano e para a orientação do planejamento e da gestão das cidades. Relacionando esse dado ao que narram os professores, pode-se destacar a rua como uma expressão do bairro e do apego dos jovens aos bairros onde vivem. Mas não se trata da rua vista apenas como lugar da passagem, da circulação rápida e impessoal de pedestres, carros e ônibus no dia a dia das cidades. A relevância das ruas, nessa argumentação sobre práticas de jovens, tem a ver com suas possibilidades para a vida nos bairros, para a vida coletiva, como lugar onde é possível a manifestação de grupos, onde ocorrem apropriações temporárias por determinados segmentos da sociedade, seja para expor suas reivindicações, seja para buscar, nela mesma, sua sobrevivência: pedindo, mendigando, vendendo, toda sorte de coisas, de mercadorias, a quem nela passa. A rua, além disso, é lugar de lazer, de encontro, de circulação de informação, de manifestações populares. É também ponto de referência simbólica. Nesse sentido, a rua pode e efetivamente é lugar da prática dos jovens escolares, lugar onde podem conversar, namorar, dançar, juntar-se em grupo.

Em um dos debates estabelecido no grupo focal, surgiram também as diferentes práticas, considerando-se a questão de gênero: os meninos e as meninas. Os meninos gostam mais de futebol, de esportes, vão para a rua, as meninas ainda são mais da casa, tem ainda obrigações de cuidar da casa, dos irmãos mais novos, e seu lazer muitas vezes está associado a esse maior recolhimento em lugares privados –

elas se juntam em grupos nas casas, para “se arrumarem”, por exemplo, ou para simplesmente conversarem. Essas práticas espaciais de gênero parecem se reproduzir na escola, segundo os professores, as meninas ficam muito tempo nos banheiros, “se arrumando”, cuidando da estética, enquanto que os meninos ficam no pátio, praticando esportes e observando as meninas que “ficam horas se enfeitando”.

A Geografia Escolar e o jovem na visão de professores

“A Geografia ajuda a ter uma percepção, uma leitura da cidade, dos diversos lugares.”

Nos últimos encontros do grupo de discussão, os temas eleitos para o debate foram: os jovens e a aprendizagem em Geografia, os conteúdos geográficos e a vida cotidiana dos jovens, e a Geografia urbana e as práticas espaciais de jovens. Com o propósito de debater sobre esses temas, as conversas giraram principalmente em torno das possibilidades de a Geografia trabalhar com os problemas que já haviam sido destacados, sobretudo sobre a relação dos jovens com a cidade.

Os professores em geral afirmam que a Geografia é uma disciplina importante para a aprendizagem dos jovens, pois pode “levar” certos conceitos à realidade do aluno. Embora tenham tido dificuldades em apontar conteúdos específicos que seriam mais relevantes para contribuir com a ampliação dos conhecimentos sobre cidade, acabaram citando alguns como a desigualdade social [nas moradias], a mobilidade urbana, equipamento público, a indústria, o mapa.

Destacaram, com respeito a esse último, a cartografia e os trabalhos com mapas mentais como aspectos relevantes do ensino de Geografia, por meio do qual se pode explorar suas representações de locais da cidade ou do bairro. Relatam, nesse sentido, atividades que desenvolvem com os alunos abarcando a elaboração de mapas mentais, e afirmam que a maioria demonstra conhecer as principais referências dos locais solicitados (geralmente são solicitados trajetos/mapas mentais casa/escola). Segundo disseram, é possível perceber que quando eles têm necessidade de se deslocarem pela cidade (principalmente aqueles que trabalham), eles acabam aprendendo melhor e é mais fácil desenvolver atividades de representação. Uma professora dá exemplo, sobre isso, de duas alunas gêmeas, que moravam em um condomínio horizontal fechado, e que não conseguiam realizar a tarefa que ela havia solicitado de desenhar um mapa mental representando a área compreendida entre a casa e a escola, e segundo seu entendimento, elas não conseguiam fazê-lo porque não tinham nem um ponto de referência. Segundo a professora, elas alegavam que não se lembravam. De todo modo, esses relatos dão alguns indícios de problemas com o ensino de Geografia,

pois eles se referem a alunos do 3º ano do ensino médio, que já tiveram vários anos de aprendizagem geográfica, no entanto, o que eles concluíram na discussão é que os alunos representam seu espaço com base na experiência: “o que eles conseguem fazer é fruto da experiência empírica, não da aprendizagem em Geografia”. Seus mapas mentais são basicamente centrados em seu mundo/lugar imediato. Segundo disseram, a maioria não conseguiria fazer um croqui da cidade tendo como centro a parte central (o centro histórico) e representando, a partir daí, bairros ou regiões da cidade, fora de seu alcance imediato.

A explicitação das preocupações com o pouco conhecimento que os jovens têm sobre a cidade, advindo, segundo o que eles pensam, da pouca vivência com seus diferentes lugares, levou a distinguir como uma metodologia positiva para o ensino de Geografia o trabalho de campo. Sobre essa metodologia, eles debateram bastante nas reuniões do grupo, apontando suas “qualidades” para a aprendizagem, sua tradição no ensino de Geografia, as dificuldades quanto à sua realização considerando as condições de estrutura e funcionamento das escolas. De modo geral, todos concordaram que o trabalho de campo é uma boa estratégia para ajudar o aluno a conhecer a cidade. É uma atividade motivadora para os alunos, pois foge da rotina, permite a saída da escola e das aulas tradicionais: no entanto, como adverte um professor, eles preferem o novo, eles gostam do novo, da novidade, quando eles vão para locais da cidade ou das imediações da escola que eles já conhecem, eles perdem um pouco da motivação porque julgam que já conhecem tudo desse lugar. Esse me parece um ponto interessante para pensar a respeito do trabalho de mediação didática do professor, no sentido de direcionar as motivações dos alunos, levando-os a perceberem aspectos, elementos do lugar que podem ser mais bem apropriados por meio de uma leitura geográfica. Essa foi uma “vantagem” do trabalho de campo relatada por uma professora, utilizando-se de uma experiência que teve:

...E foi interessante, porque eles conhecem o espaço, vivenciam o lugar diariamente, mas eles não faziam determinados tipos de leitura. Quando perguntamos pra eles quais os equipamentos eles têm, quais não têm, quanta distância eles percorrem pra ir a um banco [...] aí é que eles começam a fazer a leitura de fato do espaço. A gente levou a um ponto mais alto, pra mostrar a parte mais preservada. ... Eles puderam perceber toda essa organização espacial. Nesse sentido o trabalho de campo é importantíssimo para os alunos. E às vezes o aluno não consegue fazer essa leitura sozinho, só ouvindo, e quando você leva o aluno de fato para o local, ele mesmo consegue fazer essa leitura, quando você faz um questionamento a mais.

Enfim, a Geografia pode sim ajudar o aluno a conhecer a cidade e a se sentir parte integrante de sua produção. Ela pode ajudar a fazer um tipo de leitura da cidade, a leitura do “geógrafo”, à semelhança do olhar do skatista que, conforme relata

um professor, ele próprio um ex-skatista, ressalta determinados elementos: “quando eu era skatista, via a cidade totalmente diferente do que vejo hoje, o olhar para os bancos, as escadas, o corremão – eu via como ‘pico’, como alternativas de manobra”.

O que ensina essa “aproximação” com a Geografia urbana dos jovens?

Os depoimentos levantados no percurso dessa investigação, aliados a outras investigações já realizadas com preocupações semelhantes, resultaram em alguns “ensinamentos”.

Em primeiro lugar, um aspecto que perpassou as discussões foi o fato de que os jovens têm um modo próprio de viver a cidade, e que isso é importante de ser considerado pelos professores, com destaque para os professores de Geografia, que estão todo o tempo abordando temas da espacialidade que podem ser relacionados com a vida urbana desses jovens.

Também as discussões “ensinaram” que os jovens trazem uma grande necessidade de viver em grupo (essa é uma necessidade apontada por mais de uma pesquisa sobre a temática da juventude) e isso pode ser canalizado por atividades da Geografia – daí o trabalho de campo como um bom exemplo.

Os resultados da pesquisa ensinaram ainda que são muitos os “tipos” de jovens e suas características são diversificadas demais para permitir que eles sejam rotulados, estereotipados, padronizados. Os professores devem ter abertura, atitude de respeito e disponibilidade para se aproximarem dos seus alunos, de um modo que ultrapasse a formalidade do desempenho de papéis sociais/profissionais de professor/aluno para ver no aluno a pessoa que ele é. Porém, nessa relação, predomina os papéis de professor e de aluno, a relação então é de, enquanto aluno, o professor conseguir lidar com a pessoa, para que essa pessoa, como aluno, possa produzir melhor, aprender mais, e, por sua aprendizagem, ser melhor como pessoa – não no sentido moral, mais no sentido mais humano e universal.

A experiência com essa pesquisa, e com o estudo sobre a temática da juventude e do jovem na escola, tem ensinado coisas e reafirmado outras, tem dado mais consistência a aspectos do processo de ensino e aprendizagem que antes eram pra mim próximos ao intuitivo. Essa é uma aprendizagem pessoal, que pode servir para reflexão de outros professores, e de outros formadores de professores, ajudando-os de algum modo a encontrar caminhos mais fecundos para, articulados a lutas explicitamente políticas, fazer a crítica às imensas fragilidades da escola básica, sobretudo a pública, e para atuar nas práticas escolares atendendo às demandas sociais de formação con-

sistente, de aprendizagem escolar, para a vida social contemporânea democrática, justa, participativa.

Referências

- BORJA, J. *La ciudad conquistada*. Madrid, Espanha: Alianza Editorial, 2003.
- CATANI, A. M.; GILIOLI, R. de S. P. *Culturas juvenis, múltiplos olhares*. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.
- CANCLINI, N. G. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- CARLOS, A. F. A. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- CAVALCANTI, L. S. *O ensino de Geografia na escola*. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- CAVALCANTI, L. S. Jovens Escolares e suas Práticas Espaciais Cotidianas: o que tem isso a ver com as tarefas de ensinar Geografia? In: Helena Copetti Callai. (Org.). *Educação Geográfica - Reflexão e Prática*. Ijuí: Unijuí, 2011.
- CAVALCANTI, L. S. *A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas-SP: Papirus, 2008.
- CAVALCANTI, L. S. Cidade, cidadania e cultura urbana: espaços públicos enquanto espaço de cidadania de jovens em áreas urbanas de Goiânia. *Ciência Geográfica*. Associação dos Geógrafos Brasileiros/AGB/Seção Bauru, SP, ano 10, v. 10, n. 2, 2004.
- CHARLOT, B. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, B (Org.). *Os jovens e o saber*. Perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DAYREL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYREL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Editora Moraes, 1991.
- LEFEBVRE, H. *A revolução urbana*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2002.
- MARTINS, W. de M. “Trilhas juvenis”: uma análise das práticas espaciais dos jovens em Goiânia. 2004. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socio-Ambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.
- NOVAIS, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, I. M. de; EUGENIO, F. (Org.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- OLIVEIRA, R. de C. A. Estéticas juvenis: intervenções nos corpos e na metrópole. *Comunicação, mídia e consumo*, São Paulo. v. 4, n. 9, 2007.

PAIS, José Machado. Prefácio: Busca de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, I. M. de; EUGENIO, F. (Org.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PAIS, José Machado. Introdução. In: PAIS, José Machado; BLASS, L. M. da S. (Org.). *Tribos urbanas: produção artística e identidades*. São Paulo: Annablume, 2004.

SANTOS, M. *A natureza do espaço, técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: HUCITEC, 1996.

TURRA NETO, N. Movimento hip-hop do mundo ao lugar: difusão e territorialização. In: SEMINÁRIO DE JUVENTUDES E CIDADES 1., 2011, Juiz de Fora. *Anais...* Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/juventudescidade/files/2011/09/MOVIMENTO-HIP-HOP-DO-MUNDO-AO-LUGAR-DIFUS%C3%83O-E-TERRITORIALIZA%C3%87%C3%83O.pdf>> Acesso em: 15 set. 2011.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

O estudo da cidade e o lugar na Geografia Escolar

Sonia Maria Vanzella Castellar

Introdução

Modernas contribuições teóricas e empíricas propõem a cidade e o lugar de vivência como temas estruturantes do currículo escolar. A maioria das populações vive em áreas urbanas e o campo, em muitos países, também está se “urbanizando”, em função das mudanças nas relações de trabalho e de produção. A cidade passa a ser compreendida não apenas como um conteúdo geográfico, um objeto disciplinar, mas como um objeto de vivência pessoal e de ensino. Tal mudança de enfoque exige alteração de profundidade em relação à forma de se conceber o currículo escolar e a prática docente, ainda que sejam processos de longa extensão temporal no âmbito das escolas.

Fazer da cidade um objeto central de estudo é, certamente, um dos métodos mais eficazes para o ensino de Geografia, particularmente quando nossa realidade é, cada vez mais, a de alunos urbanos já nascidos no século XXI. Isso decorre das premissas abaixo elencadas e um dos modos para sua aplicação, objeto de testes empíricos continuados, é o descrito na segunda parte do presente texto. Essas premissas estão fundamentadas nas pesquisas que fazemos desde 2007 sobre o estudo da cidade e o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, a discussão que faremos terá como base por que ensinar Geografia a partir do estudo da cidade, do lugar e do urbano pode tornar a Geografia uma disciplina escolar mais interessante. Neste sentido, a primeira premissa é que o aluno dá significado à cidade porque conhece e vive nela, ela é real, é onde o aluno tem suas experiências. A segunda premissa é que a cidade é uma ótima síntese para se estudar

a articulação entre a sociedade e o meio físico, objeto de estudo da Geografia. Essas premissas são o pano de fundo para a análise que faremos sobre a importância do estudo da cidade.

O sentido do estudo sobre a cidade, o urbano e o lugar de vivência¹

Nas pesquisas realizadas entre 2007 e 2010, em parceria com Lana Cavalcanti e Helena Callai, respectivamente da Universidade Federal de Goiás e da Universidade de Ijuí, sob o nome de *As concepções de cidade, lugar e a cultura urbana: um estudo comparativo entre professores*, notamos que os professores das três cidades – Goiânia, Ijuí e São Paulo – tinham uma visão negativa da cidade. Chamou-nos atenção esse fato e, perseguindo essa mesma temática com outras pesquisas, entendemos que a concepção sobre a cidade e o lugar precisa ser mais aprofundada nas formações iniciais e continuada.

Assim, neste contexto, a visão que, de certa forma, predomina entre os professores, é a de que a cidade tem muitos problemas, mas a ideia é superar essas opiniões passando a articular o que se vê cotidianamente com as teorias da Geografia para que os alunos possam entender como se dá a produção do espaço urbano. Podemos, então, afirmar que a cidade não é ruim ou boa, nem caótica ou planejada, a cidade é e todas as cidades são organizadas de maneira semelhante, com suas histórias e seu meio físico e localização e todas têm, sem dúvidas, seus problemas.

Entender a cidade e o lugar de vivência passa por fazer a leitura da realidade, do mundo. Abordamos diferentes escalas de análise, mas também de algo que faz sentido para o aluno, porque ele vive nesses lugares: são concretos, fazem sentido para ele. Lendo, por exemplo, a forma com as redes (transportes, água, energia) articulam-se ou como ocorrem as conexões entre os bairros, o aluno poderá entender como se dá a produção do espaço urbano. Porque perceberá como se dá o serviço público em seu bairro, como o sistema de transporte atende a população local. Isso significa entender como os fatores históricos influenciam a organização de um determinado lugar, ampliando os olhares em relação a ele e ao mundo. E, por meio da cidade, entender os fluxos comerciais e a maneira como os objetos estão sendo fabricados, criando dinâmicas de intercâmbios entre si, a partir de qualquer lugar do mundo. Dessa forma, o aluno compreenderá os fluxos comerciais e a produção das mercadorias.

¹ Parte deste tópico reproduz texto da autora a ser publicado pela Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia, como capítulo de um livro organizado pelo grupo de pesquisa Rede Latinoamericana de Pesquisadores sobre Cidades.

O estudo da cidade nos permite analisar a expansão territorial urbana, a maneira como ocorre a produção do espaço urbano. Desse modo, trazemos para a situação de aprendizagem elementos para a análise que superam a superficialidade conceitual, mas permitem uma análise do processo por meio da contextualização dos cenários tanto da cidade quanto do campo.

Podemos, todavia, entender a cidade como o lugar de vivência, onde se situa a maior parte da população mundial, onde se estabelecem as relações de troca entre a produção e o consumo e onde se gestam redes de relações funcionais em múltiplas escalas superpostas. As relações sociais são predominantemente produtoras de espaços fragmentados, dicotomizados e conflitivos. Por sua diversidade, criam vários tipos de territórios, que são contínuos em áreas extensas ou descontínuos em pontos e redes, formados em diferentes escalas e dimensões. Tais inter-relações promovem movimentos dos espaços sociais e dos territórios que estão articulados com os tipos de trabalho presentes na cidade, incluindo aqueles anteriores ao processo de industrialização.

No entanto, há também a ideia do lugar de vivência, de pertencimento, herdeiro da história dos objetos e pessoas que dão significado e se confundem com a história do lugar e de seus habitantes. Articular a ideia de lugar de vivência com o de cidade possibilita o entendimento de que a vida cotidiana transcorre nas redes organizadas e itinerários da cidade e, ainda, de que as mudanças culturais produzidas pelas raízes do local ou pela globalização da sociedade, da informação e do consumo constituem um dos elementos mais significativos para a organização da vida urbana.

Ao associarmos a ideia de lugar de vivência com a ideia de bairro, estamos afirmando que o bairro pertence à cidade, referenciando-se à sua história, seus moradores, sua formação, com igrejas, praças, feiras, futebol. Enfim, por meio dessa dinâmica, percebe-se que o lugar de vivência é onde se estabelecem relações sociais, que precisam ser compreendidas.

Nesta perspectiva teórica, Seabra (2003, p. 46) contribui para entendermos o papel do bairro na cidade, na medida em que

[...] tornou-se possível pensar sobre a cidade e o urbano mobilizando o conceito teórico do bairro. Logo, a urbanização pôde ser compreendida e descrita a partir do bairro como um processo prático que se explicita teoricamente: no bairro se implantam estruturas da modernidade, nesta direção mobiliza-se positivamente a sociedade (o próximo e o distante), mas aprofundando sempre as separações, pois que se generaliza a economia de trocas, e é neste nível da prática social, identificado como o vivido, lugar das experiências existenciais, que se realiza, como abstração concreta, a reprodução da sociedade.

O conhecimento das potencialidades do lugar e das capacidades de ação das pessoas que ali vivem é condição fundamental para fazer do lugar algo que interesse a quem nele vive. Essas potencialidades são marcas decorrentes da estrutura física do lugar, do contexto em que se insere, das formas de organização das pessoas para realizar seu acesso aos bens e da forma como se constitui o tratamento da diferença e da justiça social. Cada cidade tem suas particularidades, mas existem problemas gerais que, ao se mostrarem nos lugares específicos, assumem sua singularidade.

Portanto, estudar a cidade como lugar de vivência exige conhecer as histórias dos lugares, as condições em que se inserem, tanto do ponto de vista do quadro natural, quanto das condições sociais e políticas e das diferenciações culturais. Cada cidade apresenta marcas que lhe são características, mas cada uma delas também responde a questões globais, externas à sua região, e que precisam ser consideradas tanto na perspectiva global quanto local. Nesse sentido, a cidade, com todas as suas formas, educa e modela o comportamento das pessoas que a habitam, através dos códigos de comportamentos nos espaços públicos e privados. (CASTELLAR, 2010)

Entendendo que a cidade está localizada em um meio físico associado ao processo de produção do espaço que é produzido pelo trabalho em diferentes momentos históricos, estabelece-se uma relação entre sociedade e natureza. Daí considerarmos que o estudo da cidade sintetiza essa relação. Em 1956, Pierre Monbeig (p. 9) escreveu que

É um erro comum e persistente pretender tomar e ensinar fatos geográficos isolados e atomizados. Não é a altitude das Agulhas Negras que é um fato geográfico, mas o conjunto de maciços constituídos por certas categorias de rochas situado em determinado conjunto orográfico submetido a certas condições climáticas, que determinam certa distribuição de vegetação, originando certos modos de ocupação do solo pelo homem e tornando possíveis certos produtos.

Percebemos que a preocupação de Monbeig está no fato de o estudo geográfico mobilizar uma rede conceitual como, por exemplo, rocha, formação de maciços rochosos, localização, condições climáticas, uso do solo e produção. Além, é claro, de chamar a atenção para o olhar que podemos estimular nos alunos, incentivando-os a observar, descrever, estabelecer relações, selecionar, não para formar alunos geógrafos, mas para ensiná-los a pensar sobre o lugar onde vivem, formando-os para lerem criticamente o espaço urbano.

Reforçando a ideia de que a Geografia Escolar tenha o lugar, a cidade e o urbano como focos principais, os alunos passariam, portanto, por um processo de aprendiza-

gem no qual articulariam uma rede conceitual, sendo que a partir dela poderiam-se organizar outras e dessa maneira se estimularia – o empírico do estudo da cidade – o aluno a articular a sociedade e a natureza, o que fará mais sentido para ele em função das inter-relações conceituais: essa seria uma dimensão espacial do conhecimento científico.

A superação da dicotomia entre Geografia humana e Geografia física (da natureza) passa por fazer o aluno perceber por que há moradias em lugares de riscos, por que as áreas de lazer muitas vezes estão distantes do seu local de moradia, por que acontece uma enchente, qual a importância do rio na organização do espaço da cidade em que vive, o que se mostra na análise a partir do estudo de Ross (2004, p. 198):

[...] Os problemas ambientais existentes em áreas urbanizadas são de tamanha ordem de grandeza, que comprometem o uso dos recursos naturais e refletem uma intensa diminuição da qualidade de vida, tanto da população que reside nas áreas de proteção, quanto daquela que se utiliza das águas cada vez mais contaminadas pelos esgotos, lixos e sedimentos [...]

Os problemas ambientais e sociais existentes nas áreas de proteção aos mananciais refletem, de um lado, a incapacidade do poder público de fazer cumprir a lei, e de outro, o fato de que onde prevalece um elevado estado de miséria, as questões de moradia e da sobrevivência são prioritárias [...]

Essa citação revela que a compreensão de um tema como “recursos hídricos em áreas urbanizadas” faz sentido quando as questões são tratadas de maneira integrada, mas não apenas no discurso destituído de conteúdo: o aluno precisa conhecer corretamente conceitos como área de manancial, vertente, saneamento básico, e saber localizar as áreas em questão, distinguir a dinâmica dos rios, saber que existem leis que tratam do ambiente e das responsabilidades do poder público. E o professor precisa saber quais são os conceitos pertinentes a serem trabalhados, precisa ter noção da dimensão espacial e temporal do conhecimento, saber onde encontrar materiais para serem pesquisados e como fazer as articulações necessárias para mediar a compreensão do objeto que está sendo estudado.

Ao tratar das cidades “industriais”, aquelas cuja expansão significativa se dá por força do desenvolvimento industrial capitalista dos países que as abrigam – que foram se expandindo de articulações de guetos de corporações a bairros operários e industriais, a bairros comerciais e financeiros, mudando a paisagem dos lugares e organizando as vias de circulação e novas redes de transportes –, é preciso compreender a dimensão histórica da organização das cidades pós-revolução industrial. Nesse

contexto, acentuam-se dois fenômenos paradoxais: de um lado, a homogeneização dos espaços e da sociedade, de outro, a ampliação das desigualdades, com o agravamento de alguns problemas (que se tornaram globais), como a exclusão social, as desigualdades socioeconômicas, a violência, a fragmentação territorial, o desemprego e a contaminação ambiental.

Nesse sentido, estudar a cidade em Geografia é trazer para o currículo escolar essas dimensões do estudo sobre a cidade, é compreender as relações da cidade, na cidade e a cidade, como afirma Bernet (1993), enquanto o lugar das contradições e como um fenômeno dual. Para isso acontecer, o estudo da Geografia mnemônica deve ser substituído pela plena educação geográfica.

O conhecimento das potencialidades do lugar e das capacidades de ação das pessoas que ali vivem é condição fundamental para o exercício de fazer do lugar aquilo que interessa a quem nele vive. Essas potencialidades são marcas decorrentes da estrutura física do lugar, do contexto em que se insere, das formas de organização das pessoas para realizarem seu acesso aos bens e da forma com que se constitui o tratamento da diferença e da justiça social.

O lugar e a cidade: a vivência e a teoria

Organizar o conteúdo escolar a partir do lugar de vivência do aluno significa elaborar atividades de aprendizagem que sejam também instrumentos multidisciplinares para que o aluno amplie sua compreensão da própria ciência geográfica e de suas interações com a experiência pessoal.

A análise do “fenômeno cidade” pode acontecer, do ponto de vista teórico, ao se trazer para o currículo escolar a cidade enquanto espaço de aprendizagem, compreendendo-se sua função, sua gênese e o processo histórico no qual foi produzida, estabelecendo uma nova referência para a Geografia Escolar.

Em relação à educação geográfica, para superar a superficialidade conceitual, destaca-se o método da análise da realidade vivida. Nessa perspectiva, torna-se possível aos alunos sair do estágio de mera decodificação de informações quantitativas ou morfológicas ou de impressionismo de aparências. Ao se aprofundarem as decodificações sobre a cidade, busca-se entendê-la como uma nova organização do território, como articulação de espaços descontínuos e fragmentados e como parte da experiência real de vida do aluno. Daí não se retomar as temáticas escolares em relação ao que está próximo ou distante, o entorno ou as delimitações tradicionais da cidade em tipos de bairros, por exemplo. Ainda que tais conteúdos sejam “mais fáceis” de entendimento, pela simplificação do objeto que se busca conhecer, sua re-

levância é diminuta – e, por vezes, deletéria – em um projeto educativo que busca possibilitar a compreensão efetiva e a apropriação de conhecimento transformador sobre a cidade como método por excelência para uma real compreensão geográfica de lugares e espaços.

Estudar a cidade não significa descrever a paisagem e seus problemas, localizar onde há mais ou menos concentração vertical, as dificuldades e a abrangência da circulação ou apenas contar as diferenças econômicas entre os bairros. Os alunos precisam compreender que a cidade tem várias dimensões, que há várias cidades, que possuem arranjos espaciais diversos, gestados não só em função do meio físico, mas do planejamento urbano e de sua sobredeterminação econômica. Há que articular fenômenos como a expansão das áreas urbanas – e mesmo subterrâneas (estacionamentos, fiação de luz e telefonia, metrô) – com os fenômenos produtivos e/ou culturais que têm lugar no urbano. Não temos dúvidas de que essa proposta implica mudar a organização do currículo de geografia na escola. Entretanto, isso significa que o professor deve ter autonomia para estabelecer a maneira como conduzir sua aula em função da sua realidade.

Há de se mostrar que a cidade ideal não existe, mas na cidade real os trabalhadores não são invisíveis e há muitas contradições de classe, como afirma Rodrigues (2007, p. 75), a qual ainda acrescenta em sua análise que

a desigualdade socioespacial demonstra a existência de classes sociais e as diferentes formas de apropriação da riqueza produzida. [...] A desigualdade socioespacial se agudiza com a chamada acumulação flexível do capital e predomínio do neoliberalismo. Conquistas históricas dos trabalhadores são desmanteladas com a hegemonia da ideologia do neoliberalismo.

Essa ideia discutida por Arlete Rodrigues (2007) nos remete às premissas que apresentamos, e dessa maneira podemos tratar a cidade produzida espacialmente numa concepção fordista ou pós-fordista, intensificando a ideia de que cidade não é harmônica e com relações sociais conflituosas. O estudo da cidade ainda nos faz lembrar também o papel do Estado e a lógica da segregação socioespacial e isso é necessário para que o aluno tenha clareza da sociedade em que vive. Nesse sentido, Spósito (2010, p. 130) afirma que

Também podemos considerar as mudanças decorrentes da retração da atividade industrial, que resultam do relativo esgotamento das formas fordistas de produção, que orientaram a reestruturação das plantas urbanas e a realocização das ati-

vidades produtivas, muitas vezes distantes das unidades de gestão, gerando centralização industrial, no plano econômico e espacial, e desconcentração espacial, no plano da atividade produtiva. Essas mudanças que remontam às três décadas, também, geram áreas de transição, a partir de diferentes ordens, desde as relativas à produção capitalista do espaço urbano, até às de natureza mais social, quando o poder público se ocupa de promover a refuncionalização dessas áreas para construir algum mercado de trabalho novo ou uso de solo portador de significado relevante.

A partir do estudo conduzido com profundidade teórica, o aluno entende o significado do lugar de vivência, do pertencimento, reflete sobre padrões de segregação na gestão dos problemas urbanos – sejam eles de que natureza forem –, associa fenômenos ambientais à gestão de recursos naturais (água, esgoto, saneamento, emissão de poluentes etc.), de preferência comparando o que acontece em diversas realidades de outras cidades, estados ou países com sua experiência pessoal. Estudar o lugar de vivência é vincular a ele questões que estão presentes em várias escalas de análise e permitir a associação criativa e referenciada na experiência concreta, de evidente maior capacidade de transmissão e fixação de conhecimentos.

Além disso, devemos considerar a noção do tempo como mais um constituinte do espaço geográfico: observamos diversos elementos em que o tempo pode ser percebido, tanto no que se refere ao cotidiano quanto à natureza, pois o modelado do relevo, as avenidas e ruas, as indústrias e os campos, por exemplo, revelam em suas formas simultaneamente o passado e o presente. Tudo isso resulta de um processo na produção e organização do espaço, analisado a partir das relações sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais.

No espaço geográfico encontramos os objetos técnicos, transformados ou não: nele há relações simbólicas e afetivas, que revelam as tradições e os costumes, indo além da relação ser humano-natureza. Nesse contexto, ao observar os elementos que compõem o espaço vivido, o aluno perceberá a dinâmica das relações sociais presentes na organização e produção desse espaço, o que significa, também, compreender o processo de construção de sua identidade individual e coletiva.

Assim, o estudo da cidade na perspectiva que estamos propondo contribui na formação do conceito de identidade: leva a buscar a ocupação dos lugares no passado e presente em sua relação histórica e com as dinâmicas da natureza, em uma visão menos fragmentada e ajuda a entender a diversidade da organização dos lugares.

A aprendizagem investigativa e significativa

Entendemos que ao docente cabe estabelecer a relação entre o ensino e a aprendizagem, entre o conhecimento que será ensinado e o sujeito que aprende. Ao professor delega-se a escolha de uma estratégia de aprendizagem, preferência essa influenciada por múltiplas variáveis. (CHARNAY, 1996, p. 38) Portanto, na perspectiva de uma aprendizagem significativa e investigativa, espera-se que o estudo da cidade proponha observar as áreas comerciais, o centro histórico, as áreas residenciais, a ocupação irregular, a exclusão geográfica, permitindo ao aluno a compreensão do valor da cidade e de seus conflitos e contradições espaciais.

O exemplo que trouxemos é uma experiência sobre o estudo da cidade realizada em uma escola pública. Esse exemplo constitui uma ação didática em espaço não formal de aprendizagem – o bairro – e que pode ajudar a elaborar um cenário válido para muitos lugares do Brasil. Cabe ressaltar que são muitos os lugares submetidos às condições geradas pela desigualdade das classes sociais, pelas mudanças na economia, pelo inchaço brutal das periferias das grandes cidades e pela falta de investimento em educação básica, cultura e saúde. Esse estudo não precisa ser realizado em uma metrópole, em qualquer cidade ou mesmo em áreas rurais.

A localização do bairro e da escola de que nos ocupamos permite destacar alguns dados que auxiliam na análise do contexto, compreendendo, por exemplo, quais os possíveis impactos na vida da população local da falta de infraestrutura de lazer, atividades culturais, saúde e serviços. Com essas informações, podemos estabelecer alguns parâmetros para analisar as principais características dos jovens desse bairro que frequentam a escola diretamente implicada nesta pesquisa.

A zona leste de São Paulo, por exemplo, é a região do município com o menor grau de urbanização e as maiores taxas de crescimento e densidade populacional, pobreza e violência. Assim, ela é marcada por uma elevada demanda social e, ao mesmo tempo, é uma das mais carentes do ponto de vista econômico e cultural: indicadores mostram que a média de anos de estudo no local é de 6,84, atingindo em alguns lugares o índice de 4,82, enquanto no município é de 7,67 anos. O índice de evasão escolar é ali três vezes maior que o de outras regiões da cidade. Os piores índices são encontrados nos extremos da periferia da cidade, o que implica a exclusão da população dos centros culturais e uma maior dificuldade de acesso à escola.

Entretanto, nem todos os bairros possuem as mesmas características, podemos encontrar um bairro que apresenta densa urbanização e escassez de vegetação, com predomínio de residências. Fotos aéreas, mapas e bases de dados da Prefeitura de São Paulo revelam que as vias de circulação têm pouca arborização e carecem de praças de jardins.

Conforme dados organizados pela Secretaria do Meio Ambiente do Município de São Paulo e Secretaria Municipal de Planejamento Urbano, há manchas no bairro indicando grande quantidade de prédios. Já o Parque do Carmo destaca-se pela presença de vegetação, com uma cobertura remanescente de Mata Atlântica. Essas manchas indicam também mais de 60% de residências – verticais e horizontais – de baixo padrão, além de uma pequena área de comércio e serviços.

Chama a atenção a vulnerabilidade social que atinge grande parte da população de Itaquera, mas principalmente a que vive na periferia do município. Vale afirmar que o conceito de vulnerabilidade mede a capacidade de combate aos perigos sociais sem que o cidadão sofra, em longo prazo, uma potencial perda de bem-estar. Essa extensa ideia pode ser reduzida ao “sentimento de insegurança de um potencial sofrimento que as pessoas poderão temer”, ao sentimento de que “algo terrível” pode acontecer, que “lançará a ruína”, medindo a vulnerabilidade social pela pobreza. Em São Paulo, aproximadamente três milhões de habitantes vivem em condição de maior privação social, e há bairros que apresentam uma taxa que varia de média a altíssima privação social, em função da baixa renda da população (média mensal entre R\$ 700 e R\$ 800), sendo que cerca de 13% dos chefes de família não têm renda e apresentam baixo nível de escolarização. Os chefes de família têm, em média, 6,6 anos de escolarização, e aqueles com mais de dez anos de estudo correspondem a 24,6%. A partir desse quadro, é possível afirmar que há ali uma maior vulnerabilidade social, na medida em que os filhos não estudam, o que implica desemprego e aumento dos riscos sociais no bairro.

Outro dado que reforça a privação social no bairro é a falta de equipamentos culturais: a escola e a comunidade localizam-se em um bairro que possui três bibliotecas públicas, um centro cultural, mas nenhum cinema, museu, patrimônio histórico, casa de *shows* e concertos ou teatro, considerados indicadores culturais até 2007. O *shopping* ficou pronto por volta de 2007, podendo-se então acrescentar suas salas de cinema como novos equipamentos, ainda que não tenham sido fruto de uma política pública de investimento em cultura.

Fazendo referência ao contexto socioeconômico em que se encontra a escola, temos como objetivo identificar a existência de uma multiplicidade de relações e esferas de ação – e dar sentido à escola –, podendo então reconhecer os protagonistas da comunidade escolar que estamos investigando, considerando suas experiências particulares. É uma análise que nos ajuda a estabelecer parâmetros para a compreensão do lugar, o espaço lugar, no qual está inserida a escola e onde os alunos vivem.

O espaço lugar, segundo Garrido Pereira (2009, p. 109), como experiência particular e coletiva, permite revelar a essência do ser humano e entender as possibilidades infinitas que ele tem de relacionar-se afetivamente para além de si mesmo, incluindo novos mundos que se fazem no plano da imaginação.

Ao realizar uma pesquisa sobre o bairro ou uma região de qualquer município do Brasil, podemos identificar as concepções sobre lugar, cidade e urbano e, ainda, podemos comparar com outros lugares do mundo. Durante o estudo notamos a maneira como os alunos foram se apropriando do lugar da vivência a partir de um projeto investigativo que propiciava a articulação com muitas realidades que foram historicamente se formando, por meio de pesquisa, de leitura de mapas e dados, textos científicos e jornalísticos, debates a partir de uma atividade que deu significado à geografia que se ensina.

Considerações finais

O ensino é um desafio permanente para o professor, uma tarefa complexa que envolve valores, concepção de mundo, cultura, experiências, critérios para selecionar conteúdos e avaliá-los, entre outros aspectos da dinâmica do cotidiano da escola. Além disso, destacamos a preocupação do professor com o processo da aprendizagem e com a definição de trabalhos que desenvolvam a capacidade de interpretação e explicação de seus alunos.

Interessa-nos marcar a diversidade com que se aborda o processo de ensinar e de aprender. Esse processo é uma prática social que não se pode entender de maneira mecânica. Assim, é preciso ter clareza dos fundamentos teórico-metodológicos que o conduzem, para saber o que ensinar e, principalmente, como, para que e para quem ensinar.

As mudanças e as demandas sociais em relação à formação dos alunos e à maneira como estes se apropriam do conhecimento são questões fundamentais da sociedade atual. Pensar o que, como, para que e para quem ensinar pode ser pertinente para ressignificar o currículo escolar, trazendo-se com isso novos desafios para o professor ao assumir que a aprendizagem pode ocorrer além dos muros da escola.

A partir da compreensão das alterações sociais e da demanda na aprendizagem entendemos a importância que o ensino de geografia tem e para isso devemos ousar na forma e no conteúdo, respeitando a realidade dos docentes, mas arriscando propor que o ensino e a aprendizagem é um processo que pode ocorrer em diferentes espaços, incluindo os espaços não formais como parques, praças, bairros, museus, superando os muros da escola. Dessa maneira, tratamos das duas premissas apresentadas no início do texto para se pensar em um ensino mais investigativo e significativo para o aluno.

Referências

- ARRIGHI, Giovanni. *O longo século XX*. 5. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006; São Paulo: Editora da Unesp, 1996.
- BERNET, Jaume Trilla. *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Pedagógica Nacional, 1993.
- BLANCO, Jorge; GUREVICH, Raquel. Una Geografía de las ciudades contemporáneas: nuevas relaciones entre actores y territorios. In: ALDEROQUI, Silvia; PENCHANSCKY, Pompei. *Ciudad y Ciudadanos: aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires: Paidós, 2002, p. 67-93.
- CALLAI, Helena C.; CASTELLAR, Sonia M. V.; CAVALCANTI, Lana de S. Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de saberes docentes no Brasil. *Terra Livre*, Presidente Prudente, ano 23, v. 1, n. 28, p. 91-108, jan./jun. 2007.
- CASTELLAR, Sonia M. Vanzella. *Didática da Geografia Escolar: possibilidades para o ensino e a aprendizagem no ensino fundamental*. 2010. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- CASTELLAR, Sonia M. Vanzella. Lugar de Vivência: a cidade e a aprendizagem. In: GARRIDO PEREIRA, Marcelo. *La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009. p. 37-56. (Colección Investigación).
- CHARNAY, Roland. Aprendendo (com) a resolução de problemas. In: PARRA, Cecília; SAIZ, Irma. *Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 36-47.
- GARRIDO PEREIRA, Marcelo. El lugar donde brota agua desde las piedras: una posibilidad para comprender la construcción subjetiva de los espacios. In: GARRIDO PEREIRA, Marcelo. *La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009. p. 103-134. (Colección Investigación).
- MONBEIG, Pierre. Papel e valor do ensino da geografia e de sua pesquisa. *Boletim Carioca de Geografia (IBGE)*, Ano VII, n. 1-2, p. 5-27, 1956.
- MOREIRA, Ruy. *Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.
- RODRIGUES, Arlete Moysés. Desigualdades Socioespaciais – a luta pelo direito à cidade. *CIDADES. Revista do Grupo de Estudos Urbanos*, Presidente Prudente, v. 4, n. 6, p. 73-88, 2007.
- SEABRA, Odette Carvalho de Lima. *Urbanização e fragmentação: cotidiano e vida de bairro na metamorfose da cidade em metrópole, a partir das transformações do Bairro do Limão*. 2003. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SPOSITO, Maria Encarnação B. Formas espaciais e papéis urbanos: as novas qualidades da cidade e do urbano. *CIDADES. Revista do Grupo de Estudos Urbanos*, Presidente Prudente, v. 7, n. 11, 2010.

Aprendizagens e itinerários juvenis: cidade e cidadania sob o véu de narrativas e memórias

Vânia Alves Martins Chaigar

*Sei que não tenho idade
Sei que não tenho nome
Só minha juventude
O que não é nada mal!*

Os versos acima, do compositor e músico pelotense Vítor Ramil, presentes na canção *Sapatos em Copacabana*, encerram pistas sobre algumas importantes questões contemporâneas tais como juventude e identidade. Escritos nos anos 1980, persistem atuais, talvez mais ainda na medida em que ser jovem passou a ser um dos grandes desejos de parcela considerável da humanidade. Então, parece não ser “nada mal” essa condição. Será mesmo?

Em que situações e perspectivas estão sendo forjadas as cidadanias juvenis e que legado de cidadania nós, os ditos adultos, estamos deixando para eles? Esta é uma preocupação constante que carrego para o espaço da sala de aula no difícil papel de formadora de professores, nos cursos de licenciatura em que trabalho.

“Não podemos pregar cidadania sem sermos cidadãos”. (NÓVOA, 2009, p. 68) Ao destacar esta afirmativa no início deste texto, desejo evidenciar um incômodo da pessoa professora pesquisadora a tecer este estudo: a pouca conversão do currículo formal de cursos formadores de professores em cidadania ativa, segundo tenho

1 RAMIL, Vitor. Sapatos em Copacabana. In: Tango. 1986 (LP). Versão (modificada) deste texto foi apresentada no V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Porto Alegre, 2012.

observado. Há certo descolamento entre intencionalidades contidas nos currículos e a conversão das mesmas em ações no solo da cidade ou mesmo da sala de aula, constituindo um paradoxo. Como pregar cidadania sem ser cidadão? O autor citado considera que seja um desafio da docência contemporânea produzir a liga entre o discurso e a corporeidade do mesmo.

Ao mesmo tempo, pesquisa atual divulgada pelo Núcleo de Estudos da Violência, da Universidade de São Paulo (USP), está a mostrar que houve arrefecimento da indignação sobre violências e arbitrariedades contra a pessoa no país. Embora a maioria dos entrevistados tenha se mostrado contrária a práticas desrespeitosas, em comparação com a mesma pesquisa feita no ano de 1999, menos brasileiros estão se importando com os “suspeitos, acusados e condenados”² (PRESTES, 2012)

Ainda assistimos a barbáries repetindo episódios dolorosos que, na história do país, estão a desmascarar a “cordialidade” brasileira cantada em prosa e verso.

Nos últimos anos, segundo o Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos, com base no Sistema de Informações de Mortalidade (SIM) do Ministério da Saúde, o número de homicídios contra jovens cresceu 346% entre 1980 e 2010,³ sendo a principal causa da morte de jovens de até 19 anos no Brasil, segundo a fonte.

A pesquisa também indica o crescimento, no país, da morte de crianças e jovens no trânsito, sendo que, entre 2000 e 2008, os números se estabilizaram e voltaram a crescer novamente a partir desse ano: “O principal motivo foi o aumento das mortes envolvendo motociclistas: 376,3% entre 2000 de 2010”⁴.

Diante de fatos como esses, não há como desconsiderar que existe, de certo modo, um processo de anúncio da morte do futuro na medida em que se destroem – no presente – os sujeitos que o estabeleceriam.

Afinal, como justificar tanto descuido, tanta violência e falta de consideração envolvendo os mais jovens e frágeis?

Do ponto de vista da Sociologia, podem estar associadas à histórica falta de cidadania a que tem estado relegada boa parte da população. Estudos reiteram que manifestações violentas da sociedade, em distintos momentos, estão correlacionadas a crises no processo civilizatório e à inexistência de vigor no conceito de cidadania no país já que

[...] a grande massa do povo, incluídos os imigrantes, foi destinada aos deveres do trabalho e não aos direitos da cidadania. Por longo tempo ficou subjugada ao poder pessoal dos potentados

2 Ver Prestes (2012).

3 Ver <<http://www.terra.com.br/noticias/infograficos/mapa-da-violencia-contra-jovens/>>. Acesso: 16 set. 2012.

4 Ver <<http://www.terra.com.br/noticias/infograficos/mapa-da-violencia-contra-jovens/>>. Acesso: 16 set. 2012.

da roça, à justiça privada e discricionária dos que têm dinheiro e poder. Essa é a justiça que o povo conhece. (MARTINS, 2008, p. 161)

Longo tempo em condições de subalteridade e sob os auspícios de camadas sociais pouco afeitas ao entendimento e atendimento de demandas por cidadania, uma parcela da sociedade, por vezes, parece ficar anestesiada diante de violências ou mesmo propensa a cometê-las, conforme observamos cotidianamente, sobretudo contra grupos vulneráveis como mulheres, crianças, jovens, velhos, homossexuais etc.

É difícil deixar de perceber um aumento da banalização da violência combinada com sentimentos de impotência e indiferença frente à enxurrada de notícias, por exemplo, que diariamente invade as telas de TVs e páginas de jornais impressos ou virtuais, que pouco ou nada edificam a condição que temos outorgado a nossa espécie: humana.

Formas escancaradas de barbárie evidenciam que velhos desafios como os colocados por Adorno (2000), após haver vivenciado os horrores do nazifascismo, ainda estão a nos provocar. Refletiu o filósofo que o empenho primeiro da educação doravante seria o de ajudar as sociedades a tirarem os pés da barbárie, ser um instrumento para promover o recuo da barbárie. Pelo visto não estamos obtendo muito sucesso!

Nesse sentido, a convivência nos centros urbanos, sobretudo neles, incorpora um cotidiano, no qual o vocábulo cidadão não faz muito eco, a não ser no sentido mais (ego)centrado em que os direitos percebidos e reivindicados sejam apenas e tão somente o seu – particular e desvinculado do outro, o alterno.

Parece-me que esteja a ocorrer em certa medida uma negação da alteridade!

Nesses cenários, a cidade sugere uma abstração, por vezes fria e vazia, embora a incessante – e desgastante – mobilidade (como agora é moda dizer), do vai e vem das pessoas, deslocando-se de um local para outro sistematicamente. Parte dos cidadãos não consegue situar ou destacar acontecimentos em seus próprios bairros ou, ainda, nos percursos feitos diariamente, a não ser quando esses são evidenciados pelas mídias. Simplesmente deslocam-se, da casa para o trabalho, do trabalho para o estudo, do estudo para o consumo etc. Mas não produzem costuras entre um espaço e outro, não percebem a totalidade que perfaz a cidade, suas nuances e similaridades.

Vista dessa forma, a cidade é um conjunto de fatias desconectadas entre si.

Pais, ao ponderar sobre as relações produzidas nas cidades contemporâneas, assinalou que as repetições vividas diariamente impedem que as pessoas percebam de fato a cidade como espaço relacional. Diz: “Quem vive numa cidade redundante que se repete em sua trivialidade, parece não a (vi) ver como desejaria, perdido em

percursos quotidianos dominados por rotinas de deslocação próprias de quem não passa de um passageiro, alguém de passagem” (PAIS, 2009, p. 30), como se fosse um turista na própria cidade.

Nessa circunstância, e em constante aprisionamento – no trânsito, nas filas etc. –, os indivíduos colocam-se numa situação de “isotopia de evasão” (idem), na qual o imaginário é chamado a desempenhar um papel de escape perante situações constantemente adiadas.

Outra situação de fuga é denominada pelo autor de “isotopia das paixões”, em que os desejos também são aprazados (novas aprendizagens, viagens, encontros etc). O autor lembra que o urbanismo destaca muito a dimensão do espaço, mas que o tempo também tem um papel importante na cidade, porquanto a vida está tomada por um presentismo (“não deixar para depois o que se pode fazer agora”), também empurra para um amanhã o que poderia fazer hoje (“um dia farei”). Há fragilidade na concretização desses desejos que, para o sociólogo, são “projeções de vida que não vão além de rabiscos de ação de concretização indeterminada.” (PAIS, 2009, p. 32) Assim a vida, em boa parte, permanece suspensa, empurrada com a barriga, como se diz.

O sociólogo português também considera que há grandes fraturas na cidade produzidas pelo olhar domesticado, capturado por *outdoors* que, a cada instante, chamam a atenção dos transeuntes para o desejo, a vontade incessante de comprar, produzem necessidades e dispersam a atenção sobre o espaço local. Essa atração do olhar para os cartazes publicitários e outras mídias, estrategicamente posicionadas, impede que a “cidade patrimonial” (PAIS, 2009, p. 34) seja apreendida (daí o desejo em ser turista na própria cidade). “O olhar que predomina na cidade por onde habitualmente circulamos tende a ser um olhar domesticado, flutuante, oblíquo, fugaz, descentrado, inscrito num cerimonial urbano de, quando muito, ver em que param as modas”. (PAIS, 2009, p. 34)

Calvino, por sua vez, ao filosofar sob a pele de seu personagem Marcovaldo, e apontar as apartações e o caráter inabitável da sua cidade, reclamou que “os felinos domésticos são prisioneiros de uma cidade inabitável”. (CALVINO, 1994, p. 115) E justificou: “A cidade dos gatos e a cidade dos homens estão uma dentro da outra, mas não são a mesma cidade. Poucos gatos lembram o tempo em que não havia diferença: as ruas e as praças dos homens eram também ruas e praças dos gatos...”. (CALVINO, 1994, p. 115)

Essa cidade, negada aos gatos, também é suprimida às pessoas que não conseguem enxergar suas humanidades nela refletidas: encontros, desencontros, abraços, sonhos, imaginários, invenções, festejos etc. Assim, como ser cidadão? E como ajudar as crianças e jovens a sê-lo em espaços – aparentemente – tão inóspitos?

De fato, ao pensar a cidade sob a lógica global, em macroescala, aquela mercantilizada em que os espaços são próprios apenas à acumulação capitalista ou dela derivados, é pouco provável que a encontremos também como produtora da existência de homens e gatos e plantas e todas as formas de existências.

Nesse contexto de esvaziamento da produção de sentidos para a vida e/ou da sua reinvenção, como os jovens estarão constituindo suas existências e relação com o lugar?

Rio Grande é uma cidade com 198.051 habitantes (IBGE, 2011) e, para os padrões do interior do Rio Grande dos Sul, é considerada de porte médio. Faz parte do conjunto das cidades mais antigas do estado que, juntamente com Porto Alegre, Rio Pardo e Santo Antônio da Patrulha, surgiram de povoações que remontam ao século XVIII.

A cidade portuária, com altíssimo índice de urbanização, que alcançou os 96% em 2010, vive desde meados deste século uma etapa diferenciada na sua ocupação. Está em marcha um processo de reurbanização, muito em decorrência da instalação de um polo naval⁵ e pela concorrência de pessoas de distintas regiões brasileiras que chegam a Rio Grande, em busca de trabalho e estudo, principalmente.

Do ponto de vista macropolítico e econômico, a cidade de Rio Grande tem grande importância geopolítica para a reorganização do capital no Brasil meridional: porto, hidrovias, ferrovia, proximidade de minérios localizados no Uruguai – país vizinho etc., convergem para destacá-la no cenário nacional e nos projetos (neo)desenvolvimentistas do atual governo brasileiro.

Nesse sentido, parece que os sujeitos do local não têm tido muita oportunidade para pensar sobre o assunto, pois os fatos ocorrem em grande velocidade e, aos poucos, espaços vão sendo transformados, inclusive com remoções de populações tradicionais. Relações assimétricas e discursos dissociados de práticas sociais são algumas das marcas observadas, ratificando a desimportância epistemológica/existencial do local frente ao global, ainda mais em tempos de (mais uma) crise do capital.

Sousa Santos (2007) tem alertado sobre esta discrepância global/local e questionado a validade dos conhecimentos produzidos noutros contextos cujas teorias são dissociadas de práticas sociais, pois para quem vive no sul “as teorias estão fora do lugar: não se ajustam as nossas realidades sociais”. (SOUSA SANTOS, p. 19) E acrescenta que “não é de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimento. Não necessitamos de alternativas, necessitamos é de um pensamento alternativo às alternativas”. (SOUSA

5 No momento da revisão final deste texto, este contexto do Polo Naval vive uma crise face às incertezas econômicas e políticas do país.

SANTOS, 2007, p. 20) Ou seja, mais do que teorias, carecemos de paradigmas que nos auxiliem a viver melhor.

O sociólogo também tem reiterado que, nessas circunstâncias, por conta dessas assimetrias, ocorre “desperdício da experiência” e muita produção deixa de ser conhecida e efetivamente socializada. Os conhecimentos locais são considerados inferiores porque qualquer coisa que não se encaixe na “monocultura” do pensamento ocidental é tida como não crível. Como contraposição a essa monocultura, Sousa Santos (2007, p. 32) propõe que seja mobilizada uma “sociologia das insurgências” concretizada por uma “sociologia das emergências” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 34), isto é, que abarque aquilo que ainda não está constituído, mas que já emite sinais de sua existência.

Os jovens rio-grandinos, assim como os demais da sua geração, constroem suas cidadanias, portanto, em meio a cenários de violência, dispersão, supressão, assimetria, invisibilidade, mas também, de “insurgências” como a dos conhecimentos e relações peculiares ao lugar, permeadas por projetos identitários.

A melhor maneira de nós, docentes formadores de professores, lidarmos e ajudarmos jovens a pensarem-se e pensarem nessas construções/construtos não sabemos muito bem. Apresenta-se como uma das dificuldades termos sido forçados noutros contextos históricos e fortemente afetados por metanarrativas, dualidades e fundamentalismos epistemológicos. Sobretudo, pela razão única de inspiração iluminista.

Muitos de nós, entretanto, temos investido em “insurgências” didático-pedagógicas, parte delas apoiada na experiência e nas possibilidades da pesquisa-formação, de cunho (auto)biográfico. Nelas, docentes e discentes pactuam formas de ensinar e aprender promovidas por ações mediadas pelo diálogo, pelo intercâmbio de culturas e pela partilha de saberes, numa tentativa de produzir ligas entre discursos e ações, conforme esteve a vaticinar Nóvoa (2009) no início deste texto.

Embora o contexto histórico possa ser caracterizado como de recuo do coletivo frente à exacerbação do individualismo, a formação de professores não pode prescindir ou abrir mão de uma cultura colaborativa, quer entre professores, quer entre estudantes, quer entre estudantes e professores. Formar-se é reconhecer que nos constituímos socialmente, que estamos entremeados uns com os outros, queiramos ou não.

Larrosa (2002) propõe um conhecimento que é, acima de tudo, construído na e pela experiência acontecimento. Para o autor, “a experiência funda uma ordem epistemológica e uma ordem ética” (LARROSA, 2002, p. 26) e permite, assim, que o conhecimento se concretize em sua relação com a vida. Os intercâmbios e partilhas entre docentes e discentes impõem-se na contramão do descarte da experiência humana, corroborando para que novos modos de ensinar e aprender venham à tona e,

com eles, a recuperação do significado de conviver. Sobretudo, para que o conceito de cidadania se efetive a partir do mundo experienciado e plugado no lugar e seja exercitada no presente, ao invés de postergada ao futuro!

Bosi (1994) ratifica a importância em dar corporeidade aos discursos produzidos no cotidiano como forma da sua viabilização e para que os mesmos não sejam desabonados junto aos jovens. E questiona: “O que poderá mudar enquanto a criança escuta na sala discursos igualitários e observa na cozinha o sacrifício constante dos empregados? A verdadeira mudança dá-se a perceber no interior, no concreto, no cotidiano, no miúdo; os abalos exteriores não modificam o essencial.” (BOSI, 1994, p. 73)

No miúdo da vida cotidiana, portanto, contrariando metanarrativas e o peso da globalização totalizante, efetiva-se a possibilidade da reação do humano frente às violências que a inviabilizam como projeto coletivo. Na pequena escala nos realçamos, superamos obstáculos, podemos cultivar o outro e projetar o futuro. Com isso, não estou a desconhecer a força da história coletiva e de seus condicionantes, mas a dimensionar o lócus das (re)existências e a apostar no alento da experiência acontecimento (LARROSA, 2002) como fator de transformações.

Simultaneamente, alguns pesquisadores da perspectiva autobiográfica têm destacado o seu caráter formador, na medida em que os sujeitos imergem nas próprias trajetórias e percursos e, a partir daí, produzem reflexões que propiciam viradas epistêmicas e existenciais. Essas reflexões-ações constituem-se sob o âmbito da “pesquisa-formação (autobiográfica)” (PINEAU, 2011) e permitem construir uma “sensibilidade positiva e ativa do que nos acontece”, compreender as próprias ações e projetar o futuro, ou seja, “identificar as marcas deixadas no caminho, para decodificar as direções que elas podem tomar”. (PINEAU, 2011, p. 29)

Nesse quadro, as narrativas e a memória têm especial destaque posto terem elementos que produzem significações individuais e coletivas além de prováveis elos identitários. Bosi (1994) faz uma distinção entre informação e narrativa, entendendo que enquanto a primeira se esgota rapidamente assim que a novidade é comunicada, a segunda “está concentrada em limites como a da semente e se expandirá por tempo indefinido”. (BOSI, 1994, p. 87) Segundo a autora

o narrador é um mestre do ofício que conhece seu mister: ele tem o dom do conselho. A ele foi dado abranger uma vida inteira. Seu talento de narrar lhe vem da experiência; sua lição, ele extraiu da própria dor; sua dignidade é a de contá-la até o fim, sem medo. Uma atmosfera sagrada circunda o narrador. (BOSI, 1994, p. 91)

Nas narrativas não há assimetrias e subalteridades: a experiência é o arrimo gerador de reconhecimento, respeito e aprendizagens. Há circularidades que alimentam e são alimentadas por memórias partilhadas, visto que “o grupo é suporte da memória se nos identificamos com ele e fazemos nosso seu passado”. (BOSI, 1994, p. 414) Há, portanto, nesse contexto, a produção de credibilidade entre o narrador, quem o escuta e a narrativa partilhada.

No caso da graduação e em cursos de licenciatura cujo compromisso maior é preparar no presente professores para o futuro, parece oportuno pensar e organizar o trabalho educativo, tomando experiências de vida de discentes (e docentes) associando-as aos contextos históricos nas quais se produzem e problematizando-as, para que daí extraia substratos para mediações/intervenções na/com a sociedade.

Pensando e agindo sob a influência desses paradigmas, tenho enfatizado o ensino com pesquisa voltado a aprendizagens na/com a cidade. Sobretudo na graduação, no curso de Pedagogia, venho desenvolvendo projetos formativos, nos quais estudantes intercambiam com a cidade, suas histórias de vida, narrativas e memórias, visando daí extrair – e produzirem – parcela de seus aportes estéticos-afetivos-éticos-epistemológicos.

Considero a investigação fundamental, mas diferentemente do *stricto sensu*, no qual tem o papel principal de produzir conhecimento, na graduação tem a função de desenvolver a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1997) e, através dela, exercitar a dúvida, a incerteza, a interrogação e, com isso, o pensamento crítico.

Ao darem atenção aos caminhos e às gentes da cidade, com as quais cruzam, durante os percursos investigativos – pela imersão na “memória dos passos perdidos” (CERTEAU, 1998) – aprendizagens são produzidas e imaginários, ressignificados. Essas imergências, muitas vezes, se constituem em exercícios de cidadania e repercutem em novos olhares sobre si, o outro e o lugar.

O recorte de pesquisa que desejo corroborar deu-se a partir de estágio pós-doutoral⁶ no qual apurei alguns desdobramentos nas discências de 103 estudantes que participaram do projeto “Memórias, lugares e a cidade”, desenvolvido em três turmas do segundo ano de Pedagogia, entre os anos de 2009 e 2010, e resultaram na produção de 30 investigações.

As referidas investigações fizeram parte do plano de ensino da disciplina metodologia de ensino de Ciências Sociais que previa em sua carga horária, cerca de 40 horas para estudos complementares. Em disciplinas como essa, os professores deci-

6 “Memória, formação de professores e protagonismo discente: estudantes de Pedagogia e a relação com a cidade”, orientado pela prof^a dr^a Cleoni M. Barboza Fernandes. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), 2011.

dem com suas turmas o tipo de estudo a ser realizado que, por ser anual, proporciona experimentações e aprofundamentos difíceis de ocorrerem quando semestral.⁷

O percurso do trabalho dividiu-se em duas etapas. A primeira, realizada no primeiro semestre, envolvia mobilização através de oficinas de histórias de vida, curtas-metragens e documentários, leituras e abordagens conceituais, elaboração dos projetos, orientações metodológicas e seminário para socialização dos planos (durante o ano de 2009, também ocorreram encontros com estudantes de Geografia e visita orientada pela cidade).

A segunda etapa, no decorrer do segundo semestre, contemplava os trabalhos de coleta de dados, leituras temáticas, sistematizações, elaboração de relatório de pesquisa e a socialização da produção em seminário de extensão. Os trabalhos, em ambos os anos, encerraram com autoavaliações sobre os respectivos processos.

Em 2009, o projeto foi desenvolvido em uma turma da Pedagogia noturna, teve a participação de 35 alunas⁸ e houve a produção de dez pesquisas.⁹ Em 2010, duas turmas da Pedagogia foram envolvidas, uma no diurno e outra no noturno, somando 68 alunos e resultando numa produção de 20 pesquisas (dez em cada turma).¹⁰

Nos dois anos letivos, os trabalhos realizados focaram temas que destacaram patrimônio/cultura, lazer/turismo, história de vida, trabalho, crianças e idosos.

7 A partir do 1º semestre/2015 todas as disciplinas do curso de Pedagogia da FURG passaram a ser semestrais.

8 A referida turma foi constituída 100% por mulheres.

9 “Rio Grande: sua memória e geografia sob o ponto de vista infantil”; “A memória da primeira grande indústria da cidade e do estado: a Rheingantz revela saberes educativos”; “A praia do Cassino, os molhes da Barra e o navio Altair; Balneário Cassino: tecendo memórias e histórias”; “A Praça Tamandaré na História”; “Na singularidade do passado com o presente: Praça Xavier Ferreira, histórias e mitos”; “Biblioteca Pública Rio-grandense: saberes e viagens”; “Cemitério do Rio Grande: espaço de memórias, culturas e histórias”; “Memórias da Santa Casa de Rio Grande”; “Dogelo Schenque: memórias de uma intensa trajetória marcadas por sonhos e desafios”.

10 No curso diurno, foram realizadas as seguintes pesquisas: “O Colégio Lemos Júnior na visão de ex-alunos”; “Momento de transição: De CTI - Colégio Técnico e Industrial Professor Mário Alquatti para Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS”; “Memórias do Asylo: velhice amparada ou abandonada?”; “Memórias de Senhoras”; “Um resgate das memórias do interior do município de Rio Grande: Localidade do Arraial... Família Figueiredo”; “Olimpio Cabral Barenho: Fotografia – Memória de uma vida”; “Ilha dos Marinheiros: memórias e histórias da jurupiga”; “Rheingantz: Memórias afetivas de trabalhadores na fábrica”; “Projeto Raízes Africanas: A Mãe África em Rio Grande”; “Na onda das memórias: 120 anos de Praia do Cassino”.

No curso noturno foram realizadas as seguintes pesquisas: “Memórias sobre trilhos”; “Memórias de Nortenses e Rio-grandinos Unidos pelo Mar”; “As pessoas passam, as lembranças ficam: estudo sobre memórias do I. E. E. Juvenal Miller”; “Águia Branca: Centenário de memórias rio-grandinas”; “Trajetória do Mercado Municipal do Rio Grande: um olhar focado em memórias”; “Hospital Santa Casa do Rio Grande”; “Memórias das Funcionárias do Asilo de Pobres de Rio Grande”; “A história de um alfaiate que marcou a cidade de Rio Grande segundo a memória afetiva de sua filha”; “Lâminas, tesouras e conversas: memórias de um barbeiro rio-grandino”; “Érico Gobbi: a constituição de um escultor rio-grandino”.

As figuras abaixo apontam incidências das temáticas:

Figura 1 – Gráfico sobre os grandes temas pesquisados no ano de 2009



Figura 2 - Gráfico sobre os grandes temas investigados no ano de 2010



Um dos aspectos importantes no âmbito da docência relacionou-se às parcerias estabelecidas no decorrer do projeto. O diálogo mais permanente, que perdurou nos dois anos letivos, ocorreu com o prof. Solismar Fraga Martins, do Instituto de Ciências Humanas e da Informação (ICHI), um dos titulares da disciplina “Ensino do Município de Rio Grande”, no curso de licenciatura em Geografia. Em 2009, conseguimos, inclusive, que as turmas tivessem momentos de intercâmbios e socialização de suas respectivas produções acadêmicas. Além de saída de campo, houve encontros, nos quais, discentes de Geografia apresentaram os conceitos fundamentais da área, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as estudantes de Pedagogia compartilharam seus projetos investigativos.

Ocorreram, também, participações de colegas da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), durante os “Seminários de Extensão Memórias, Lugares e a Cidade”: prof^a Cláudia da Silva Cousin e prof^a Virgínia M. Machado, do Instituto de Educação (IE), prof. Daniel Porciúncula Prado e prof^a Carmem Gessilda Burgert Schiavon, do Instituto de Ciências Humanas e da Informação (ICHI), além dos colegas professores Carmo Thum e Ivone Regina Martins que, juntamente comigo, compõem o “Núcleo de Extensão e Pesquisa Educação e Memória” (Educamemória).

Os intercâmbios com colegas foram fundamentais para a concretização do projeto gerando movimentos nas docências, viabilizando ricas experiências coletivas e proporcionando que a produção de cada professor fosse (re)conhecida pelos parceiros.

Ao final dos dois anos letivos, o produto das investigações foi socializado através dos seminários de extensão citados. Esses tiveram a adesão de 300 pessoas entre estudantes de graduação e pós-graduação, professores da universidade e escolas rio-grandinas. Os Seminários oportunizaram, além dos relatos de pesquisas, mostras de cinema, conferências, minicursos e performances artístico-culturais.

As figuras abaixo apresentam os cartazes do evento, elaborados por estudantes das turmas em questão.

Figura 3 – Cartaz 2009



Fonte: Criação de Bruno Wally – Geografia.

Figura 4 – Cartaz 2010



Fonte: Criação de Max Daniel S. da Silveira – Pedagogia.

No segundo ano, paralelo ao Seminário de extensão, ocorreu a “I mostra O lugar da memória na escola”, organizada pela colega, professora Simone Anadon, que contou com apoio da Coordenadoria Regional de Educação e da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Rio Grande, viabilizadores do acesso aos acervos das escolas.

As Figuras abaixo contêm dois desses artefatos de escolas públicas rio-grandinas.

Figura 5 – Planetário – E. E. Lemos Júnior – I Mostra O lugar da memória na escola



Figura 6 – Máquina de calcular – E. E. Mascarenhas de Moraes I Mostra O lugar da memória na escola



O envolvimento de colegas professores, estudantes de graduação e pós-graduação, bolsistas, além das referidas turmas, ao longo do processo de investigação, produção e realização do seminário, levou-me a perceber que uma rede de conhecimentos¹¹ havia sido construída, refletindo uma experiência atravessada por afetos, imaginários, esforços, compromissos e muitas, muitas descobertas.

Tomando-os como parte importante de um projeto formativo, desejei investigar alguns de seus prováveis desdobramentos e contribuir com a produção do conhecimento sobre formação de professores na universidade.

Desse modo, a pesquisa teve como um de seus objetivos “refletir sobre categorias formativas contidas no (desdobramento do) processo educativo de memórias, lugares e a cidade”. E, nessa direção, desejo aqui registrar algumas das análises associadas a dois dos problemas da pesquisa realizada:

Quando os estudantes perceberam que aprenderam? Que aprendizagens foram destacadas pelos estudantes?

Para tanto, busquei na pesquisa qualitativa e na abordagem autobiográfica, elementos teórico-metodológicos que dessem suporte às apreciações. A expressão de trajetórias de vida permitiu reflexões sobre percursos que envolvem aspectos sociais e individuais, deslindando emaranhados que constituem nossas vidas tão diversas da

11 “Rede de conhecimento: trata-se de uma malha cognitiva, tecida a partir da interatividade entre os participantes cujos elos motivacionais são alimentados pela identidade comum (nós). Sem perder a preciosidade das informações originais, no entanto, transcendendo-as em um processo auto-organizativo de novas idéias e perspectivas”. (MOROSINI, 2006, p. 379)

– aparente – assepsia que rege discursos construídos sob o escudo da racionalidade técnico-científica.

Caderno da docente, registro de relatos dos seminários de extensão, relatórios de pesquisa dos estudantes e autoavaliações constituíram-se nas principais fontes deste estudo em particular.

Desejo destacar a riqueza testemunhal contida nos relatórios de pesquisa, produzidos pelos grupos que realizaram as investigações. Além do desafio inerente ao ato de escrever um documento investido de aura acadêmica e científica, associado a normas e formatos difíceis a turmas do segundo ano de graduação, também foi um exercício de coletivo, de expressão de um pensamento-síntese, entretanto, que contemplasse as ideias plurais que permearam o processo investigativo.

Acordos, flexibilizações, tensões e diálogos foram produzidos na medida em que cada pesquisa foi desenvolvida por grupos de discentes, com seus diferentes modos de pensar, agir, expressar-se. As negociações envolveram desde a escolha do tema a ser pesquisado, as fontes a serem buscadas, a divisão de tarefas, a escolha da metodologia, as leituras e aportes teóricos, análises dos materiais e, por fim, a elaboração do relatório e a sua socialização em seminário de extensão.

Portanto, a jovens estudantes, na grande maioria, tratou-se de um desafio existencial, no qual cada um/a testou limites e capacidades tramadas, entretanto, no coletivo da sala de aula e nos percursos da cidade.

Esses materiais, tão fartos e complexos, cruzaram com as minhas memórias cujos suportes principais foram dados por fotografias, fôlderes, cartazes, atas de reuniões etc., além de ecos de muitos risos (e algumas lágrimas), colhidos nos encontros das salas de aulas, corredores, paradas de ônibus, cafés e outros espaços que expressaram a concretude de nossas humanidades e compuseram a territorialidade¹² do projeto, para além da sala de aula em sua configuração cartesiana.

Em relação ao primeiro problema – Quando os estudantes perceberam que aprenderam? – destaquei quatro categorias:

Os estudantes reconhecem que aprenderam quando: atribuem beleza ao processo e ao produto, retiram lições da própria vida, refletem narrativas como expressões de conhecimentos, envolvem-se na investigação.

- a) Atribuem beleza ao processo e ao produto

Alguns estudantes se reportaram a um tipo de envolvimento como sendo o centro da aprendizagem, em boa parte relacionada a uma estesia, a uma nova ma-

12 A territorialidade aqui considerada está associada ao empoderamento produzido em cada um(a), ao longo do processo e os espaços onde se expressaram.

neira de perceber e sentir. Apresentam uma maneira nova de relacionar-se com o conhecimento.

Segundo Hermann (2010, p. 34)

A visibilidade de determinados problemas da condição humana só se tornam possível pela abertura do jogo da aparência que a experiência estética proporciona, naquilo que é percebido no acontecimento do mundo, num momento único de seu acontecer. Nessa perspectiva, a experiência estética se dá no relacionamento entre o sujeito e o objeto estético, e isso implica compreender que o sujeito se transforma nessa experiência.

Compreendem que aprenderam porque perceberam que se transformaram na experiência. É o que deduzo deste depoimento:

Descobrimos que as memórias têm cor, têm som e têm sabor e podem ter “vida própria”. Acabam fugindo do nosso controle, porque são impregnadas de emoção, e emoção é sempre imprevisível, por isso charmosas e estimulantes. Estudamos muito, lemos muito, pensamos muito, analisamos e dedicamos muito tempo para este trabalho [...]. Este é o nosso trabalho, um trabalho de equipe. Acredito que, com a orientação da professora, somada a humildade daqueles que desejam aprender, chegamos a um resultado que nos fez olhar o que fizemos e achar bonito o que foi feito. Esta é uma sensação muito boa, é o que gostaria de sentir sempre: achar bonito e amar o resultado. (MS; autoavaliação, diurno, 2010)

Achar belo o que produziu remete-me à experiência estética apresentada por Hermann, produzida na relação entre “sujeito e objeto estético” que, neste caso, constitui a própria cidade e seus cidadãos. Houve uma transformação – percebida e acolhida – que permitiu revelações, mesmo quando o objeto parecia próximo e familiar ao estudante. Ao descobrir que as memórias têm “vida própria” e, por isso, podem fugir ao controle, admite-se que aprender faz parte de uma aventura, na qual o inesperado é um elemento a ser festejado ao invés de temido. A estudante, ao olhar o percurso percorrido, sente prazer por tê-lo feito e reconhece no “trabalho de equipe” parte constitutiva da beleza do trabalho construído.

b) Retiram lições da própria vida

Tem se constituído um dos desafios da docência ajudar os estudantes a considerarem o próprio percurso e história de vida como conhecimento válido. Conforme já prognosticou Sousa Santos (2007), essa é parte de uma história construída a partir da validação de conhecimentos produzidos externamente a si e ao local. Em nome de aprendizagens e de currículos escolares, por exemplo, muito saber familiar e ge-

racional tem sido descartado. Aprender sobre o diferente, mas também o inerente a nossa cultura é fundamental, o mesmo vale sobre a valorização de conhecimentos amparados em epistemologias plurais, como as “epistemologias sujas” (ESCOBAR, 2004) baseadas na experiência e no lugar.

Ao reconhecê-las como lições, os estudantes indicam movimentos epistemológicos e de produção de si:

[...] Por que não se deixar levar pela vida? Um passo de cada vez e experimentar sem medo de errar? Em caso de erro fazer de novo ou tentar novamente? É o que justifica a serenidade do entrevistado. [...] Não obstante obtive uma lição de vida que não consta em livros ou conceitos, mas na própria vida, na vivência que, por sua vez, não há como quantificá-la, pois não expressa todos os valores produzidos. (MS; noturno, relatório de pesquisa, 2010)

[...] nos retrata um Rio Grande que nós só podemos imaginar e ver através de algumas fotografias que registraram esta história que ele guarda não só na memória, mas registrada em fotos e documentos com muitas décadas de existência, nos possibilitando saber através de suas memórias como era nosso município, há mais de cinco décadas atrás, em alguns aspectos sociais e culturais. [...] O trabalho aqui realizado nos instiga a querer saber um pouco sobre a história de nossas vidas, sobre nossos bisavós, avós, pais, quais deles viveram uma história semelhante a de seu O... que, aos oitenta e sete anos, com quatro filhos, avô carinhoso, contribuiu para o enriquecimento de nossa sociedade. (CB; SN; SL; AD, diurno, relatório de pesquisa, 2010)

O reconhecimento da validade das histórias de vida parentais e de suas memórias como pistas importantes sobre a história do município são elementos de aprendizagens e viradas epistemológicas, pois abrigam experiências outras do que as disseminadas por mídias distintas como livros didáticos, filmes, televisão etc. cujos relatos escamoteiam a vida cotidiana e seus sujeitos. Em geral, ao não serem vistos como sujeitos históricos nesses documentos, acabam não se reconhecendo como tal.

c) Refletem narrativas como expressões de conhecimentos

Certeau (1998) destaca o que denomina de “retórica da caminhada”, reportando-se às leituras e escritas produzidas a partir de deslocamentos na cidade. Compreende o autor que essas leituras e escritas evidenciam narrativas – explicações – produzidas pelo caminhante/leitor/escritor que anda/lê/escreve a cidade a partir de seus percursos. É como se os passos e logradouros sancionassem uma “língua espacial” (idem) bem própria do caminhante e seus caminhos. Essas narrativas, portanto, constituem aprendizagens vivas e dinâmicas feitas sob o céu da cidade.

Relatam os estudantes:

Perguntamos como ele conseguiu manter-se até os dias de hoje no Mercado que perdeu seu brilho do passado. Ele nos revelou que teve que se adaptar para reduzir os custos das

mercadorias. Mostrou-nos uma caixa de sapato e disse: “Aqui nesta caixa de sapato tenho o controle de toda minha loja”. E foi assim que ele conseguiu manter preços competitivos. Ele, na realidade, caminhou contra a modernidade dos cartões de crédito, negociando direto com o cliente. Sem os intermediários, ele consegue manter um bom preço. Sua freguesia é assídua, pois em sua maioria é de antigos compradores ou de outros indicados por estes. (AM; MF; noturno, relatório de pesquisa, 2010)

Ao interagirem com sujeitos do local e seus conhecimentos particulares, se desfez um dos mitos da modernidade, a de que todos comungam de um único tempo amalgamado aos seus valores hegemônicos, como a ideia contemporânea da tecnologia como sinônimo de inovação e de consumismo como sinônimo de inclusão social.

O velho comerciante sobreviveu às crises econômicas globais, utilizando uma caixa de sapatos, ignorando aparatos tecnológicos que, a ele, significariam apenas mais custos.

Essa lição contábil e existencialista não ocorreu nos bancos da universidade: ela estava à espreita, no velho casarão que abriga o Mercado Público da cidade de Rio Grande, capturada pelos estudantes em seu mergulho pela cidade.

Cabe considerar no exemplo, também outra dimensão da narrativa, aquela explicitada pela linguagem oral (ou escrita) produzidas nas interlocuções entre/com sujeitos. Essa revela a estatura de nossas humanidades, a expressão da criação e invenção daquilo que nos revela como tal, posto que, por seu intermédio, compartilhamos a experiência acontecimento (LARROSA, 2002) capaz de nos reposicionar perante o mundo. Esta narrativa mediadora da memória promove os alicerces que transformam a experiência em conhecimento.

d) Envolvem-se na investigação

O envolvimento afetivo-cognitivo-emocional, ou seja, do sujeito inteiro e não pela metade, como diz a canção,¹³ é, senão uma condição, um importante componente da aprendizagem. Segundo Charlot (2001), todo saber/aprender ocorre numa relação: com o próprio sujeito, com o outro e com o mundo. O autor sublinha que, na perspectiva de uma antropologia filosófica, “aprender é um movimento interior que não pode existir sem o exterior reciprocamente, ensinar (ou formar) é uma ação que tem origem fora do sujeito, mas só pode ter êxito se encontrar (ou produzir) um movimento interior do sujeito” (2001, p. 26).

13 *Comida*. Canção de Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Britto. In: Titãs. Jesus não tem dentes no país dos banguelas, 1987 (CD).

A dupla condição, apresentada sobre o ato de aprender, necessita de um ensinar (ato externo), mas simultaneamente, de um desejo do sujeito (ato interno), que ocorre no e com o mundo.

O depoimento da estudante corrobora para esse entendimento.

No começo, sentia-me perdida, sem saber exatamente como realizaríamos nosso trabalho; com o passar do tempo e as entrevistas com as pessoas que se disponibilizaram a nos ajudar em nossa pesquisa, fui ficando cada dia mais envolvida, foi um prazer muito grande participar desse projeto. E mais do que o prazer no desenvolvimento do nosso trabalho em particular, foi muito gratificante quando nossos colegas apresentaram os seus respectivos trabalhos, cada um voltado para um determinado assunto: Lojas Rheingantz que minha mãe trabalhou desde os seus 13 anos de idade, do Cassino, da Escola Lemos Júnior e tantos outros, cada um com suas próprias especificidades. Não tenho palavras para dizer o quanto foi significativo para mim esse trabalho. (ER; diurno, autoavaliação, 2010)

À medida que os estudantes foram se envolvendo com as pessoas e o lugar, mobilizaram habilidades e sentimentos que, por sua vez, geraram movimentos em direção a novas aprendizagens. Reparo que esse envolvimento abrangeu uma dimensão particular e outra coletiva, conforme o excerto anterior explícita. Subjetividade e intersubjetividade interagindo, significando e dando a conotação de conhecimento às informações e fatos antes dispersos face à cidade “que se repete em sua trivialidade”. (PAIS, 2009)

As memórias em diálogo, por sua vez, auxiliaram na qualificação das aprendizagens, pois segundo o depoimento acima, os estudantes viram-se, reconheceram-se nas memórias evidenciadas por colegas de outros grupos, delas extraindo a seiva para novas lembranças.

Em relação ao segundo problema apresentado – Que aprendizagens foram destacadas pelos estudantes? – também aparteí quatro categorias, que embora associadas entre si, aqui se encontram separadas apenas com fins didáticos. São elas: melhoria da autoimagem, sentimentos de pertencimento, valorização da escala local, descobertas pela partilha (saberes, sentimentos, surpresas).

e) Melhoria da autoimagem

Conforme já pode ser visibilizado em alguns depoimentos anteriores, na medida em que se reconhecem como sujeitos e observam o valor da história de vida parental na produção da história coletiva, vão traçando novos desenhos sobre si. Trata-se de um caminhar para si e com o outro. (JOSSO, 2004) Durante uma das aulas, uma estudante refletiu em voz alta: “Agora eu entendi o que é o tal sujeito histórico!” (como lembro). Devo dizer que esses momentos de aprendizagens explícitas – quase

epifanias – deixam marcas importantes e dão pistas sobre encaminhamentos didáticos e metodológicos.

Esta estudante avaliou que:

Achei a ideia deste projeto ótima, até mesmo tentei resgatar histórias dentro de minha família que me fizeram bem e me aproximou de pessoas que antes eu tinha pouco contato. [...] Em relação ao tema escolhido para minha pesquisa foi prazeroso e tive muito apoio dos colegas, quando estava coletando os dados. Permito-me dizer que aprendi bastante sobre a instituição que trabalho, através de fotos antigas e detalhes que eu não tinha conhecimento, me senti orgulhosa por fazer parte daquele lugar, de poder cooperar para o crescimento do mesmo. (LH, diurno, autoavaliação, 2010)

Sentir-se parte de um projeto, aproximar-se das pessoas como familiares ou colegas de trabalho, descobrir que a colaboração é possível – e prazerosa – confluem para melhorar autoestimas e aprofundar sentimentos de pertencimento.

Não é possível desconsiderar o fato de que os estudantes muito pouco se veem nas mídias escolares, como livros didáticos, literatura, filmes etc. No 3º ano do ensino fundamental, cidade e município constam nos programas de boa parte das escolas, posteriormente, mesmo no ensino médio, o local é praticamente inexistente, assim como suas paisagens, sujeitos, culturas.

As mídias produzidas em outros espaços geográficos apresentam ideias generalizantes sobre a produção da cidade, ou seja, há poucas referências sobre a participação dos sujeitos nativos nas geografias e histórias locais. Essa ausência, associada a alguns itens de programas como “vultos” históricos do município (nos anos iniciais), figuras proeminentes, dificultam, senão impedem, que na instituição escola, ao menos, os estudantes se percebam sujeitos cujos processos particulares estão articulados aos coletivos – e são dotados de valor.

f) Sentimentos de pertencimento

Absolutamente entremeado às demais categorias, esse sentimento também está associado ao reconhecimento pelo estudante da sua inserção no lugar. Esta importante categoria geográfica desempenha papel agregador, posto que signifique existências produzidas no mesmo tempo-espço, enlaçadas por sentimentos e emoções semelhantes. Para Santos (2008, p. 322), é no lugar que o mundo acontece:

No lugar – um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contigüidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto en-

tre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade.

Nesse cotidiano compartilhado, uma vez ressignificado, percebido em suas dimensões relacionais e espaço-temporais, podem decorrer sentimentos de pertencimento.

Nesta autoavaliação, o estudante ponderou que:

A oportunidade de participar neste projeto propiciou-me perceber dentro de uma rede de relações sociais, as quais amizades, descobertas e experiências únicas constituem a força da amizade e de um mesmo sonho/ideal. Nestas experiências, tornei-me mais humano, pois me instigou um contato que perpassa a mera pesquisa, desse modo, caracterizando-a como uma vivência e troca de saberes, pois ambos, pesquisador e entrevistado, são pessoas, pessoas estas, carregadas/ricas de histórias e memórias que constituem a personalidade e que, por sua vez, personalizam o lugar. (MS; noturno; autoavaliação, 2010)

O discente percebeu-se dentro de uma rede de relações sociais, com lastros comuns afetivos e experienciais, daí a sensação da pesquisa ter sido mais do que uma atividade acadêmica, mas uma vivência que o tornou “mais humano”, conforme depôs.

Essas aprendizagens, por certo, não são fáceis de serem capturadas, nem serem dimensionadas por critérios e instrumentos de avaliação. Representam a face oculta do processo mensurável, e sua percepção está relacionada a metodologias autobiográficas e às formas de expressão delas emanadas, boa parte das vezes, através de relatos orais e/ou escritos nos quais os estudantes dão seus testemunhos: autoavaliações, e-mails, relatórios etc.

Nesse sentido, requerem muita escuta e cuidado da parte do professor pesquisador, daí a atenção (e registro) permanente a reações, expressões, confidências. Pequenas pistas aos nossos olhos que, entretanto, podem estar a indicar modificações nos modos de ser dos discentes.

g) Valorização da escala local

A aprendizagem expressa pela valorização da escala local representa a superação de um paradigma em que o local é uma escala desimportante frente ao global. Conforme já foi explicitado anteriormente e amparado em Sousa Santos (2007), trata-se de uma construção histórica difícil de ser superada, pois há a necessidade de suplantar um paradigma. Não é raro, sobretudo no início dos trabalhos, os discentes

sentirem dificuldades em acolher as investigações que tomam a própria cidade como objeto de estudo. Por vezes, associam o precioso patrimônio histórico (material e imaterial) rio-grandino à “coisa velha”.

Recentemente, o geógrafo Porto Gonçalves (2012) atribuiu à base deste pensar que nega o passado ou com facilidade o descarta, ao fato das sociedades ocidentais terem se constituído frente ao Oriente e, daí, a necessidade em negar tudo o que já passou, não reconhecer a importância de outras culturas na própria formação. Então, diz o autor, “foge para frente porque não pode olhar para trás”.¹⁴

Numa contraposição a esta atitude histórica, dizem as estudantes em suas considerações sobre a pesquisa:

Foi extremamente prazeroso fazer este trabalho pela riqueza de informações encontradas e, também, porque pudemos conhecer a história de um lugar tão frequentado e de tanta importância hoje. Conhecemos histórias e acontecimentos que nunca havíamos imaginado e, também, nos encantamos com a beleza desse lugar e o amor que seus moradores têm por ele. (TB; LD; TP; LQ; diurno, relatório de pesquisa, 2010)

O trabalho do projeto memórias, a meu ver, foi o mais interessante e gostoso de fazer dos trabalhos solicitados ao longo do ano. Percebo que o trabalho proporciona a nós, enquanto estudantes e rio-grandinos, conhecer um pouco mais sobre a nossa cidade e, ao mesmo tempo, descobrir coisas novas sobre a mesma. E, também, através do seminário proposto ao final do ano é possível apresentar os dados coletados para um grupo maior e mais extenso que vai além da sala de aula e, até, além da universidade, e que a comunidade pode ter acesso a esses dados. (SS; noturno, autoavaliação, 2010)

As descobertas, com sabor de “coisas novas”, são elementos da valorização do local e propulsoras, provavelmente, de novas aprendizagens porquanto perguntas antes não feitas, podem estar a perfazer repertórios discentes.

h) Descobertas pela partilha (saberes, sentimentos, surpresas)

Como síntese das aprendizagens decorridas do projeto de ensino com pesquisa “Memórias, lugares e a cidade”, concebo as descobertas pela partilha, seja de saberes, sentimentos e/ou de surpresas, aquelas em que, de fato, os estudantes precisaram fazer grandes esforços e movimentos internos para aprender. Numa sociedade absolutamente individualista cujos valores estão centrados na competição e no consumismo, observar jovens incorporarem em seus cotidianos discentes lastros de alteridade, constituiu uma preciosa revelação desta pesquisa.

14 PORTO GONÇALVES, C. W. Crise contemporânea, novos paradigmas, o saber ambiental. Conferência. V Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre o diálogo. UFF, Niterói, RJ, 09/8/2012. (Anotações pessoais).

Apesar do estudo restrito ao âmbito da discência e a processos formativos institucionalizados, que levam em conta os conhecimentos relativos a um projeto de ensino com pesquisa e circunscritas a uma disciplina – Metodologia de ensino de ciências sociais –, considero possível conferir corporeidade aos discursos e objetivos acadêmicos, evitando anúncios idealistas ou pseudoemancipadores. Apostamos os envolvidos, na força da polifonia de percursos nos quais professores, estudantes, cidadãos são percebidos como “praticantes” (CERTEAU, 1998) e, portanto, capazes de produzir suas existências – sem desconsiderar os condicionantes do nosso tempo-espaço.

No mundo concreto da sala de aula, com suas gentes e idiosincrasias, a participação em projetos autobiográficos tem desafiado docentes e discentes a ver e verem-se sob outras nuances. Ao escutar os colegas de turma, o anônimo na rua, o avô na casa, o vendedor do mercado, o barbeiro na barbearia, os moradores do balneário, os colegas de trabalho, os habitantes da ilha, entre tantos outros não citados com os quais dialogaram, os discentes exercitaram suas humanidades num diálogo profícuo com memórias e histórias de vida do lugar.

Constataram que há muitas aprendizagens à espreita, algumas caminhando bem junto de si, prontas para serem encontradas à medida que perguntas e estranhamentos são produzidos sobre a aparente familiaridade do semblante da cidade.

Como pesquisadora, busquei estar atenta aos sinais emitidos pelos estudantes, durante o processo investigativo e seus registros, sobretudo não desprezar o pequeno como fenômeno do cotidiano, capaz de mover e alterar conceitos e atitudes. E, no avesso do céu de Rio Grande, entre banhados, mar e laguna, compreendo essa experiência educativa, fartamente desafiada pela memória, como um exercício de cidadania e produção de alteridades.

Como síntese representativa do projeto, enunciada nas descobertas pelas partilhas, deixo como registro (in)conclusivo os depoimentos de estudantes, protagonistas – deveras – de seus percursos:

Entramos nesta “viagem”, indo ao encontro de memórias e assim compartilhamos com estes sujeitos, “provamos” histórias que, muitas vezes, ninguém tivera a oportunidade de ouvir e, com isso, construímos novas experiências. (BT; PR; diurno, relatório de pesquisa, 2010)

O envolvimento com o trabalho possibilitou, como descoberta maior, o fato de poder compartilhar diversas pesquisas. E, sendo elas da nossa cidade e com pessoas ou instituições que eventualmente pensamos já conhecer, houve surpresas bem interessantes, pois não só esclarecimentos novos surgiram, como também pudemos enxergar a nós mesmos e aos nossos antepassados. Isso aflorou, sem dúvida alguma, emoções de todas as partes – a que relatava, a que buscava e a que recebia a fala concebida através do lembrar. (GM; diurno, autoavaliação, 2010)

Referências

- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. 2. ed. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- CALVINO, Italo. *Marcovaldo ou as estações na cidade*. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. (v. 1, As artes de fazer).
- CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, Bernard (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: ARTMED, 2001, p. 15-31.
- ESCOBAR, Arturo. Actores, redes e novos produtores de conhecimento: os movimentos sociais e a transição paradigmática nas ciências. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 632-666.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- HERMANN, Nadja. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí, RS: Ed. Unijui, 2010. (Coleção Fronteiras da Educação)
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 19. Jan./fev./mar./abr. p. 20-28, 2002.
- MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- MOROSINI, Marília C. (Ed.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: INEP/MEC, 2006, p. 379.
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.
- PAIS, José Machado. Um dia serei turista na minha cidade. Sociedade, urbanismo e políticas culturais. *Cidades - comunidades e territórios*, Lisboa, n. 18, p. 29-40, 2009.
- PINEAU, Gaston. Histórias de vida e alternância. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). *Memória, (auto)biografia e diversidade*. Questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 25-40.

PRESTES, Felipe. Brasileiros estão mais tolerantes com suspensão de direitos, diz pesquisa. *Sul 21*, 11 jun. 2012. Disponível em: <<http://sul21.com.br/jornal/2012/06/brasileiros-estao-mais-tolerantes-com-suspensao-de-direitos-aponta-pesquisa/>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 2008.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. A sociologia das ausências e a sociologia das emergências: para uma ecologia dos saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 17-49.

SOBRE OS AUTORES

Alexandra Maria de Oliveira

alexandra.oliveira@ufc.br

Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP), professora do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC), trabalha nas áreas de Geografia e ensino e Geografia agrária. Tutora do Programa de Educação Tutorial (PET) Geografia/UFC.

Antonio Carlos Pinheiro

antoniocarlospinheiro@uol.com.br

Doutor em Geociências pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pós-doutor pela Universidade de São Paulo (USP). Trabalhou na Escola Básica em Campinas, São Paulo, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), na Universidade Federal de Goiás (UFG) e na UNIFESP *campus* Guarulhos. Professor do Departamento de Geociências e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (GEPEG/UFPB).

Bárbara Maria Macedo Mendes

barbaramendes@hotmail.com

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisadora e professora adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado), do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Atualmente, desenvolve pesquisa na área de formação de professores (inicial e continuada), atuando principalmente na investigação da aprendizagem docente, prática pedagógica e estágio supervisionado.

Cláudia da Silva Cousin

claudia_cousin@yahoo.com.br

Doutora em Educação ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Trabalhou na Escola Básica em Rio Grande (RS) e, atualmente, é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA/FURG) e do curso de licenciatura em Geografia (FURG), onde desenvolve pesquisa sobre formação de professores e Educação ambiental. Coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), subprojeto Geografia licenciatura. Membro do Grupo de Pesquisa Comunidades aprendentes em Educação ambiental, Ciências e Matemática.

Elizeu Clementino de Souza

esclementino@uol.com.br

Pesquisador 1D do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Pós-doutor pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e líder do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO). Presidente da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph). Pesquisador associado do Laboratório EXPERICE/Paris 8 e Paris 13. Secretário geral da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (gestão 2010/2013) e diretor financeiro da ANPEd (2013/2015).

Flaviana Gasparotti Nunes

flaviananunes@ufgd.edu.br

Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* Presidente Prudente (2004). Realizou estágio de pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (2011). Professora dos cursos de graduação e pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Realiza pesquisas e orienta trabalhos na área de ensino de Geografia e formação de professores. Líder do Grupo de Pesquisa (Geo)grafias, linguagens e percursos educativos e membro da rede de grupos de pesquisa “Imagens, Geografias e Educação”. Desde 2009 coordena o subprojeto de Geografia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na UFGD.

Francisco das Chagas Rodrigues da Silva

franciscocrsilva@gmail.com

Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí e doutorando em Educação pela Universidade de São

Paulo. Tem experiência técnico-administrativa em Educação e docente na educação básica e superior. Dedicar-se a estudos nas áreas de ensino de Geografia e formação de professores, com ênfase em currículo, aprendizagem da docência e pesquisa autobiográfica/narrativa.

Hanilton Ribeiro de Souza

hrsouza@uneb.br

Mestre em cultura, memória e desenvolvimento regional, especialista em desenvolvimento regional sustentável, licenciado em Geografia, professor assistente de prática de ensino e estágio supervisionado em Geografia do curso de licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* V, Santo Antônio de Jesus. Membro do Grupo de Pesquisa As Cidades e o Urbano (UNEB, *campus* V). Professor de Geografia do ensino médio no Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves, pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA).

Jussara Fraga Portugal

jfragaportugal@yahoo.com.br

Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* XI, Serrinha. Licenciada em Geografia. Especialista em supervisão escolar e em avaliação. Mestre e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da UNEB. Realizou estágio de doutorado-sanduiche na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Líder do Grupo de Pesquisa Geo(BIO)grafar: Geografia, diversas linguagens e narrativas de professores. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral GRAFHO/PPGEduC/UNEB. Coordena o subprojeto de Geografia “Formação docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico”, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na UNEB, *campus* XI. Sócia efetiva e secretária adjunta da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph).

Lana de Souza Cavalcanti

ls.cavalcanti@uol.com.br

Pesquisadora do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Doutora em Geografia humana pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutorado em Madrid, Espanha. Professora associada do curso de Geografia, graduação e pós-graduação, da Universidade Federal de Goiás (UFG). Coordenadora do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da UFG.

Mariana Martins de Meireles

marianabahiana@hotmail.com

Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB/Campus Amargosa). Licenciada em Geografia, mestre e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Foi coordenadora de programas da Secretaria Municipal de Educação de Tucano, Bahia (SEDUC). Membro do Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, formação e história oral (GRAFHO/PPGEduC/UNEB) e do Grupo de Pesquisa Geo(BIO)grafar: Geografia, diversas linguagens e narrativas. Sócia efetiva da Associação Brasileira de Pesquisa Autobiográfica (BIOgraph).

Marisa Terezinha Rosa Valladares

marisavalladares@gmail.com

Licenciada em Geografia. Mestre e doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES). Professora adjunta, aposentada na UFES pelo Centro de Educação e, atualmente, professora na Universidade Federal Fluminense (UFF), em Campos de Goytacazes (RJ). Professora pesquisadora da Coordenação de Apoio ao pessoal de Nível Superior e do Conselho Nacional de Pesquisa (Capes/CNPq) nos grupos Currículo, cultura e redes de conhecimento, formação de professores e práticas pedagógicas, Grupo de Estudos em Geografia da Infância (Grupegi) e Grupo de Pesquisa Imagens, Geografias e Educação. Atua na formação de professores.

Rita de Cássia Barreto Sá

ritabarretosa@hotmail.com

Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* V, Santo Antônio de Jesus, professora de Geografia do ensino médio no Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves. Certificada pelo Programa de Capacitação para Gestores Escolares (Progestão), da SEC (Secretaria da Educação do Estado da Bahia).

Simone Santos de Oliveira

ssoliveira_valentec3@yahoo.com.br

Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em metodologia do ensino de Geografia. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade (PPGDCI/UEFS). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Professora assistente da (UNEB), *campus* XI. Tem experiência em ensino e gestão na área de educação básica. Desenvolve trabalhos no contexto da formação inicial e continuada de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: prática de ensino de Geografia, estágio supervisionado, fundamentos teóricos metodológicos para o ensino de Geografia nos

anos iniciais, histórias de vida, narrativas de formação e abordagem autobiográfica. Atua também como professora formadora no curso de pós-graduação em docência do ensino superior, ministrando os componentes curriculares: Metodologia do ensino superior e Metodologia da pesquisa científica. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Geo(BIO)grafar: Geografia, diversas linguagens e narrativas. É membro dos grupos de pesquisa (Auto)biografia, formação e história oral (GRAFHO/PPGEduC/UNEB) e do Grupo Estudos Interdisciplinares em Desenho (PPGDCI/UEFS). Coordena o subprojeto de “Geografia Formação docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico”, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na UNEB, *campus XI*.

Solange Lucas Ribeiro

solucasr@hotmail.com

Graduada em Geografia (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em metodologia do ensino superior e mestre em Educação especial pelo Centro de Referência Latino-Americano para a Educação Especial, em Cuba, e pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Doutora em Educação pela Universidad Del Mar, no Chile. Professora assistente do Departamento de Educação da UEFS. Atua na graduação nos cursos de Geografia e Pedagogia e na pós-graduação em Educação especial. É membro do Núcleo de Formação de Professores (Nufop) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação especial (Gepee), da UEFS. Investiga as áreas de formação de professores, ensino de Geografia, cartografia tátil e Educação especial.

Sonia Maria Vanzella Castellar

smvc@usp.br

Professora livre-docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia humana e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Tem experiência na área de formação de professores, Educação geográfica, cartografia escolar, didática da Geografia, educação em espaços formais e não formais de aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de Geografia, nas séries iniciais, ensino fundamental, formação de professores e Geografia em espaços não formais. É autora de vários artigos sobre formação de professores e didática da Geografia, além de livros didáticos. Coordena o Grupo de Pesquisa Educação e Didática da Geografia: práticas interdisciplinares, e faz parte do Grupo de Pesquisa Cidades e práticas espaciais: diferentes dinâmicas em metrópoles brasileiras nacionais e regionais, ambos vinculados ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). É coordenadora do Grupo de Pesquisa Rede Latino-Americana de Investigadores em Didática da Geografia (Redladgeo), reunindo pesquisadores do Brasil e do exterior.

Vânia Alves Martins Chaigar

vchaigar@terra.com.br

Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Licenciada em Geografia, mestre em educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Possui pós-doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Pesquisadora da área de formação de professores. Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURG, do Núcleo de Extensão e Pesquisa Educação e Memória (Educação/Memória/FURG/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Ensino, formação de professores e avaliação, da UNISINOS/CNPq.

Wenceslao Machado de Oliveira Jr.

wences@unicamp.br

Possui graduação em Geografia e doutorado em Educação. Atualmente, é professor no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte e pesquisador do Laboratório de Estudos Audiovisuais OLHO, ambos da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisa na interface entre imagens e Educação em suas conexões com as geografias que dela se desdobram: se descobrem, se criam. Tem artigos publicados em que vídeos, filmes, fotografias e mapas se misturam a conceitos e autores em escritos que visam aproximações da educação visual contemporânea e(m) suas políticas e poéticas que afetam o pensamento espacial, tais como “Vídeos, resistências e geografias menores”, na Revista *Terra Livre*, “Fotografias dizem do (nosso) mundo”, pela Editora Mediação, “A educação visual dos mapas”, na Revista *Geográfica de América Central*. Foi o organizador dos dossiês “A educação pelas imagens e suas geografias”, da Revista *Pro-posições* e “Paisagens inundadas: experimentações escolares e(m) imagens”, da *Revista Brasileira de Educação em Geografia*. Atualmente, coordena a rede-projeto Imagens, Geografias e Educação.

COLOFÃO

Formato	<i>17 x 24 cm</i>
Tipologia	<i>Minion Pro / ITC Oficina Sans Std</i>
Papel	<i>Alcalino 75g/m² (miolo) Cartão Supremo 300 g/m² (capa)</i>
Impressão	<i>EDUFBA</i>
Capa e Acabamento	<i>Cartograf</i>
Tiragem	<i>300 exemplares</i>



ISBN 978-85-232-1406-7

9 788523 214067