CONHECIMENTO E PRÁTICAS ESCOLARES

Andrecksa Viana Oliveira Sampaio
Edinaldo Medeiros Carmo
Edinalva Padre Aguiar
Maria Cristina Dantas Pina
Nerêida Maria Santos Mafra De Benedictis

(Organizadores)

EDIÇÕES UESB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Reitor
Prof. Dr. Luiz Otávio de Magalhães

Vice-Reitor
Prof. Dr. Marcos Henrique Fernandes

CONSELHO EDITORIAL DO PPGEd

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço – UFES
Profª Drª Cecília Conceição Moreira Soares – UNEB
Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza – UNEB
Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos – UFS
Profª Drª Rosilda Arruda Ferreira – UFBA

COMITÊ EDITORIAL

Presidente
Profª Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro (PROEX)

Representantes dos Departamentos/Áreas de Conhecimento
Profª Drª Adriana Dias Cardoso (DFZ)
Profª Drª Alba Benemérita Alves Vilela (DS II)
Prof. Dr. Prof. Cezar Augusto Casotti (DS 1)
Profª Drª Delza Rodrigues de Carvalho (DCSA)
Prof. Me. Érico Rodrigo Mineiro Pereira (DCSA)
Prof. Dr. Flávio Antônio Fernandes Reis (DELL)
Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida (DH)
Prof. Dr. Luciano Brito Rodrigues (DTRA)

Representantes da Edições UESB
Esp. Cássio Marcilio Matos Santos (Diretor)
Esp. Yuri Chaves Souza Lima (Editor)
Adm. Jacinto Braz David Filho (Revisor)
Dr. Natalino Perovano Filho (Portal de Periódicos)

Produção Editorial

CriArtes
Capa
Normalização Técnica
Diagramação/Editoração Eletrônica

Revisão de linguagem: de responsabilidade dos autores

Impressão e acabamento: Empresa Gráfica da Bahia
Tipologia: Garamond 11/15/papel Offset 90g.
Em: junho de 2022

Andrecksa Viana Oliveira Sampaio
Edinaldo Medeiros Carmo
Edinalva Padre Aguiar
Maria Cristina Dantas Pina
Nereida Maria Santos Mafra De Benedictis
(Organizadores)

CONHECIMENTO E PRÁTICAS ESCOLARES

EDIÇÕES UESB
Vitória da Conquista – BA
2022

Copyright © 2022 by Organizadores
Todos os direitos desta edição são reservados a Edições UESB.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte,
constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

C74

Conhecimento e práticas escolares. / (Orgs.) Edinaldo Medeiros Carmo … [et al.].- - Vitória da Conquista: Edições UESB, 2022.

284 p.

ISBN 978-65-87106-46-5

1. Prática escolar. 2. Saberes docentes. 3. Currículo. 4. Ensino e aprendizagem. I. Carmo, Edinaldo Medeiros. II. Aguiar, Edinalva Padre. III. Pina, Maria Cristina Dantas. IV. Benedictis, Nereida Maria Santos Mafra de.

CDD: 370

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
Biblioteca Universitária Professor Antonio de Moura Pereira
UESB – Campus de Vitória da Conquista

Editora filiada à:

Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone: 77 3424-8716
Estrada do Bem-Querer, s/n – Módulo da Biblioteca, 1° andar
45031-900 – Vitória da Conquista – Bahia
www2.uesb.br/editora – E-mail: edicoesuesb@uesb.edu.br

SUMÁRIO

Apresentação
Os Organizadores.....9

PRIMEIRA PARTE
ENSINO E APRENDIZAGEM: DESAFIOS EM TORNO DO CONHECIMENTO ESCOLAR

Capítulo 1 – As potencialidades das Geotecnologias no ensino de Geografia na construção do conhecimento
Vanilton Camilo de Souza
Gabriel Martins Cavallini.....17

Capítulo 2 – A significância histórica atribuída ao passado pelos alunos do Ensino Médio
Izis Pollyanna Teixeira Dias de Freitas
Edinalva Padre Aguiar.....35

Capítulo 3 – Sala de aula: desafios da escolarização para os sujeitos da EJA
Adriana de Mello Amorim Novais Silva
Nereida Maria Santos Mafra De Benedictis.....53

Capítulo 4 – A história local como possibilidade para aprender a pensar historicamente
Helena Rosa Moitinho
Maria Cristina Dantas Pina.....75

SEGUNDA PARTE
CULTURA, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Capítulo 5 – Cultura histórica e cultura escolar: relações na pesquisa em educação histórica
Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt.....99

Capítulo 6 – A importância do PIBID na formação de professores e no fortalecimento da relação entre Universidade e Educação Básica
Maiane Fonseca Santos
Andrecksa Viana Oliveira Sampaio.....113

Capítulo 7 – Saberes profissionais de professores de Ciências e Biologia produzidos no início da carreira
Anderson Moreira da Silva
Celina Gabriela Leite Bomfim
Edinaldo Medeiros Carmo.....131

Capítulo 8 – A invenção do professor: diálogos sobre formação docente
Gláucia Lilian Portela Nunes
Matheus Bonfim Ribas
Edinalva Padre Aguiar.....151

Capítulo 9 – Formação e trajetória de vida de professoras de Geografia
Luciana Amorim de Oliveira
Andrecksa Viana Oliveira Sampaio.....173

TERCEIRA PARTE

CURRÍCULO E SABERES DOCENTES

Capítulo 10 – Docência, currículo e formação de professores de Biologia: construir resistências na era dos exageros
Sandra Escovedo Selles.....195

Capítulo 11 – Sentidos de aula atribuídos por professores de Biologia
Cleide Teixeira Alves
Edinaldo Medeiros Carmo.....217

Capítulo 12 – O conhecimento histórico na proposta pedagógica do MST: uma análise do dossiê MST-escola: documentos e estudos 1990-2001
Priscila Machado da Silva
Maria Cristina Dantas Pina.....239

Capítulo 13 – A memória e os saberes construídos no ensino de Geografia por discentes e docentes
Nerêida Maria Santos Mafra De Benedictis.....259

Sobre os Autores e Autoras.....277

APRESENTAÇÃO

Caro leitor, os capítulos que compõem este livro, intitulado *Conhecimento e Práticas Escolares*, na forma de coletânea, apresentam uma reflexão sobre as diversas temáticas fruto de trabalhos coletivos dos docentes e orientandos da Linha 04: Conhecimentos e Práticas Escolares, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A produção baseou-se em estudos e pesquisas realizadas no âmbito do Programa e nos diversos grupos de pesquisa que compõem a base dos docentes da linha.

Aqui também se encontram textos de convidados, pesquisadores e pesquisadoras conhecidos por seus trabalhos na área abordada. Tais textos contribuíram para que essa coletânea tivesse maior amplitude nas discussões que permeiam a linha, proporcionando a inserção de realidades de diferentes contextos e problemas educacionais no que diz respeito às dificuldades e necessidades relativas ao ensino e aprendizagem das disciplinas que compõem o currículo escolar, sobretudo, no processo de escolarização e na fundamentação do conhecimento. Devido ao fato de ser composta por docentes de Licenciaturas diversas, os estudos tiveram como foco de análise o ensino de Ciências, Biologia, Geografia e História na Educação Básica.

Os capítulos elaborados constituem-se em uma importante contribuição teórica no processo de sistematização e produção do

conhecimento, tendo como objetivo o aprofundamento de debates sobre a educação, as práticas escolares e seus sujeitos. Tais aspectos são de extrema relevância, pois respondem a algumas demandas de fundamentação do conhecimento e da prática pedagógica escolar na atualidade.

A coletânea está organizada em três partes. A parte 1, com quatro capítulos, versa sobre Ensino e Aprendizagem – desafios em torno do conhecimento escolar; a parte 2, com cinco capítulos, apresenta discussões que envolvem Cultura, formação docente e práticas pedagógicas; e a parte 3, com quatro capítulos, apresenta discussões relevantes sobre Currículo e Saberes docentes.

O primeiro capítulo intitulado, "As potencialidades das geotecnologias no ensino de Geografia na construção do conhecimento" de autoria de Vanilton Camilo de Souza e Gabriel Martins Cavallini, apresenta uma discussão sobre o uso das Geotecnologias no Ensino de Geografia, como elas podem ser utilizadas para a mediação didática dos professores de Geografia e na construção do conhecimento geográfico por parte dos alunos. O trabalho faz parte do resultado de uma pesquisa realizada pelo grupo de Geotecnologia para o Ensino de Geografia (GeoTec), sediado na Universidade Federal de Goiás (UFG), no âmbito do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA). Para a construção do trabalho, os autores tomaram como base uma experiência pedagógica na sala de aula em que foram abordados conteúdos sobre a relação cidade-campo em Goiás, usando as Geotecnologias no Ensino desses conteúdos.

Na sequência, o trabalho sobre "A significância histórica atribuída ao passado pelos alunos do ensino médio" de autoria de Izis Pollyanna Teixeira Dias de Freitas e Edinalva Padre Aguiar, apresenta uma discussão sobre o campo do ensino de História, sobretudo, no que concerne à significância ou não atribuída pelos alunos do Ensino Médio ao conhecimento do passado. O estudo contribui para uma melhor compreensão, análise e discussão das ideias históricas apresentadas pelos jovens em estado de escolarização, uma vez que, por meio da investigação em educação histórica, buscou-se conhecer e interpretar o

conhecimento histórico apreendido pelo aluno, gerando uma reflexão sobre a aprendizagem histórica desses sujeitos ao longo do seu percurso formativo.

O capítulo "Sala de aula: desafios da escolarização para os sujeitos da EJA", de autoria de Adriana de Mello Amorim Novais Silva e Nereida Maria Santos Mafra De Benedictis, tem como sujeitos os jovens, os adultos e os idosos, público alvo das turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública da Cidade de Vitória da Conquista, Bahia. Os resultados da pesquisa apontaram que esses sujeitos possuem trajetórias de vida díspares, o que poderá interferir em suas análises no processo ensino aprendizagem em sala de aula. O texto é um desdobramento dos resultados da dissertação de mestrado intitulada "Trajetória de vida dos sujeitos da EJA e o papel dos saberes geográficos para a emancipação social". O trabalho aborda as pesquisas de campo, entre os anos de 2018 e 2019, em que foi investigada a importância de ouvir os sujeitos da EJA com relação ao processo de ensino aprendizagem escolar. Assim, compreendeu-se a percepção dos sujeitos acerca de alguns aspectos do processo de escolarização por meio do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Em "A História Local como possibilidade para aprender a pensar historicamente", as pesquisadoras Helena Rosa Moitinho e Maria Cristina Dantas Pina abordam as potencialidades do Local para a formação do pensamento histórico de jovens do Ensino Médio. O processo reflexivo sobre o local de vivências permite mobilizar o pensamento histórico dos estudantes, levando-os a compreender como são feitas as afirmações históricas e como elas podem ser mantidas ou desafiadas, utilizando-se, para isso, as narrativas – expressões da compreensão histórica – tanto do professor como dos alunos e da comunidade onde vivem.

O quinto capítulo, intitulado "Cultura histórica e cultura escolar: relações na pesquisa em educação histórica", de autoria de Maria Auxiliadora Schmidt, aborda as categorias cultura histórica e cultura escolar, enfocando suas relações na pesquisa em Educação Histórica. Para a autora, é imprescindível atentar para a relação entre a ciência e a

vida prática por ser nela que se articulam as determinações da prática social, tornando visíveis as tensões entre a cultura histórica e a cultura escolar. Indica que as pesquisas desenvolvidas nessa área devam ter como pressuposto definir o que a escola produz e para que produz. No diálogo entre cultura histórica e cultura escolar, lembra a importância de incluir a cultura dos sujeitos que atuam no universo escolar.

O sexto capítulo, "A importância do PIBID na formação de professores e no fortalecimento da relação entre universidade e educação básica" de autoria de Maiane Fonseca Santos e Andrecksa Viana Oliveira Sampaio, apresenta o resultado de um estudo desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), na formação de professores e no fortalecimento da relação entre universidade e educação básica. O estudo apresenta e analisa as narrativas dos professores coordenadores de área dos subprojetos do PIBID (UESB), *campus* de Vitória da Conquista. Os professores rememoraram suas trajetórias e vivências dentro do Programa e fizeram a leitura sobre a importância do PIBID para os alunos bolsistas e os professores (supervisores) da educação básica.

O sétimo capítulo, "Saberes profissionais de professores de Ciências e Biologia produzidos no início da carreira" de autoria de Anderson Moreira da Silva, Celina Gabriela Leite Bomfim e Edinaldo Medeiros Carmo. O trabalho apresenta uma discussão que contempla a produção de saberes profissionais de professores de Ciências e Biologia em início de carreira, emergidos da interação cotidiana com os alunos. Assim, os autores apontam que no exercício da docência, a mobilização e a articulação de vários saberes, apesar de distintos, integram-se na constituição do saber fazer profissional do professor.

No oitavo capítulo intitulado "A invenção do professor: diálogos sobre formação docente" os autores Gláucia Lilian Portela Nunes, Matheus Bonfim Ribas e Edinalva Padre Aguiar, apresentam uma discussão acerca da formação inicial de professores. Elas e ele nos convidam a pensar sobre a formação do professor a partir da problematização dos saberes que envolvem a prática docente e o modo como esta se realiza no interior

de uma cultura escolar que é singular e marcada por rituais de ensino/aprendizagem. O trabalho traz um breve histórico dos caminhos dessa formação e problematiza o modo como vem ocorrendo, tendo ou não, a experiência docente como um fio condutor para a análise dos seus desdobramentos no interior da escola.

O nono capítulo, "Formação e trajetória de vida de professoras de Geografia" de autoria de Luciana Amorim de Oliveira e Andrecksa Viana Oliveira Sampaio, traz uma discussão sobre a formação docente por meio da trajetória de vida das professoras, considerando a educação básica, superior e a formação continuada, tendo em vista que esse percurso é construído por meio da soma de experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, que repercutem na postura pedagógica do professor. Assim, por meio das narrativas autobiográficas, as autoras coletaram depoimentos das professoras graduadas pela UESB, entre os anos de 1985 a 2017. A trajetória de formação das docentes demonstrou elementos que favoreceram à construção de práticas pedagógicas sensíveis aos aspectos referentes ao processo de ensino e aprendizagem, mas também, pessoais, familiares e sociais dos discentes.

O capítulo, "Docência, currículo e formação de professores de Biologia: construir resistências na era dos exageros" de autoria de Sandra Escovedo Selles, apresenta as disputas pelo controle do currículo como uma longa história, envolvendo não apenas as disciplinas escolares, como também a formação de seus professores. No texto, a autora versa sobre as disciplinas Ciências e Biologia e como a formação de seus futuros docentes vem sendo alvo dessas disputas nas últimas décadas, tanto por grupos que defendem a ideologia neoliberal quanto por outros que enxergam determinados conteúdos como ameaçadores a valores morais e princípios religiosos cristãos.

No capítulo intitulado, "Sentidos de aula atribuídos por professores de Biologia" de autoria de Cleide Teixeira Alves e Edinaldo Medeiros Carmo, os pesquisadores apresentam o resultado de uma investigação, na qual procurou-se identificar os sentidos atribuídos à aula pelos professores de Biologia. Nesse sentido, investigou-se também as suas concepções

de qualidade, refletindo sobre as limitações e as possibilidades para o desenvolvimento da aula.

O capítulo, "O conhecimento histórico na proposta pedagógica do MST: uma análise do dossiê MST-Escola: documentos e estudos 1990-2001", de autoria de Priscila Machado da Silva e Maria Cristina Dantas Pina aborda como o conhecimento histórico é concebido e abordado na proposta pedagógica do MST. Analisa o destaque assumido pela História como uma das matrizes da pedagogia do Movimento Sem Terra, a Pedagogia da História. A História compõe o currículo não somente como disciplina escolar nas escolas do campo e de assentamento do MST, mas também como um conhecimento que ultrapassa as paredes das salas de aula, em que a própria historicidade do Movimento social integra uma dimensão formativa e pedagógica.

O décimo terceiro capítulo, "A memória e os saberes construídos no ensino de Geografia por discentes e docentes" de autoria de Nereida Maria Santos Mafra De Benedictis, possibilita ver a importância da memória de docentes e discentes como recurso metodológico para a pesquisa no ensino de Geografia. O capítulo retrata a relação dos conteúdos discutidos em sala de aula com o contexto social dos docentes e discentes, tendo em vista que eles são sujeitos que constroem e reconstroem suas memórias no espaço social e dos grupos aos quais fazem parte. A discussão proposta, permite desenvolver um estudo sobre o espaço escolar, entendendo-o como o resultado materializado da sociedade e como um espaço de (re) construção de memórias.

Por fim, compete-nos, agradecer a colaboração de todos os autores e autoras pelas discussões valiosas que compõem o presente trabalho. Este livro traz uma importante contribuição e representa também um espaço de solidificação da produção acadêmica de todos os pesquisadores e pesquisadoras envolvidos, cooperando para o fortalecimento dos debates junto ao PPGEd/UESB e nas instituições educacionais públicas acerca dos Conhecimentos e Práticas Escolares no espaço escolar e na sociedade.

Boa leitura!

Os Organizadores

PRIMEIRA PARTE

ENSINO E APRENDIZAGEM: DESAFIOS EM TORNO DO CONHECIMENTO ESCOLAR

Capítulo 1

As potencialidades das Geotecnologias no Ensino de Geografia na construção do conhecimento

Vanilton Camilo de Souza
Gabriel Martins Cavallini

Introdução

Atualmente vivemos em uma sociedade altamente inserida no meio digital e no uso das tecnologias. Esse processo ocorre a partir da terceira revolução industrial, também denominada de tecno-científica-informacional, em que através do desenvolvimento de novas tecnologias, tem alterado os resultados em diversos setores, não apenas nos meios industriais. As tecnologias estão inseridas também no âmbito escolar, podendo contribuir para o ensino-aprendizagem dos alunos e com a mediação do conhecimento por parte do professor. Estas podem se caracterizar como importante instrumento, capaz de viabilizar o processo de construção do conhecimento geográfico por parte dos alunos.

Tendo em vista que o acesso aos meios digitais e os recursos tecnológicos são cada vez mais disponíveis, eles podem ser relevantes para a Geografia e para o ensino dessa disciplina, pois essas tecnologias podem

se constituir recursos sociais importantes. A utilização dos *smartphones*, computadores, *softwares* e aplicativos conectados à internet influencia a produção social no/do espaço, condicionando inclusive as relações sociais que nele se desenvolvem.

Os cursos de formação de professores, bem como os órgãos responsáveis pela área da educação, estão cada vez mais empenhados na inserção do uso das tecnologias no ambiente escolar e no processo de ensino-aprendizagem. Assim como aponta Alves (2017, p. 9):

> No âmbito escolar, a tentativa de inclusão das tecnologias não é algo novo. Nas orientações curriculares no Brasil, essa preocupação vem sendo retratada, em escala nacional, desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) até os parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1998). Este último, instituído há quase duas décadas, infere na educação do País a necessidade de conhecer e saber utilizar as novas tecnologias no contexto escolar.

No contexto do Ensino de Geografia, as chamadas Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) ganham espaço através das Geotecnologias, que podem ser compreendidas como o conjunto de tecnologias para coleta, processamento, análise e disponibilização de informação georreferenciada, ou seja, informações ligadas a um determinado sistema de localização espacial.

O uso dessas tecnologias como recurso didático é capaz de, por um lado, potencializar a construção do conhecimento, por se inserir cada vez mais nas escolas e nos cursos de formação de professores. Por outro lado, destacam-se alguns problemas, uma vez que boa parte das escolas do País possui, teoricamente, laboratórios de informática, aparelhos multimídia e acesso à internet, porém, em boa parte, sem condições de uso. A realidade que se verifica são laboratórios fechados por falta de manutenção, aparelhos multimídia quebrados e a internet, na maior parte das vezes, é de uso exclusivo da administração da escola e por vezes dos docentes, sendo, em boa parte, de pouca acessibilidade aos alunos, o que pode inviabilizar o uso das geotecnologias no ensino da Geografia.

Há de se destacar, ainda, um outro problema: a precariedade da formação dos professores para a utilização dessas tecnologias, ou seja, apesar da presença cada vez maior desses recursos nos cursos de formação inicial, os professores encontram dificuldades em trabalhar com alguns programas e ou *softwares* por falta de domínio dos mesmos e pela dificuldade na composição do recurso com a matéria a ser ensinada. Isso decorre do fato de que não se ensina Geografia usando a técnica nela mesma. Há correspondências necessárias de adequações da tecnologia com o conteúdo a ser ensinado, com as realidades locais e com os contextos escolares.

Atualmente, estamos inseridos em um período de distanciamento social, em virtude da pandemia da COVID-19, um vírus com alta taxa de dispersão e também elevados índices de mortalidade. Uma das principais medidas de combate à doença que foi implementada é o fechamento de locais com grande aglomeração de pessoas, como é o caso das escolas. Como alternativa, uma parcela significativa dos estabelecimentos escolares, sejam públicos ou privados, optou pelo sistema de aulas remotas, virtuais, com o auxílio de equipamentos tecnológicos, como celulares, *tablets, notebooks* e outros. Esse contexto evidenciou a importância dos recursos digitais e, dentre elas, as geotecnologias, para o ensino-aprendizagem dos conteúdos geográficos. Tal fato levou a uma corrida contra o tempo para o desenvolvimento de plataformas e materiais digitais que pudessem dar suporte ao professor e ao aluno.

Um dos produtos para esse suporte é o desenvolvimento de um material didático "Cartografia da COVID-19: orientações para uso no ambiente escolar", desenvolvido pelo grupo de cartografia escolar da Universidade Federal de Goiás (UFG), vinculado ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG). Esse material está dividido em três segmentos: o primeiro disponibiliza um levantamento com diversas plataformas, nacionais e internacionais, que espacializam os casos da COVID-19 em diferentes escalas; o segundo apresenta orientações para o desenvolvimento do trabalho cartográfico para os professores, uma vez que se propõe o uso da linguagem

cartográfica como ferramenta para o ensino-aprendizagem; e o terceiro apresenta uma variedade de propostas de sequências didáticas, utilizando-se do material apresentado, para o ensino dos conteúdos geográficos e sobre a pandemia.

Pode ser que o uso desse material não seja tarefa simples em decorrência das dificuldades encontradas pelos professores para o desenvolvimento dessas atividades. Isso sem considerar que, nesse contexto de pandemia, as atividades remotas realizadas pelos professores são efetivadas com recursos próprios: seu computador, sua energia elétrica, sua internet, etc. Levando a uma corrida para o aprimoramento dos profissionais, seja através de cursos ou, até mesmo, troca de informações e estratégias com colegas, que possibilitasse o mínimo de condições para o ensino.

Na ponta do problema está a grande quantidade de alunos que não possuem condições de acessar as aulas nessa modalidade por não possuírem equipamentos tecnológicos e nem recursos para aquisição dos mesmos. Nesse sentido, independentemente desse contexto, a disponibilização de recursos tecnológicos é uma responsabilidade social do Estado, quando se defende uma educação pública e gratuita a todos.

Busca-se neste texto estabelecer algumas possibilidades de como as Geotecnologias podem contribuir com a mediação didática desenvolvida pelos professores de Geografia, bem como as potencialidades para um ensino-aprendizagem mais significativo dos conteúdos no desenvolvimento de um pensamento geográfico, considerando as condições para tal. O texto se apresenta em duas partes: a primeira contém aspectos relativos aos fundamentos teórico-metodológicos da ação didática; a segunda parte discute os dados levantados durante a pesquisa e a mediação didática por parte do professor no ensino de Geografia com o uso dessas ferramentas.

A Geotecnologia na construção do conhecimento geográfico

Os avanços das tecnologias nos últimos anos têm impulsionado grandes transformações na sociedade, e essas acontecem de maneira cada vez mais rápida. Na pesquisa geográfica, tais mudanças tornam-se

fundamentais pelo fato de que elas possibilitam uma maior rapidez no tratamento dos dados, na capacidade de observação do espaço, tanto espacial quanto temporal, nas mudanças que se observa na superfície da Terra, no acesso às informações, dentre outros aspectos, inclusive na sala de aula instrumentalizando os conteúdos geográficos.

O conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo é a capacidade do professor de ensinar juntamente com uma tecnologia e ter a capacidade também de perceber o que o aluno seria capaz de conhecer com a utilização das tecnologias. Ou seja, refere-se à capacidade com que os conteúdos são apresentados e sua coerência com a técnica utilizada. Aos professores, o domínio do conteúdo é essencial para saber se apropriar de ferramentas que poderão potencializar o ensino e a aprendizagem de determinado assunto. A articulação desses conhecimentos tem sido entendida como uma questão importante e significativa para a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem juntamente com a utilização das geotecnologias.

Ressalta-se ainda o fato de que as geotecnologias podem contribuir para a formação do pensamento geográfico dos alunos, pois elas permitem, por meio da visualização espacial de fenômenos, desenvolver um pensamento espacial sobre o conteúdo trabalhado, estabelecer conexões e diferenciações, indo além do pensamento espacial, desenvolvendo um pensamento geográfico. Essa modalidade de pensamento está relacionada com a compreensão da métrica, da distribuição, da dimensão dos fenômenos no espaço, dentre outros. Segundo Nunes (2019, p. 89):

> Entende-se que a apreensão visual do espaço e de suas formas é uma habilidade que condiciona o modo de pensar espacial, ao perceber as disposições das coisas no espaço, e que esta habilidade pode encaminhar o pensamento geográfico ao ir além da apreensão visual, desenvolvendo a capacidade da observação.

Para o atendimento do objetivo deste capítulo, foram utilizadas algumas empirias resultantes da pesquisa "As potencialidades das geotecnologias na formação do professor de Geografia e no desenvolvimento

do pensamento geográfico sobre a Região Metropolitana de Goiânia (RMG)", com destaque à percepção dos professores de Geografia sobre o uso dessa tecnologia na atualidade e à pesquisa de Nunes (2019), que investigou sobre "as geotecnologias no ensino de Geografia: recursos didáticos nos processos de ensino-aprendizagem sobre a cidade", reforçando as potencialidades desse recurso para ensinar o tema.

Boa parte dos dados empíricos, no entanto, é resultado do desenvolvimento de uma proposta didática realizada por um professor numa escola pública municipal de Goiânia em uma turma de Jovens e Adultos, além do acompanhamento da proposta desenvolvida pelo professor, foi feita uma entrevista com o docente e com três estagiários de licenciatura em Geografia supervisionados pelo professor.

Ao fim das atividades em sala de aula, julgou-se importante compreender a dimensão do professor, que foi sujeito no desenvolvimento das atividades, para compreender sua percepção quanto ao processo de ensino-aprendizagem estabelecido ali. Segundo Gil (2002, p. 117):

> [...] a entrevista como técnica de coleta de dados, esta assume forma mais ou menos estruturada. Mesmo que as respostas possíveis não sejam fixadas anteriormente, o entrevistador guia-se por algum tipo de roteiro, que pode ser memorizado ou registrado em folhas próprias.

Foi uma investigação de natureza qualitativa, que, segundo Martins (2004, p. 1), "é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados; [...]". Os dados serão discutidos na próxima seção, onde será abordada a importância da mediação didática por meio do uso das geotecnologias pelo professor no desenvolvimento dos conteúdos.

O uso das Geotecnologias pelos professores de Geografia da RMG

Em relação à percepção dos professores de Geografia sobre o uso das geotecnologias no contexto escolar, os dados, segundo Souza,

Alves e Andrade (2017) apontam que, apesar da pouca utilização desses recursos no ensino da Geografia, os docentes reconhecem que as geotecnologias dinamizam as aulas de Geografia e possibilitam a melhoria da aprendizagem dos alunos. Por outro lado, existem as dificuldades de utilização dessa tecnologia no dia a dia escolar decorrentes de pouca infraestrutura para tal. Poucos computadores disponíveis, internet insuficiente para utilizar os programas de Geotecnologia e, em muitas situações, o despreparo do docente para lidar com tais ferramentas. Os docentes que utilizaram as geotecnologias o fizeram no desenvolvimento dos conteúdos sobre o cerrado, sobre a cidade e o urbano, sobre agricultura, dentre outros.

Nunes (2019), ao pesquisar sobre o potencial das geotecnologias para ensinar conteúdos sobre a cidade e o urbano, apontou diversas possibilidades, inclusive aquelas capazes de desenvolver nos alunos reflexões sobre os fenômenos urbanos, culminando em atividades cognitivas muito próprias para o desenvolvimento do pensamento geográfico. Ou seja, essa ferramenta não pode ser compreendida como recurso limitador do pensamento, como expressa a autora:

> Deduziu-se que, ao estudar a cidade a partir dela mesma, do ponto de vista da realidade espacial, é possível favorecer o desenvolvimento de um sistema de conceitos por meio das imagens provenientes do sensoriamento remoto, concomitantemente à construção teórica, propondo atividades de ensino que relacionem o conteúdo exposto pela professora à realidade apresentada nas imagens. Dessa forma, os alunos poderão realizar associações entre os dois elementos, no campo teórico e prático, complexificando e ampliando sua compreensão acerca da realidade, materializando os conhecimentos adquiridos sobre uma base real, sobre o espaço real, uma vez que as fotografias mostram as ações do homem impressas no espaço (NUNES, 2019, p. 121).

Os dados decorrentes da proposta didática efetivada no contexto escolar são os que apontam para uma melhor compreensão da categoria mediação didática. Para o desenvolvimento da proposta, foram realizados

todos os procedimentos de requerimento para a aplicação das atividades: o convite ao professor da escola, a autorização à direção e uma apresentação à classe. Posteriormente, deu-se a preparação da proposta didática junto ao professor e, em seguida, o acompanhamento da mesma.

O conteúdo escolhido para a proposta foi a criação de vagas de emprego na cidade de Goiânia, tendo como base o fascículo didático "A relação cidade-campo na produção do espaço goiano[1]", elaborado pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG), da Universidade Federal de Goiás (UFG). O planejamento da aula se deu por meio de um cronograma de atividades, em que o professor ficou responsável pela aplicação em sala.

A aula ocorreu no laboratório de informática da escola, com a presença de 13 alunos. Para a realização das atividades, foram necessárias duas aulas, cada uma com 50 minutos, perfazendo um total de 1 hora e 40 minutos. Os alunos formaram três grupos com três componentes e duas duplas, tendo em vista a disponibilidade de apenas cinco máquinas.

A sequência didática desenvolvida na pesquisa teve como tema "O emprego no Estado de Goiás", em que puderam ser encaminhados diferentes conteúdos geográficos, como, por exemplo, urbanização, industrialização, redes técnicas, desigualdades, entre outros. O principal objetivo dessa aula era que os alunos compreendessem a espacialização do emprego no Estado de Goiás e, para que isso fosse possível, os conteúdos foram abordados em uma perspectiva expositiva-dialogada, tendo como suporte as geotecnologias e o fascículo didático.

Essa sequência didática foi orientada da seguinte forma, *problematizar-sistematizar-sintetizar* (CAVALCANTI, 2013, grifo nosso), a fim de criar um caminho metodológico para o trabalho docente, em que ele atue como mediador da construção dos conhecimentos, possibilitando ao aluno o empenho de raciocínios estritamente geográficos e a compreensão dos conteúdos estudados.

[1] Material didático desenvolvido pela Rede de Professores e Pesquisadores de Ensino de Cidade (REPEC). Produzido no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG) por alunos e professores de Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás e professores da Rede Básica de Ensino.

A aula, portanto, foi dividida em diferentes momentos, sendo que o primeiro deles se deu pela problematização do tema proposto, que, no caso, é a espacialização do emprego no Estado de Goiás. É válido ressaltar que a escolha da temática ocorreu por meio de temas de interesse dos alunos, haja vista que se trata de estudantes da modalidade de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), que estão inseridos no mercado de trabalho.

Durante a problematização, foram levantadas questões que se fazem presentes nas relações de trabalho, como a disponibilidade de emprego, quais os requisitos para preenchimento das vagas, a espacialidade de tais postos de emprego, entre outros. Para o andamento das atividades, o professor orientou os alunos para que, utilizando a plataforma do Sistema Estadual de Geoinformação de Goiás (SiEG), procurassem a variável emprego dentro do site e buscassem pelos municípios que mais geraram empregos em 2018 e, posteriormente, fizessem uma relação do comportamento da criação de vagas de emprego, referente aos últimos dez anos, no Estado de Goiás.

Após problematizar, houve o encaminhamento para o processo de sistematização das informações coletadas, sendo esse o segundo momento da sequência didática. Como resultado, os alunos puderam observar que são poucos os municípios que se destacaram na abertura de empregos no período analisado, e que mesmo os que se destacaram estão inseridos em uma restrita lógica espacial. Foram quatro as regiões que se sobressaíram, sendo elas: Região Metropolitana de Goiânia (RMG); Entorno de Brasília; Sul Goiano; e Sudoeste Goiano. Embora o município de Itaberaí, GO, adjacente à RMG, apresentou expressivo crescimento na oferta de empregos, sendo o único deslocado de tal lógica espacial.

Tais resultados direcionaram o docente a orientar os alunos a buscarem no fascículo didático os motivos pelos quais os municípios e as regiões acima citados apresentaram os melhores índices do Estado. O entendimento desse processo foi possível por meio do estudo das redes técnicas, presentes no material, que demonstram uma maior concentração de bens, serviços e parques industriais nessas regiões, o que impulsiona a geração de postos de trabalho.

O último momento da aula se caracteriza, também, como sendo o de sintetizar os conteúdos e as informações estudadas, dessa forma, desenvolveu-se, por meio da utilização do *Google Maps*, uma atividade com os alunos para identificar e especializar os principais "nós" de redes técnicas e municípios no Estado de Goiás. Essa atividade concretiza todo o conteúdo trabalhado, possibilitando ao aluno empenhar raciocínios espaciais e geográficos na compreensão dos fenômenos, levando-os a desenvolver um pensamento geográfico sobre a temática estudada.

Foram utilizadas diferentes ferramentas para o desenvolvimento da aula, como, por exemplo, o SiEG, o *Google Maps* e o *Google Earth*. Tais plataformas contribuíram para o levantamento das vagas criadas na cidade de Goiânia e, posteriormente, a espacialização dessas vagas. Portanto, o andamento da aula perpassou pela problematização do conteúdo, ou seja, da relação entre a demanda e a criação de postos de trabalho, bem como onde essas vagas foram ofertadas. Depois, tais dados foram coletados por meio das plataformas, e espacializados, sendo possível sistematizar as informações e os conhecimentos que estavam sendo gerados. Por fim, sintetizaram-se as informações, quando os alunos puderam construir um entendimento a respeito do conteúdo, culminando na aplicação de um pensamento geográfico na análise do tema.

Após a aplicação, foi anotado o ponto de vista do professor e dos estagiários sobre as aulas, suas percepções quanto à atuação do professor e dos alunos, perfazendo os dados da pesquisa. No momento seguinte, os dados foram agrupados, levando em consideração as especificidades da realização das atividades. O tratamento das informações se deu em três etapas, que serão apresentadas a seguir.

A primeira etapa refere-se aos dados coletados durante a elaboração da proposta didática, com o intuito de compreender a relação de conhecimento que os professores possuíam dos instrumentos e da plataforma utilizada. Em seguida, analisaram-se as anotações realizadas pelo pesquisador e pelos estagiários e, por fim, analisaram-se os dados gerados por meio da aplicação e da entrevista com o professor, o que,

nessa perspectiva, possibilitou o entendimento da dimensão prática vivenciada pelos docentes no momento da aplicação da proposta didática e na elaboração da mesma. Os resultados obtidos através da análise dos dados serão apresentados em seguida.

Agrupamos os resultados em dois quadros, que dialogam com os objetivos apresentados neste texto. Esses quadros foram divididos em duas vertentes, sendo a primeira relacionada à prática do professor de Geografia na mediação das geotecnologias para o ensino-aprendizagem dos conteúdos relacionados à Geografia de Goiás e a segunda se referindo à construção do pensamento geográfico.

O Quadro 1 foi constituído por meio da observação das aulas com a aplicação da proposta didática, das anotações dos estagiários quanto ao trabalho de mediação desempenhado pelo professor e da entrevista com o professor após a realização das aulas. Mediante essas perspectivas, obteve-se uma visão geral da realização das atividades.

Quadro 1: Elementos da ação mediadora do professor de Geografia ao ensinar Geografia de Goiás utilizando a Geotecnologia, 2018

Instrumento utilizado	A prática docente	Construção do pensamento / raciocínio geográfico
Observação da prática do professor	As atividades do professor se caracterizaram numa perspectiva crítica, tendo os alunos como sujeito na construção do conhecimento, não evidenciando o uso da geotecnologia em perspectiva tecnicista.	O professor encaminhou as atividades com as geotecnologias com o intuito do desenvolvimento do pensamento geográfico, tendo como referência conceitos de lugar e território.
Entrevista do professor	Expôs o entendimento de que a Geotecnologia por si mesma não possibilita um ensino e aprendizagem significativos.	Constatou-se a preocupação de utilizar as Geotecnologias para além da técnica nela mesma, buscando o sentido de despertar nos alunos o interesse em utilizar os meios tecnológicos para pensar sobre os conteúdos geográficos.
Entrevista dos estagiários	Não consideraram as aulas desenvolvidas centradas na técnica.	Identificou-se a utilização das Geotecnologias como parte que pode contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: Pesquisa Geotec (2017). Org. por Cavallini (2018).

O Quadro 1 apresenta os dados por meio de duas dimensões, sendo a primeira relacionada à técnica, ou seja, como se desenvolveram as atividades por meio da utilização das geotecnologias, e a segunda quanto à construção do pensamento geográfico por parte dos alunos. Tais nuances corroboram com os objetivos da pesquisa que versam sobre a importância de os professores terem domínio do conteúdo e da técnica sem desenvolver essas atividades em um ensino tecnicista. Isso porque as aulas focaram no entendimento de como a oferta de emprego se apresenta na RMG e o uso da geotecnologia potencializou esse entendimento.

Além disso, a maneira de como se deu a mediação do professor para a construção do pensamento geográfico permitiu a conexão entre o conteúdo e as práticas cotidianas no espaço. Apresentá-las, portanto, como recursos que podem ser empregados em atividades cotidianas, como por exemplo: encontrar rotas mais rápidas para desviar do trânsito, analisar a espacialidade de fenômenos na sua região, a busca e a localização de vagas de emprego na cidade, entre outros. Dessa forma, o aluno também pode desenvolver uma prática cidadã.

Partindo de uma perspectiva de ensino e de construção do conhecimento embasado na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998), em que o processo de ensino-aprendizagem se dá através da relação do aluno com o meio, de maneira que ele possa internalizar os conteúdos.

Essa internalização é uma ação cognitiva do aluno e uma das possibilidades dele construir seu conhecimento com considerável autonomia. Cavalcanti (2005) destaca a importância de processos socioculturais específicos para o percurso da formação da consciência, como é o caso de processos do ensino escolar, e que essa formação é uma construção ativa do sujeito que transforma, via internalização, os conteúdos externos em conteúdo da consciência. O que a autora considera como a ação criativa do sujeito.

Pensar a manifestação dos fenômenos na cidade e sua relação com o campo usando as tecnologias nesse processo permite ao aluno desenvolver raciocínios específicos da manifestação desse fenômeno (localização, analogia, comparações, relativizações, etc.), bem como o

desenvolvimento de pensamento próprio da Geografia como dimensão constituinte para que o aluno pense geograficamente e que seja capaz de analisar a manifestação dos fenômenos nos seus espaços cotidianos. Cavalcanti (2012, p. 163) aponta:

> O raciocínio fundamenta a compreensão da relevância de estabelecer como meta de ensino de Geografia o desenvolvimento de conceitos, o que significa mediar a atividade cognitiva dos alunos para que eles possam, ao assimilar os conteúdos, formar conceitos geográficos, entendidos como formas mais elaboradas, mais genéricas do pensamento dessa ciência.

Essa ação cognitiva do aluno resulta-se da relação que se estabelece entre os saberes dos alunos com os conhecimentos da Geografia. Entre um polo e o outro, há de se instituir as mediações. O professor é, no contexto escolar, o principal agente mediador entre o conhecimento científico e os saberes dos alunos. Na ação mediadora do professor, recorre-se a diversas ferramentas no auxílio dessa mediação. A Geotecnologia foi importante instrumento nesse processo.

É importante salientar que as atividades foram pensadas a fim de permear a realidade dos alunos, tendo em vista que esta sequência foi aplicada em uma turma de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), cujas aulas ocorrem no período noturno, por se tratarem de alunos trabalhadores.

Durante a entrevista, o docente demonstrou preocupação quanto à utilização das Geotecnologias na sala de aula, abordou a relação da utilização dos instrumentos como suporte da aula e apontou que, na preparação da mesma, busca as geotecnologias em momentos que considera importantes para a aprendizagem do aluno.

Considera-se, nesse sentido, que a mediação didática do professor é central no processo de construção do pensamento do aluno e que a Geotecnologia foi um recurso fundante nesse processo.

No entanto, é possível um instrumento mediar de alguma forma o conhecimento? Sobre essa questão, o Quadro 2 aponta situações em que as geotecnologias mediaram na construção dos conhecimentos pelos alunos

na aplicação da proposta realizada pelo professor, como, por exemplo, quando os estudantes passaram a navegar pela plataforma do SiEG, sem que isso fosse solicitado pelo docente, na busca por outras informações adicionais ao que estava sendo proposto.

Quadro 2: Elementos da ação mediadora das geotecnologias como instrumento para ensinar Geografia de Goiás utilizando a Geotecnologia, 2018

Nos instrumentos de pesquisa	**Geotecnologia enquanto instrumento mediador dos conteúdos**	**Geotecnologia enquanto mediadora do conhecimento**
Observação da prática do professor	Se deu em alguns momentos da utilização dos instrumentos em que a técnica evidenciava informações novas.	Em determinado momento, os alunos passaram a realizar pesquisas por conta própria, dentro da plataforma SIEG que estava sendo utilizada, buscando mais dados a respeito do tema trabalhado.
Entrevista com o professor	Foi ressaltado como a Geotecnologia despertou o interesse nos alunos em conhecerem os dados disponibilizados na plataforma e a participação com questionamentos a respeito do conteúdo trabalhado.	O professor não observou que os alunos realizavam pesquisas externas às solicitadas, através da plataforma, o que possibilitou o aprofundamento das discussões que foram encaminhadas.
Relatório dos estagiários	Expressaram claramente a relação de mediação dos conteúdos realizados pelo professor utilizando os instrumentos.	Apontaram nos relatórios a observação dos alunos fazendo pesquisas além das solicitadas pelo professor, a fim de buscarem maiores informações sobre o conteúdo.

Fonte: Pesquisa Geotec (2017). Org. por Cavallini (2018).

Ficou evidente nas aulas que os instrumentos das geotecnologias assumiram, em algumas situações, o lugar de mediação no processo de ensino-aprendizagem, sem que esta afete o lugar do professor. Ou seja, a ação mediadora da técnica é possibilidade integrante e integrada da mediação didática do professor. Em determinado momento da observação das aulas, percebeu-se que as geotecnologias passaram a mediar o processo de construção de conhecimento de alguns alunos, uma vez que eles passaram a explorar a ferramenta, acessando importantes informações sem a orientação do professor. Contudo, é importante salientar que, mesmo que a participação do professor não se fez necessária

momentaneamente, foi ele quem conduziu inicialmente o processo e quem possibilitou ao aluno a construção desses conhecimentos.

Diante da discussão realizada e dos resultados apresentados neste texto, afirma-se que a potencialidade das geotecnologias, enquanto ferramenta na mediação didática dos conteúdos geográficos, levou os alunos a elementos constitutivos de um pensamento geográfico. Outra questão diz respeito ao fato de que as aulas não foram guiadas pela e para a técnica, e sim pelo conteúdo. Ficou evidente que o professor possui conhecimento da disciplina e considerou o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Esse fato volta o nosso olhar para os cursos de formação inicial de professores de Geografia, para que estes desempenhem um papel formativo que possibilite, cada vez mais, o acesso dos professores em formação a diferentes ferramentas geotecnológicas durante sua formação como dimensão constituinte do pensamento teórico/didático do professor. É esse conhecimento do profissional que permitirá um melhor desempenho em atividades que relacionem essas ferramentas no ensino-aprendizagem de Geografia.

Considerações finais

As Geotecnologias são importantes ferramentas para o ensino de Geografia na escola básica. O cotidiano dos alunos e dos professores está inteiramente permeado pelos aparelhos tecnológicos, pelos *softwares*, pelos aplicativos, as plataformas digitais, que estão presentes em muitas situações escolares.

Como instrumento nos processos de ensino de Geografia, as geotecnologias assumem uma posição muito importante entre a ação do professor, o pensamento do aluno e o conhecimento geográfico. Para o professor, as Geotecnologias se caracterizam como instrumento que contribui na elaboração das aulas, seja enquanto recurso de pesquisa ou mesmo como instrumento para o ensino dos conteúdos. Nesse caso, as Geotecnologias possibilitam ao professor dispor de recursos em plena sala de aula para o trabalho dos conteúdos, oportunizam que o aluno faça

correlações entre os elementos trazidos em sala de aula pelo professor com outros presentes nas plataformas digitais e elementos da vida cotidiana do educando.

No ensino de Geografia, a geotecnologia não é oposição à atuação do professor, e ela só ocupará a centralidade do ensino quando o professor não ocupar o seu lugar no processo de construção do conhecimento: o lugar da mediação didática. Ela é a expressão do professor em relação ao conhecimento do conteúdo, associado aos recursos indispensáveis ao seu ensino e ao sentido que esses conteúdos dão para a vida dos alunos, fazendo com que eles pensem geograficamente os fenômenos espaciais que vivemos no dia a dia.

Referências

ALVES, F. L, I. *Geotecnologias e ensino de Geografia:* possibilidades de construção do pensamento geográfico dos alunos. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

CAVALCANTI, L. S. A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/para que/para quem ensinar? *In*: PAULA, F. M. A.; CAVALCANTI, L. S; SOUZA, V. C. (org.). *Ensino de Geografia e metrópole*. Goiânia: Editora América, 2013.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

CAVALCANTI, L. S. O ensino de Geografia na escola. Campinas: Papirus, 2012.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, H. H. T. de. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, maio/ago. 2004.

NUNES, K. A. C. *As geotecnologias no ensino de Geografia:* recursos didáticos nos processos de ensino-aprendizagem sobre a cidade. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, PPGeo – IESA, Goiânia, 2019.

SOUZA, V. C; ALVES, F. L. I; ANDRADE, M. As geotecnologias nos currículos de formação inicial e prática dos professores de geografia no estado de Goiás. *In*: ENPEG, 21., Belo Horizonte. *Anais* [...]. Belo Horizonte, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Capítulo 2

A significância histórica atribuída ao passado pelos alunos do Ensino Médio

Izis Pollyanna Teixeira Dias de Freitas
Edinalva Padre Aguiar

Introdução

Esta pesquisa, somada a outras, se apresenta ante a necessidade de analisar as contribuições do ensino e aprendizagem da História para o desenvolvimento das ideias históricas dos alunos em contexto de escolarização e de refletir sobre os sentidos que o conhecimento histórico pode ganhar na e para a vida prática. Ela se insere no campo do ensino de História e busca compreender as relações que os alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Luís Prisco Viana[1], localizado no município de Lagoa Real, Bahia[2], estabelecem com os acontecimentos históricos e qual a significância que atribuem ao passado.

[1] O Colégio Estadual Luís Prisco Viana, fundado no ano de 1973, é a única instituição de ensino a ofertar a modalidade de Ensino Médio no município de Lagoa Real, sendo qualificada como escola de médio porte. Está sob a jurisdição do Núcleo Territorial de Educação (NTE-13), órgão representativo da Secretaria de Educação da Bahia (SEC-BA) na região.

[2] Município baiano emancipado no dia 13 de junho de 1989, está localizado na região Sudoeste, a 731 km da Capital, Salvador. Em 2010, sua população atingiu o contingente de 13.934 habitantes, destes 79,9% residem na zona rural do município e 20,1% na zona urbana, possui uma densidade demográfica de 15,88 hab/km^2; apresentando PIB per capita de 5.428,39 reais. Seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) foi de 0,545 no ano de 2010. De acordo com dados desse mesmo ano, o município apresenta uma taxa de analfabetismo de 39,1% para a população maior de 15 anos. Ver: IBGE. *Cidades*. 2010. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/lagoa-real/panorama. Acesso em: 26 mar. 2018.

Por ser impossível estudar a totalidade do passado humano, é que consideramos o conceito epistemológico "significância histórica" como base para selecionamos os fatos históricos significativos. Tal conceito está inserido no rol de "conceitos de segunda ordem" da história que, em conjunto com os denominados "conceitos substantivos", busca analisar as ideias históricas apresentadas pelos alunos.

Com base em Peter Lee (2006), afirmamos que se referem a "conceitos substantivos", noções ligadas aos conteúdos históricos, por sua vez, como "conceitos de segunda ordem", aqueles que se relacionam às formas de compreensão histórica. Ao discutir a ideia de conceitos substantivos e de segunda ordem, Peter Lee (2001, p. 15) esclarece:

> [...] existem conteúdos substantivos como agricultura, revolução, monarquia, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, na Inglaterra começamos a ter em conta outros tipos de conceitos, também os conceitos de "segunda ordem". É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História, elas manter-se-ão se nada se fizer para contrariá-las.

Vale ressaltar que ainda não existe consenso quanto ao termo mais adequado para se referir aos conceitos de segunda ordem, organizadores de alto nível para a ciência histórica e para a história disciplinar. Observamos que são frequentemente mencionados como conceitos históricos de segunda ordem ou, simplesmente, conceitos de segunda ordem, ou ainda conceitos disciplinares, conceitos epistemológicos, conceitos estruturais da História e metahistóricos.

Apesar da fundamentação teórica do autor quanto à categoria "segunda ordem", no presente texto optamos por usar "conceito epistemológico", apresentando por Maria Auxiliadora Schmidt (2019), por concordarmos com autora que trata-se de conceitos que estão na base da própria ciência histórica e em seus processos de ensino e aprendizagem.

Diferenciando conceitos substantivos e conceitos epistemológicos, Maria Auxiliadora Schmidt (2019, p. 36), informa que

> os primeiros, referem-se aos conteúdos específicos acerca da realidade social. Os segundos dizem respeito à forma como se constroem estes conhecimentos, isto é, como se aprende, que significados e características apresentam como fundamentos metodológicos para o seu ensino, bem como que sentidos os sujeitos atribuem ao conhecimento aprendido.

Para nós então, a importância de abordarmos esse conceito epistemológico reside no fato de ser ele estruturante da própria História, portanto, entender a significância que o aluno atribui ao passado, pode nos ajudar a compreender melhor o desenvolvimento do pensamento histórico e das formas de aprendizagem.

Quanto a função da "significância histórica" no ensino de História, Rita de Cássia dos Santos (2013, p. 105) esclarece que está ligada à compreensão do "[...] que torna um fenômeno histórico significativo [...]", esclarecendo que o âmbito do ensino e aprendizagem os "[...] professores definem a Significância Histórica dos fenômenos passados importantes para o entendimento da História". Assim, a significância se torna um critério importante para a compreensão da própria História, não só pelos historiadores e professores, mas por todos aqueles que se dedicam a avaliar a importância ou não de um fato do passado, procedendo à sua seleção, seja para a pesquisa, seja para o ensino.

Dessa forma, ao realizar esta investigação sobre a significância histórica atribuída ao passado pelos alunos, acreditamos que os resultados desse estudo podem contribuir também para o desenvolvimento da prática pedagógica e para a formação de professores de História.

Ao lado disso, buscamos ainda conferir um sentido social ao conhecimento histórico, por confiar que o ensino de História pode oportunizar aos alunos uma compreensão significativa da vida humana, por meio do desenvolvimento do pensamento histórico crítico, reflexivo e autônomo.

O percurso metodológico

No desenvolvimento da pesquisa, o percurso metodológico se deu de acordo as necessidades do objeto e visando alcançar seus objetivos,

sendo um deles relacionado à compreensão da significância do passado apresentada pelos alunos do Ensino Médio. Por conseguinte, buscamos averiguar se esses alunos atribuíam ou não significância ao conhecimento do passado.

Como uma das primeiras ações na consecução da pesquisa, realizamos o levantamento do referencial teórico, buscando identificar autores que estabelecessem relação coerente com seus propósitos. Nesse sentido, o aporte teórico foi cuidadosamente pensado, procedendo ao levantamento bibliográfico e seleção dos autores cujas ideias são relacionais a esse estudo e que subsidiaram as análises e alicerçaram teoricamente o campo empírico.

No que tange ao campo empírico, decidimos que os sujeitos da pesquisa seriam jovens alunos das turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, regularmente matriculados no turno matutino no Colégio Estadual Luís Prisco Viana no município de Lagoa Real, Bahia. A opção por essa escola aconteceu por ser a única instituição a ofertar tal modalidade de ensino no referido município e a escolha dos sujeitos se deu por serem estudantes que, pela faixa etária, certamente já acumularam maior conhecimento acerca da cultura histórica, e que por seu percurso escolar espera-se que já detenham conhecimento histórico, tanto em nível dos conceitos substantivos quanto epistemológicos, possibilitando compreender suas ideias históricas, entre elas as concepções de passado e os sentidos que dão às dimensões temporais. As narrativas por eles produzidas contribuíram para responder as questões previamente levantadas e outras que surgiram no percurso da investigação.

Assim, para o estudo do tema por nós escolhido, a opção metodológica foi a "abordagem qualitativa", por entendermos que ela se interessa pela "[...] forma como as pessoas dão sentido à suas vidas – ou a aspectos dela –, como interpretam determinados fatos e por que os interpretam desta ou daquela maneira" (AGUIAR, 2013, p. 76). Entendemos que pelo recorte do objeto estudado e pelo campo empírico, metodologicamente a abordagem qualitativa está em plena conformidade com a presente pesquisa.

Podemos identificar algumas das características da investigação qualitativa nas ideias elencadas por Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) ao argumentarem que, nesta perspectiva, a fonte direta de dados é o ambiente natural; trata-se de uma abordagem descritiva, na qual os investigadores se interessam mais pelo processo do que pelo resultado final; a análise dos dados coletados é feita, geralmente, de forma indutiva; o significado atribuído pelos sujeitos pesquisados assume importância vital, pois, a partir dele, podemos conhecer como interpretam e entendem as realidades experimentadas e produzidas por eles.

A interpretação das narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa, em conjunto com a análise dos dados numéricos, foi feita com base na "análise de conteúdo". Essa técnica se apresenta como uma importante ferramenta, encaixando-se bem em pesquisas de cunho qualitativo e se ajusta aos objetivos e instrumentos aqui propostos. Segundo Laurence Bardin (2009, p. 45), "a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça" o investigador.

Na mesma perspectiva, Maria Cecília Minayo (2014, p. 303) ressalta que a "análise de conteúdo diz respeito a técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos". Para defender uma proposição interpretativa, baseada na análise de conteúdo, essa autora dialoga com Laurence Bardin (2009, p. 45), que a define como sendo:

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O exposto acima concretizou a decisão de utilizarmos essa técnica para tratamento dos dados e, ao final, verificamos que o uso dessa técnica contribuiu para os processos de análise dos dados.

Para a coleta de dados optamos por um instrumento escrito no formato de questionário semiestruturado, composto por questões abertas

e fechadas, que atendesse às limitações de sua aplicação em sala de aula e estivesse de acordo a idade e modalidade educacional dos sujeitos,[3] visando apreender a compreensão da significância do passado para eles. Após sua elaboração, ele foi inserido na plataforma digital *SurveyMonkey*,[4] criteriosamente selecionada para auxiliar na coleta e tabulação dos dados. A aplicação do instrumento ocorreu no dia 8 de novembro de 2019. Nas análises dos dados realizamos a categorização *a posteriori* permitindo as inferências e reflexões que apresentamos no texto que segue.

Os acontecimentos do passado e sua significância para o presente

Inicialmente, buscamos entender o que é significância histórica, para isso, recorremos a Regina Ribeiro (2013, p. 7) ao argumentar que esta

> [...] pode ser entendida como a importância atribuída a eventos, personagens/agentes históricos, períodos e processos históricos. Contudo, como conceito meta-histórico, *significância histórica* é constituinte de operações cognitivas complexas, que envolvem no processo de atribuição de "importância" a fatos e eventos, *a capacidade de interpretação, compreensão, julgamento e avaliação* dos fatos históricos, dos agentes em seu contexto de atuação, bem como das narrativas históricas que circulam na escola e na sociedade. A significância histórica fundamenta a compreensão da História, pois aponta para como os sujeitos se relacionam com essa forma de conhecimento no âmbito da cultura histórica e da cultura escolar (grifos da autora).

Justamente por comportar operações complexas, a significância histórica não se restringe à mera atribuição de importância aos fatos. Em termos epistemológicos, trata-se de uma valoração que – incluindo a seleção, interpretação, compreensão e avaliação desses fatos – implica disputa pelas narrativas do passado, sendo, portanto, um ato social e político (BARTON; LEVSTIK, 2001 *apud* SANTOS, 2012, p. 764).

[3] Na análise dos resultados, a fim de não serem identificados, atribuímos um código identificador para os sujeitos que integraram a pesquisa, sendo: um número em algarismo romano (I, II e III) correspondente ao ano/série, acrescidos da sequência numérica de sujeitos participantes (1 a 88).

[4] *SurveyMonkey* ferramenta para criação e publicação de questionários *online*, por meio de uma plataforma. Disponível em: https://pt.surveymonkey.com/?

Dessa maneira,

> a Significância Histórica é consensualmente considerada como uma ideia de segunda-ordem com uma enorme complexidade. A sua aproximação, ao nível do senso comum, com a ideia de importância ou relevância, no sentido lato, torna esta ideia enganadoramente reconhecível (CASTRO, 2007, p. 50).

Apoiando-se em Barton, Fátima Chaves (2007) defende que a significância atribuída à História "permeia toda a interpretação, concepção, seleção e avaliação das situações". Dessa forma, a significância pode ser analisada a partir de dois níveis: "o primeiro, como significado básico e intrínseco, correspondente a fatos históricos pessoais ou particulares; o segundo nível, como significado mais alargado correspondente à noção de interpretação e relevância histórica" (BARTON, 2003 *apud* CHAVES, 2007, p. 11).

Averiguar se os alunos atribuem significado e sentido ao conhecimento histórico é, para nós, relevante já que a relação que desenvolvem com o conhecimento histórico influencia de maneira decisiva na aprendizagem histórica. Além disso,

> [...] com base na investigação em Educação Histórica, poder-se-á dizer que as noções de significância histórica são construções pessoais, culturais, políticas e historiográficas transmitidas de forma diversificada aos membros de uma sociedade e, portanto, aos alunos nas suas diversas fases de escolaridade (CHAVES, 2007, p. 11).

Podemos dizer, de forma mais ampla, que o sentido básico de significância é a atribuição de significado. Assim, afirmamos que cabe a este conceito epistemológico atribuir importância aos processos históricos, períodos, eventos e pessoas neles inseridos, além das narrativas históricas, da cultura histórica e da cultura escolar.

A discussão agora nos encaminha para averiguar se os alunos atribuem ou não significância ao conhecimento do passado, ou seja, se

eles consideram importante ou não conhecer sobre o passado. Embora tenhamos claro que significância histórica não se reduz a importância, pelo seu uso no senso comum e para aproximar o conceito dos alunos, no instrumento utilizamos o termo "importância". Desse modo, na tentativa de verificar se para o aluno é significante ou não conhecer o passado, indagamos na questão 9[5] se para eles é importante ou não conhecer o passado, pedindo ainda, que explicassem a escolha por uma ou outra opção, obtendo os dados contidos na Tabela 1:

Tabela 1 – *Percentual de significância de conhecer o passado*

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
é importante	95,24%	80
não é importante	4,76	4
Total de respondentes: 84		

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Averiguamos por meio dos dados quantitativos discriminados na tabela apresentada, que 95, 24% dos sujeitos afirmaram ser *importante* conhecer o passado. Esse é um dado satisfatório, principalmente, por estar atrelado às ideias históricas dos alunos, uma vez que entendemos que

> ao atribuirmos Significância a um acontecimento particular passado, fazemos uma escolha em que está implícito um julgamento, estabelecemos a sua relação com outros fatos e conosco e, por fim procuramos interpretar a sua importância para o presente (SANTOS, 2012, p. 764).

Dessa forma, a significância de um acontecimento passado possibilita e estimula a formação da consciência histórica.

Rita de Cássia Santos (2012) busca nos estudos de Peter Seixas (1994) critérios para definir a significância histórica dos fenômenos passados, os quais apresentamos esquematicamente abaixo:

[5] O instrumento de pesquisa contém 17 questões, no entanto, para a produção deste texto, utilizamos apenas as questões 9 e 10.

> 1º se o fenômeno afetou um grande número de pessoas por um longo período de tempo;
> 2º a relação com outro/s fenômeno/s histórico/s;
> 3º a relação com o presente e com a vida. (SEIXAS, 1994 *apud* SANTOS, 2012, p. 765).

Por meio desses critérios de atribuição de significância (e de importância) ao passado e apoiados no método da análise de conteúdo, apresentamos as categorias de análise elaboradas *a posteriori*, tendo sido elaboradas por nós no percurso analítico e emergido das narrativas dos sujeitos ao justificarem considerar importante conhecer o passado. Foram duas categorias: as que *se relacionam com o conhecimento histórico* e as que *se relacionam com a vida prática*, conforme pode é possível observar no quadro que segue:

Quadro 1 – Categorização da importância de conhecer o passado

Categorias	Ocorrências	Descrição
Relação com o conhecimento histórico	42	Significância em sentido amplo: porque precisamos e é importante conhecer o passado; conhecer mais sobre nossos costumes, nossas crenças; aquisição de conhecimento; ficamos por dentro de todo o período histórico; conhecermos o passado para entender o que está acontecendo no presente; serve de base para compreender o resultado de escolhas futuras.
Relação com a vida prática	24	Significância em sentido pessoal: porque faz parte da nossa lembrança e momentos bons que já vivemos; lembrar as memórias que vivemos; lembrar de onde viemos, aprender com os outros e não esquecer o vivido.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao proceder a construção do Quadro 1, levamos em consideração o percurso metodológico traçado anteriormente para o tratamento dos dados empíricos. Destacamos que no universo de 88 alunos sujeitos da pesquisa, 84 responderam à questão proposta, restando 4 sem resposta. Ao avaliarmos essas narrativas, observamos que apesar de um maior

número de sujeitos ter assinalado sim para a importância de conhecer o passado, apenas 66 sujeitos justificaram as razões pelas quais consideram *importante* esse conhecimento. De posse desses dados, procedemos a leitura das narrativas quanto às justificativas, em seguida, essas respostas foram inseridas na *unidade de contexto* de onde, por meio das inferências, extraímos a *unidade de registro* e, consequentemente, as *categorias*. Assim, agrupamos as respostas em duas categorias: a) *tem relação com o conhecimento histórico*, citada 42 vezes e; b) *tem relação com a vida prática*, citada 24 vezes (ver Quadro 1).

No bloco de narrativas abaixo, agrupadas na categoria *tem relação com o conhecimento histórico,* podemos verificar como os sujeitos justificam considerar importante conhecer o passado. Vejamos algumas delas:

> **I 68:** "Para termos lembranças, ou entender algo que ocorreu no presente por consequência do passado".
>
> **II 12:** "Porque os fatos passados são importantes para *construção do presente e futuro*".
>
> **III 27:** "Porque é a partir do conhecimento da História que compreendemos os fatos que nos sucederam, os quais dão base para o entendimento do mundo atual" (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q10, 2019, grifos nossos[6]).

Por meio das narrativas acima, constatamos que para esses alunos[7] o passado é importante pela relação temporal do conhecimento histórico. Podemos observar a expectativa de futuro evidenciada na fala do sujeito **II 12**, que apresenta marcos temporais para explicar suas ações vividas no passado, bem como expectativas de futuro. Além dele, os sujeitos **I 68** e **III 27** conseguem estabelecer relação temporal percebendo a continuidade dos acontecimentos que permanecem iguais ou modificados, fato que consideramos demonstrar noções históricas, por entendermos que essa forma de interpretação leva em conta que os acontecimentos resultam das ações humanas ao longo do tempo. Acreditamos que esses sujeitos

[6] Todos os destaques às respostas dos sujeitos da pesquisa são nossos.

[7] Esclarecemos que em algumas transcrições das narrativas não constam exemplos relativos às três séries, identificadas por I, II e III. Isso ocorreu quando, em uma delas, não houve explicações para a categoria analisada.

apresentam percepção de mudanças e capacidade de se deslocarem no tempo, apesar de sabermos que o tempo é um *continuum* e, por isso, as denominações *passado, presente* e *futuro* são apenas convenções sociais, marcadores que utilizamos para nos organizarmos em sua passagem. Contudo, trata-se de uma categoria extremamente importante para a História.

Dentro da categorização estabelecida anteriormente, nos chama atenção as narrativas abaixo devido ao fato de os alunos fazerem alusão à importância de adquirir um conhecimento histórico do passado como forma de evitar erros outrora cometidos. Notamos, então, a aprendizagem histórica em curso e a presença de suas três operações: a experiência, a interpretação e a orientação (RÜSEN, 2010). Acerca dessas operações, Jörn Rüsen (2010, p. 84) esclarece:

> As três operações podem ser analisadas e distinguidas uma da outra em diferentes níveis ou dimensões da aprendizagem histórica. A ocupação da consciência histórica enquanto aprendizagem histórica pode ser abordada quando traz à tona um aumento na experiência do passado humano, tanto como um *aumento da competência histórica que dá significado a essa experiência, e na capacidade de aplicar esses significados históricos nos quadros de orientação da vida prática* (grifos nossos).

Dessa forma, percebemos a significância que assume o conhecimento histórico quando é aplicado na orientação da vida prática, da forma como aparece nas narrativas que seguem abaixo, demonstrando a força da ideia que concebe a História como mestra da vida:

> **I 60:** "Para podermos *recuperar alguns erros que cometemos* e que de algum modo aprendemos com ele para sermos pessoas melhores".
>
> **II 35:** "Porque serve de base para compreender o resultado de escolhas futuras".
>
> **III 9:** "Para que não possamos *cometer os mesmos erros que cometemos no passado*".

> **III 83:** "*Com o passado, aprendemos com os erros e acertos* e também a lidar com situações difíceis na nossa vida" (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q10, 2019).

Atentamos aqui que esses alunos propõem tomar decisões por meio de experiências aumentadas pela competência histórica de interpelar o pretérito, conforme as narrativas dos sujeitos **I 60**, **III 9** e **III 83**. Além disso, apresentam em suas narrativas a capacidade de atribuir significados à vida prática, evidenciada na fala do sujeito **I 60**, como sugere Jörn Rüsen (2010).

Nas próximas narrativas é visível o desenvolvimento da consciência histórica. Mesmo que timidamente, observamos esse desenvolvimento quando analisadas as falas dos sujeitos ao explicarem a importância de conhecer o passado, indo da objetivação para a subjetivação do conhecimento histórico.

> **I 69:** "Porque somente conhecendo meu passado vou poder saber minha verdadeira identidade".

> **II 38:** "Porque devemos conhecer nosso passado, pois faz parte do que somos hoje. De quem somos!"

> **III 27:** "Porque é *a partir do conhecimento da História que compreendemos os fatos que nos sucederam, os quais dão base para o entendimento do mundo atual*" (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q10, 2019).

Para Maria Auxiliadora Schmidt (2014, p. 32), "a consciência história pode ser descrita como uma realidade elementar e geral da explicação humana do mundo e de si mesmo, de significado inquestionavelmente prático para a vida". Por essa ótica, o que a autora se refere está contido nas narrativas exemplificadas, quando os sujeitos aludem sobre a importância de se conhecer o passado como forma de compreender o presente e como fator de constituição identitária. Então, verificamos que a atribuição de significado ao passado por eles resulta de uma ação promovida pelo desenvolvimento da consciência histórica.

Passamos a apresentar os sujeitos que igualmente consideram importante conhecer o passado, mas que em suas narrativas apresentaram dados que puderam ser agrupados na categoria analítica *tem relação com a vida prática* (ver Quadro 1). Dentre elas, selecionamos as explicações que se seguem, para mais uma vez analisarmos qualitativamente. Observe:

> **I 71:** "*Sim, para nos lembrar de onde a gente veio, aprender com os outros e principalmente não esquecer as coisas boas que eu vivi*".
>
> **II 80:** "Porque vamos conhecer mais sobre nossos costumes, nossas crenças".
>
> **III 6:** "*Para te fazer relembrar* de algo, ou, até mesmo conhecer algo novo sobre o passado" (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q10, 2019).

Pelas falas acima verificamos o quanto o passado se faz presente nas narrativas dos alunos e, assim, imaginamos essa presença também na vida prática. Percebemos como essas narrativas coadunam com a perspectiva de David Lowenthal (1998, p. 74), ao afirmar que [...] toda consciência do passado está fundada na memória. Através das lembranças recuperamos consciência de acontecimentos anteriores, distinguimos ontem de hoje, e confirmamos que já vivemos um passado.

Fica claro que o evidenciado é o ato de rememorar (relembrar, recordar, lembrar), presente nas explicações dos sujeitos, estabelecendo a relação história-memória. Além disso, é possível argumentar que o autor se refere a uma memória que se apresenta na formação da consciência sobre o passado, buscando distinguir as dimensões temporais, sobretudo, ter consciência de um passado vivido.

Porém, nos chama atenção que esse ato de rememorar, buscando retomar consciência dos acontecimentos, colabora também com uma ação importante de se conhecer o passado: evitar o esquecimento, como sugere o aluno **I 71**. Por isso, consideramos que a significância (ou não) que atribuímos aos fatos, nos leva a escolher qual passado lembrar (parcial ou integralmente) e qual esquecer.

Ainda analisando as explicações proferidas pelos sujeitos na questão 10, sob a ótica da categoria "tem relação com a vida prática", destacamos as seguintes narrativas:

> **I 73:** "Porque *no passado eu aprendi a ser quem sou*".
>
> **II 34:** "Pois *todas as histórias que meus avós contam, de alguma forma acrescenta algo ao meu conhecimento sobre meus antepassados*" (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q10, 2019).

A apropriação do passado, torná-lo importante e dá-lhe significância é próprio não só dos indivíduos, mas do coletivo da sociedade (SCHMIDT, 2011). Verificamos na explicação do sujeito **I 73**, que a apropriação do passado está relacionada à formação de identidade pessoal e, na explicação do sujeito **II 34,** essa apropriação acontece por meio da narrativa de outro, mas que também é uma narrativa que se refere a sua vida prática. Como afirma Maria Auxiliadora Schmidt (2011, p. 86), "essa apropriação está intimamente ligada ao processo de nós nos fazermos aquilo que seremos, bem como o passado que recebemos é parte intrínseca daquilo que somos".

Com base no exposto, podemos afirmar que os alunos reconhecem a importância de se conhecer o passado, seja por ele ter "relação com o conhecimento histórico" ou "com a vida prática". Com base nesses dados, concluímos que, do contingente de sujeitos que consideram importante conhecer o passado, 63,36% reconhece a importância para se ter conhecimento histórico, análise feita por meio de inferências expostas no Quadro 1.

Quanto aos que responderam "não é importante" conhecer o passado, representam 4,76% do universo de sujeitos, correspondendo a 4 deles (Tabela 1). Desses, apenas 3 justificaram sua escolha, por nós consideradas vazias de sentido, por essa razão não as categorizamos. Entretanto, achamos pertinente apresentá-las por representarem, a nosso ver, uma disrupção temporal, demonstrando que esses sujeitos não se veem como seres eminentemente imersos na História, o que é fato, uma

vez que "não poderíamos imaginar um presente puro; seria nulo. O presente contém sempre uma partícula de passado e uma partícula de futuro, e parece que isso é necessário ao tempo" (BORGES, 2012, p. 1). As narrativas abaixo evidenciam uma flagrante contradição a essa ideia, vejamos:

> **I 65:** "Quando se acontece no passado nada mais lhe pertence".
>
> **II 58:** "Porque passado ficou *pra* trás".
>
> **III 16:** "Pra mim não, porque se errei ficou no passado e se acertei também ficou nele" (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q10, 2019).

Percebemos então que quando as noções temporais são transmitidas de forma que a História e os acontecimentos da vida prática aparecem destituídos de significados, levam sujeitos como estes a encararem o passado de modo desconectado de sua realidade.

Considerações finais

Para nós importa reafirmar o papel da significância histórica, no sentido de despertar a curiosidade e o interesse pelo entendimento dos acontecimentos históricos, objetivando, assim, o aprendizado histórico, a consciência histórica e a possibilidade de uma visão crítica e autônoma da realidade por parte dos alunos em sua vinculação com o passado já que, de acordo com o entendimento de Jörn Rüsen (2001), esse só ganha sentido se fizer relação com o presente, sendo a consciência histórica responsável por realizar essa relação temporal ao fornecer as orientações no tempo, no que diz respeito às mudanças no agir e no sofrer humano.

Assentados nessa premissa, a reflexão que fazemos com base na teoria ruseniana em relação ao passado, é que se o sentimos e o experimentamos, podemos então dizer que – de alguma forma – o passado está no presente, influencia e é influenciado pela maneira como o olhamos hoje e perspectivamos o amanhã.

Convém destacar que, por meio de suas narrativas, ficou evidente que os alunos valorizam o conhecimento do passado e entendem que ele faz sentido para a vida. E, ao questionar se atribuem ou não significância ao conhecimento do passado, averiguamos que a grande maioria dos entrevistados demonstrou ver importância no conhecimento do passado, estabelecendo inclusive relações temporais e lhe conferindo sentido.

No entanto, por outro lado, observamos que apesar de afirmar que o conhecimento do passado é importante, esses sujeitos, em sua maioria, se referem a um passado prático (OAKESHOTT, 2003), de acontecimentos vividos no cotidiano, muitas vezes resgatados da memória e não aos conhecimentos históricos produzidos e veiculados pela História e seu ensino. Fato que nos preocupa em relação à educação histórica, uma vez que essa desvinculação com o conhecimento histórico, possivelmente embota a compreensão e julgamento dos eventos históricos, bem como a capacidade de avaliar as narrativas históricas que circulam no contexto escolar e no meio social.

Referências

AGUIAR, Edinalva Padre. *O ensinado, o aprendido:* a educação histórica e a consciência histórica. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14561/1/Tese%20Edinalva%20Padre%20Aguiar.pdf. Acesso em: 07 jun. 2018.

BARDIN Laurence. *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação:* uma introdução a teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Jorge Luis. *Ensaio:* o tempo. 2012. Disponível em: http://www.citador.pt/textos/opresente-nao-existe-jorge-luis-borges. Acesso em: 09 ago. 2018.

CASTRO, Júlia. Perspectivas de alunos do ensino secundário sobre a interculturalidade e o conhecimento histórico. *Currículo sem Fronteira*, v. 7, n. 1, p. 28-73, jan./jun. 2007. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/castro.pdf. Acesso em: 24 out. 2018.

CHAVES, Fátima. Personagens da história: perspectivas de alunos portugueses e brasileiros em final da escolaridade básica. *Currículo sem Fronteira*, v. 7, n. 1, p. 10-27, jan./jun. 2007. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/chaves.pdf. Acesso em: 24 out. 2018.

IBGE. Cidades. IBGE (2010). Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/lagoa-real/panorama. Acessado em: 26 mar.2018.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, número especial, p. 131-150, 2006. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.403. Acesso em: 11 jan. 2019.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. *Proj. História*, São Paulo, n. 17, nov. 1998. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11110/8154. Acesso em: 11 nov. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento:* pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OAKESHOTT, Michael. *Sobre a história*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

RIBEIRO, Regina. A construção de sentidos históricos: cultura histórica e atribuição de significância em narrativas de estudantes do ensino fundamental. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. CONHECIMENTO HISTÓRICO E DIÁLOGO SOCIAL, 27., 2013. Natal. *Anais* [...]. Natal, 22 a 26 jul. 2013. Disponível em: http://snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1370883135_ARQUIVO_Aconstrucaodesentidoshistoricos-culturahistoricaeatribuicaodesignificanciaemnarrativasdeestudantesdoensinofundamental.pdf. Acesso em: 04 dez. 2018.

RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

SANTOS, Rita de Cássia G. Pacheco dos. *A significância do passado para professores de história*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/d2013_Rita%20de%20Cassia%20Gon%C3%A7alves%20Pacheco%20dos%20Santos.pdf. Acesso em: 07 jun. 2018.

SANTOS, Rita de Cássia G. Pacheco dos. O conceito de passado e sua significância histórica para professores de história e os livros didáticos recebidos no PNLEM. *ANTÍTESES*, v. 5, n. 10, p. 761-782, jul./dez. 2012. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/issue/view/855. Acesso em: 03 jul. 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S. Cultura histórica e aprendizagem histórica. *Revista NUPEM*, v. 6, n. 10, 2014. Disponível em: http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/view/526. Acesso em: 04 dez. 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S. Didática da Educação histórica: contribuições para uma metodologia de ensino. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos S.; SILVA, Maria da Conceição; CAINELLI, Marlene (org.). *Formação e aprendizagem:* caminhos e desafios para a pesquisa em educação histórica e ensino de história. Goiânia: Editora Trilhas Urbanas, 2019. p. 25-45.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S. O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. *In*: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org.). *Educação histórica:* teoria e pesquisa. Ijuí: Ed: Unijuí, 2011. p. 81-90.

SEIXAS, Peter. Ação histórica como um problema para pesquisadores em educação histórica. In: *ANTÍTESES*, v. 5, n. 10, p. 537-553, jul./dez. 2012. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/issue/view/855. Acesso em: 03 jul.2018.

Capítulo 3

Sala de aula: desafios da escolarização para os sujeitos da EJA

Adriana de Mello Amorim Novais Silva
Nereida Maria Santos Mafra De Benedictis

Introdução

Os jovens, os adultos e os idosos, público-alvo das turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), possuem trajetórias de vida díspares, o que poderá interferir em suas análises no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. O presente trabalho é um desdobramento dos resultados da dissertação de mestrado intitulada "Trajetória de vida dos sujeitos da EJA e o papel dos saberes geográficos para a emancipação social", da linha de pesquisa Conhecimento e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Este texto visa a corroborar os estudos sobre a modalidade de educação que atende a jovens, adultos e idosos da Bahia, conhecida como EJA. Durante a pesquisa de campo, entre os anos de 2018 e 2019, percebeu-se a importância de ouvir os sujeitos com relação ao processo de

ensino-aprendizagem escolar. Assim, buscou-se compreender a percepção dos sujeitos da EJA sobre alguns aspectos do processo de escolarização por meio do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Para isso, foi necessário conhecer a importância da escolarização para esses sujeitos e a percepção destes acerca de alguns aspectos do processo ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula.

O trabalho em sala de aula é mediado pelo professor, segundo a sua disciplina e a área de conhecimento correlacionada. A pesquisa foi realizada com sujeitos matriculados no 3º Tempo Formativo Eixo VI (Linguagens, Códigos, Ciências Humanas e suas Tecnologias; Artes e Atividades Laborais). O sujeito/educando, durante um ano, tem a oportunidade de participar das aulas de História, Geografia, Sociologia, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Artes Laborais, convivendo com os colegas e professores na construção e reconstrução de saberes dessa área de conhecimento.

A concepção teórica para essa modalidade de ensino é orientada pelo "processo de aprendizagem, socialização e formação, respeitando e considerando a diversidade de vivências, de idades, de saberes culturais e valores dos educandos" (BAHIA, 2011, p. 15). Portanto, o currículo e a prática pedagógica para a EJA apresentam que:

> A Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida enquanto processo de *formação humana plena* que, embora instalado no contexto escolar, deverá levar em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos que se colocam como principais destinatários dessa modalidade de educação (BAHIA, 2011, p. 11, grifo nosso).

A visão descrita compromete-se em garantir o desenvolvimento e a formação humana plena dos sujeitos nas turmas da EJA. Para além da construção de saberes, a pedagogia da EJA visa à educação integral, com aspectos importantes para a formação dos sujeitos, a criticidade, a reflexão, a ética, a solidariedade, a participação social e a autoestima. Nessa perspectiva, a metodologia desenvolvida em sala de aula pelo professor ou

professora poderá influenciar na relação entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e no nível de importância que os sujeitos/educandos dão à educação escolar para suas vidas.

Em sala de aula, há o convívio dos professores das disciplinas com os educandos jovens, adultos e idosos no processo de ensino-aprendizagem, em uma modalidade de educação diferenciada. Nesse espaço de convivência educativa, temos sujeitos com trajetórias de vida, ou seja, cada um, a seu modo, participa do processo de ensino-aprendizagem segundo as suas aprendizagens corporificadas, seu *habitus*.

Os professores e professoras possuem trajetórias de vida, com vivências e experiências pessoais, profissionais e acadêmicas que influenciam na sua atuação em sala de aula. No documento de apoio ao professor/educador, há uma sugestão de perfil e de formação deste profissional para atuar nas turmas da EJA. Nesse sentido, observam-se algumas características necessárias para o perfil do educador; entre elas, destaca-se:

> Ter formação acadêmica ou em serviço com os tempos da juventude e vida adulta; conhecer a comunidade em que atua e sua formação: como vivem e trabalham os jovens e adultos; [...] construir uma prática dialógica nos espaços, tempos e processos de EJA, considerando os saberes da vida como conteúdos fundantes do processo pedagógico; entender e respeitar, de maneira positiva, a diversidade de território, idade, gênero, sexo, raça/etnia, crenças e valores, assumindo-a como elemento pedagógico (BAHIA, 2011, p. 16).

O professor/educador da modalidade EJA, conforme o documento, precisa conhecer a proposta pedagógica e estabelecer um vínculo com essa modalidade de educação. No processo de organização do currículo e das metodologias para a prática pedagógica, baseada na dialogicidade, é elementar conhecer os sujeitos a quem se destinam as aulas, suas capacidades cognitivas, seus saberes, os diferentes tempos de aprendizagem e suas possíveis necessidades do dia a dia. Portanto, a figura do professor, no processo de ensino-aprendizagem, vai além

da transmissão de conteúdos aos sujeitos/educandos. Segundo Melo e Barreto (2017, p. 47), "[...] a formação docente necessária para a atualidade demanda um docente cujo perfil muda de especialista para mediador da aprendizagem, docente e aluno tornam-se parceiros e coparticipantes do mesmo processo". Portanto, na modalidade EJA, o professor/educador precisa interagir com os sujeitos/educandos para identificar as necessidades e carências e, por meio dessas observações, organizar sua prática docente.

O professor/educador da modalidade de educação EJA deve ir além de conhecer os conteúdos oriundos da formação acadêmica e continuada. Para Tardif (2010, p. 36), o conhecimento deve ser "[...] o saber docente como um saber plural [...]". Estes saberes construídos e reconstruídos na sua trajetória de vida auxiliam-nos em suas ações na sala de aula. Assim:

> Os saberes docentes permitem o enfrentamento de problemas do dia a dia em sala de aula. Ensinar pressupõe aprender a ensinar, ou seja, dominar os saberes que são essenciais para a prática docente. São esses *saberes que servirão de base para o ensino*, não se limitando exclusivamente a conteúdos dependentes de um conhecimento especializado, mas que dizem respeito a diferentes objetos, questões e problemas que estão diretamente relacionados com o trabalho docente (MELO; BARRETO, 2017, p. 37, grifo nosso).

A relação entre o sujeito/educador e o sujeito/educando em sala de aula pressupõe um vínculo com o processo de ensino-aprendizagem. O professor/educador, por personificar o capital cultural (BOURDIEU, 1996) solicitado pelo sistema de ensino, compartilha seus conhecimentos com os sujeitos/educandos, e, assim, o processo de ensino-aprendizagem escolar acontece. O professor/educador, como mediador dos conhecimentos sistematizados historicamente, contextualiza-os para atender as necessidades dos sujeitos/educandos na modalidade EJA; nesse processo, há a construção e reconstrução de saberes pelos sujeitos envolvidos.

A atuação do professor ou da professora em sala de aula articula os diversos saberes construídos, transformados em sua trajetória de

vida. Tardif (2010) apresenta em suas leituras a ideia de diversidade ou pluralismo dos saberes docentes. Dessa forma,

> Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele* (TARDIF, 2010, p. 16).

O professor leva para a sala de aula o seu *habitus* (BOURDIEU, 1996) moldado no convívio em seus espaços de convivência, portanto deve ser lembrado em suas singularidades na construção e reconstrução dos saberes em sala de aula. Para Tardif (2005, p. 16), está "[...] o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo". Nessa perspectiva, a trajetória de vida do professor, sua formação profissional, suas vivências e experiências podem influenciar na sua atuação em sala de aula.

O *habitus* dos sujeitos, segundo Bourdieu (2011, p. 22), "[...] são princípios geradores de práticas distintas e distintivas [...] são também esquemas classificatórios [...] tornam-se diferenças simbólicas e constituem uma verdadeira *linguagem*". Por isso, cabe ao professor/educador aproximar-se dos sujeitos/educandos, desconstruindo a "violência simbólica" (p. 23) construída pelas diferenças do capital cultural. Esta violência é invisível, imperceptível aos sujeitos envolvidos e está relacionada ao poder simbólico.

> O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder [...] que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia (BOURDIEU, 1989, p. 15).

As diferenças de saberes dos professores, institucionalizados, e dos educandos, corporificados, são necessárias para o desenvolvimento da prática docente, mas elas não podem interferir no processo de ensino-aprendizagem. Os sujeitos/educandos precisam participar da organização das aulas, com sugestões diretas e indiretas dos conteúdos a serem abordados e de metodologias eficientes. Os professores/educadores, com as suas habilidades e competências profissionais, avalia as sugestões e organiza ou reorganiza as aulas, segundo a necessidade dos sujeitos/educandos e turmas.

Os sujeitos pesquisados, estudantes do Ensino Médio, com idade acima de 18 anos, de uma escola pública da rede estadual de ensino da Bahia, tinham idade de trabalho, com formação escolar interrompida ou adiada por motivos diversos, e possuem vivências, experiências e saberes que precisam, segundo o documento da política da EJA, fazer parte do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a visão de educação dos sujeitos/educandos da EJA está relacionada, também, à sua trajetória de vida, a qual decorre da formação, transformação e socialização das experiências e vivências nos diversos grupos dos quais estes sujeitos fazem parte.

Para Bourdieu (1989), a trajetória de vida modela-se na inter-relação entre o *habitus* do sujeito e os seus campos de convivência. Para esse autor, os campos são espaços simbólicos com relações objetivas, históricas e contemporâneas; cada sujeito relaciona-se com estes campos segundo seu *habitus*. Desse modo, considera-se a sala de aula como um campo social. Para os sujeitos da EJA, este espaço está relacionado a um campo maior, que é o sistema escolar formal. Segundo Bourdieu (1989, p. 139):

> A percepção do mundo social é produto de uma dupla estrutura social: do lado "objetivo", ela está socialmente estruturada porque as autoridades ligadas aos agentes ou às instituições não se oferecem à percepção de maneira independente, mas em combinações de probabilidades muito desiguais [...]; do lado "subjetivo", ela está estruturada porque os esquemas de percepção susceptíveis de serem utilizados no momento considerado, e sobretudo os que estão sedimentados na linguagem, são produto

> das lutas simbólicas anteriores e exprimem, de forma mais ou menos transformada, o estado de força simbólica.

O poder simbólico da instituição escolar está presente na relação que os sujeitos têm com este campo. Há os aspectos objetivos, como as regras, normas e legislação, a cultura da escola, que a torna adequada para a sociedade, e os aspectos subjetivos ligados à percepção dos sujeitos com relação a esse espaço. Estes sujeitos "marginais ao sistema" (BRASIL, 2007, p. 11) possuem uma bagagem cultural diferente das avaliadas pelo sistema escolar. Nessa percepção, o poder simbólico das instituições de ensino, da escola, e, em específico, da prática em sala de aula leva a um distanciamento entre os sujeitos educandos e educadores, a depender do *habitus* e da bagagem cultural do sujeito nessa relação.

Bourdieu (2015) cunhou e utilizou em sua teoria o termo "capital" para analisar a situação das diferenças entre os grupos sociais. Entre as categorias ligadas, está o "capital cultural", um conceito amplo e utilizado para estudar a reprodução social e a função da escola nesse processo. Para esse autor, o capital cultural apresenta-se em três situações, "estado incorporado", "estado objetivado" e "estado institucionalizado". Portanto, trazem-se, aqui, nuances associadas à construção e formação do *habitus* dos sujeitos e à cultura internalizada nas inter-relações sociais, na família, no trabalho, na escola, nos grupos de amigos e que pode vir a interferir na relação em sala de aula.

O capital cultural, na visão de Bourdieu (2015, p. 74), "[...] é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se faz corpo e tornou-se parte integrante da 'pessoa', um *habitus*". A cultura internalizada durante a trajetória de vida, primeiro com a família, atribuindo valores aos conhecimentos e saberes, e, depois, nos outros espaços sociais, na escola, em viagens, em visitas a espaços culturais, leituras, entre outras situações, auxilia na formação do sujeito. Desse modo, a falta dessas ações interfere na formação do *habitus* e na sua relação com os colegas e professores nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

A educação para jovens, adultos e idosos, a EJA, é uma modalidade de educação que necessita fortalecer o vínculo entre os sujeitos/educandos

e a busca pelo capital cultural institucionalizado. Estes são sujeitos que não tiveram oportunidade de concluírem seus estudos no tempo formal.

> São sujeitos de direito da EJA jovens, adultos e idosos; homens e mulheres que lutam pela sobrevivência nas cidades ou nos campos. Em sua maior parte, os sujeitos da EJA são negros e, em especial, mulheres negras. São moradores/moradoras de localidades populares; operários e operárias assalariados(as) da construção civil, condomínios, empresas de transporte e de segurança. Também são trabalhadores e trabalhadoras de atividades informais, vinculadas ao comércio e ao setor doméstico (BAHIA, 2011, p. 11).

Para Bourdieu (2007), o capital cultural está relacionado aos saberes adquiridos na família, no trabalho, na escola, nos momentos culturais e sociais. Portanto, o capital cultural construído e transformado durante a trajetória de vida do sujeito é importante para o processo de ensino-aprendizagem e pode provocar uma relação tensa ou leve segundo o *habitus* dos sujeitos. Segundo Bourdieu (2007, p. 258):

> [...] a relação que um indivíduo mantém com a escola, com a cultura e com a língua que ela transmite e supõe – relação presente em todas as suas condutas, relação que as avaliações e os veredictos escolares sempre levam em conta –, é mais ou menos "fácil" e "natural", "tensa" e "laboriosa" conforme suas chances de sobrevivência no sistema, isto é, segundo as probabilidades (objetivamente ligadas à sua categoria) de ter acesso a uma posição determinada no sistema.

Segundo o autor, há uma mistura de sentimentos pelos envolvidos, no momento de expressarem suas opiniões, pois existe uma hierarquia sistêmica e de "diferenças sociais" (BOURDIEU, 2007, p. 258). O sujeito/educador ou pesquisador, mesmo propondo um diálogo com os sujeitos/educandos, estará em uma posição de possível dominante nessa ação. Por isso, há uma dificuldade em expressar suas opiniões sobre os desafios do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, pois têm na figura do educador o ponto de referência hierárquica.

A inter-relação sujeito/educador e sujeito/educando nas turmas da EJA deve ser baseada no diálogo, como sugere o documento da política da EJA do Estado da Bahia, pois a relação entre estes poderá influenciar no processo de ensino-aprendizagem e, especificamente, na visão do sujeito/educando sobre este processo. Portanto, a trajetória de vida dos sujeitos envolvidos nas atividades em sala de aula pode vir a influenciar na visão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Importância da educação escolar para os sujeitos da EJA

Os sujeitos matriculados nas turmas da EJA estão em uma modalidade da Educação Básica com uma política diferenciada, baseada em princípios teórico-metodológicos específicos e com sugestão de um perfil e formação específicos para o professor/educador dessa modalidade. Ressalta-se que tais considerações estão calcadas nos documentos da Política de EJA da Rede Estadual do Estado da Bahia (BAHIA, 2011). Na pesquisa de campo, a atividade utilizada para este texto ocorreu em novembro de 2019 e contou com a participação de onze sujeitos, que, neste trabalho, foram numerados em ordem de relatos.

O espaço social escolhido para a conversa com os sujeitos da EJA foi a biblioteca da escola. O intuito foi o de desconstruir o poder simbólico entre os sujeitos envolvidos, professor/pesquisador/educando. A posição do professor/pesquisador, com maior ou com diferente capital cultural, no momento da conversa, precisou ser desconstruída com uma conversa informal sobre o dia a dia de cada um e as similaridades, diferenças e importância destas para a sociedade.

Nesse momento da pesquisa de campo, a atividade foi uma conversa que teve como foco "Qual a importância da educação escolar para a sua vida?". Por meio dos relatos, pôde-se observar quais as áreas da vida dos sujeitos poderão ser impactadas com o processo de escolarização.

> Na minha opinião, é importante porque, através do estudo, você consegue adquirir um emprego melhor, uma profissão de qualidade, né, professora? Dá um sustento melhor pra sua família,

> porque a maioria dos trabalhos hoje, você tem que ter o ensino médio completo e ainda ganhar um salário miserável, que é o salário mínimo. Então, se você acha que deve ser alguém na vida, dar um futuro melhor pra sua filha, seu filho, o que seja, você tem que correr atrás e tentar ser alguém na vida e você só vai conseguir ser alguém na vida através do estudo, né, professora? Porque a única coisa que você ganha e ninguém consegue tirar de você é o conhecimento (SUJEITO 1, 2019).
>
> Por enquanto, vai fazer a diferença de emprego, por exemplo, você estudando aqui na escola, chegar lá fora, você vai saber e expressar melhor, né? Não vai ficar cabisbaixo, não vai ficar ali... (SUJEITO 2, 2019).
>
> No dia a dia, né? Com o convívio com as pessoas, né? (SUJEITO 3, 2019).
>
> Pra poder opinar, né, em alguma coisa que a pessoa fala e você discorda, aí você discorda, né, aí você, tendo conhecimento, pode debater, chegar a uma conclusão, mostrar pra ele que não é realmente o que eles acham, isso aí, professora (SUJEITO 4, 2019).
>
> Ensinar pra os filhos, contribuir para seus filhos também (SUJEITO 5, 2019).

Por meio dos relatos, observou-se a relação que estabelecem entre o processo de escolarização e a vida cotidiana. Nos relatos, observa-se a necessidade de ampliar seus saberes para melhorar a sua relação oral com os outros nos seus campos de convivência, e poder refletir e expressar criticamente sobre os assuntos. Além disso, outros pontos são abordados sobre a importância do processo de ensino-aprendizagem escolar, como a qualificação para o mundo do trabalho, para melhorar o rendimento financeiro, que influenciará na vida das famílias. Para a família, os sujeitos relataram a importância de poder participar da educação escolar dos filhos e filhas. Percebe-se nos relatos que reconhecem a importância da escolarização para a dinâmica nos seus campos de convivência, seja na família, no trabalho ou em outros grupos.

O diálogo inicial de apresentação dos participantes auxiliou na minimização do poder simbólico com relação às diferenças do capital cultural entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. Entretanto, dos onze participantes, somente cinco apresentaram suas opiniões sobre a importância da educação para suas vidas, ou seja, 45,45% sentiram a pressão dos "esquemas classificatórios" apresentados por Bourdieu (2011). Nos relatos, vários pontos importantes relacionados à escolarização para os sujeitos jovens, adultos e idosos foram apresentados, e todos envolvendo os sujeitos nos seus campos de convivência.

A violência simbólica da instituição de ensino para com os estudantes é justificada pelo capital cultural dos professores e do pesquisador institucionalizado pelo certificado de graduação e pós-graduação, invisível para os sujeitos da pesquisa e perceptível para o pesquisador. Percebe-se a importância e o poder simbólico da escolarização para a sociedade segundo os relatos dos sujeitos/educandos da EJA.

Desafios dos sujeitos da EJA no processo ensino-aprendizagem em sala de aula

O sistema escolar, mesmo em uma sala de aula da EJA, com professores com as características necessárias para atuarem nesta modalidade de educação, enfrenta uma resistência por parte dos sujeitos/educandos para apresentarem suas opiniões sobre as ações em sala de aula.

No documento de apoio ao professor da EJA, observa-se a importância da "formação da consciência crítico-reflexiva e autônoma" (BAHIA, 2011, p. 11) para os sujeitos/educandos. Nesse sentido, elencaram-se alguns aspectos importantes para essa modalidade de ensino, e, por meio de questões norteadoras e dos relatos, buscaram-se os desafios enfrentados pelos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Partindo do princípio de que cada sujeito interpreta os acontecimentos segundo o seu *habitus*, sua posição no campo social, analisaram-se alguns aspectos no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula por meio dos relatos dos sujeitos.

O *habitus* e o capital cultural dos educandos, educadores bem como do pesquisador influenciaram no momento da coleta dos dados. Assim, o poder simbólico institucionalizado presente naquele campo social, a biblioteca da escola, precisou ser desconstruído e levado em consideração no momento da análise dos relatos.

Primeiramente, verificou-se o trabalho desenvolvido pela escola na perspectiva de despertar a vontade de aprender dos sujeitos/educandos. Buscou-se dissociar a figura do professor desse questionamento para que o sujeito se sentisse livre para apresentar sua opinião. Dois sujeitos relataram:

> Pra alguns sujeitos, sim, professora (SUJEITO 1, 2019).
>
> Nesse colégio, sim, não sei nos outros, mas eu vejo que os professores, eles, realmente, querem ensinar a gente (SUJEITO 2, 2019).
>
> Pra mim, também, eu acredito que sim, professora, porque os professores lutam, né, pra poder estar aqui ensinando todos os dias, ensinando a gente, que não é fácil, tem alguns sujeitos que... (SUJEITO 1, 2019).
>
> Pois é o que eu tô dizendo... (SUJEITO 1, 2019).
>
> Pra mim, sim, professora (SUJEITO 1, 2019).

Dos sujeitos presentes, somente dois (18,18%) dispuseram-se a apresentar sua opinião, e foi necessário indagá-los por mais de uma vez, usando palavras que pudessem clarificar melhor e possibilitar a participação no diálogo. Os outros sujeitos não apresentaram suas opiniões, conjectura-se que isso tenha ocorrido por já terem sido contemplados nas falas dos colegas ou por não terem se sentido prontos para o comentário. Esse foi um dos primeiros diálogos com os sujeitos da pesquisa. Percebem-se na análise bourdieana os "valores dominantes e valores dominados" (BOURDIEU, 2007, p. 257), ou seja, há todo um sistema de valores que domina o sistema de ensino, no nosso caso, brasileiro, que orienta a relação entre os educandos e professores. Nesse

sentido, conjectura-se que o não falar sobre esse ponto pode estar relacionado ao capital cultural dos sujeitos e com a ideia do professor/pesquisador detentor e disseminador do saber.

A seguir, questionaram-se as atividades desenvolvidas em sala de aula, se estas os estimulavam a pensar. Um dos sujeitos respondeu que "Tem alguns professores que eles têm uma maneira melhor de ensinar, que a gente já entende melhor, mas tem alguns professores que, sinceramente, não dá pra entender não" (SUJEITO 3, 2019). Percebe-se que relacionaram o termo "pensar" a aprender um conteúdo mediado pelo professor, sem correlacioná-lo com a possibilidade de novos questionamentos, da busca por novos conhecimentos. Infere-se que os sujeitos/educandos estão participando de aulas com características tradicionais, mas com algumas dinâmicas metodológicas que conseguem atender as singularidades dos sujeitos.

Esse segundo questionamento está relacionado, diretamente, à atividade do professor, e a relação entre este e o educando supõe uma hierarquia de poder, uma posição determinada pelo sistema de educação. No momento de relatar sobre as ações dos professores, houve uma tensão. Para além da conceituação de um vocábulo, os sujeitos não interpretaram o contexto da pergunta ou não se dispuseram a apresentar a sua opinião com relação às ações de um "valor dominante".

Nessa mesma perspectiva, buscou-se verificar se as atividades mediadas pelos professores corroboram a autonomia intelectual dos seus educandos; foi necessário refazer o questionamento para maior participação, contextualizando com os conteúdos ou assuntos difundidos pelos meios de comunicação. Houve um número maior de participações:

> Ser inteligente (SUJEITO 1, 2019).
>
> Desenvolva a mente, né? (SUJEITO 2, 2019).
>
> Conhecimento (SUJEITO 3, 2019).
>
> Assim, é bom ter essa informação, porque, às vezes, no dia a dia, a gente não tem, né? O tempo é muito corrido, trabalhando, você

> não tem informação do que acontece, né? Não assiste uma TV, não vê um jornal (SUJEITO 4, 2019).
>
> Sobre a Amazônia, por exemplo, então, quando você vê aquelas queimadas lá, você fica curioso, né? É de todos nós ali, por exemplo, o Brasil está entrando pra cuidar, lá fora, está destruindo e, até aqui dentro, gente sendo paga pra poder destruir (SUJEITO 5, 2019).

A contextualização do questionamento foi importante para o entendimento sobre o sentido da pergunta. Observou-se a falta de capital cultural no momento do diálogo, mas a inserção de acontecimentos da sociedade auxiliou-os no momento dos relatos. Houve a dissociação, pelos sujeitos/educandos, da figura do professor para relatarem as suas opiniões. Percebe-se na fala de alguns dos sujeitos a relação com a capacidade cognitiva de cada um, e outros precisaram exemplificar para responder ao questionamento sobre a figura do educador como transmissor de conhecimento.

Nesse questionamento, afastado da figura do "valor dominante", 45% dos sujeitos relataram suas avaliações com relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula, mas a busca pela autonomia intelectual dos educandos não foi mencionada. O professor é visto como figura de poder, com capital cultural institucionalizado e transmissor dos conhecimentos produzidos ao longo da história. Segundo os sujeitos/educandos, a capacidade de refletir criticamente sobre os assuntos do dia a dia é intrínseco ao sujeito e não está relacionada à metodologia aplicada pelos professores.

O terceiro questionamento estava relacionado ao desenvolvimento do senso crítico dos sujeitos/educandos por meio das atividades desenvolvidas em sala de aula. Nesse momento, investigaram-se os conteúdos e as metodologias utilizadas pelos educadores para auxiliar os sujeitos/educandos na análise crítico-reflexiva sobre acontecimentos apresentados nos noticiários e no dia a dia. Essa questão estava relacionada diretamente aos professores e professoras das disciplinas do ano de 2019 para as turmas dos sujeitos pesquisados e às suas aulas, aos conteúdos e à metodologia aplicada.

> [...] sobre as áreas que têm suas divisões, que um não pode entrar no território do outro. É, anteriormente, eu estava vendo na televisão, passando que teve uns *drones* e não sei qual foi o lugar, no momento, não me recordo, que invadiu os Estados Unidos. [...] e o presidente estava querendo revidar. Entendeu? (SUJEITO 10, 2019).

> Isso ai tá gerando como se fosse um começo de guerra, né, professora? Porque, tipo assim, eles podem querer revidar e não dar nada que presta, né, professora? (SUJEITO 4, 2019).

Dois sujeitos correlacionaram um dos conteúdos trabalhados por um dos professores com uma notícia que estava sendo veiculada nos meios de comunicação. Relacionaram o conteúdo a um acontecimento mundial e às consequências deste para a vida de todos no planeta. Pode-se inferir que alguns dos educadores estão trabalhando assuntos que fazem parte do cotidiano dos educandos e podem vir a auxiliá-los na leitura crítico-reflexiva posteriormente.

O desenvolvimento do senso crítico pelos educandos é um dos pontos importantes da proposta pedagógica da EJA. Segundo o documento, o currículo e a prática pedagógica devem visar à formação da consciência crítico-reflexiva e autônoma dos sujeitos/educandos. E, segundo o mesmo documento, os professores das disciplinas devem desenvolver um trabalho voltado para esta formação. Foi perceptível, nas falas de 18,18%, a falta de correlação dos conteúdos trabalhados com a vida cotidiana dos sujeitos, ou melhor, a falta de sensibilização por parte dos professores para com os sujeitos/educandos com relação à importância dos conteúdos trabalhados para a vida deles.

No momento seguinte, buscou-se saber das atividades desenvolvidas em sala de aula que estimulavam a criatividade útil dos sujeitos, atividades que pudessem ser utilizadas no dia a dia destes.

> [...] faz uma carroça, professora, utilizando reciclagem, entendeu? Tipo assim, vasilha de margarina, CDs, palito de picolé, então isso aí é útil, né? Porque, além da gente tá fazendo uma atividade escolar, está pegando algumas coisas que pode tá prejudicando o

> meio ambiente e fazendo um enfeite para uma casa, uma escola alguma coisa, né? (SUJEITO 1, 2019).
>
> Novas ideias, né? Pensamentos novos. Mais ou menos, isso aí (SUJEITO 9, 2019).

Observa-se nos relatos que existem atividades desenvolvidas por alguns professores voltadas para a possibilidade de reaproveitamento de materiais do dia a dia, com o fim de minimizar os problemas ambientais. Como essa atividade ocorreu no mês de novembro, conjectura-se há poucas atividades que estimulam a criatividade dos sujeitos para o mercado de trabalho.

No aspecto relacionado ao desenvolvimento da criatividade pelos educandos, para o seu dia a dia, percebeu-se que não há participação dos sujeitos/educandos no momento da organização dos currículos, metodologias e, consequentemente, das aulas. O capital cultural, "estado institucionalizado", com suas regras, normas, currículos definidos, não se vincula às necessidades dos sujeitos/educandos da EJA.

No *habitus* do sujeito, observam-se valores internalizados em sua trajetória de vida. Buscaram-se vestígios do compromisso ético que poderiam ser aprimorados no ambiente escolar. Sobre essa questão, os sujeitos apresentaram-nos:

> [...] nós temos o compromisso com o outro, ou seja, tudo o que a gente faz pode refletir em alguém, somos responsáveis pelo outro, ou seja, igual construção civil, a gente tá fazendo um sobrado ali, por exemplo, a gente tá sendo responsável por quem vai morar ali dentro (SUJEITO 6, 2019).
>
> É, o compromisso ético sobre a natureza eu vou falar, porque, tipo, por exemplo, se a gente ter mais educação em consumir uma bala, colocar o papel no bolso quando chegar um lugar, jogar no lixo, papel de picolé, não jogar na rua. A gente vai tá tanto contribuindo para o meio ambiente tanto pra gente mesmo porque essas enchentes que tem depois de chuvas, são tudo resultado disso que o ser humano faz, né? (SUJEITO 1, 2019).

> Responsabilidade, tipo, ter cuidado, às vezes, com porta de vidro, janela, cuidado para não quebrar e, até mesmo, acidente de trabalho para não acontecer (SUJEITO 3, 2019).
> Tem, tem que ter higiene, cuidado, como na farinha mesmo, quando vai fazer o pão, tem que tirar a linha com cuidado para não cair na massa na hora de fazer e, se cair na massa, assar o pão, pode ir pra rua, entendeu? Aí, pode fazer mal para a pessoa (SUJEITO 4, 2019).

As falas de 36,36% dos sujeitos/educandos estavam relacionadas às respectivas atividades de trabalho. Portanto, conhecer a trajetória de vida dos sujeitos é necessário para contextualizar os conhecimentos que serão ministrados pelos professores em sala de aula. Percebe-se que alguns educadores em suas disciplinas discutem a necessidade da ética em seus espaços de convivência, no trabalho, na família e em outros ambientes sociais.

Com relação à solidariedade dos sujeitos da pesquisa, os sujeitos relataram:

> No meu caso, eu sou ajudado (risos da turma) (SUJEITO 9, 2019).

> Tem umas que pede "ajuda" (SUJEITO 4, 2019).

> Trabalha em equipe, sempre que dá, a gente levanta do nosso grupo, vai ao outro grupo, ajuda. Inclusive, na nossa sala, tem uma menina que tem problema, né, problemas psicológicos; uma vez, mesmo, no dia que ela caiu lá no chão, que ela se cortou. Foi dois ou foi três lá socorrer ela, foi até a casa dela falar com os parentes, buscou de moto, trouxe aqui, a minha sala, não menosprezando outras salas, mas a minha sala, eu caí em uma sala muito solidária (SUJEITO 3, 2019).

Percebe-se que existe uma relação de grupo entre os sujeitos que participaram da pesquisa. Entendem a dificuldade do outro e se enxergam nessa situação, portanto se reconhecem como sujeitos/educandos da EJA e que precisam de auxílio nas atividades escolares. É importante mencionar que participaram sujeitos de três turmas e foi perceptível a diferença de

comportamento na relação entre os colegas. Portanto, conhecer a realidade de cada turma, considerando cada sujeito para a elaboração das atividades pedagógicas, é necessário. Nessa mesma linha, buscaram-se vestígios da participação social dos sujeitos em outros campos além da sala de aula, e esses informaram que não participam. Presume-se que a dinâmica social dos sujeitos está relacionada à família, ao trabalho e à escola.

Os aspectos relacionados ao compromisso ético e à solidariedade estão correlacionados ao *habitus* dos sujeitos, construídos e reconstruídos em suas relações, inicialmente, na família e, depois, em outros espaços de convivências. Esses dados foram analisados para avaliar o trabalho coletivo no processo de ensino-aprendizagem, um dos princípios teórico-metodológicos da EJA, que dizem respeito "[...] ao trabalho coletivo e ao respeito às especificidades da vida dos coletivos de jovens e adultos" (BAHIA, 2011, p. 15). Percebe-se que há sentido de grupo entre os sujeitos/educandos.

Os saberes construídos e transformados durante a trajetória de vida dos sujeitos são importantes para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, questionou-se se as ações dos professores e da escola fortalecem a vontade de acertar e de resolver os problemas enfrentados no dia a dia.

> Na verdade, são os professores que nos incentivam, dá até chocolate tem vez (SUJEITO 1, 2019).

> Incentiva! Na sala de aula, às vezes, a pessoa não tem uma leitura muito boa, a professora incentiva ele, muitas vezes, no começo, não queria, a pessoa, né? Aí, agora, ele sempre lê, e, mesmo que ele vai errando, todo mundo fica incentivando, tipo, se ele errar alguma palavra, alguém corrige ele, aí agora ele tá se desenvolvendo mais (SUJEITO 7, 2019).

O acompanhamento de aprendizagem na EJA é baseado na circularidade, contexto, ação e reflexão. Os conteúdos são mediados, por meio da dialogicidade, e os não apreendidos são retomados para que o processo possa avançar, com a base teórica e prática necessária, respeitando o tempo formativo de cada sujeito. Percebe-se nos relatos de 18,18% dos pesquisados que há o incentivo dos professores em auxiliá-los

em alguns problemas da educação para jovens, adultos e idosos, como a falta de base cognitiva para o processo de aprendizagem, leitura, escrita e interpretação.

Considerações finais

A relação estabelecida entre os sujeitos da EJA, educandos e professores, em sala de aula, apresentou-se nos momentos dos relatos. No diálogo sobre alguns aspectos do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, percebeu-se o poder simbólico da instituição escolar e dos sujeitos da EJA; houve momentos mais fáceis e momentos mais tensos para eles expressarem suas opiniões. Percebeu-se essa dificuldade no percentual de relatos a cada questionamento acerca dos aspectos das atividades em sala de aula.

Quando as questões norteadoras foram de cunho mais geral, não direcionadas aos professores, os sujeitos relataram com mais facilidade suas opiniões. Quando o questionamento estava relacionado à atividade do professor ou professora em sala de aula, somente alguns sujeitos relatavam as experiências em sala de aula. O poder simbólico correlacionado ao capital cultural institucionalizado, a certificação de professor com a graduação ou pós-graduação, influenciou nos relatos dos sujeitos pesquisados. A instituição de ensino, na figura do professor(a) das disciplinas, foi valorada, "valor dominante", no momento das avaliações dos sujeitos sobre os aspectos pesquisados.

É perceptível o incentivo por parte dos professores à quebra das barreiras cognitivas e à aprendizagem. Nas ações em sala de aula, verificou-se que há respeito, generosidade, cooperação e preocupação entre os colegas. Portanto, para os sujeitos da pesquisa, existe uma relação de grupo no processo de ensino-aprendizagem voltada para a construção coletiva dos saberes. Há o reconhecimento, pelos sujeitos/educandos, das diferenças sociais, *habitus* e capital cultural entre os envolvidos nas atividades em sala de aula, e estes se ajudam na resolução das suas dificuldades.

Os sujeitos da EJA trazem para a sala de aula seu *habitus*, suas vivências, experiências e seus saberes, que podem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, há de se considerar a importância da diversidade de trajetórias de vida para o estudo sobre os sujeitos da EJA, professores e educandos. Outro ponto é o poder simbólico no momento da compreensão dos desafios enfrentados pelos sujeitos educandos no seu processo de escolarização.

O trabalho desenvolvido nas salas de aula apresenta o poder simbólico disseminado pelo sistema de ensino tradicional. O poder simbólico relacionado ao capital cultural corporificado e ou institucionalizado por parte dos envolvidos na pesquisa, o sujeito/educando, o sujeito/educador e o sujeito/pesquisador, influenciou nos relatos. Portanto, as diferenças sociais, *habitus* e capital cultural dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem na EJA influenciam na visão dos sujeitos pesquisados sobre o processo de escolarização.

Referências

BAHIA. Secretaria da Educação. *Política de EJA da Rede Estadual:* EJA Educação de Jovens e Adultos Aprendizagem ao longo da vida. Salvador: SEC-BA, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas.* 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte:* gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In:* NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de Educação.* 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas:* sobre a teoria da ação. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *PROEJA Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e adultos:* Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Ensino Médio. Documento Base. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 29 jan. 2019.

MELO, S. R.; BARRETO, D. A. B. A formação do professor para atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). *In*: CRUSOÉ, N. M. de C. *et al.* (org.). *Pesquisas em currículo, ensino e formação docente*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2010.

Capítulo 4

A história local como possibilidade para aprender a pensar historicamente

Helena Rosa Moitinho
Maria Cristina Dantas Pina

Introdução

A discussão feita aqui é parte das reflexões apresentadas na dissertação de mestrado intitulada A história local e o desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens do ensino médio, defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Como recorte trataremos especificamente das potencialidades do Local para a formação do pensamento histórico.

Ensinar História é um ato de reflexão e diálogo com a realidade, e, ainda que a história geral contemple essa reflexão, o diálogo pode adquirir maior vivacidade quando trabalhamos com a história local. Entendemos que, ao dar enfoque ao local, pode-se superar o verbalismo das aulas de história pautadas, na maioria das vezes, em temporalidades remotas, espaços longínquos e memórias que não representam os que frequentam

a escola pública. Isto dificulta que os alunos reconheçam nelas as suas experiências, tão pouco as de seu grupo de pertença (CAIMI, 2010). Nessa perspectiva, Schmidt (2004, p. 57) adverte: "Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História".

O processo reflexivo sobre o local de vivências permite mobilizar o pensamento histórico dos estudantes, levando-os a compreender como são feitas as afirmações históricas e como elas podem ser mantidas ou desafiadas, utilizando-se, para isso, as narrativas – expressões da compreensão histórica – tanto do professor como dos alunos e da comunidade onde vivem. Elas podem contribuir para dar sentido ao passado, pois possibilitam o diálogo com os sujeitos, os tempos e os espaços históricos, os quais permitem discutir evidências e levantar hipóteses sobre os acontecimentos. Por meio das narrativas, podem-se explorar as ideias dos alunos em torno do conhecimento histórico, evidenciando conceitos mais abstratos sobre as sociedades humanas do passado.

Nosso objetivo é discutir o ensino e aprendizagem da história mediado pelas contribuições da Educação Histórica, campo de pesquisa que realça o debate em torno das práticas de ensino e aprendizagem, pautadas na valorização das experiências dos estudantes e de aulas fundamentadas na análise de diferentes fontes. Essa interação entre alunos e professores, leva em conta os efeitos dessa aprendizagem para a vida prática de todos os envolvidos. Aqui analisamos as narrativas de jovens do ensino médio, construídas em situação de ensino com base na aula oficina.

Também pretendemos compreender como se desenvolve a temporalidade histórica dos jovens em situação de ensino, ou seja, como a História aprendida na escola contribui para esse processo. Entendendo ser a escola mais um dos espaços no qual os jovens constroem o conhecimento, faz-se necessário pontuar que os conceitos históricos são apreendidos por estes na relação que estabelecem com a realidade vivida. Daí o destaque dado à história local enquanto estratégia de ensino aprendizagem significativas.

Por que a história local?

Analogias entre os conceitos vivenciados em sala de aula contribuem para que os alunos formalizem o conhecimento histórico. Sabe-se que eles se utilizam de representações construídas na e fora da escola para explicar situações do passado à luz de suas próprias experiências. Assim, para perceber como os jovens apreendem a temporalidade histórica, será preciso contextualizar as aulas com as experiências desses dentro e fora da escola (ABUD, 2005). Partimos do pressuposto que a história local se constitui em referência fundamental nesse processo.

O local é o espaço-tempo diretamente relacionado com a identidade dos jovens e do seu grupo de pertença. Portanto, é ali que os jovens podem exercitar a reflexão crítica acerca de sua realidade social. Entretanto, embora seja conteúdo relevante para o processo de ensino aprendizagem de história, nota-se nos currículos oficiais que a história local é trabalhada nos anos iniciais do ensino fundamental, de modo aligeirado, destacando datas comemorativas e personalidades políticas dominantes no município (CAIMI, 2010). Entendemos que essa temática deva, também, ser tratada com profundidade no ensino médio.

Espera-se que nessa etapa, o estudante possua uma bagagem conceitual que o capacite a compreender o método de investigação histórica com destaque para o protagonismo juvenil na construção ativa e colaborativa de conhecimentos e a apropriação de procedimentos metodológicos específicos que permitam explorar as fontes disponíveis.

Acreditamos que ao lançar mão das investigações locais, estudar história tornar-se-á uma atividade promotora da autonomia e da autorrepresentação para alunos e professores; estes últimos atuarão como coparticipantes e orientadores das investigações, pesquisas e confrontos dos vários pontos de vista que vierem a surgir no decorrer dos estudos. Entendemos que ao sistematizar as informações, os alunos fortaleçam sua identidade, com base nos dados colhidos sobre outras épocas, e que os professores ressignifiquem o ensino da história contribuindo para a

formação de cidadãos participativos e motivados a estudar esta disciplina com a devida criticidade por ela requerida.

Ademais, é necessário orientar o estudante no sentido de compreender a dinamicidade do passado em história. É evidente que não podemos mudar os fatos passados, mas suas consequências podem trazer novos significados para a sociedade, considerando que as descrições históricas são construções e não reproduções ou repetições integrais do passado.

Imersos na história, os seres humanos pensam, refletem, buscam solução para os enigmas de sua existência, a partir das experiências pelas quais passam. Esse movimento reflexivo envolve interesses e valores individuais e coletivos, gerando novas experiências e perspectivas de futuro, que, ao serem mediadas pelo conhecimento, resultam no pensamento histórico.

Nesse sentido, buscamos as contribuições de Jörn Rüsen no que se refere à produção e apropriação do conhecimento histórico para ressignificar o ensino de História. Conforme Rüsen (2015, p. 74),

> o pensamento histórico é construído a partir de cinco fatores interdependentes, a saber: O pensamento histórico é disparado pelas *carências de orientação*. Em seguida, ele transforma essas carências, no processo de sua satisfação mental, em perspectiva acerca do passado – em uma *perspectiva de interpretação*. Nessa perspectiva são inseridos, então, metodicamente, *conteúdos experienciais* concretos. O saber acerca do que aconteceu no passado, assim obtido, torna-se representação do passado em *forma historiográfica*. Assim formatado, o saber histórico adquirido torna-se *ativo* nos processos atuais de orientação histórica (grifos do autor).

De acordo com este autor, o contexto histórico é o *lócus* no qual se desencadeia o conhecimento histórico. O movimento que se faz para compreender um determinado fato gera perguntas decisivas – carência de orientação – e impulsionadoras para a construção do conhecimento histórico. Problematizando o passado dinamiza-se a história, pois nesse

processo as carências históricas de orientação são transformadas em interesses do conhecimento no tempo presente, mudando nossa relação com o passado.

Partindo do contexto, o conhecimento histórico vai sendo tecido, entremeado pelas perspectivas elaboradas pelo historiador. Por este ângulo, o pensar de quem escreve torna presente vestígios do passado, transformando-os em fontes de conhecimento. É importante ressaltar que o saber histórico é construído narrativamente. Para tanto, carece de método, garantindo que a narrativa histórica sistematicamente articule a interpretação do passado como um entendimento do presente e as perspectivas de futuro (RÜSEN, 2015, p. 81).

Articulados desse modo, os conteúdos experienciais da vida prática tomam forma historiográfica, uma vez que a história como ciência é uma racionalização do pensamento histórico, que emerge da orientação cultural de historiadores e historiadoras, cujas carências de orientação são determinadas por sua contemporaneidade. É o que Rüsen (2015) denomina por "contemporaneidade sensível", fator responsável pelas crises de fundamentos da história enquanto disciplina, dado que os historiadores e historiadoras analisam os fatos a partir do contexto histórico-cultural em que ocorrem. Sendo assim, as interpretações já estabelecidas não oferecem respostas a contento às suas inquietações, cabendo-lhes buscar formas inovadoras de construção do conhecimento histórico.

A forma como lidamos com a história, especialmente com a história local, prescindindo do trabalho com evidências, com fontes históricas variadas, com atividades que estimulem o protagonismo juvenil, pode ser responsável pela perca de sentido que os estudantes apresentam em relação aos conteúdos históricos. É preciso lançar mão de metodologias como as propostas pela Educação Histórica, que orientem o jovem a elaborar inferências sobre os conteúdos que estuda, encaminhando-o a perceber sentido no conhecimento histórico e ajudando-o a refletir sobre as suas carências de orientação.

Alinhando o estudo da história com sua ciência de referência, buscamos introduzir o estudante no universo de construção e reconstrução

do conhecimento, por meio do contato com as fontes, isto é, o manuseio e análise de objetos, fotos, documentos e memórias. Lembrando o que diz Cainelli (2012, p. 165) "no olhar para o ensino de História a partir de sua ciência de referência está o pensar a aprendizagem da história tendo como ponto de partida o desenvolvimento do pensamento histórico".

O mergulho no passado quando feito como estratégia de resgate de memórias para fins acadêmicos preconiza conhecimento do método próprio do pensamento histórico. Para Rüssen (2015, p. 79), por intermédio do método histórico é possível mergulhar no passado e, a partir de indagações do presente, conciliar diferentes pontos de vista de uma mesma história. Segundo ele, "o método histórico oferece a oportunidade de introduzir critérios de controle da experiência nos embates ideológicos da cultura histórica, tornando criticáveis, assim, as pretensões de validade que decorrem exclusivamente da vontade de poder".

Nesse sentido, o recorte local ganha potencialidade e possibilita partir das carências de orientação de crianças e jovens em situação de ensino, exercitando o dialogo metódico com fontes diversas e o diálogo com o tempo presente.

A história local na perspectiva dos jovens no Ensino Médio

Despertar o interesse pelo passado contribui para inserir os jovens nas heranças culturais das comunidades em que vivem. Fundamentados na proposta de ensino da Educação Histórica, que visa dar maior significação ao Ensino de História promovemos uma aula oficina[1] em uma classe de 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública na cidade Candiba, interior da Bahia, com o objetivo de obter narrativas dos jovens sobre a história da cidade e como eles pensam sua própria história.

[1] A aula oficina é uma proposta teórica e metodológica de ensino aprendizagem desenvolvida pela historiadora portuguesa Isabel Barca. Através dela, o professor poderá selecionar materiais variados sobre um tema a ser estudados em classe, de modo que a aula extrapole a exposição teórica de fatos. Barca (2013), ao sugerir esta metodologia, diz que o professor "deve orientar os estudantes a analisar os materiais, fazer inferências e comparações. Todos se envolvem no processo e produzem conclusões históricas, que podem ser mais ou menos válidas e mais ou menos próximas às dos historiadores. "

Em um primeiro momento, solicitamos que os alunos elaborassem narrativas sobre suas origens a partir de fontes históricas locais. Em seguida, confrontamos os depoimentos dos estudantes apresentando-lhes textos que relatavam a presença dos afros brasileiros como desbravadores do mocambo que se transformaria na cidade atual, fato este ausente dos textos oficiais sobre a história local estudada por eles até então. Prosseguimos com a intervenção instigando-os a deduzirem quais seriam os interesses de quem escreveu a história oficial sobre origem do município sem dar enfoque à participação dos escravizados. Assim, foi possível dialogar sobre os diversos interesses imbuídos na produção do conhecimento histórico.

A turma demonstrou interesse ao realizar esta atividade, sugerindo reconhecer a necessidade de preservação das memórias dos munícipes através de registros escritos em trabalhos como esse.

Raciocinar historicamente é um processo que deve ser desenvolvido com metodologia apropriada, com intencionalidade. Aprender esse raciocínio implica ter acesso a narrativas historiográficas que privilegiem a autonomia de leitura da história como um processo de luta pela permanência no tempo, portanto, uma luta pelo poder de se perpetuar enquanto sujeito histórico em grupo ou individualmente.

Alves (2011, p. 46), alerta sobre a necessidade de o pesquisador, como ser humano que busca a satisfação de suas carências, conhecer a teoria da história, para adquirir autonomia de leitura do processo histórico. Ela uma das bases para a construção da consciência histórica nas pessoas e nos grupos sociais, instituições e nações das quais fazem parte, pois atua para sistematizar, organizar e regular o encontro entre a vivência histórica e o pensamento histórico derivado do labor historiográfico.

A interpretação do historiador é atitude fundante para a escrita da história e, ainda que este não possa transformar qualquer coisa em história – vez que carece de plausibilidade para ser considerada ciência, ele pode enfocar o ponto de vista de um grupo social em detrimento de outro, a depender da carência de orientação presente que o motivou a pesquisar.

Como relata Alves (2017, p. 70):

> Está reservado à História o papel de abrir caminho para o aluno desenvolver o seu processo de construção pessoal que deságue numa consciência histórica que exercite a sua cidadania na defesa de um patrimônio que também lhe pertence e que espera dele a capacidade de o conhecer-proteger-valorizar-divulgar e difundir.

Em um segundo momento, com a mesma classe de 3ª série do ensino médio acima referida, solicitamos que trouxessem objetos que remetessem às origens de sua história local. Os objetos foram colocados no "túnel do tempo", um local previamente preparado para este fim. Em seguida e em pequenos grupos, os estudantes entraram no túnel, observaram os objetos lá expostos e preencheram uma ficha de observação na qual deveria ser anotado o nome do objeto, material do qual era feito, utilidade, situação na qual era usado, causa de ter caído em desuso, dedução da situação sócio econômica do município, a partir do objeto/documento/foto analisado. Em um terceiro momento, socializamos as observações escritas para toda a turma.

Figura 1: Segundo momento da aula oficina.
Alunos analisam objetos antigos considerados como fontes históricas para compreenderem sua a história local e visitam o "túnel do tempo" onde os colocaram.

Fonte: Acervo das Autoras (2018).

Com essa atividade, procuramos verificar como os estudantes expressam a relação entre passado-presente-futuro. Observamos um diálogo temporal coerente, no qual a continuidade histórica é evidenciada

pela ideia de evolução e progresso, sendo este uma consequência daquele. Mas também percebemos a ideia de linearidade da história e de passado deficitário, ao referirem ao passado como um tempo no qual as pessoas não tinham acesso aos produtos tecnológicos de hoje, por serem menos desenvolvidos do que somos atualmente.

Ideias do senso comum, como as do presente para definir o que é normal e a ideia de progresso, costumam dificultar a compreensão das pessoas sobre o passado, quando são comparadas às atuais a partir do que não possuíam, como carros ou eletrodomésticos típicos da sociedade de consumo atual. Se a nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos "como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados àquela situação sem nós próprios as sentirmos" (LEE, 2003, p. 21), então o ensino de história deve impactar o desenvolvimento do respeito às pessoas de diferentes tempos e lugares.

A discussão em torno das fontes analisadas foi um momento rico de aprendizagem, considerando que, de acordo com a proposta da educação histórica, aprende-se História por intermédio do diálogo com outros tempos e outros sujeitos, discutindo evidências, levantando hipóteses, fazendo inferências a partir de fontes selecionadas para este fim (CAINELLI, 2012). Notamos também que alguns alunos conseguiram estabelecer relações significativas com o conhecimento histórico, interpretaram as fontes, localizando em outro tempo.

Quando convidados a levantar hipóteses sobre a utilidade de alguns objetos e equipamentos agora em desuso, os alunos voltaram a expressar uma compreensão linear da história, condicionando a evolução da sociedade ao progresso tecnológico. Nesse sentido, os estudantes se referiram às fontes como objetos antigos, cujo uso foi superado pelo uso da energia elétrica, pelos equipamentos industriais ou pelos produtos industrializados. Objetos como a cabaça e a gamela, ainda utilizados por muitas famílias da região, foram relacionados à pobreza, ao analfabetismo, à economia de subsistência e ao atraso tecnológico não superados nos recantos mais isolados do município.

No entanto, a experiência prática com objetos, com fontes provocou algumas sensações e possibilidades de pensar sobre a vida cotidiana de pessoas que viveram em outros tempos, naquele local.

Figura 2: Segundo momento da aula oficina.
Alunos analisam objetos antigos considerados como fontes históricas sobre sua história local dentro do "túnel do tempo".

Fonte: Acervo das Autoras (2018).

O tocar, o avaliar a idade, a utilidade e o contexto no qual o objeto foi elaborado e utilizado, foi uma oportunidade para mobilizar nos jovens o pensamento sobre o cotidiano dos seus antepassados, propiciando relações de semelhanças e diferenças entre o passado e o presente. Eles puderam problematizar uma história que não está escrita nos livros didáticos, recuperar vivências pessoais e coletivas suas, de seus professores e de seus familiares, "vendo-os como participantes na ação e no sofrimento, em determinada realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento" (SCHMIDT, 2005 p. 45).

Segundo Schmidt (2005), o ensino de História carece de renovação metodológica que busque articular o conhecimento histórico e a ciência de referência, a partir dos significados que a história tem para os sujeitos. Mergulhar no passado que se quer compreender deve ser condição fundamental para o desenvolvimento do pensamento histórico, podendo permitir ao sujeito o questionamento de si próprio e dos distintos sujeitos históricos que compõem a realidade da qual faz parte, ao tempo em que contribui para a compreensão das relações entre presente/passado/futuro.

Ao final do túnel do tempo, colocamos um espelho. Este não era um objeto antigo para ser analisado como fonte histórica, a intenção foi provocar reflexões sobre a importância e validade da história para todos nós.

Quando indagamos sobre o que pensaram ao se depararem com o espelho ao final do túnel, as colocações foram muito interessantes, como observamos nas falas a seguir.

> [...] o espelho representa nosso presente, construído pelo passar do tempo, até chegarmos ao [tempo] atual.
> O espelho no final foi pra gente entender que o passado nos atinge até o presente. Somos reflexos do passado.
> O túnel representa o passar do tempo. Como a nossa história vai sendo construída, e no final do túnel temos um espelho que quando olhamos pra ele estamos olhando pro presente. Então, pra gente chegar onde a gente está hoje a gente teve que passar por todas as transformações históricas, porque elas nos fazem ser o que somos hoje.

Essas narrativas evidenciam que atividades como esta, facilitam decisivamente a percepção da temporalidade histórica, não apenas por se tratar da história local, mas por aproximar o aluno das fontes, de temporalidades diversas, ou seja, das ferramentas centrais da ciência Histórica, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico, o que muitas vezes não é conseguido apenas com o uso do livro didático, aspecto que discutiremos a seguir.

Figura 3: Segundo momento da aula oficina.
Alunos visitando o "túnel do tempo" e diante do espelho colocado ao final desse túnel.

Fonte: Acervo das Autoras (2018).

História local, fonte e livro didático: uma relação necessária

O livro didático é um instrumento largamente utilizado pelos professores de história, transformando-se, muitas vezes, no único material usado durante as aulas. Somente esse aspecto pode não ser um problema, dado que as intervenções do professor são fundamentais para orientar a aprendizagem dos alunos. As concepções do professor sobre o processo de ensino aprendizagem, sobre a historiografia e sobre as finalidades do ensino permeiam a ação docente, resultando em um bom uso desse instrumento, ou não.

Para Schmidt e Cainelli (2009, p. 172), "a clareza acerca dessas questões pode servir de referência para o livro didático ser visto como parte articulada e articuladora da relação entre professor, aluno e conhecimento histórico e não como algo arbitrário e compulsório". Muito embora tem-se que o livro didático atende a uma série de critérios que envolvem seu processo de produção, distribuição e consumo até as políticas governamentais que regem sua obrigatoriedade na escola, etapas nas quais o professor não interfere diretamente, o conhecimento da produção historiográfica e dos pressupostos teórico e metodológicos da História, precisam ser dominadas pelo professor, para evitar que o livro didático seja "apreendido como produto abstrato ou neutro, distanciado do contexto histórico em que existiu ou existe" (p. 172).

O ensino aprendizagem de história que seja significativo para alunos e professores, deve considerar a construção de um diálogo entre presente e passado, abrindo novos caminhos, estabelecendo possibilidades de análise do passado a partir de conteúdos que dizem respeito à vida de ambos. Isso implica ampliar a visão sobre os fatos históricos, compreendendo-os dentro de um contexto no qual o historiador tem grande responsabilidade no que tange à construção do conhecimento sobre o passado (SCHMIDT; CAINELLI, 2009). Ou seja, a história estuda a sociedade em um dado momento, para compreender mudanças e permanências, mas há sempre um recorte feito pelos historiadores, por não conseguirem abranger a totalidade dos fatos.

É claro que esse estudo não ocorre de forma espontânea ou aleatória, vez que é regido por um método. Entretanto, os fatos não falam por si só, sendo permeados pela interpretação dos historiadores que, como num quebra cabeça já montado, vai tirando peça por peça para compreender por que estão assim colocadas. A aprendizagem histórica significativa se dá nesse processo de problematização do que está posto como história.

Percorrendo caminho similar ao que os historiadores percorrem no sentido da pesquisa, professores e alunos aprendem narrar o passado a partir de suas próprias vivências, podem compreender que a história é sempre uma interpretação metódica dos fatos e tem a possibilidade de compreendê-los de modo global: percebendo semelhanças e diferenças entre fontes diversas, interpretando-as e reconstruindo conhecimentos que preencham as lacunas deixadas pelos conteúdos veiculados pelos livros didáticos ou pelos meios de comunicação de massa.

Confirmando as colocações de Freitas (2009) sobre a história que contam os livros didáticos de história regional, a escrita da história, como gênero, tem entre suas finalidades a obediência às demandas internas e externas à escola. Pudemos observar isso durante a aula oficina, quando os alunos atribuíam aos portugueses a função de desbravamento das terras do município onde vivem, sendo necessário para tanto a escravização de negros e índios.

Segundo eles, os desbravadores foram os "portugueses ou homens brancos em busca de fortuna e escravos, onde embrenharam a região [...], se embrenhando na mata em busca de seus objetivos". Ou "Provavelmente foram os bandeirantes, homens que caçavam índios e negros para o trabalho escravo e conquistavam terras" E ainda: "Os desbravadores são brancos e futuros latifundiários".

Questionamos então, quem derrubou o roçado, quem plantou o algodão, o milho e o feijão que enchia os celeiros e fazia a riqueza dos latifundiários? A resposta quase que automática confirma que foram os negros escravizados. Estaria o imaginário popular imerso em um universo de certezas irrefutáveis sobre o passado que nos conduziu a sermos

o que somos? Se fossem os negros ou os indígenas os desbravadores dessas terras, estaríamos no estágio de desenvolvimento no qual nos encontramos atualmente?

Pareceu-nos que os alunos acreditam na possibilidade da escravidão ter sido um mal necessário àquela realidade histórica, sem a qual não seria possível realizar o desbravamento desse país, cujo feito careceu de grande quantidade de dinheiro e da administração eficaz dos homens brancos, letrados e de autoridade reconhecida nos sertões do Brasil.

Esses questionamentos ampliaram a nossa curiosidade a respeito do ensino aprendizagem de História adotada no Brasil, que por muito tempo serviu para confirmar a supremacia dos ricos sobre os pobres, dos brancos sobre os negros e índios, dos homens sobres as mulheres, aumentando o fosso aberto pelas desigualdades sociais ainda presentes na sociedade brasileira.

Para discutir com os alunos as várias versões que um fato histórico pode ter, pedimos para compararem textos com versões diferentes sobre as origens do município onde vivem, destacando semelhanças, diferenças e contradições entre eles e os relatos dos moradores mais antigos. Durante a socialização, procuramos evidenciar uma visão multiperspectivada da história.

Schmidt e Cainelli (2009, p. 68), destacam dois pressupostos de uma aprendizagem histórica significativa, um deles é que a história é sempre uma interpretação. Essa perspectiva põe em xeque a concepção de que há uma única e verdadeira história, apresentando-a como multiperspectivada. Sugerem que o ensino de História deve contribuir para uma educação histórica "em que os alunos estabeleçam relações cada vez mais complexas com as ideias históricas e possam se ver como produtores de conhecimento, no sentido possível de recriação das relações entre a história do presente e do passado".

Na sequência da socialização das atividades, passamos a analisar algumas imagens de arte rupestre fotografadas nos sítios arqueológicos localizados na zona rural do município, comparando-as com outras da Serra da Capivara, no Piauí, muito comum nos livros didáticos por eles usados.

Após descreverem e compararem cada figura, pedimos para levantarem hipóteses sobre os motivos que teriam levado os habitantes dessas regiões a inscrever essas imagens nas pedras. As respostas revelam uma visão um tanto anacrônica da história, sugerindo a ausência de problematização do ensino-aprendizagem, provavelmente centrada na nossa transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados. Relatos como: "no tempo eles não tinham máquinas fotográficas, portanto eles usavam a pintura rupestre para se comunicar", surpreendem pelo grau de simplicidade do raciocínio, considerando que são alunos já no último ano do ensino médio.

Podemos simplesmente comparar a arte rupestre com a fotografia atual, dada a dificuldade e tempo gastos para produção de uma pintura resistente às intempéries da natureza e as cenas representadas nas imagens? Há mais de 10 mil atrás, as comunidades humanas teriam as mesmas necessidades de comunicação que temos hoje? Foi preciso discutir as funções da arte rupestre para que a classe chegasse a razões que vão dos rituais de magia ao prazer de produzi-las.

A ideia de que os homens que habitaram o Brasil há 10 mil anos, já possuíam capacidade e inteligência semelhante ao homem de hoje também apareceu nas respostas: "podemos pensar que os antigos habitantes dessa região escreviam essas imagens nas pedras para deixar como registro, deixando as recordações para que seus descendentes pudessem ter contato com o que eles faziam na época". As pinturas são compreendidas como registros da história de um povo que já pensava na perpetuação da sociedade humana e, portanto, desejava ser lembrado pelas gerações futuras.

Pode-se inferir desse relato uma orientação temporal que conecta presente, passado e perspectiva o futuro, denotando um grau mais avançado de desenvolvimento do pensamento histórico.

Procurar entender como as pessoas do passado interagiam com a natureza, como representavam seus sentimentos nas situações que gravavam nas rochas, pode contribuir com a ampliação da visão dos alunos a respeito da escrita da história e ajudá-los a ver as pessoas do

passado semelhantes a nós em muitos aspectos e necessidades, enfim como seres humanos.

Perguntamos também se as imagens acrescentavam informações aos textos lidos.

Com isso, desejávamos levá-los a deduzir que existem muitas outras fontes históricas, além de textos escritos, dos livros didáticos, documentos oficiais e narrativas que podem e devem ser utilizados na reflexão sobre o passado.

Dentro de uma concepção renovadora do ensino de História, o trabalho com documento pretende orientar o aluno a compreender que pode interpretar e explicar a história a partir de variadas linguagens, inclusive a fotografia. Nesse caso, deve-se ter especial cuidado em não usar as imagens para justificar textos históricos já elaborados e narrados pelo professor à classe, e sim como apoio material que ajude a responder as indagações de alunos e professores no diálogo travado por ambos entre presente e passado, atuando como fonte de informação histórica.

Schmidt e Cainelli (2009, p. 126) consideram que "essa estratégia contribui para o desenvolvimento da capacidade de comparar, localizar, classificar e abstrair conhecimentos históricos". Ou seja, são fontes históricas que possibilitam um novo olhar sobre o passado.

Insistindo no entendimento de que a história é composta por interpretações do passado, direcionamos a discussão no sentido de levar o estudante a perceber como as interpretações históricas são baseadas em evidências, que as explicações não são o mesmo que afirmações factuais singulares, e que está na natureza da História haver diversas versões do passado, embora nada disto signifique que a História é apenas uma questão de opinião (LEE, 2011).

Os alunos demonstraram insegurança quanto a essa relação entre as imagens e os textos e se restringiram a realizar a descrição das mesmas, de forma vaga, incerta: "Em parte, pois sabemos que os índios tinham alguns costumes semelhantes, como a caça de calangos, pintar o corpo, etc." ou "podem ter sido feitas por índios ". Dado o exposto, resta-nos acreditar que os estudantes identificam mais certeza no documento escrito

e no livro didático do que nas pinturas, o que pode ser um indício de uma tradição escolar centrada preferencialmente no texto escrito.

O discurso de que o povoamento do Brasil se fez a partir da miscigenação de três etnias, grandemente disseminado durante o ensino fundamental e sempre presente nas falas dos estudantes quando o assunto é a constituição do povo brasileiro, mostra-se incoerente no momento de admitir a presença dos indígenas na formação da população local. Assim como os afros brasileiros escravizados que fundaram o município também não são reconhecidos como desbravadores dessas terras.

Mais uma vez, percebe-se o distanciamento entre aquilo que se estuda na escola em história, através do livro didático e as experiências de vida dos alunos. Infere-se que a escola e a sociedade ratificam a versão canônica da história, na qual a experiência e/ou a ideias prévias dos alunos não são trabalhadas. Desse modo, o estudo que deveria servir para produzir reflexões de natureza histórica na vida e não simplesmente na escola, não se efetiva de fato, levando-se a reconhecer a necessidade em ressignificá-lo.

Especialmente quando se trata da história local, deve-se orientar o estudante a entender o passado da sua comunidade para que possa intervir conscientemente nas instituições democráticas municipais, sabendo que é do lugar onde se vive que se pode contribuir para a transformação social que se deseja.

Esse deveria ser um discurso superado, dado a quantidade de pesquisadores que há tempos alertam quanto a urgência de revisar o ensino aprendizagem de História. Rodrigues (1992, p. 43), já orientava sobre a importância de oferecer um ensino de História que conduza ao exercício da cidadania, sendo o estudo do local um referencial muito adequado a tal finalidade:

> A educação escolar precisa se tornar um componente importante na formação política do cidadão. [...]. O cidadão, embora pertencente à nação tem no município suas raízes. É nele que ele nasce, cria seus filhos, trabalha; a relação fundamental da vida do cidadão, ocorre, portanto, no município. Então, comecemos

> por ensinar nossos alunos a acompanhar nossos administradores municipais em sua atuação política. Comecemos por ensiná-los a conviver com a realidade concreta dos municípios, pelo conhecimento da vida política, administrativa, cultural e social de onde ele. Será através desse conhecimento que o cidadão poderá dimensionar sua real parcela de influência na transformação da realidade vivida. Tal envolvimento o levará à compreensão de sua importância e papel na transformação dos rumos da nação (RODRIGUES, 1992, p. 43).

O distanciamento entre o ensino de história – centrado no modelo de exposição tradicional, no qual o aluno assume a posição de receptor dos conteúdos transmitidos pelo professor – e a historiografia, muito provavelmente limita a aprendizagem histórica e não contribui para o pensar crítico e investigativo do estudante, resultando em uma crise no ensino dessa disciplina que vem se alongando com o tempo. Schmidt (2005) em estudos recentes, alerta sobre essa crise pela qual passa o ensino de História no Brasil. Segundo a autora, desde 1935, professores como Jonathas Serrano e Murillo Mendes já haviam percebido a memorização de fatos como base para o ensino de História, e sugeriram mudanças metodológicas como condição para transformá-lo em conhecimento útil para a vida dos jovens.

A história ensinada deve fazer sentido para os alunos, portanto, precisa tomar como perspectiva a ideia da construção social da relação entre o conhecimento histórico escolar e a ciência de referência, pensando-o como um trabalho coletivo, realizado a partir e além das experiências dos sujeitos (crianças, jovens, professores e professoras) inserido no próprio movimento histórico de amplo alcance, mas, com suas peculiaridades e particularidades locais pois, cada uma das experiências pode ser demonstrativa das diferentes lutas sociais.

As diferenças regionais, as organizações sociais e sindicais, a lutas dos professores, as diferenças sociais e étnicas, entre outras experiências concretas precisam deixar suas marcas na origem e na vivência do conhecimento histórico escolar. Estes constituem a trama real em que se realiza a educação e, portanto, a educação histórica que somente se

concretiza na e a partir da relação que os sujeitos estabelecem com o conhecimento da ciência de referência (SHMIDTH 2005, p. 42).

Considerações finais

Então, o que se pode aprender estudando a história local? Seria ideal que fossem conceitos de segunda ordem, ou seja, que possibilitem ao estudante a oportunidade de compreender que história e memória são coisas diferentes. Embora ambas se refiram ao passado e a segunda seja fonte para a primeira, é preciso evidenciar que o trabalho de historiadores, por mais metódico que seja, não atinge a neutralidade absoluta. Já dissemos que os fatos não falam por si só, dependendo da interpretação de estudiosos para dar-lhes significado, transformando-os em história.

Portanto, deve-se orientar o estudante a perceber que:

> Ainda que a memória individual/coletiva deva ser prestigiada nos processos de ensinar e aprender história como ponto de partida para a construção do pensamento histórico, uma vez que nela se constitui a base de conhecimentos prévios dos estudantes, o ensino de história deve ter como parte essencial de suas preocupações o processo de produção das recordações, relatos e transmissões do passado, auxiliando-os a desenvolverem habilidades de pensamento e ferramentas conceituais para evitar as naturalizações deste passado e a recepção acrítica das tradições herdadas (CAIMI; OLIVEIRA, 2012, p. 75).

O melhor uso que podemos fazer da história local certamente será desenvolver o pensamento histórico dos jovens por intermédio das reflexões sobre as memórias que são lembradas e as que são esquecidas. Problematizando as memórias herdadas, comparando-as com documentos, elaborando deduções sobre o motivo que leva uma pessoa a lembrar algumas coisas e a esquecer outras, provocar o aluno a compreender os processos implicados na produção do conhecimento.

Nesse processo de construção colaborativa, professores e alunos podem se sentir como protagonistas do ensino e da aprendizagem,

desenvolvendo em ambos a capacidade de pensar historicamente e de atuar conscientemente nas situações cotidianas que vivenciam diariamente, assumindo com responsabilidade o seu lugar no mundo.

Referências

ABUD, Kalia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. *História & Ensino*, Londrina, v. 11, jul. 2005.

ALVES, Luís Alberto Marques. *A história local como estratégia para o ensino de história*. Disponível em: http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4880.pdf. Acesso em: 04 jul. 2017.

ALVES, Marcio Fagundes. *História e cidadania:* análise dos Programas de História de Minas Gerais. 2000. 154 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

BARCA, I. Isabel Barca fala sobre o ensino de história. Entrevista [cedida a] Bruna Nicolielo. *Nova Escola*, São Paulo, 1º de março de 2013. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/930/isabel-barca-fala-sobre-o-ensino-de-historia. Acesso em: 25 abr. 2017. Não paginado.

CAIMI, Flávia Eloísa. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? *In:* OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *História:* ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 21). p. 59-82.

CAIMI, Flávia Eloísa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Os jovens e a aula de história: entre tensões, expectativas e possibilidades. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 44, n. 30, p. 88-109, set./dez. 2012.

CAINELLI, Marlene. A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de História no Ensino Fundamental. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012.

FREITAS, Itamar (org.). *História regional para a escolarização básica no Brasil:* o texto didático em questão (2006/2009). São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

LEE, Peter. Por que aprender História? *Educar em Revista*, Curitiba: Ed. UFPR, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011.

LEE, Peter. "Nós fabricamos carros e eles tinham q u e andar a pé": compreensão das pessoas do passado. *In*: BARCA, Isabel (org.). *Educação histórica e museus*. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade de Minho, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. *In*: BITTENCOURT, C. M. F. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Saber escolar e conhecimento histórico. *História & Ensino*, Londrina, v. 11, p. 35-49, jul. 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

RODRIGUES, Neidson. *Por uma nova escola:* o transitório e o permanente em educação. 8. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

RÜSEN, Jorn. *Teoria da História:* uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2015. (Série Pesquisa).

SEGUNDA PARTE

CULTURA, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Capítulo 5

Cultura histórica e cultura escolar: relações na pesquisa em educação histórica

Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt

Introdução

O percurso da pesquisa no campo do ensino de História, denominado Educação Histórica, pode ser apreendido como um processo já consolidado em vários países, como atesta a existência de duas décadas do History Education International Group (HEIRNET), com sede na Inglaterra, mas com ramificações em diferentes países, inclusive no Brasil. Em nosso país, pesquisa realizada por Evangelista e Triches, em 2006, no site do CNPq, constatou a incidência do verbete Educação Histórica desde 2005, ainda que timidamente naquele momento. No entanto, após década e meia de investigações já realizadas por pesquisadores brasileiros,[1] pode-se afirmar que houve um crescimento quantitativo e qualitativo das investigações, como atestam trabalhos já publicados, como o dossiê

[1] Um conjunto expressivo de artigos e coletâneas sobre a pesquisa em Educação Histórica podem ser encontrados em periódicos especializados em Educação e em História. Ver, por exemplo: SCHMIDT, M. A.; PYDD NECHI, Lucas (org.). *Brazilian Investigation in History Education*. Curitiba: W & A Editores, 2016.

da *Educar em Revista*, de 2019, com o tema "Metodologia da Pesquisa em Educação Histórica".[2]

De modo geral, neste trabalho, reafirma-se a possibilidade da existência de um domínio científico no qual se inscrevem os objetos das pesquisas em Educação Histórica em âmbito escolar, particularmente, o campo da Didática da História como estudo e investigação acerca da aprendizagem histórica. O escopo específico das reflexões refere-se à opção que grupos de pesquisadores – como o do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR) – vem realizando acerca da Educação Histórica e sua relação com os sujeitos no e do universo escolar. Justifica-se, assim, a adesão a princípios da pesquisa de natureza qualitativa como indicativos dos percursos das investigações, utilizando-se elementos da pesquisa sociológica, antropológica e etnográfica. Tendo como referência, ou seja, entre as perspectivas que orientam a natureza qualitativa das pesquisas, destacam-se os trabalhos de Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), no que se refere a fundamentação ou pressupostos adotados na pesquisa qualitativa, tais como:

1. O polo epistemológico, que indica a perspectiva da construção do objeto científico e a delimitação das problemáticas da investigação. Neste particular, afirma-se que as pesquisas têm sido fundamentadas na teoria e filosofia da História e, por isso, entre as principais questões que se colocam em relação a essa temática é como deve ser levado em conta o papel da teoria da história na construção das hipóteses, categorias de investigação, bem como na análise dos resultados. Um dos importantes focos das pesquisas é conhecer o significado prático do pensamento histórico para a constituição da identidade humana, bem como conhecer e apreender formas de superação do etnocentrismo pelo humanismo histórico. Entre seus limites e possibilidades, estão: a) definir o que é consciência histórica, entendê-la, teoricamente, como um processo da aprendizagem de desenvolver suas estruturas e funções e de abordar suas condições, forças motrizes e resultados, para a análise dos processos e resultados empíricos; b) para se pensar a passagem da teoria

[2] *Educar em Revista*. Curitiba: UFPR, 2019, v. 35, n.c74. Revista do Setor de Educação da UFPR, Qualis A1.

à empiria e abarcá-la em sua complexidade, Jörn Rüsen (2012) sugere uma operação acurada das abordagens teóricas, em três perspectivas: Heuristicamente – porque deve se levar em conta os enunciados da consciência histórica que podem ser identificados e pesquisados ou entender o desempenho da aprendizagem; Analiticamente – porque a investigação tem que elaborar os critérios necessários à avaliação e análise do conteúdo material dos enunciados da consciência histórica; Interpretativamente – porque a investigação deve partir de hipóteses formuladas acerca das correlações empíricas entre os diferentes fatores da consciência histórica, sobre seu desenvolvimento e sobre as condições de tais correlações; c) uma investigação empírica que envolva a apreensão dos enunciados da consciência histórica, pode envolver: os níveis do saber (ou o conhecimento substantivo acerca do passado); os níveis da interpretação relacionados a esse conhecimento e os níveis da orientação temporal; d) a perspectiva do realismo crítico (BHASKAR, 1997), o qual pressupõe um acesso epistêmico à realidade e se opõe às visões do senso comum na ciência. Nesta perspectiva, existe a possibilidade de adoção do estruturismo metodológico (LLOYD, 1995), que vê a sociedade como uma entidade organizada, estruturada objetivamente, mas integrada de modo tênue, contendo um forte potencial de transformação por meio de ações micro/macro, individuais e coletivas que também, têm constituído suporte para críticas às grandes narrativas baseadas na ideia de progresso, e enfatizam a interação dinâmica do processo de estruturação entre micro e macrodeterminação e no agenciamento humano como processo social. Tais perspectivas oferecem novas possibilidades de nexo entre passado e presente, histórias individuais e coletivas, indicando diferentes matizes na e para construção do conhecimento, como a inserção de processos colaborativos de produção do conhecimento.

2. O polo morfológico, isto é, na instância metodológica em que as hipóteses se organizam e os conceitos se definem. Cabe citar como uma das referências, os trabalhos de Rüsen (2010, 2001, 2007a, 2007b) sobre conceitos históricos – os conceitos históricos propriamente ditos e os não históricos – quando o professor se refere a conceitos de forma genérica,

não contextualizando-o temporalmente e espacialmente, está elaborando um conceito gênero e não um conceito histórico; os nomes próprios, que designam estados de coisas do passado em sua ocorrência singular, como os nomes de partidos políticos, e as categorias históricas, que não se referem diretamente a nenhum estado de coisas, mas estabelecem a qualidade histórica da mudança temporal, sendo, portanto, conceitos ou categorias relacionadas com temporalidade. As pesquisas de Lee (2005) sobre a necessidade de se investigar como os professores e alunos elaboram os conceitos histórico, os quais denomina de "conceitos substantivos", quando se referem à própria substância da História e, como afirma, como parte do conteúdo da História, os conceitos substantivos são, geralmente, centrais em relação ao que nós pensamos de nós mesmos enquanto lecionamos e esquecemos de prestar atenção às ideias dos alunos. Ainda, segundo esse autor, os conceitos de segunda ordem são aqueles que representam e significam o processo cognitivo da ciência da história, tais como explicação histórica, empatia ou inferência. Entre os exemplos de perguntas a serem feitas no processo investigativo, podem ser citados: como os sujeitos elaboram os conceitos históricos? – leva às investigações sobre conceitos substantivos da história e suas formas de apropriação pelos sujeitos. O que é importante no passado? que importância professores, jovens e crianças atribuem ao passado? – leva às discussões sobre significância histórica. O que mudou e o que continuou o mesmo? – leva às discussões sobre a continuidade e a mudança. Como damos sentido aos vestígios do passado? Qual a relação dos sujeitos com os vestígios do passado? – leva às discussões sobre evidência histórica. Como entendemos os sujeitos no passado, que intenções e valores tinham diferentes dos nossos? – leva às discussões sobre empatia histórica

3. O polo técnico, ou seja, a definição da forma pela qual se estabelece a construção do objeto científico e o mundo dos acontecimentos, quando são recolhidas as informações e estas são convertidas em dados pertinentes. As ações reflexivas norteiam a escolha das técnicas, recursos, procedimentos e estratégias de investigação.

Ressalta-se que os pressupostos assinalados têm contribuído de forma expressiva para a construção de um diálogo sistemático e metódico

entre a pesquisa histórica e a pesquisa acerca do ensino de História. Na perspectiva do diálogo sugerem-se algumas reflexões entre a cultura histórica e a cultura escolar.

Cultura histórica e cultura escolar: entre relações e tensões

Uma das primeiras questões a serem destacadas é a imprescindível relação que se realiza durante o processo de investigação acerca de aprendizagem e ensino, entre a ciência e a vida prática, onde estão contextualizados os professores e alunos. Assim, a vida prática é considerada como a origem do processo de investigação, pois é onde se articulam as determinações da prática social e se tornam mais visíveis as tensões entre a cultura histórica e a cultura escolar. Dessa maneira, é no contexto da vida humana prática que se articulam as relações e tensões entre os elementos da cultura histórica e da cultura escolar, sendo, assim, referência para a escolha e recorte dos objetos de investigação.

Vale lembrar que, em termos gerais, os investigadores têm procurado olhar os sujeitos "no universo escolar", tendo como referência fundamental a categoria de cultura e abordagens sociológicas e históricas, abrindo possibilidades de se encontrar, não o aluno, mas a criança, a partir da sua cultura experiencial, de seu modo de viver a condição infantil, e o jovem, a partir do seu modo de viver a condição juvenil (MARGULIS; URRESTII, 2000).

O conceito de cultura é um dos principais fundamentos da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen e pode ser pensado em diálogo com o conceito de cultura do pensador inglês, Raymond Williams[3] (2003). Ele entende a cultura como um processo integral de vida, de caráter social, que precisa ser compreendido numa perspectiva relacional, com ênfase na interdependência entre todos os aspectos da realidade social e na devida dinâmica da mudança social. Assim, a cultura não se situa como elemento absolutamente superestrutural, nem pode ser entendida como

[3] Raymond Williams (1921-1988). Acadêmico, crítico e novelista galês. Suas obras versam sobre política, cultura, literatura e cultura de massas.

mero reflexo da infraestrutura, mas necessita ser apreendida no e a partir de processos relacionais. A perspectiva conceitual que referencia a obra de Williams, incorpora a cultura numa totalidade, como resultado da condição humana universal, como um conjunto ou produto da experiência humana, como um processo da tradição seletiva e como a ação humana na vida prática. Nesse sentido, entende-se a cultura como algo vivido de um momento e um lugar; a cultura como produto histórico de um determinado período e sociedade e a cultura como seleção intencional da história da humanidade. Assim, pode-se falar em elementos da cultura, referindo-se, não somente aos artefatos, mas também às ideias, signos e símbolos, as linguagens e tudo o que permite e realiza as mediações dos e entre sujeitos, em relações sociais historicamente determinadas, nas quais estes sujeitos são produto e também produtores de cultura, podendo admitir-se também a existência de abordagens categoriais da cultura, tais como a cultura histórica e a cultura escolar. Nesse sentido, a potencialidade categorial desse conceito de cultura remete à possibilidade de se falar em culturas específicas, relacionadas com os processos formativos da consciência histórica, integrados à dinâmica da cultura histórica e da cultura escolar.

Na perspectiva adotada por Forquin (1993), a cultura escolar pode ser definida como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas e da cultura da escola, sendo essa última a forma específica de realização da cultura escolar no interior da própria escola.

Apoia-se também em Julia (1995), para quem a cultura escolar necessita ser apreendida, não somente a partir de indícios encontrados em documentos e fontes relacionadas com a organização burocrática da escola, mas também procurada nos indícios heterogêneos e mutantes da prática educativa. Para esse autor, de um lado, encontra-se a cultura escolar, evidenciada nas normas e textos relativos ao controle do cotidiano

escolar, de outro, a multiplicidade das práticas cotidianas. Trata-se do que Rockwell[4] e Ezpeleta[5] (2007, p. 133) chamam de "a história documentada da escola" que convive com a "história não documentada" da escola e ambas precisam ser olhadas em sua diversidade, sempre na perspectiva da mudança e tomando a escola como uma construção social, ou seja, que cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular desse movimento.

Nesse sentido, para Rockwell (2011), enquanto as normas e textos da cultura escolar articulam-se e evidenciam uma escola praticamente imune às contradições e tensões do mundo exterior, a cultura da escola, isto é, as práticas cotidianas da escola que as reinterpreta, de maneira multifacetada, podem ser reveladoras dessas tensões e contradições. Segundo essa autora,

> Há normas não escritas (às vezes são as mais efetivas); Há práticas discursivas e discursos práticos; Há práticas que fixam a norma (escrita ou não e vigiam a sua aplicação); Algumas normas, produto de práticas, refletem consensos amplos; Muitas práticas, derivadas das normas são impostas por coerção; Muitas normas e práticas têm escassa relação umas com as outras (ROCKWELL, 2011, p. 160-161).

Assim, a potencialidade categorial do conceito de cultura, permite remeter também à possibilidade de se falar em culturas específicas relacionadas com os processos formativos e às formas escolares que têm sido responsáveis pela formação da consciência histórica, ou seja, à uma interrelação específica entre a cultura histórica e a cultura escolar. A partir das categorias cultura histórica e cultura escolar podem ser articulados os dois fundamentos teóricos da aprendizagem histórica, o fundamento da filosofia da História, concernente à natureza do conhecimento histórico teorizada na perspectiva da consciência histórica, e os fundamentos da Educação, relacionados aos princípios e finalidades dos processos educacionais e suas articulações com a cultura histórica de uma sociedade.

[4] Elsie Rockwell (Estados Unidos, 1945). Historiadora e antropóloga. Desenvolve seus trabalhos no México. Especialista em pesquisa educacional.

[5] Justa Ezpeleta. Professora honorária da Universidade Nacional da Colômbia.

É imprescindível lembrar que as relações e tensões entre a cultura histórica, a cultura escolar e a cultura da escola acontecem nas ações dos sujeitos, pois são eles que rotinizam, que transmitem e que fazem parte da sociedade. As análises feitas nas escolas ou na sociedade em geral, dependem primeiro dos interesses do pesquisador, que seleciona, identifica as características da amostra, como uma escola, um quilombo, uma cidade etc., constrói a narrativa, com apoio da teoria específica, dialogando com outras ciências auxiliares e apresenta os resultados.

Concorda-se com Jörn Rüsen que a cultura histórica é uma categoria de análise que permite compreender a produção e usos da História no espaço público na sociedade atual. Trata-se de um fenômeno do qual fazem parte o grande boom da História, o sucesso que os debates acadêmicos têm tido fora do círculo de especialistas e a grande sensibilidade do público em face do uso de argumentos históricos para fins políticos. Desse processo, fazem parte os embates, enfrentamentos e aproximações entre a investigação acadêmica, o ensino escolar, a conservação dos monumentos, os museus e outras instituições, em torno de uma aproximação comum do passado. Assim,

> a cultura histórica contempla as diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extra-escolar, do lazer e de outros procedimentos da memória histórica pública, como concretudes e expressões de uma única potência mental (RÜSEN, 2016, p. 56).

Nessa direção, a categoria da cultura histórica teorizada por Rüsen mostra a consciência histórica como uma realidade elementar e geral da explicação humana do mundo e de si mesmo, com um significado inquestionável prático para a vida, propondo que

> da consciência histórica há somente um pequeno passo à cultura histórica. Se se examina o papel que exerce a consciência histórica na vida de uma sociedade, ela aparece como uma contribuição cultural fundamentalmente específica, que afeta e influi em

> quase todas as áreas da praxis da vida humana. Assim, se pode definir cultura histórica como a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade. Como praxis da consciência, tem a ver, fundamentalmente, com a subjetividade humana, com uma atividadeda da consciência, pela qual a subjetividade humana se realizada na prática, cria-se, por assim dizer. [...] A cultura histórica contempla as diferentes estratégias da investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extraescolar, do ócio e de outros procedimentos da memória histórica pública (RÜSEN, 2016, p. 57-58).

A partir das funções da cultura histórica em determinadas sociedades, Rüsen (2016) apresenta cinco dimensões: as dimensões estéticas, a política, a cognitiva, a moral e a religiosa, das quais destacaria três principais: estética, política e cognitiva, devido às suas relações mais próximas com a aprendizagem histórica escolar. Na dimensão estética da cultura histórica, as rememorações históricas se apresentam, sobretudo, sob a forma de criações artísticas, como as novelas e dramas históricos. Não se trata de encontrar o histórico no estético, mas a presença do estético no histórico, tornando-o visível como algo relevante para o trabalho rememorativo da consciência histórica. Um trabalho que exemplifica a relevância do elemento estético da cultura histórica na relação com a cultura escolar é a dissertação de mestrado de Jucilmara Luiza Loos Vieira (2015): *Cultura histórica e cultura escolar: diálogos entre a iconografia pictórica histórica e o ensino de História*.

A dimensão política da cultura histórica tem como base o princípio de que, qualquer forma de dominação necessita da adesão e/ou consentimento dos dominados e a memória histórica têm um papel importante nesse processo, particularmente devido à necessidade de legitimação para o consentimento,

> A dimensão genuinamente política da cultura histórica está baseada no fato de que qualquer forma de dominação necessita do consentimento dos afetados; a memória histórica tem um papel importante neste consentimento. Não é uma casualidade

> que a dominação política se apresente, utilizando símbolos carregados de ressonâncias históricas. Isto se mostra evidente nas festas nacionais que, geralmente, devem recordar as origens da comunidade política, de tal maneira que mostrem uma obrigação normativa, inicialmente estabelecida como duradoura (RÜSEN, 2016, p. 69).

Finalmente, a dimensão cognitiva da cultura histórica se realiza, principalmente, por meio da ciência histórica e de seus processos de regulação metodológica das atividades da consciência histórica, ou seja, trata-se do princípio de coerência do conteúdo, que se refere à fiabilidade da experiência histórica e ao alcance das normas utilizadas para a sua interpretação (RÜSEN, 2016).

Os elementos da cultura histórica viabilizam a identificação e análise de determinados elementos da cultura escolar, como a forte presença das datas comemorativas e heróis nacionais no ensino de História. Ademais, os manuais didáticos, se inserem, de forma particularmente interessante, na dinâmica de produção da cultura histórica de cada sociedade, em diferentes momentos históricos e têm sido "um dos mais importantes canais para o transporte da pesquisa histórica sobre a cultura histórica de uma sociedade" (RÜSEN, 2010a, p. 112). As tensões entre a cultura histórica e a cultura escolar explicitadas em manuais didáticos de história, foram analisadas por Bertolini (2018) em sua pesquisa *Manuais didáticos e as mediações entre a cultura histórica e a cultura escolar: o caso da narrativa sobre o Islã em manuais didáticos brasileiros e portugueses*[6].

Em suas considerações sobre "o livro didático ideal", Jörn Rüsen enfatiza a importância de, não somente envidar esforços no sentido de projetos de avaliação e análises sistemáticas desses manuais, mas, e principalmente, desenvolver pesquisas sobre como eles são utilizados pelos professores e apropriados pelos alunos. Essa é uma das dinâmicas da aprendizagem da História que pode ser identificada como um dos processos que também põe em causa a relação entre elementos da cultura escolar (no caso específico os manuais didáticos

[6] Tese de doutorado defendida no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

de História), e a cultura da escolar, isto é, as práticas e vivências próprias do universo escolar.

Sistematizando reflexões sobre a cultura histórica, Rüsen afirma que, na sociedade atual, a tendência à instrumentalização diminui as possibilidades de articulação entre as três dimensões, fazendo com que, muitas vezes, um dos modelos se torne mais decisivo na construção da consciência histórica. Isso pode provocar uma fragilização da força argumentativa do uso metodológico do intelecto ao abordar a experiência histórica, ou seja, a experiência do passado em relação à expectativa do futuro, sempre a partir do presente, reduzindo, assim, as potencialidades da aprendizagem histórica para a formação da consciência histórica.

Essas preocupações interferem, sobremaneira, na análise das relações entre a cultura histórica e as investigações acerca do ensino e aprendizagem da História. Concorda-se com a hipótese levantada pelo autor da existência de um processo de descolamento no interior da dimensão cognitiva da cultura histórica, devido ao processo de especialização da História como ciência, provocando a separação entre quem pesquisa – os historiadores – e quem ensina – os outros. Para ele, a consolidação da História como ciência excluiu a Didática da História e, portanto, a aprendizagem histórica, do centro da reflexão do historiador sobre sua própria profissão, sendo substituída pela metodologia da pesquisa histórica, provocando uma separação entre o ensino da História e a sua pesquisa (RUSEN, 2010b).

Devido ao fato de os historiadores considerarem que sua disciplina podia ser legitimada pela mera existência, comparou-se os estudos históricos e sua produção de conhecimento a uma árvore que produz suas folhas.

> A árvore vive contanto que tenha folhas e é seu destino viver e ter folhas. Recusou-se a dar para História qualquer uso prático ou real função nas áreas culturais onde a História pode servir como um meio para fornecer explicitamente uma identidade coletiva e para uma orientação para vida. (RÜSEN, 2010b, p. 34)

As investigações em Educação Histórica partem do pressuposto de que, antes de qualquer coisa, é preciso definir o que produz a escola e para quê. Ademais, buscam responder questões relevantes para o mundo em que vivemos, para a realidade brasileira e latino-americana, entre eles: como produzir e como transmitir o conhecimento para a educação histórica de nossa gente? Que metodologias utilizar na produção e transmissão do conhecimento histórico para a nossa gente? Com que finalidade produzir e transmitir o conhecimento histórico para a nossa gente?

Em todos os casos, é importante levar em consideração o diálogo entre a cultura histórica e a cultura escolar, sem esquecer de incluir a cultura dos sujeitos que atuam e vivem no universo escolar. Assim, qualificar as pesquisas em Educação Histórica no âmbito escolar é um desafio constante posto a professores historiadores, respeitando as experiências e as vozes dos diferentes sujeitos e levando em consideração a nossa luta em direção a uma cidadania revolucionária.

Uma decorrência fundamental é que a formação do historiador-professor necessita ser pensada no contexto de uma relação orgânica entre ensino e pesquisa. Isto não significa transformar ensino em pesquisa, mas pressupõe a articulação entre a forma pela qual cada um se pensa como professor e a condição de viver a atividade de pesquisador, que busca superar a lógica perversa da divisão técnica do trabalho, que separou, historicamente, aqueles que produzem e aqueles que transmitem o conhecimento.

No processo de vivenciar e investigar as tensões entre a cultura histórica e a cultura escolar torna-se também importante compreender a consciência histórica de jovens e crianças, bem como de professores, como construções históricas, sociais e culturais, entendendo-as a partir e na perspectiva das condições objetivas em que todos constituímos a nós mesmos e em que a práxis não é atividade contraposta à teoria, mas uma determinação da existência humana como elaboração da realidade.

Referências

BERTOLINI, João Luis da Silva. *Manuais didáticos e as medições entre cultura histórica e cultura escolar:* o caso da narrativa sobre o Islã em manuais didáticos brasileiros e portugueses. 2018. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

BHASKAR, Roy. *A realist theory of science*. 2. ed. London: Vers, 1997.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES Jocemara. Ensino de história, didática de história, educação histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005). *Educar*, Curitiba, Especial, p. 33-55, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

JULlA, Dominique. La culture scolaire comme objet historique. *In*: NÓVOA, Depaepe; Johanningmeier (ed.). *The Colonial Experience in Education*. HistoricaI lssues and Perspectives. Paedagogica Historica, supplementary séries. v. 1, 1995.

LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding History. *In*: DONOVAN, M. Suzanne; BRANSFORD, John D. (ed.). *How Students learn*. Washington, D.C.: The National Academies Press, 2005. p. 31-78.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. *Investigação qualitativa*. Fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LLOYD, Christopher. *As estruturas da história*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. *In*: MARGULIS, Mario (ed.). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 2000.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol7. Acesso em: 06 jul. 2020.

ROCKWELL, Elsie. *La experiência etnográfica*. Historia y cultura en los processos educativos. Buenos Aires: Paidos, 2011.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica:* fundamentos e paradigmas. Tradução: Peter H. Rautmann, Caio da C. Pereira, Daniel Martineschen, Sibele Paulino. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. *Contribuições para uma teoria da didática da história*. Curitiba: W &A Editores, 2016.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *In:* SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. C. (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010b.

RÜSEN, Jörn. *História viva*. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da UnB, 2007a.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. *In:* SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. C. (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010a.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado*. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB, 2007b.

VIEIRA, Jucilmara Luiza Loos. *Cultura histórica e cultura escolar:* diálogos entre a iconografia pictórica histórica e o ensino de História. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

WILLIAMS, Raymond. *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

Capítulo 6

A importância do PIBID na formação de professores e no fortalecimento da relação entre Universidade e Educação Básica

Maiane Fonseca Santos
Andrecksa Viana Oliveira Sampaio

Introdução

O capítulo é resultado de um estudo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sobre a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial e dos professores da educação básica.

O objetivo desse capítulo é refletir sobre a importância do PIBID na formação de professores e no fortalecimento da relação entre universidade e educação básica. Esse estudo tem uma abordagem qualitativa, no qual apresenta e analisa as narrativas dos professores coordenadores de área dos oito subprojetos do PIBID, *campus* de Vitória da Conquista.

O PIBID é uma política pública que visa à valorização do exercício da docência na Educação Básica das escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2018), elaborado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (CAPES) e desenvolvido nas universidades. O Programa oferece bolsas aos participantes, distribuídos em três categorias: coordenadores de área (professores das Universidades e que atuam nas áreas de ensino das Licenciaturas), Supervisores (professores da rede pública selecionados por edital interno do Programa) e os bolsistas de Iniciação à Docência (ID) (estudantes dos cursos de licenciatura). Além desses atores, a comunidade escolar também é parceira do Programa e se envolve nas atividades propostas.

Nas universidades, o Programa é organizado em subprojetos, formados por áreas de conhecimento ou interdisciplinar. E na escola, o PIBID proporciona a valorização do trabalho docente e a vivência do cotidiano escolar pelo licenciando, por meio do desenvolvimento de atividades que contribuem, tanto para a própria formação, quanto para os estudantes da educação básica e evidencia o encurtamento da distância Universidade e Escola.

As ações previstas pelo PIBID-UESB envolveram o desenvolvimento do estudo do tipo etnográfico, rodas de estudo, planejamento, monitorias didáticas, elaboração de diários de campo e relatórios parciais e finais, encontros nas escolas de educação básica. Esse processo, vivenciado pelos bolsistas do PIBID, contribuiu para a formação de sujeitos autônomos e consequentemente para uma melhoria no ensino da educação básica.

No PIBID é oferecido ao bolsista ID, a condição de desenvolver sua criticidade e autonomia, visto que o trabalho permite o diálogo com diversas matérias, conteúdos e pessoas de diferentes áreas e a oportunidade de os graduandos vivenciarem os diferentes contextos relacionados à prática do professor. Inserir os graduandos no chão da escola é de fundamental importância para o seu desenvolvimento profissional, uma vez que a escola se constitui como um laboratório que pode e deve ser explorado pelos professores.

Os coordenadores de área dos subprojetos da UESB desenvolveram um papel importante no processo de formação inicial dos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) e da formação continuada dos professores

supervisores. Os professores exerceram algumas funções essenciais, tais como: assumir a gestão pedagógica dos subprojetos, dialogar com as escolas da rede pública, além de administrar a parceria universidade-escola, selecionar os supervisores e afastá-los, caso não cumprissem as funções estabelecidas pelos subprojetos.

O professor Coordenador ainda participava das reuniões semanais com os demais bolsistas e auxiliava os supervisores e graduandos, no desenvolvimento das atividades relacionadas às práticas pedagógicas e pesquisas realizadas no ambiente escolar, além de informar, através de relatórios encaminhados a CAPES, apresentando as atividades do subprojeto e de seus participantes, garantindo a qualidade do Programa.

Além dessas exigências burocráticas, os coordenadores se preocupavam com a formação reflexiva dos seus bolsistas. Nas reuniões que aconteceram na Universidade, os temas discutidos versaram sobre a formação docente, a prática pedagógica, a qualidade dos cursos de licenciatura e a formação continuada de professores.

A prática pedagógica foi incentivada dentro dos subprojetos e acontecia de maneira planejada. As atividades possibilitavam a articulação entre teoria e prática e era possível a reflexão crítica dos bolsistas, que ao longo da sua permanência dentro do projeto tornaram-se sujeitos atentos à construção do processo de ensino e aprendizagem.

Para a fundamentação desse capítulo realizou-se um levantamento teórico sobre formação docente e a relação entre teoria e prática, tendo como base alguns estudiosos dessas temáticas, tais como: Cavalcanti (2005), Gatti (2013), Gonçalves, Gomes e Freire (2016), Libâneo (2011), Melo (2000), Nóvoa (2009), entre outros.

Os sujeitos desta pesquisa são os coordenadores de área e foram identificados através de uma pesquisa exploratória. Participaram, no mínimo, dois professores de cada um, dos oito subprojetos. Após estabelecer o contato com os docentes selecionados foram marcados os encontros na própria instituição para realizar a narrativa autobiográfica, metodologia que segundo Reis:

> [...] assume-se como subjetiva e valoriza essa mesma subjetividade na tentativa de compreensão da realidade, convidando os investigadores a falarem acerca de si próprios. [...] permitindo acender a complexidade das interpretações que estes fazem das suas vivências, das suas ações, dos seus sucessos e insucessos e dos problemas, desafios e dilemas com os quais são confrontados (REIS, 2008, p. 6).

Por meio das narrativas, os professores rememoraram suas trajetórias e vivências dentro do Programa e fizeram a leitura sobre a importância do PIBID para os alunos bolsistas e os professores (supervisores) da educação básica.

Sobre Formação Docente, Prática Pedagógica e o PIBID...

Os debates referentes à dicotomia entre teoria e prática permanecem até os dias atuais, o que despertam novas reflexões sobre a formação de professores e a busca de novas alternativas, como a inserção de programas voltados para a valorização e o fortalecimento da formação docente. Essas propostas precisam ser pautadas na teoria e na prática pedagógica, visto que não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, embora esses elementos sejam importantes (NÓVOA, 2009).

Em pesquisa realizada por Gatti (2013) sobre a formação inicial de professores nas licenciaturas do Brasil evidenciou-se a presença de currículos fragmentados, conteúdos genéricos e é recorrente a dissociação entre as universidades e a escola. Os estágios são superficiais e as avaliações, tanto internas como externas, são precárias. Segundo Gatti:

> [...] a formação inicial dos professores é crucial, [...] não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos aliados a formas de ação. Donde a importância de uma sólida formação inicial, solidez também que necessita de reconhecimento pelo conjunto da sociedade. A representação de valor da profissão docente também está associada ao reconhecimento do valor social atribuído à sua formação. Com as formações oferecidas pelas instituições de

> ensino superior, como descrito, se está longe de atribuição social de valor para ela (GATTI, 2013, p. 60).

A formação docente deve estar alinhada a prática e a reflexão constante sobre o seu fazer pedagógico. É necessário que o professor tenha consciência de que o aprendizado é um processo e que à medida que ensina, também aprende. Sobre o papel do professor, Cavalcanti assinala:

> Não se acentua mais o papel do professor enquanto agente único do processo de ensino, como aquele detentor do conhecimento [...] que apresenta ou que "repassa" o conteúdo para o aluno, que por sua vez o assimila sem maiores questionamentos. Há muito tempo não se defende mais essa atuação do professor, embora ela ainda continue ocorrendo nas salas de aula. Se o professor de Geografia é o mediador no processo de formação do aluno, se a qualidade dessa mediação interfere nos processos intelectuais, afetivos e sociais do aluno, ele tem tarefas importantes a cumprir. Sua formação inicial [...] que ocorre nas Universidades e Faculdades e no exercício cotidiano da profissão, deve estar voltada para o cumprimento dessa tarefa social (CAVALCANTI, 2005, p. 20).

A formação docente é contínua e acontece também no cotidiano, através do contato direto com a escola e as diferentes realidades. A escola é um espaço que potencializa a formação de professores. É nesse ambiente que as práticas acontecem e é por meio dessas práticas, que os professores tomam consciência das suas ações e de como tais ações impactam no processo formativo dos estudantes.

Os trabalhos relacionados com a formação de professores aumentaram de maneira significativa, porém apesar do intenso debate sobre o tema, este ainda apresenta outras nuances e questões para refletir. Nunes e Oliveira sinalizam:

> As constantes mudanças que o mundo viveu nas últimas décadas, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento cientifico e tecnológico, com significativa transformação da base econômica, não tem sido assimiladas significativamente pelas instituições formadoras de professores, no sentido de propor e oferecer

> uma formação inicial mais articulada com as transformações da sociedade (NUNES; OLIVEIRA, 2017, p. 67).

A sociedade é transformada constantemente por meio dos avanços tecnológicos, científicos, políticos e pelos processos de produção que tem impactado diretamente na educação e com isso surgem novas exigências à formação de professores. As mudanças que acontecem na sociedade, ao mesmo tempo em que beneficiam a humanidade através do acelerado avanço tecnológico, trazem prejuízos. De acordo com Libâneo:

> Enquanto leva à ampliação das possibilidades e vantagens para a vida de uns poucos, para a grande maioria da população elas se reduzem, por um lado, intensifica a busca de conhecimentos e propicia um nível de informação jamais visto, por outro, volumoso contingente da população é alijada desses mesmos conhecimentos pela má qualidade da oferta da escolarização. Em face desses problemas, faz-se necessária uma reavaliação das relações entre escola e sociedade, entre informações e conhecimento, entre as fontes de informação providas pelos meios de comunicação e o trabalho escolar realizado pelo professor (LIBANÊO, 2011, p. 76).

Todos almejam uma boa escolarização, mesmo que com ideais diferentes; de um lado há quem necessita de mão de obra qualificada e espera que a escola cumpra essa função e do outro há quem que vê a escola como um agente de transformação social. Cavalcanti ressalta:

> O mundo de hoje é um mundo de grandes avanços tecnológicos, sobretudo nas áreas de comunicação e informação. O aluno é um sujeito permanentemente estimulado pelos artefatos tecnológicos: TV, vídeo, *games,* computador, internet. Ainda que ele não seja dono de uma serie deles, esse mundo "entra" em sua cabeça pela TV, e outros meios ditando os ritmos e os movimentos da sociedade atual, os padrões e valores da vida. [...] enquanto isso, muitas das escolas permanecem muito pobres em recursos didáticos, muito distantes dessas inovações tecnológicas. Mesmo que seja assim o professor não pode mais realizar o seu trabalho em sala de aula sem levar em conta esse mundo, porque esse é o mundo dos alunos (CAVALCANTI, 2005, p. 82).

São muitos os desafios que os futuros professores vão encontrar ao ingressarem na carreira docente, visto que a realidade encontrada nas escolas nem sempre condiz com suas expectativas. Libâneo (2011) sinaliza que as universidades devem preparar professores capazes de ajustar a sua didática às realidades da sociedade, pois não basta ter em sala os recursos tecnológicos faz-se necessário utilizar esses recursos como meio de promover aprendizagem, propagar conhecimento, entre outras questões.

Sobre a formação docente, uma das professoras que participou das narrativas afirma que não é possível fazer uma reflexão, sem falar da sua trajetória e mencionar os caminhos que passou. A professora fez licenciatura curta em 1988 e somente em 1999 voltou a academia para se plenificar em Ciências Biológicas. A professora reconhece a importância de ter buscado a formação continuada em sua trajetória profissional, pois foi nesse percurso formativo que foi refazendo a sua prática: "eu vim ser professora depois de velha... quando eu era nova, eu era dadora de aula" (Professora A, 2019). Segundo ela, não é possível falar de formação sem narrar as suas vivências e ainda:

> [...] é notório que a formação na atualidade cresceu muito né? Quem era nós, pobres filhos de trabalhadores, para fazer um curso de graduação, de pós-graduação entrar no mestrado e no doutorado né?? Isso não se aplicava a pessoas da nossa condição econômica. Então eu acho que possibilitou muito o acesso a formação [...] a formação docente ainda carece de políticas públicas que possibilitem ao professor, principalmente o da Educação Básica a buscar essa qualificação em parceria com o lugar que ele atua. Porque a gente vê muita dificuldade [...] eu digo isso porque eu fui professora de educação básica [...] então quando eu tinha 40 horas eu dava 28 aulas semanais entre 24 e 28 aulas semanais, mas por outro lado não pesquisava, não estudava por isso que eu falo que eu fui dadora de aula, porque o tempo era para planejar e dar aula (Professora A, 2019).

O problema enfrentado pela professora é ainda uma realidade dentro das escolas brasileiras. Além da extensa carga horária é comum professores assumirem disciplinas ou outras funções que não correspondem a sua área

de formação. Infelizmente acaba sobrecarregando o professor e demanda um maior investimento de tempo de estudo, além de ser um prejuízo para os estudantes, visto que muitas vezes esse professor, por não conhecer as particularidades da disciplina, acaba por deixar lacunas durante o processo de ensino e que serão refletidas na aprendizagem do aluno.

Na atualidade, o ingresso e permanência da classe menos favorecida nos cursos superiores tornou-se mais acessível, seja em universidades públicas e particulares, seja na modalidade presencial ou à distância. Ainda existe o sistema de cotas, financiamento oferecido pelo governo, as políticas de permanência estudantil, porém o profissional necessita estar em busca constante por qualificação, pois o ensino superior, embora signifique muitas possibilidades, não é garantia de emprego e renda futura.

A professora E demostra preocupação em relação ao seu papel como docente nos cursos de formação de professores e relata que como professora de um curso de licenciatura está em constante busca por novas leituras, desenvolvendo pesquisas e contribuindo da melhor maneira com a formação dos graduandos. Outro professor destaca a dificuldade de estabelecer a relação entre a universidade e a escola:

> [...] ao meu ver, sempre foi muito precária, se reduzindo - anteriormente ao PIBID – basicamente às vivências de estágio, oferecidas pelas disciplinas da área de ensino. Até as questões legais que envolvem esta parceria nem sempre estão muito bem direcionadas e não são muito claras. Não percebo uma participação mais efetiva, tanto da universidade como da Secretaria de Educação do Estado, através das suas Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIRECs) e as parcerias com as escolas sempre são resultados de diálogos efetuados por nós professores supervisores de estágio, sem um amparo mais efetivo destes órgãos (Professor G, 2019).

O PIBID ganha espaço justamente como uma possibilidade de aproximar esses universos, visto que a relação estabelecida entre escola e universidade possibilita a troca de conhecimentos e promove a aquisição de saberes dos graduandos sobre a escola. A precariedade dessa relação afeta não somente o percurso formativo dos graduandos,

mas também a futura prática pedagógica, enquanto profissionais da educação. A valorização da experiência adquirida no ambiente escolar pelos graduandos possibilita novos sentidos as concepções dos estudantes sobre o ensino e aprendizagem e da própria escola (GONÇALVES; GOMES; FREIRE, 2016).

Os professores ressaltam a importância da academia em promover uma formação sólida que contemple a integração dos conhecimentos científicos e práticas pedagógicas, porém ressaltam que esse entendimento nem sempre tem se efetivado na prática. Através do PIBID, essa relação é construída, facilitando, inclusive, a aceitação dos estudantes estagiários dentro das escolas.

A inserção do bolsista na escola é um meio de provocar nos professores o desejo de pensar em atividades diferenciadas e apresentar o funcionamento da escola aos bolsistas e nesse caso, o professor supervisor atua como um orientador atento ao que acontece em seu redor, contribuindo para repensar e modificar a sua prática pedagógica.

Uma das professoras narra que somente ingressou no PIBID pela curiosidade de saber como funcionava, pois, o que prevalecia eram algumas ideias de que o Programa proporcionaria a desvalorização do professor da educação básica, porém, segundo ela, o PIBID se constituiu como um dos melhores Programas dentro da Universidade, destacando:

> [...] fui convidada a participar e foi aí que eu vi a amplitude e a essência do que é o PIBID, foi um dos melhores projetos que eu participei e não sei se eu vou conseguir participar de outro projeto tão bonito quanto o PIBID, [...] no PIBID, você acaba vivendo a sala de aula, o dia a dia da sala de aula, e muito perto, uma coisa é você fazer pesquisas isoladas e pontuais, olhando um determinado objeto de estudo. [...] eu penso que hoje todos os professores deveriam fazer parte do PIBID, o PIBID, deveria ser obrigatório para todos os professores da licenciatura para poder ver de perto o que acontece mesmo com a docência, docência não é estágio, o professor deixa seu aluno ali preocupado em cumprir aquele plano de aula, não é isso. O PIBID é você está vivendo a escola, é você está preocupada com a escola, ela faz parte da sua vida da sua rotina, [...] (Professora E, 2019).

Segundo a professora M (2019), o PIBID passou por uma realidade, no tempo da sua implementação e foi se modificando em função dos ajustes implementados pelo governo federal, especialmente no campo da educação superior e da formação de professores. Cada vez mais o PIBID é reestruturado, em função de contingenciamentos. A professora ainda aponta que durante sua participação no Programa, a preocupação da coordenação geral, dos coordenadores, dos supervisores e dos bolsistas se intensificou, por acreditarem que o PIBID poderia acabar. Foram realizadas ações a fim de ressaltar a sua importância dentro dos cursos de formação de professores.

A narrativa do professor C ressalta também a importância do PIBID:

> O PIBID é magnifico, foi um dos melhores projetos que eu já vi acontecer dentro da universidade. Eu acho que não deve acabar nunca. Ele fortalece o estágio, o aluno chega no estágio já pronto, os professores dizem isso, que quando chegam no estágio eles já sabem fazer plano de todo tipo e já sabem entrar na sala de aula e ministrar aula. São alunos que já não temem mais outros alunos (Professor C, 2019).

O PIBID antecipava as vivências práticas dos bolsistas de iniciação à docência, o que contribuiu para um maior desempenho desses alunos nos estágios. Após as vivências dos graduandos nas escolas, estes assumiam a sala de aula com maior segurança, mesmo atuando em escolas diferentes das que foram parceiras do PIBID e a docência, no período do estágio, tornou-se uma atividade significativa. O Professor I afirma:

> O PIBID consegue inovar, trazendo para o curso de licenciatura uma prática que ela vai sendo desenvolvida desde o início do curso e o discente do curso de licenciatura ele tem essa oportunidade de estar associando a teoria com a prática. Porque ele está lá na escola, embora, não são todos os alunos que possam participar. [...] o PIBID, ele vem pra fortalecer, ele vem pra dinamizar, ele vem pra chamar a atenção de que o aluno que está aqui na academia que tem recebido essa carga teórica do curso. Ele tem

> ido pra escola, tem conhecido o chão da escola. E com esse conhecimento, ele volta para a academia com outra base, com outra discussão, inclusive são alunos que são tidos dentro do curso como os mais maduros, os mais atuantes na escrita e na oralidade (Professor I, 2019).

O professor entende que o PIBID se reveste de uma importância para o processo de formação de professores no Brasil e se configura como possibilidade concreta de imersão dos alunos no universo escolar, através do convívio com a escola, do contato com os professores supervisores na universidade, em grupos de estudo, espaços de planejamento, rodas de conversa, produzindo conhecimento em um processo recíproco de aprendizagem, além de possibilitar um amadurecimento nos graduandos no que se refere ao desenvolvimento da leitura, escrita e aquisição de novos conhecimentos. Apesar dos revezes que este Programa tem sofrido, ele pode continuar a fazer a diferença na formação dos alunos.

Outro professor, sujeito da pesquisa, salienta que o seu ingresso no PIBID aconteceu, inicialmente, como voluntário. E narra:

> A gente sempre trabalhou em parceria, desde o início do projeto eu trabalhando como voluntário. Mas sempre atuante nas reuniões, sempre ali junto com os alunos, [...], teve a necessidade de mudança de coordenação [...] aí eu assumi oficialmente a coordenação e aí continuei trabalhando. O PIBID cresceu tanto que houve a necessidade de dividir em eixos, no primeiro momento, a gente tinha 20 bolsas, depois ficamos com 42 bolsas, porque nós dividimos em 3 eixos, que era o profissionalizante, o EJA, e tinha o ensino médio. E aí teve a necessidade de entrar 8 coordenadores, e aí já tinha um número de bolsas significativas (Professor B, 2019).

Percebe-se nos discursos que há um consenso de que se trata de um Programa de qualidade e relevância, que extrapola o *campus* da UESB e provoca impactos positivos na formação dos sujeitos envolvidos.

A escola se constitui como um espaço de aprendizagens formativas que possibilita superar as barreiras entre teoria e prática, tornando o

graduando capaz de exercer a docência e no que se refere a prática de ensino, essa deverá fazer parte da formação dos graduandos durante toda a trajetória na Universidade, porém é comum os discentes somente terem a experiência na escola no final do curso, quando se deparam com o estágio supervisionado.

Essa situação é preocupante, visto que durante a permanência no curso, os graduandos deveriam ir construindo o seu perfil docente e se constituindo professor, por meio de estudos, pesquisas e realidades vivenciadas dentro das licenciaturas, porém, na realidade isso não acontece, devido ao distanciamento entre as instituições formadoras.

De acordo com Melo (2000), os estudantes dos cursos de licenciatura:

> [...] ingressam no ensino superior de formação de professores com a expectativa de serem biólogos, geógrafos, matemáticos, linguistas, historiadores ou literatos, dificilmente professores de biologia, de geografia, de línguas ou de literatura. Os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação básica, que não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta última. Os professores formadores que atuam nesses cursos, quando estão em instituições de qualidade, são mais preocupados com suas investigações do que com o ensino em geral, e menos interessados ainda no ensino da educação básica (MELO, 2000, p. 100).

A atratividade da profissão docente no Brasil é cada vez menor na atualidade e muitos a escolhem como segunda opção, frente a desvalorização social, aos baixos salários, as péssimas condições de trabalho, entre outras questões. Os coordenadores de área apontam que essa é uma temática bastante discutida na academia, por meio das produções científicas ou em reuniões de grupos de trabalho. Os professores também apresentam, em suas narrativas, o avanço em relação aos investimentos do governo na formação de professores, porém há muito ainda que ser feito pela formação docente e melhoria do ensino. Em relação a essa temática, o professor ressalta:

> [...] há muito que mudar em termos de concessão, do que seja a formação docente [...] pelo que eu tenho percebido, muitos cursos de licenciatura, apesar de ter esse debate sobre a formação docente, tem muito mais uma cara de um bacharelado do que de uma licenciatura. São poucos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura que tem de fato um trabalho prático, porque ai eu vou tirar o teórico, porque muitas vezes você fala que forma docente, o curso é licenciatura, estou formando docente, mas na verdade, o trabalho do dia a dia na sala de aula, das propostas de pesquisa, de projetos de extensão não tem sido voltado para essa área, para a formação docente. Ou seja, a teoria está muito dissociada da prática (Professor I, 2019).

A formação docente oferecida pelos cursos de licenciatura tem sido considerada insatisfatória em muitas instituições, os cursos têm apresentado currículos fragmentados em que a maior carga horária é destinada aos conhecimentos específicos das disciplinas, em detrimento da formação prática para a docência, o que tem, muitas vezes, descaracterizado esses cursos.

O problema maior não é a quantidade da carga horária, mas a falta de uma relação efetiva dessas disciplinas teóricas com o exercício da docência. É comum nas ementas das disciplinas, a inserção dos créditos práticos e muitas vezes se concretiza um ensino distante da realidade da escola, além da carência de projetos que estimule a ação pedagógica.

O PIBID é visto por muitos professores como um mecanismo importante na relação teoria e prática pedagógica e na articulação entre a escola básica e a universidade. A permanência dos bolsistas por longos períodos nas escolas e a prática de atividades variadas oferecem aos bolsistas a possibilidade de confrontar, constantemente, os conhecimentos teóricos com a prática realizada nas escolas. Como afirma Pina e Marques:

> Com o PIBID, houve uma retomada dessa relação entre escolas e universidade, aproximando-as na teoria e na prática. [...]. A circulação de bolsistas e coordenadores no espaço escolar é uma inovação que o programa possibilitou e que significa, na prática, o convívio entre ESCOLA, UESB e PIBID. Em algumas escolas, com vários subprojetos, podemos chegar a cerca de 40 bolsistas

> circulando pelas instituições, monitorando aulas, organizando laboratórios, fazendo intervenções, analisando projeto político pedagógico-PPP e regimentos escolares (PINA; MARQUES, 2016, p. 79).

A valorização dos conhecimentos teóricos, em detrimento da prática pedagógica é recorrente em muitos cursos, a falta de contato permanente dos graduandos com a escola e sua dinâmica acabam por potencializar as características desses como cursos de bacharelado e não de licenciatura. Sendo assim, essas instituições formadoras de professores deixam, por muitas vezes, de cumprir o seu papel.

Os cuidados que as instituições formadoras e os seus professores desempenham no processo formativo contribuem de maneira significativa na construção profissional dos graduandos que necessitam de base teórica sólida e de experiências reais que contribuam para o aprimoramento da prática pedagógica, sendo assim é de fundamental importância o apoio e o suporte que os professores universitários oferecem no aprimoramento dos saberes e na construção do conhecimento dos graduandos. "Formar um professor é algo complexo, vez que a formação teórica é importantíssima, assim como a prática" (PINA; MARQUES, 2016, p. 80).

A professora J, ao narrar sobre a importância do PIBID na formação dos futuros professores rememora situações vivenciadas no Programa em três escolas diferentes, parceiras do PIBID:

> [...] a gente conseguiu por exemplo, no Colégio Militar, discutir a questão do problema da seca, levar a discussão da arte, os meninos produziram músicas, poesias e ainda conseguimos levar essa discussão da arte a partir da ideia do grafite e junto com a professora supervisora a gente conseguiu grafitar o muro do CPM, que era assim muito difícil. Porque a relação com o CPM foi realmente uma experiência difícil [...], no CAIC, [...] para mim foi um aprendizado fantástico de como eram conduzidas as aulas de história, a equipe dos bolsistas e os alunos. [...] os bolsistas aprenderam muito [...] essa disponibilidade [...] de encarar o trabalho com muita seriedade, com muito compromisso com o CAIC, a supervisora fazia muitos projetos e envolvia a

> escola inteira. No CETEP, tinha uma educação profissional, tinha um ensino médio então assim, [...] fluiu muito bem, [...] os bolsistas, estudantes de história fizeram pesquisa sobre educação profissional, sobre os campos de trabalho [...] eu lembro que a gente no final fez algumas produções interessantes sobre o trabalho, os meninos produziram textos, participaram de eventos, os relatórios com muita consistência, refletindo sobre esses desafios de ensinar e aprender história [...] (Professora J, 2019).

A professora descreve, também, a possibilidade de alinhar o ensino e a pesquisa, visto que o PIBID, proporcionou aos graduandos conhecer a diversidade da escola e por meio de olhares atentos, foram surgindo questionamentos referentes a este ambiente que tornaram fontes de estudos e possibilitaram o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos.

Essas vivências dentro das escolas, além de fortalecer a formação inicial dos bolsistas, também permitem aos coordenadores de área, professores das instituições formadoras, um contato maior com a escola e as reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem que é desenvolvido dentro da universidade.

Em relação ao fortalecimento da relação entre universidade e educação básica, a professora G descreve que em uma disciplina que lecionou, a maioria dos estudantes era seus bolsistas no PIBID e foi possível promover discussões com estudantes que conheciam a realidade das escolas. Para a coordenadora, "esta via de mão dupla entre a universidade e a escola permitiu um maior enriquecimento dos componentes curriculares que trabalhava naquele momento [...]", (Professora G, 2019). E acrescenta:

> [...] eles agora estavam atuando em escolas, cujas realidades já conheciam, isto facilitou e melhorou sobremaneira a qualidade das ações realizadas. [...] as ações realizadas, foram várias, mas gostaria de destacar a oficina de maquetes [...] uma vivência que replicou em diversas outras ações desenvolvidas pelos bolsistas nos anos seguintes. As intervenções realizadas nas escolas, como por exemplo, o acompanhamento de alunos no projeto Geoparodiando, do Colégio da Polícia Militar, [...] a

> revitalização do laboratório de informática do Centro Integrado, [...] a submissão de artigos em diversos eventos no decorrer deste período, [...] a produção de blogs, de vídeos, de mapeamentos, [...] as aulas supervisionadas, etc. Foram muitas ações, e com certeza só tem como fazer referência a algumas, mas o que fica como certeza é que todas estas ações deixaram marcas em todos nós que temos vivido a realidade e a proposta do PIBID (Professor G, 2019).

Através das vivências na escola, proporcionadas pelo PIBID é possível que os graduandos consigam vivenciar o chão da escola e conhecer os dilemas que permeiam esse ambiente e a complexidade da realidade das escolas públicas e desde a formação se reconhecerem como futuros profissionais docentes.

Considerações finais

Por meio das experiências nas escolas parceiras do Programa, os bolsistas tiveram a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos que foram sendo adquiridos dentro do curso, além de pensar e repensar suas práticas e aprimorá-las, ao longo da formação.

Os professores coordenadores demostraram, em suas narrativas, que os bolsistas do PIBID tiveram a oportunidade de conhecer os espaços da escola, além de participar de diversas ações, que não se limitaram apenas as salas de aula, o que fortalece e potencializa a formação inicial desses bolsistas, uma vez que ao conhecer a escola e suas nuances. O PIBID proporcionou aos graduandos conhecer os desafios que permeiam o ambiente escolar e possibilitou, em conjunto com profissionais da rede pública e da universidade, dialogar sobre estes desafios e pensar em possíveis soluções.

Ao inserir-se no PIBID, bolsistas, professores da rede pública e professores da universidade tiveram a oportunidade de refletir sobre os desafios que cada instituição enfrenta no seu cotidiano (escola e Universidade) e juntos produziram conhecimentos, vislumbraram novas possibilidades e soluções e trabalharam em parceria.

A qualidade da educação perpassa pela melhoria dos cursos de formação docente e estabelecer a relação entre escola e universidade é um dos pontos essenciais que possibilita aos futuros professores um maior preparo para atuarem, frente a realidade e a diversidade de cada escola. O PIBID foi considerado, pelos professores coordenadores, uma política pública eficaz nesse processo.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional. *Parecer nº 1 de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 08 out. 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do Cotidiano Escolar. *In*: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque *et al.* (org.). *Conhecimentos da Geografia:* percurso de formação docente práticas na Educação Básica. Belo Horizonte: IGC, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Roberto_Valadao/publication/324798242_Conhecimentos_da_Geografia_percursos_de_formacao_docente_e_praticas_na_Educacao_Basica/links/5ae30b5c0f7e9b28594a44e9/Conhecimentos-da-Geografia-percursos-de-formacao-docente-e-praticas-na-Educacao-Basica.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf. Acesso em: 20 out. 2018.

GONÇALVES, Maria de Cássia Passos Brandão; GOMES, Luziêt Maria Fontenele. Microrrede ensino-aprendizagem-formação: e a emergência de um conceito plural. *In*: GONÇALVES, Maria de Cássia Passos Brandão; GOMES, Luziêt Maria (org.). *Microrrede ensino-aprendizagem-formação:* propostas e experimentações do PIBID UESB. Curitiba: CRV, 2016. p. 19-36.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Guiomar Nano. Formação inicial de professores para a educação básica uma (re)visão radical. *São Paulo Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, jan./mar. 2000. ISSN 0102-8839. On-line version ISSN 1806-9452. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100012&script=sci_abstract. Acesso em: 17 out. 2018.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, n. 350, p. 203-218, sept./dic. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 08 set. 2018.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/2016nahead/1517-9702-ep-S1517-9702201604145487.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

PINA, Maria Cristina Dantas; MARQUES, Micheline Alves. Microrrede ensino-aprendizagem-formação: e a emergência de um conceito plural. *In*: GONÇALVES, Maria de Cássia Passos Brandão; GOMES, Luziêt Maria (org.). *Microrrede ensino-aprendizagem-formação:* propostas e experimentações do PIBID UESB. Curitiba: CRV, 2016. p.87-105.

REIS, Pedro Rocha dos. As Narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, São Paulo, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008. Disponível em: http://revista.fct.uneb.br/index/nuances/article/view/174. Acesso em: 2 jun. 2020.

Capítulo 7

Saberes profissionais de professores de Ciências e Biologia produzidos no início da carreira

Anderson Moreira da Silva
Celina Gabriela Leite Bomfim
Edinaldo Medeiros Carmo

Introdução

O exercício da docência exige a mobilização e articulação de vários saberes que, apesar de distintos, integram-se na constituição do saber fazer profissional do professor. Dominar uma área do conhecimento ou conteúdo, ter a habilidade relacionada à gestão de classe, organizar aspectos burocráticos, possuir conhecimentos acerca dos aspectos curriculares e pedagógicos são algumas das propriedades que os docentes devem apresentar no cotidiano escolar. Entre as aptidões necessárias ao exercício desta profissão está também a capacidade de perceber as necessidades dos alunos e a flexibilização quanto aos seus modos de atuação a fim de conduzir o trabalho docente frente as adversidades.

Tais atributos são essenciais, visto que o contexto escolar é marcado por uma heterogeneidade e dinâmica particulares que acabam

exigindo deste profissional atenção e bom senso para gerir sua prática. Assim, entendemos que os saberes docentes estão condicionados a uma contínua reelaboração ou aprimoramento, a depender do contexto em que são produzidos e utilizados. Alguns destes saberes são provenientes de experiências vivenciadas antes mesmo de uma formação inicial, outros relacionados a sua formação em cursos de graduação e há ainda os que são produzidos nas vivências e contextos do exercício da profissão.

Em todas essas situações entendemos que a produção de saberes docentes acontece em meio as interações humanas que se dão, preferencialmente, no ambiente da sala de aula. Nesse sentido Tardif (2010, p. 118) afirma que "[...] o ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre as pessoas". O autor destaca ainda que são, ao mesmo tempo, relações individuais e sociais e que o professor embora ensine para grupos, não pode deixar de considerar as diferenças individuais, pois são "[...] os indivíduos que aprendem e, não os grupos" (p. 129). Assim, as diferenças individuais fazem da profissão docente um grande desafio e o exercício da profissão uma relação complexa.

Nesta perspectiva, a escola é um espaço privilegiado para a produção dos saberes docentes, atravessado por aspectos organizacionais e sociais que orientam o trabalho dos agentes escolares. Em suma, é um lugar de trabalho onde os atores estão ligados entre si por relações formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações e conflitos, por isso, é preciso considerar a dimensão profissional que envolve o ensino. Desse modo, o processo de profissionalização docente envolve os conhecimentos dos professores, tornando-se diferentes de outros profissionais (TARDIF; LESSARD, 2014).

Não podemos deixar de considerar, também, que a instrução escolar vem se constituindo progressivamente numa dimensão integrante da cultura moderna. Dificilmente poderemos compreender o mundo social sem reconhecermos que a grande maioria dos sujeitos possuem algum tipo de escolarização. Deste ponto de vista, o ensino em ambiente escolar representa importante faceta da vida social, evidenciando a

relevância de se discutir aspectos que se relacionem a esta atividade, tais como o próprio processo de profissionalização dos docentes e os saberes que os professores mobilizam ao ensinar (TARDIF; LESSARD, 2014).

Assim, é importante ressaltar que o campo dos saberes docentes vem se destacando na produção acadêmica e em pesquisas que relacionam a consolidação do saber docente com o início da carreira, constituindo-se uma temática importante no contexto da profissão (PAPI; MARTINS, 2010). Entretanto, cabe salientarmos que o exercício da docência permite o aprimoramento dos conhecimentos dos professores, porém, sem deixar de considerar o papel essencial que os saberes aprendidos na formação acadêmica representam para o aprendizado profissional. Nesta direção, o trabalho do professor exige mobilização de conhecimentos aprendidos na formação inicial que servirão de base para elaboração de saberes emergidos da vivência na sala de aula (GUARNIERI, 2005).

No campo dos saberes profissionais dos professores poderíamos discorrer sobre vários aspectos, porém, neste texto, gostaríamos de focalizar aqueles relacionados aos processos de interação com os alunos na sala de aula. Neste sentido, Tardif e Lessard (2014) sinalizam que a interatividade é um importante objeto de trabalho do professor, pois, é um aspecto essencial da atividade de ensino, o que significa dizer que a docência se desenvolve concretamente dentro das interações. Não apenas como alguma coisa que o professor faz, mas, o espaço no qual ele se insere para desenvolver uma ação pedagógica.

Partimos do pressuposto que a interação professor-aluno é condição indispensável no processo de ensino e aprendizagem, constituindo uma das principais relações dentro do contexto escolar. Nas práticas de ensino, observa-se que várias ações desenvolvidas na sala de aula fracassam por não se dar a devida atenção à temática em questão (LIBÂNEO, 2013). Neste sentido, destaca-se a importância de fomentar reflexões aprofundadas sobre esse assunto, considerando a relevância da relação professor aluno nas práticas escolares.

Desse modo, compreendemos que a interação é um aspecto relevante a ser desenvolvido pelo professor e que, ao mergulhar num

sistema de interações com os alunos, elabora ou aprimora saberes profissionais referentes a este aspecto. Vale reiterar que o trabalho do professor é complexo e exige a mobilização de vários saberes, além de saber articulá-los ao contexto de trabalho. Por esse motivo, a inserção na realidade da escola constitui-se como um momento de reconstruções que se dão diante das vivências da prática cotidiana (SELLES; FERREIRA, 2009)

Portanto, por ser um espaço pleno de produção de saberes profissionais por parte dos professores, é inevitável que vários conhecimentos estejam envolvidos nas ações cotidianas da sala de aula, desde conhecimentos específicos do conteúdo, noções sobre a dinâmica da escola, os alunos, a realidade, o currículo, entre outros. Diante destas confluências o nosso objetivo principal neste texto é compreender a produção de saberes profissionais de professores de Ciências e Biologia em início de carreira, emergidos da interação cotidiana com os alunos. Porém, antes de adentrarmos nas discussões, explicitaremos os caminhos metodológicos que percorremos para a realização deste estudo.

Aspectos metodológicos

Estudos que abordam o conhecimento, as motivações e as representações, considerando os valores, dificilmente, permitem abordagens quantificáveis. Dessa forma, pesquisas em que estes aspectos estão envolvidos, demandam considerar a complexidade do real (LAVILLE; DIONE, 1999). Neste estudo, o enfoque qualitativo foi mais apropriado, uma vez que este trata o fenômeno estudado dentro de um contexto de interações humanas.

Segundo Amado (2013, p. 40), na investigação qualitativa é central compreender as intenções e significados "[...] crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, concepções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem". Minayo (2013) corrobora com a visão de Amado quando assevera que a pesquisa qualitativa lida com um lugar mais profundo das relações, processos e fenômenos.

No presente trabalho os dados foram produzidos por meio de entrevista semiestruturada. Os sujeitos colaboradores foram professores que lecionavam as disciplinas Ciências e Biologia em escolas públicas e privadas de educação básica do município de Vitória da Conquista, Bahia, cujo tempo de atuação em sala de aula estava no intervalo de um a cinco anos, intervalo caracterizado por Tardif (2010) como sendo o início da carreira.

Oito professores participaram deste estudo e antes de iniciar as atividades de campo os sujeitos da investigação foram informados sobre os procedimentos para produção dos dados. Estes participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de acordo com as exigências do Comitê de Ética. Neste texto, para preservar o anonimato dos professores, foram utilizados nomes fictícios para cada um dos participantes da pesquisa.

Cabe ressaltar que este texto traz resultados de um projeto de pesquisa que tem como foco investigar a produção do saber da experiência por professores de Ciências e Biologia no início da trajetória profissional. Seu objetivo central é compreender a mobilização dos saberes docentes na produção do saber da experiência. Neste sentido, as análises aqui apresentadas foram desenvolvidas mediante as inquietações oriundas desse projeto.

Pela natureza qualitativa e a exigência científica para realização das interpretações, os dados foram analisados por meio da "Análise de Conteúdo". Na concepção de Minayo (2013) esta técnica é a expressão mais comumente utilizada para o tratamento dos dados em uma pesquisa qualitativa. A autora destaca que existem várias modalidades da Análise de Conteúdo, como Análise Lexical, Análise de Expressão, Análise de Relações, Análise de Enunciado e Análise Temática. Sendo esta última a mais apropriada para os estudos qualitativos e a que foi utilizada nesta investigação.

Considerando, ainda, a natureza do objeto desse estudo e os objetivos da investigação, o processo de categorização aberta foi o mais propício. Por isso, criamos indutivamente as categorias que emergiram

durante a exploração do material. No processo de análise, o conteúdo das entrevistas foi organizado em unidades de contexto e unidades de registro (AMADO, 2013). Desse modo, organizamos os dados em categorias construídas a *posteriori*, ou seja, a partir da leitura do material da investigação.

Em termos operacionais, considerando as etapas recomendadas para Análise de Conteúdo, desdobramos o tratamento dos dados em três etapas: a *pré-análise*, a *exploração do material* e o *tratamento dos resultados e interpretação*. Logo, fizemos leituras das entrevistas para extrair um conjunto de mensagens de acordo com os objetivos e, em seguida, organizamos os trechos destacados em unidades de registro e unidades de contexto. Após isso, fizemos leituras mais aprofundadas dessas unidades e as organizamos em grupos por semelhança, separando-as por categorias que surgiram a partir da exploração e leituras exaustivas deste conjunto de unidades selecionadas.

Desse modo, foi possível a identificação e a problematização das ideias, expressando os sentidos atrelados às narrativas, assim como, um diálogo com o próprio referencial teórico (GOMES, 2002). Vale reiterar que esse exercício de análise e interpretação foi realizado com o devido rigor, o que contribuiu para a elaboração da discussão que será apresentada a seguir.

Mobilização de saberes articulada à ênfase na aprendizagem do aluno

Apresentaremos a seguir depoimentos dos professores articulando-os às inferências e reflexões fundamentadas na base teórica relacionada ao tema deste trabalho. Nas inferências buscamos realizar um mergulho no contexto das práticas cotidianas dos professores mediante uma imersão nas suas narrativas, pois entendemos que é na ação desenvolvida na prática pedagógica que os docentes mobilizam saberes profissionais para efetivar o ensino.

Neste sentido, nos debruçamos em aspectos relacionados à prática docente analisando suas narrativas com um olhar atento ao que

se faz cotidianamente, no sentido de compreender como os professores atuam na sala de aula em interação com os alunos, pois é justamente neste "espaçotempo" (ALVES, 2008) que eles reconstroem e utilizam saberes necessários à sua atuação profissional. Desse modo, os relatos que compõem este texto narram práticas que consideraram as particularidades de cada experiência.

Diante do exposto, o esforço interpretativo que realizamos permitiu que chagássemos a duas categorias denominadas como: "O processo de interação na relação professor-aluno" e "Valorização dos conhecimentos prévios na produção de saberes docentes".

O processo de interação na relação professor-aluno

A escola e a sala de aula constituem-se como sistemas sociais dinâmicos, nos quais os valores, as atitudes e os comportamentos manifestados são suscetíveis de afetar profundamente os resultados apresentados pelos alunos. Observa-se que as pesquisas na área de ensino sugerem que o estabelecimento de um clima positivo se caracteriza, entre outros aspectos, por expectativas elevadas tanto em relação ao desempenho dos alunos quanto em relação aos seus comportamentos e interações em sala de aula (GAUTHIER *et al.*, 2013).

Neste sentido, Pereira (2017) salienta que o professor tem a responsabilidade de mediar a relação do aluno com o conhecimento de maneira ativa e prazerosa, por isso, o estabelecimento de uma boa relação entre o professor e o aluno é importante na construção do conhecimento. Silva e Navarro (2012) defendem que quando o professor faz com que o aluno se sinta parte integrante no processo de ensino e aprendizagem, é despertado maior interesse em investir no aprendizado do conteúdo da aula. Dessa maneira, o estudante também passa a se dedicar mais às disciplinas que proporcionam este tipo de espaço formativo.

Portanto, as leituras dos dados produzidos permitiram perceber que na visão dos professores pesquisados uma boa relação com o aluno é fator imprescindível para que o processo de ensino e aprendizagem

aconteça de forma efetiva. Iniciamos destacando uma fala da professora Neuza: "[...] a gente tem que saber o conteúdo, mas tem que ter muito mais jogo de cintura nessas turmas, primeiro você precisa criar um vínculo com os alunos para depois disso você passar o seu conteúdo". Portanto, podemos dizer que o desenvolvimento de saberes profissionais está atrelado a um contexto de ênfase na aprendizagem do aluno. Assim, é desenvolvido um saber prático e não da prática (TARDIF, 2010) ligado à ação do professor na sala de aula e no relacionamento socioemocional com os alunos (LIBÂNEO, 2013).

O relato do professor Mailson segue nesta mesma direção:

> [...] pelo menos é uma coisa minha, bastante pessoal, eu tento me aproximar dos alunos, criar um vínculo, um canal ali de confiança e, então, a primeira coisa que eu tento estabelecer nas turmas e com todos os alunos, um canal de confiança, o conteúdo vai acontecendo (Professor Mailson).

Os relatos de Neuza e Mailson demonstram que, primeiramente, buscavam estabelecer um "vínculo" com sua turma, ou seja, procuravam gerir a relação com seus alunos de maneira a estabelecer um espaço prazeroso de convivência para facilitar a apresentação do conteúdo da aula. Percebemos que estes professores valorizam o relacionamento com seus alunos de forma a considerá-lo imprescindível para continuidade do seu trabalho. Diante disso, entendemos que a mobilização dos seus saberes acontece articulada à ênfase na relação com o aluno, o que permite afirmar que os saberes do professor são mobilizados à medida que respondem às exigências dos processos de interações cotidianas com seus alunos.

No relato que destacaremos a seguir, o professor Anderson sugere certa transgressão aos modos tradicionais de conduzir a aula,

> [...] eu acho que se os alunos estão se sentindo reprimidos por alguma coisa e isso está gerando uma inquietação neles. Você perder uma aula para melhorar aquele relacionamento com os alunos é uma coisa mínima. [...] o professor sempre tem que estar mais focado no aluno, mesmo que isso signifique, em

> alguns momentos, esquecer aquele conteúdo e deixar aquele conteúdo de lado, se aquilo for ajudar o aluno como pessoa. Se você tiver que parar sua aula para colocar os alunos em círculo e fazer uma dinâmica, isso vai fazer um bem muito melhor do que você gritar com a turma, pedir para todo mundo ficar quieto só para terminar seu assunto, que você tem um prazo para cumprir (Professor Anderson).

Notamos que o professor usa da sua autoridade para fazer negociações com os alunos e não impõe. Ele prefere que a ordem seja mantida por meio de acordos, isso faz com que se estabeleça um clima de tranquilidade, potencializando a aprendizagem dos alunos. Pois, ao se perceberem envolvidos nas decisões na sala de aula, há maior colaboração no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a construção de um ambiente mais propício ao ensino. Neste sentido, compreendemos que a atitude do professor constitui uma habilidade de exercer sua autoridade de forma adequada, constituindo-se como um saber profissional desenvolvido a partir de suas experiências.

Na concepção de Freire (1996), a prática da cooperação, interação e compromisso com o outro leva o educador a buscar o desenvolvimento de um trabalho para além do ensino do conteúdo. Adotando esta postura, o professor passa a vislumbrar as possibilidades e os limites possíveis da sua intervenção pedagógica na sala de aula, superando as posições de autoritarismo e dominação. Portanto, podemos dizer que o saber docente está sendo reelaborado, considerando um contexto de valorização da relação professor-aluno. Neste sentido, Gauthier *et al.* (2013) salientam que ao longo do tempo o professor constrói um conjunto de decisões, aplicações e interpretações desenvolvidas em situações vividas na sala de aula que compõem seu saber da experiência. Ele desenvolve um saber composto de truques e estratégias provenientes de julgamentos que faz diante das situações vividas.

Diante do exposto, entendemos que os professores mobilizam vários conhecimentos para o desenvolvimento de saberes experienciais que são peculiares a sua ação profissional. Segundo Tardif (2010) os saberes experienciais são saberes específicos, produzidos pelos próprios

professores no exercício profissional, relacionados ao próprio cotidiano escolar. Estes saberes são peculiares porque sua prática é constituída de ações permeadas de significados que vão desde os compromissos com o currículo, com os conteúdos e com o papel social e político que exercem. E, também, com as adaptações que realizam em relação às necessidades e conhecimentos dos seus alunos. A professora Neuza destacou este aspecto: "[...] a gente tem que saber que a gente que é o adulto e que ele é o adolescente. Que ele tem problemas na vida e que a atitude dele em sala é reflexo do que ele vive". Entendemos que a professora busca refletir sobre a sua prática na intenção de articular suas ações com as vivências dos seus alunos.

Segundo Tardif (2010) ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relacionados à aprendizagem de conhecimentos e à socialização. Trata-se de uma atividade instrumental que inevitavelmente traz consigo as marcas das relações humanas que as constitui. Desse modo, o trabalho do professor não pode estar desvinculado destes aspectos.

Além de destacar a importância da interação com os estudantes, o professor Marcos também defendeu a necessidade de ter um conhecimento profundo do conteúdo e do seu espaço de trabalho, vejamos:

> [...] você é íntimo de uma série de fatores, você é íntimo do conhecimento, você é íntimo de um espaço físico que é a escola, e você é íntimo dos seus alunos, do pessoal, do seu público. Penso que essa é uma característica do professor, ter uma intimidade no sentido de você ter uma identificação com o espaço da escola, com o conhecimento que você trabalha com os seus alunos, com as pessoas. Para ser professor tem que gostar de gente (Professor Marcos).

Seu depoimento evidencia que a apropriação de seus saberes docentes é atravessada pela interação e relação que estabelece com os seus conhecimentos, os conhecimentos de seus educandos e a realidade contextual envolvida nessa interação. Este depoimento do professor Marcos e dos demais professores, indicam que saber estabelecer uma boa

relação com seus alunos, envolvendo-os de forma ativa no processo de ensino aprendizagem é tão importante quanto dominar os conteúdos a ensinar. Essas duas dimensões não se sobrepõem nem secundarizam uma a outra, mas são complementares na prática dos professores entrevistados. Desse modo, podemos considerar que, dominar apenas os conhecimentos biológicos não parece ser suficiente para sustentar a ação docente, sendo necessário também a articulação dos conhecimentos específicos com os saberes relacionados a gestão da classe e dos processos de interação com os alunos na sala de aula (TARDIF; LESSARD, 2014).

Gostaríamos de destacar uma estratégia desenvolvida pelo professor Marcos que consideramos relevante. Sua estratégia consiste em realizar uma dinâmica no início da aula, conversando de forma descontraída e lúdica, para conquistar a atenção do aluno, e só depois disso abordar os conteúdos. Diante do exposto, acreditamos que o professor assumiu essa postura na tentativa de fugir da estratégia mais comum de se iniciar a aula. Neste sentido, ele se aproxima do contexto que os alunos estão inseridos, esperando promover a participação e dar sentido aos conteúdos. Esse processo demanda do professor a predisposição de refletir cotidianamente sobre sua prática para poder intervir, mobilizando saberes profissionais elaborados por meio das reflexões sobre as ações que desenvolve.

Dialogando com as ideias de Certeau (1994), essas interações cotidianas que os professores desenvolvem proporcionam o emergir de "artes de fazer" que possibilitam o desenvolvimento de formas criativas e particulares através das quais buscam o aprendizado de seus alunos, avançando a cada experiência vivida nas situações reais, o que permite produções permeadas pelas interações com os alunos, com a realidade local específica, considerando outros elementos da prática cotidiana.

O relato da professora Noélia também destaca um aspecto relevante para esta linha de análise. Segundo a professora, a participação do aluno nas aulas é considerada,

> [...] eu busco muito perceber a participação em sala de aula, eu acho que isso é uma coisa muito importante. No momento que o aluno não participa alguma coisa está errada, eu acho que a gente

> tem que instigar o aluno a todo momento a participar ou pelo menos tentar participar. Então, eu faço muita mudança, eu acho que nenhuma semana é igual à outra, toda semana é diferente. [...] eu prefiro, assim, sempre que necessário, claro, eu escrevo no quadro, mas gosto de discutir com o aluno o conteúdo. Trago mais uma coisa conversada e vou, a partir daquela prosa inicial, puxando o leque de cada conteúdo. Eu percebi que isso facilita a aprendizagem do aluno (Professora Noélia).

Quando a professora diz que "puxa" o conteúdo a partir da "prosa inicial", indica que a mobilização de seus saberes acontece a partir da percepção do que o aluno sabe, por meio do diálogo que o professor pode desvendar o universo temático do educando (FREIRE, 1987). Quando Noélia afirma que gosta de discutir o conteúdo com os estudantes, entendemos que sua intenção é perceber o que o aluno já sabe sobre determinado assunto para, a partir daí, apresentar os conteúdos e operar as mudanças que se fizerem necessárias. Ao efetuar essas mudanças ela desenvolve estratégias para lidar com as diferentes situações que se desvelam no dia a dia da sala de aula, construindo ou reelaborando saberes profissionais.

A valorização dos conhecimentos prévios na produção de saberes docentes

O trabalho do professor não consiste apenas em transmitir uma informação ou questionar seus alunos, mas também os ouvir. Dar-lhes atenção e trabalhar para que aprendam a expressar-se, uma vez que já dispõem de conhecimentos assimilados anteriormente. Desse modo, o trabalho docente nunca será unidirecional (LIBÂNEO, 2013), mas, como viemos defendendo, é fruto de uma interação. Nesse sentido, Tardif (2010, p. 13) assevera que o saber docente "[...] não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos".

No presente trabalho os professores demonstraram estar atentos a essa complexa relação ao valorizar o que os alunos entendem acerca

de alguns conteúdos e as inquietações que trazem para a sala de aula. Vejamos alguns trechos das entrevistas:

> Eu começo a aula com um bate papo tentando levantar uma questão até de política. A política, pelo menos nesse ano, está muito fervorosa e eles estão antenados com isso. Hoje eu entro na sala e eles questionam "E aí professor o senhor viu? Fulano de tal foi preso, viu aquilo...". E eu aproveito isso, não corto! Eu aproveito esse momento quando eles trazem um questionamento já de um acontecimento nacional e que está passando nas mídias o tempo todo. [...] eles gostam e eu gosto dessas coisas também (Professor Mailson).

> No começo do conteúdo eu converso com eles, a partir dos conhecimentos prévios, vou anotando tópicos no quadro, aí faço um resumo da aula e do conteúdo (Professora Urânia).

> Então, nesse primeiro contato o que eu fiz: eu quis fazer um levantamento sobre conhecimento prévio que eles tinham sobre os conteúdos, o que eles haviam aprendido antes, a forma com que eles haviam aprendido. Procurei sondar formas interessantes, que eles achavam interessantes, de se desenvolver uma aula, fiz algumas dinâmicas que facilitaram esse processo (Professora Noélia).

Percebemos pelos trechos destacados que a mobilização de saberes por parte dos professores também está atrelada aquilo que o aluno traz para o contexto da sala de aula e o professor se constitui como um mediador neste processo, ou seja, a mobilização dos saberes docentes se dá diante da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos. Neste sentido, os professores pesquisados buscam encontrar no aluno os primeiros "passos" ou ponto de partida para elaboração de mecanismos de construção do conhecimento.

Contudo, podemos observar que os professores lidam de diferentes formas com os conhecimentos prévios. O professor Mailson, por exemplo, revela que utiliza de fatos noticiados pela mídia, envolvendo diferentes áreas de interesse, como mecanismo para atrair a atenção dos alunos para

si e, a partir disso, sondar os conhecimentos dos alunos e direcionar sua prática. A professora Urânia parece ir de forma mais direta ao conteúdo que pretende desenvolver e por meio de questionamentos vai conduzindo uma aula dialogada e registrando as informações dos alunos no quadro, utilizando disso para sistematizar o trabalho desenvolvido.

A professora Noélia, por sua vez, não só se mostrou preocupada em investigar o conhecimento prévio dos alunos, mas foi além, e, procurou entender a melhor estratégia com que esses alunos alegam aprender. De um modo geral, as ações destes docentes buscam associar o que os discentes trazem em relação aos conhecimentos disciplinares e, a partir disso, os professores direcionam suas práticas em sala de aula. Essas diferentes formas de sondagem dos conhecimentos prévios, a nosso ver, parecem estar relacionados às peculiaridades dos contextos em que trabalham, oferecendo indícios que os diferentes modos de verificar os conhecimentos prévios estão atrelados aos saberes experienciais.

A professora Noélia também afirma a importância dos conteúdos disciplinares associados aos conhecimentos prévios dos alunos. Para ela, usar dessa estratégia é exitoso, "[...] avaliar esse conhecimento prévio do aluno. [...] achei muito interessante e deu certo" (professora Noélia). Pela análise que fizemos de seus depoimentos, percebemos que a professora Noélia demonstra um esforço na tentativa de refletir sobre o que o aluno sabe para utilizar-se disso como ponto de partida da sua ação pedagógica. A professora Noélia se preocupa em construir a ponte entre os conhecimentos específicos e o cotidiano da sua sala de aula, seus objetivos e o que os alunos esperam, com a intenção de proporcionar o entendimento e assimilação dos conteúdos sistematizados. Entendemos que neste movimento ela está constituindo o "saber-ser" e o "saber-fazer" que lhe caracteriza como profissional do ensino.

Outra discussão que pode ser levantada diante dos relatos dos professores participantes desta investigação é a ênfase à aprendizagem significativa. Segundo Libâneo (2013), conteúdos significativos e compreensíveis para os alunos, assim como métodos adequados, são motivadores para a aprendizagem dos mesmos, pois favorecem a

concentração e atenção. Os professores entrevistados destacaram a importância dada a este aspecto nas suas aulas, assim, a professora Neuza afirma, "[...] a gente pode utilizar um material didático como referência e buscar vivência que a gente tem no dia a dia para que eles consigam fazer essa correlação". Inferimos que, para a professora, o aluno consegue assimilar o que está sendo ensinado quando há uma relação do que se ensina com suas vivências. Ela percebe isso na sua própria prática e utiliza dessa estratégia na tentativa de atender a necessidade do aluno para que este consiga assimilar o que se ensina.

Nesse sentido, ao refletirem sobre as especificidades da disciplina escolar Biologia, Selles e Ferreira (2005) alertam para o paradoxo que vem acompanhando o ensino desta disciplina. Segundo as autoras, historicamente o ensino de Biologia vem sofrendo críticas em relação a seleção e a organização de seus conteúdos e métodos. Ao mesmo tempo que é marcado por um ensino descritivo e memorístico, tem-se a expectativa de que os conhecimentos desta disciplina estabeleçam vínculos com a realidade dos alunos a fim de auxiliar na resolução de problemas sociais. Assim, as autoras alertam que pensar nos rumos do ensino de Biologia para o Ensino Médio requer considerar relações que essa disciplina escolar deve estabelecer com suas ciências de referência e, ao mesmo tempo, com os aspectos sociais que marcam sua história.

Nesta lógica, a professora Neuza parece compreender a complexidade envolvida com o ensino das Ciências Biológicas e, desta forma, aposta na relação dos conteúdos com a vivência dos alunos a fim obter uma aprendizagem significativa. Neste esforço ela acaba mobilizando saberes disciplinares, curriculares e experienciais, a fim de alcançar seus objetivos e, neste processo, acaba elaborando e reelaborando seus saberes. Fonseca (2010) destaca que o exercício da prática docente e a sala de aula são espaços plenos de experiências uma vez que, os saberes, os valores culturais e políticos e hábitos são transmitidos e reconstruídos neste espaço. Segundo o autor, os professores carregam consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos e construídos a partir de suas vivências.

Os demais professores também foram enfáticos ao mencionar que o conteúdo é trabalhado considerando o que tem significado para os alunos, destacamos alguns trechos:

> Eu gosto muito de trazer exemplos e comparações para coisas do cotidiano deles, coisas que possam estar acontecendo, uma situação do momento que eles estão vivendo para tentar deixar o assunto mais próximo da realidade deles (Professor Mailson).

> É importante o professor ter essa noção, da realidade, da realidade de vida ali dos alunos, do que eles pensam, do que eles gostam, para tentar adequar o conhecimento científico àquilo que eles gostam, porque, dessa forma, eles vão ter mais interesse de aprender (Professora Rose).

> [...] vou tentando mudar e trazer mais para realidade deles e citar exemplos cotidianos, é uma coisa que eu gosto muito de fazer e que facilita bastante o aprendizado. Com o tempo, vamos percebendo que quanto mais você traz para realidade do aluno, mais fácil é dele aprender (Professora Noélia).

Pelas colocações dos professores identificamos a prática pedagógica como espaço formativo, ao permitir repensar sobre o modo de organizar os conteúdos, tentar adequá-los a realidade, dar significado, selecionar no livro didático o que julga pertinente. A preocupação em tornar a aprendizagem dos alunos significativa fez com que a professora Noélia apresentasse outro posicionamento, "[...] vou mudar que é para ver se facilita o entendimento". Ela passa a considerar as particularidades dos alunos para organização da aula e não apenas o cumprimento do planejamento como uma exigência profissional. Trazendo esse diálogo para o campo específico das Ciências Biológicas, Selles e Ferreira (2005, p. 60) asseveram que qualquer estudo relacionado a disciplina escolar de Biologia deve vir acompanhado de uma associação entre "[...] suas finalidades educativas – utilitárias e pedagógicas – em diálogo com finalidades acadêmicas mais diretamente relacionadas às Ciências Biológicas".

Mais uma vez, percebemos que esse esforço em modificar sua prática a depender do contexto e dos alunos, revelam a produção de um saber experiencial. Os professores entrevistados, por meio de seus relatos, demonstram essa preocupação em associar o caráter mais acadêmico à finalidade educativa desta área do conhecimento. Desse modo, concordamos com Tardif (2010, p. 38-39) ao afirmar que "[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática profissional, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados".

Neste sentido, a fim de proporcionar uma aprendizagem capaz de demonstrar-se significativa para os alunos, o conhecimento específico do professor foi mobilizado de forma a proporcionar uma relação com as vivências dos seus alunos. Percebemos que a mediação entre os conteúdos exigidos no currículo e a realidade do grupo para o qual o professor ministra as suas aulas apresentou como ponto de referência a aprendizagem do aluno.

Algumas considerações

Ao propormos compreender a produção dos saberes profissionais de professores de Ciências e Biologia em início de carreira foi indispensável atentarmos para as peculiaridades do trabalho na sala de aula e do cotidiano do professor. Em diversos pontos os professores trouxeram elementos de que suas práticas foram modificadas ou adaptadas a partir da sua interação com o aluno, representando para nós a produção de saberes profissionais. Por isso, consideramos importante a análise da prática pedagógica, pois as interações que ocorrem no cotidiano da sala de aula não são simplesmente resultados de uma mera relação de transferência de conhecimentos, mas, resultado de uma rede de interações entre a construção/desconstrução, elaboração/reelaboração de conhecimentos e significados.

Percebemos a influência que a ênfase na aprendizagem do aluno tem na constituição dos saberes profissionais dos professores pesquisados,

pois o modo como lidam com o aluno e como percebem e entendem a aprendizagem interfere na constituição dos seus saberes. Os dados indicam que é diante das situações da sala de aula que o professor mobiliza determinados conhecimentos, adquirindo uma sensibilidade para a escolha das melhores estratégias para alcançar seu público, nesta dinâmica ele próprio elabora e/ou reelabora saberes profissionais. Estes saberes não são adquiridos pelo simples processo de transmissão dos conteúdos, mas por meio da reflexão de sua prática pedagógica.

Diante destas considerações ressaltamos que não estamos buscamos identificar atitudes para descrição de um modelo de bom professor, mas propor, a partir do estudo da sua prática, reflexões que sejam pertinentes para entender o modo como se constituem os saberes profissionais. Cabe destacar que as inferências realizadas a partir dos relatos dos professores pesquisados aproximam-se das afirmações provenientes dos estudos de Gauthier *et al.* (2013) quando estes autores afirmam que para ensinar não basta ter apenas o conhecimento do conteúdo, mas que as dimensões que envolvem as interações com os alunos também são igualmente importantes neste processo.

No que se refere às especificidades dos professores de Ciências e Biologia, a principal estratégia empregada foi a busca por associar o conhecimento de caráter acadêmico às vivências dos alunos, por meio de comparações e exemplos do cotidiano. Nesse sentido, consideramos que uma prática pedagógica que considere o contexto real dos estudantes proporciona elaboração de estratégias efetivas para o ensino dos conteúdos biológicos. Desse modo, cabe considerar que a relação do professor com o aluno é repleta de peculiaridades que interferem na constituição do saber da experiência servindo de espaço de aprendizagem, apresentando caminhos para a constituição e validação do saber fazer profissional docente.

Referências

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. 2008. *In*: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas:* sobre redes de saberes. 3. ed. Petrópolis: DPetAlii, 2008.

AMADO, J. *Investigação qualitativa em educação.* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano:* artes de fazer. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido.* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONSECA, S. G. Trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 228, p. 390-407, 2010. Disponível em: http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/579. Acesso em: 09 abr. 2020.

GAUTHIER, C. *et al. Por uma teoria da pedagogia:* pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GOMES, R. A Análise de dados na pesquisa qualitativa. *In:* MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. *In*: GUARNIERI, M. R. (org.). *Aprendendo a ensinar:* o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber:* manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento:* pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03.pdf. Acesso em: 05 maio 2019.

PEREIRA, J. C. *AFETIVIDADE:* a importância da relação professor e aluno como fator motivacional no processo de ensino e aprendizagem. 2017. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: http://www.ccen.ufpb.br/cccb/contents/monografias/monografias-2017/jalcines-da-costa-pereira.pdf. Acesso em: 09 abr. 2020.

SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. Disciplina escolar Biologia: entre a retórica unificadora e as questões sociais. *In*: MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S.; AMORIM, A. C. (org.). *Ensino de Biologia:* conhecimentos e valores em disputa. Niterói: EdUFF, 2005.

SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. Saberes docentes e disciplinas escolares na formação de professores em Ciências e Biologia. *In*: SELLES, S. E. *et al.* (org.). *Ensino de biologia:* histórias, saberes e práticas formativas. Uberlândia: EDUFU, 2009.

SILVA, O. G; NAVARRO, E. C. A relação professor-aluno no processo ensino aprendizagem. *Revista Eletrônica da Univar*, Goiânia, v. 3, n. 8, p. 95 -100, 2012. Disponível em: http://revista.univar.edu.br. Acesso em: 09 abr. 2020.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. *In*: TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente:* elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.

Capítulo 8

A invenção do professor: diálogos sobre formação docente

Gláucia Lilian Portela Nunes
Matheus Bonfim Ribas
Edinalva Padre Aguiar

Primeiras palavras: por que invenção?

O presente texto resulta de um diálogo entre duas pesquisas que tratam da formação inicial de professores, intituladas "A (re)construção dos saberes históricos no ensino fundamental (séries finais): diálogos com professores iniciantes" e "Saberes docentes e práticas pedagógicas: o papel dos componentes curriculares relacionados à prática de ensino na formação inicial dos licenciados em ciências biológicas", ambas defendidas junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. As pesquisas entrevistaram professores de História e Biologia que atuam na docência, tanto na rede pública quanto na rede privada, a menos de três anos. Um dos interesses comuns às duas pesquisas era saber a importância dos saberes adquiridos na formação inicial para o desempenho da docência na educação básica.

As duas pesquisas abordam uma temática necessária, pois, discutir o processo de formação inicial de professores é cada vez mais importante por – entre outros fatores – estarmos em uma sociedade marcada pela escolarização e que, contraditoriamente a esse fenômeno, tem colocado em cheque a proposição defendida pelos estudiosos do campo educacional acerca de que a docência é uma profissão, exigindo por isso mesmo, a apreensão de saberes específicos, inerentes ao seu exercício. Nesse sentido, pensar na formação docente é pensar na aquisição desses saberes e, dentre alguns dos aspectos que eles contemplam estão:

> [...] o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 55).

Na perspectiva então de refletir sobre a formação inicial e sua importância para a formação e para a prática docente, juntam-se neste texto duas historiadoras e um biólogo. Reiteramos a necessidade da temática por entendermos a relevância da formação inicial que, entre outros aspectos, introduz o futuro professor no conhecimento de seu campo de atuação profissional e possibilita pensar acerca do seu papel político.

Discutir a formação docente também nos leva a pensar que a função de ensinar é muito anterior ao processo de criação da educação escolar. Antes mesmo que a escrita fosse desenvolvida, a oralidade, em conjunto com outros processos comunicativos, teve a importante função de repassar aquilo que era considerado fundamental para as comunidades. Instigado pela simples imitação ou pelo relato oral, o homem conseguiu produzir e difundir as mais variadas maneiras de se relacionar com o mundo que o cerca.

Até o século XIX, nenhum curso era elaborado com o objetivo de formar professores e no Brasil, o domínio da Igreja Católica sobre as

instituições de ensino findou depois que o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas da colônia. Após essa medida, a própria Coroa designava quem poderia exercer as funções pedagógicas. Ao professor brasileiro destinou-se cursos de profissionalização a partir de 1835, quando a primeira escola de educadores foi criada na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro.

Pesquisas sobre formação docente apontam a década de oitenta do século XX como o cenário onde começava a ser percebida a necessidade de uma formação profissional melhorada, o que revela uma mudança de perspectiva, que associa formação com profissionalização. A esse respeito entendemos que:

> Se a educação vai mal [...] isso de uma certa maneira, está relacionado com aqueles que ensinam e que carecem de saberes profissionais fundamentais; é preciso, portanto, melhorar a formação dos futuros professores e profissionalizar muito mais o magistério (GRUPO HOLMES, 1986, *apud* GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 58).

Então a prática docente torna-se objeto de inúmeras investigações pela ligação que há entre ela e os resultados da educação escolar, mas também por ser – de acordo com a literatura da área – um saber plural constituído pelos saberes disciplinares, curriculares, da pedagogia e da experiência. Fonseca (2007, p. 35) nos diz a esse respeito que:

> Os saberes são elementos constitutivos da prática docente, logo não são lineares, fixos. [...] os saberes docentes são concebidos por nós como singulares, pessoais, finitos, provisórios, subjetivos, relativos, parciais e incompletos; possuem, assim, uma historicidade, são situados e contextualizados em determinados tempos, espaços e condições históricas.

Perguntamos sobre a apropriação desses saberes. Como isso ocorre, em que lugares e de que modo. Desde a mais tenra idade frequentamos a escola e recebemos dela diferentes influências em nossa formação e por ser parte fundante de nossa socialização, são também os primeiros contatos que temos com a prática educativa formal, fora da família. Representam os

primeiros modelos de professores e de situações didáticas que conhecemos e que podem ou não permanecer de algum modo em nossas concepções de escola, aluno, práticas pedagógicas e identidade profissional.

Seria uma visão ingênua acreditar que nos vemos como parte desta idealização infantil de professor, sobretudo no cenário de revitalização do debate envolvendo formação de professores, intensificada nas últimas duas décadas, com iniciativas de reestruturação curricular das escolas e universidades, bem como mediante intensa produção acadêmica sobre o assunto (SILVA, 1991). Os anseios dos docentes de serem cada vez mais competentes em seu ofício, adquirindo, por intermédio do conhecimento das variáveis que intervêm na sua prática, a experiência e o domínio destas variáveis, são um convite a pensar sobre a complexidade e ambiguidade deste processo formador.

Alguns teóricos da educação afirmam a dificuldade de perceber esta prática de forma eficiente. Zabala (1998) defende que a atuação profissional baseada no pensamento prático, pede capacidade reflexiva e depende da interação complexa desses dois aspectos, prático e reflexivo. Candau (1997) discute os limites e as possibilidades do ensino de Didática para a formação docente e destaca como perspectiva para esta aprendizagem do ser professor, assumir a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, articulando três dimensões que, para ela, englobam este processo: técnica, humana e política:

> Nesta perspectiva, a reflexão didática parte do compromisso, com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente (não se deve ter medo da palavra) para a maioria da população. [...]. Este é, a meu ver, o desafio do momento: a superação de uma Didática exclusivamente instrumental e a construção de uma didática fundamental. (CANDAU, 1997, p. 21)

É possível quantificar a eficiência da formação quando entramos nas licenciaturas que formam a maior parte dos professores em nosso país? Qual o alcance das disciplinas de teor pedagógico como a Didática e as Metodologias de ensino neste processo de formação?

Passa por este entendimento a percepção de como ocorre a relação entre saberes e práticas? Quais processos dessa formação contribuem para a transformação de um conteúdo em ensinável? Até que ponto os demais componentes curriculares – nomeados de conteúdos específicos – estão efetivamente comprometidos com a formação docente? Neste ponto cabe afirmar que há uma invenção do professor, considerando por invenção, uma criação decorrente de estudo e/ou experimentos e que gera uma utilidade social. Parafraseando a célebre fase de Simone Beauvoir (1980), "nos tornamos professores", num processo ininterrupto de formação, que chega a ser entendida como continuada.

Dito isto, vamos lembrar que essa invenção do professor sofre a influência de dois principais paradigmas que, segundo Monteiro (2001), perpassaram os modelos formativos desta prática. O primeiro é o modelo da racionalidade técnica, onde o professor representa o mundo e só ele pode produzir um novo conhecimento por meio do mito da transferência. E o segundo, das teorias não diretivas, no qual o professor, de transmissor, passa para uma prática debilitada pela crença de que não é possível interferir no processo de aprendizagem do aluno, que por si só aprende a partir de sua genética.

Ao negar a subjetividade dos atores envolvidos no processo educativo por meio desta simplificação de modelo operacional da prática docente, o paradigma da racionalidade tem sido criticado dentre outros fatores porque alimenta muitas ignorâncias:

> Ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática; ignora os estudos culturais e sociológicos que veem o currículo como terreno de criação simbólica e cultural; e que ignora, também, todo o questionamento a que tem sido submetido o conhecimento científico nas últimas décadas (MONTEIRO, 2001, p. 122).

Ignorando estes aspectos da experiência pessoal, da prática e do currículo como criação simbólica, o modelo diretivo ou tradicional, como também ficou conhecido este paradigma, parte de um conhecimento

universal posto em livros manuais e afins, ensinado por um profissional cuja competência reside na organização didática, sem reconhecer que há uma elaboração de saberes.

Já o segundo modelo, o não-diretivo, ou libertário, em nome do questionamento aos saberes dominantes, valorização dos saberes populares e emancipação de grupos dominados, gerou um esvaziamento no aspecto cognitivo do ensino, relegando aos professores um papel não apenas secundário – como pretendido pelo ideário –, mas também uma anulação de seus possíveis saberes e do movimento de elaboração dos mesmos. Se no primeiro modelo o conhecimento escolar era percebido como externo e universalizante, no segundo o professor deve intervir o mínimo, já que a sua intervenção é considerada fator de inibição e ameaça a aprendizagem do aluno.

Independe do paradigma vigente os saberes docentes sempre existiram? "Saber" e "docente", seriam uma tautologia? Ainda que ocupando lugares aparentemente opostos como "transmissor" de conhecimento e "mediador" da aprendizagem, é possível negar que há, no exercício da docência, uma mobilização de saberes que torna possível, ao conhecimento, ser ensinado? Qual a relação dos professores com os saberes que ensinam e destes com as formações recebidas?

Analisaremos aqui alguns marcos da histórica formação de professores no Brasil e o que esta história nos fala sobre a vinculação entre formação e evolução das práticas pedagógicas, uma vez que as condições de trabalho e a cultura escolar instalam professores em uma rotina. Trataremos sobre o tempo necessário para formar um professor, se precisa ser continuada e qual o impacto da formação inicial para a "fundação" de um mestre.

Breve histórico da formação de professores no Brasil

Por força de uma tradição colonialista, não se demostrou inicialmente, no Brasil interesse em formar professores com saberes reflexivos da prática pedagógica, desvinculada dos preceitos religiosos que marcaram os primeiros modelos de ensino em nosso "projeto" de país.

Quando as licenciaturas foram criadas, nas antigas faculdades de filosofia, nos anos 30, tinham como objetivo regulamentar o preparo de docentes para a escola secundária, com disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapondo-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Na gênese desse processo de formação, um paradigma que marca, até nossos dias, um modelo de formação voltado para a racionalidade técnica como um fator possivelmente condicionante da prática pedagógica docente impedindo a reflexão crítica devido à mecanização e à desapropriação da docência. Vamos a um pouco desta história.

No final do século XIX, foram criadas no Brasil as Escolas Normais para formação de professores e o ensino das "Primeiras Letras". Essa formação ocorria em nível secundário e só no começo do século XX se estendeu para o ensino médio (GATTI, 2010). Diante disso, começa a expansão das escolas e "métodos de treinamento", mediante os quais os professores teriam que se capacitar, seguindo uma linha de ensino cujo modelo era europeu com suas escolas denominadas "Escolas Normais" ou "normalistas", que preconizavam uma formação específica, correspondente à formação geral e profissional. Essa formação acontecia sem considerar o preparo didático-pedagógico, o que resultou em escolas de formação docente ineficientes em sua qualidade e insignificantes quantitativamente devido ao baixo número de alunos formados.

A partir dos anos de 1890, houve uma reforma com a criação de uma escola-modelo, anexa à Escola Normal, com outros professores formadores, visando alcançar uma melhoria no preparo da formação, com o enriquecimento do currículo anterior e a ênfase nos exercícios práticos para o ensino. Tendo sido fixado a partir da reforma paulista, este novo método de ensino da Escola Normal se estendeu para as principais cidades do interior do Estado de São Paulo e, posteriormente, para outras capitais e cidades do país. Porém, o ensino ainda estava centrado somente na transmissão de conteúdos, sem atingir os avanços esperados com esse novo modelo.

Somente no início do século XX é que de fato surgiu a preocupação com a formação para atuar nos níveis fundamental e médio, "[...]

correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e médio em cursos regulares e específicos" (GATTI, 2010, p. 2). Nota-se que havia uma preocupação com a qualidade dessa formação, porque antes as aulas eram ministradas por "profissionais liberais e autodidatas" (p. 2).

Na década de 1930, surgiu uma nova fase da educação com a implantação do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932), promovida por Anísio Teixeira e o Instituto de Educação de São Paulo (1933), implantado por Fernando de Azevedo, na perspectiva ideológica da Escola Nova. Para tanto, transformou a Escola Normal em Escola de Professores, com o objetivo de privilegiar os espaços formativos de ensino e pesquisa com outra vertente, tanto na área teórica como prática e estrutural, o que caracterizava de fato aspectos de uma nova escola. Segundo Saviani (2009, p. 146):

> [...] percebe-se que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais [...].

Assim, com a implantação dos cursos de pedagogia e licenciatura, os institutos foram elevados ao nível universitário. Esse avanço foi precursor da criação da primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que, pelo decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, passou a ser denominada Faculdade Nacional de Filosofia, tornando-se referência para as demais escolas de nível superior, tendo como uma de suas finalidades, "[...] preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal" e "realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino" (BRASIL, 1939).

Essa iniciativa contribuiu para fomentar a pesquisa no campo educacional, bem como a expansão dos cursos de formação de professores por todo o país e gerou o modelo conhecido e adotado na organização dos cursos de licenciatura e Pedagogia, denominado

"esquema 3+1". Nesse caso, correspondiam os três primeiros anos dos cursos às disciplinas específicas e um ano às disciplinas de formação didática, o que resultou em uma institucionalização da educação e, a esse segmento novo, se efetivou um dos cumprimentos de exigência legal que permanece em vigência até os dias atuais, que é a obtenção dos diplomas de qualificação dos graduados (CASTRO, 1974), ou seja, na década de 1930 os cursos formavam bacharéis, que depois cursavam mais um ano para se tornarem professores. Esse acréscimo de um ano destinava-se ao estudo de disciplinas da área da educação, exigência para a obtenção da licenciatura. Tal modelo de formação tinha a função de formar docentes para o ensino secundário.

Dessa forma, os cursos de licenciatura resultantes desse "esquema 3+1" foram marcantemente definidos pelos conteúdos específicos, relegando os aspectos didáticos-pedagógicos que passaram a incorporar a um *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos* (SAVIANI, 2009, grifos nossos).

Para Sokolowski (2015), no período de 1940 até a LDB de 1961, ocorreram poucas substanciais alterações nas licenciaturas e, no final da década de 1960 e na década de 1970, o modelo educacional tecnicista foi implantado e as formações passaram a se voltar para esse modelo. Segundo o autor, o atual formato das licenciaturas foi delineado a partir da LDB de 1996.

O desenvolvimento do país exigiu várias mudanças em torno da política educativa que, a princípio, passou a ser largamente influenciada por aparelhamentos promulgados por leis e reformas educacionais visando o desenvolvimento econômico compatível com o modelo capitalista. Essa condição é tratada por Sokolowski (2015, p. 3), ao afirmar que:

> A tríade educação X desenvolvimento econômico X mundo do trabalho vem implementando as políticas de formação de professores, em diferentes períodos, no que diz respeito, por exemplo, ao estímulo de formação de mais professores quando o mercado de trabalho necessitou de trabalhadores com um mínimo de estudos, o que valorizou a escolarização ampliando a oferta de ensino.

Nesse período, a profissão docente e a formação de professores regressam ao plano das preocupações educativas pautadas no modelo tecnicista importado dos Estados Unidos por meio de convênios, principalmente a partir do regime militar. Bertotti e Rietow (2013, p. 6) lembram que boa parte da formação docente era originária da Escola Normal e, por isso,

> [...] faz-se necessário destacar as alterações sofridas na estrutura dos cursos normais por meio da promulgação das Leis Orgânicas a partir de 1942. As *Leis Orgânicas* também conhecidas como *Reformas Capanema* trataram de diversos aspectos concernentes a educação como o ensino industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946), complementados pela criação do SENAI (1942) e do SENAC (1946) (grifos dos autores).

Os autores ainda reportam que:

> O período que compreende a segunda república (1946-1964) foi de intensos debates acerca das questões educacionais. A nova constituição que entrara em vigor no ano de 1946, definiu como competência da União fixar *as diretrizes e bases da educação nacional*. Porém, a Lei de Diretrizes e Bases só foi promulgada em 1961, e segundo Saviani (2011) a LDB (Lei n. 4024/61) manteve a estrutura fundamental da organização do ensino decorrente das reformas Capanema, salvo algumas alterações (grifo dos autores).

Essas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mantiveram-se em vigência no período do golpe militar mediante a criação de uma nova Lei, que visava a garantia e a continuidade da ordem socioeconômica, precisando apenas ajustar a organização da educação, por meio do decreto das leis nº 5540/68 (reforma universitária) e nº 5692/71 (reforma do ensino 1º e 2º graus), alterando de forma profunda as estruturas da educação superior do país.

O ensino passou das faculdades para as universidades. Por meio da federalização, o governo criou departamentos para áreas afins, o que não se consolidou, pois agrupou muitos estudantes de áreas distintas em

uma mesma disciplina, o que prejudicava o rendimento e o interesse em continuar no curso, devido aos péssimos resultados alcançados. Essa reforma universitária veio alterar e legitimar as licenciaturas curtas e/ou polivalentes, no que enquadrou os cursos de História e Geografia, que passou a ser denominado licenciatura em Estudos Sociais (BERTOTTI; RIETOW, 2013).

O cenário da reforma universitária apresentou um quesito extremamente técnico às suas ações de transformação do modelo da educação superior de todo o país. A reforma propagandeou mudanças com aspectos "modernizantes", sem, contudo, ferir os anseios do conservadorismo da época.

Regulada em um contexto no qual a educação passou a prestar o serviço de desenvolvimento econômico, a reforma transformou a educação, sobretudo, em um ponto de vista técnico, obrigando as universidades a adotarem um regime de créditos, de matrícula de disciplinas, passando a ser semestrais e os cursos de licenciaturas serem de curta duração ou licenciatura plena.

Nos anos de 1980, com o movimento pró-reformulação dos cursos de licenciatura e pedagogia, abriram-se precedentes para estudos, voltando novamente a dualidade sobre os conteúdos específicos e os pedagógicos, tema esse que vem sendo discutido e apontado por autores quanto à problemática de lidar com esses dois âmbitos do processo formativo, distintos, porém, indissociáveis. Também nessa época, deu-se início a estudos voltados à existência dos saberes específicos da profissão docente, reconhecimento esse que ocasionou o crescimento de diversos estudos sobre esse campo de pesquisa (CARDOSO; DEL PINO; DORNELES, 2012).

Esse pequeno panorama mostra como caminha a formação de professores no país, cujas mudanças mais profundas podem ser sentidas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96. A LDB estabelece que "[...] a formação inicial de professores para atuar na educação básica far-se-á em nível superior" (BRASIL, 1996, p. 62).

O objetivo dessa lei é que todos os professores que passassem a ingressar na educação básica deveriam ter formação em nível superior, sendo esse período denominado a "década da educação". Sem dúvida, a LDB foi um importante avanço para garantir a formação dos professores, contudo, percebe-se que muitos entraves dificultam a mudança dessa realidade.

Sobre a formação inicial do professor

Que modelos de formação inicial de professores prevalecem no Brasil? O modo como se articulam formação inicial, saberes docentes, práticas pedagógicas e os processos de formação de professores, demonstra os abismos existentes entre práticas e saberes debatidos e ensinados nas universidades, e os que são vistos nas escolas de educação básica. Neste cenário, onde os cursos superiores são lugares constituídos por debates e confrontos, geralmente, a escola é vista somente como espaço de transmissões, onde o livro didático segue sendo, muitas vezes, a única referência utilizada pelos alunos e professores.

Os resultados desta formatação acentuaram a distância entre a formação recebida e o ensino oferecido, levando a um amplo debate sobre a ineficiência desta formação inicial e a necessidade de um outro processo que privilegie a formação de um profissional capaz de assumir o ensino enquanto descoberta, reflexão e produção, menos livresco e mais próximo da realidade educacional brasileira e dos alunos e alunas da escola, especialmente da escola pública.

Segundo Schön (1995), por exemplo, as duas grandes dificuldades na formação de professores reflexivos são a epistemologia dominante nas universidades e seu currículo profissional normativo. Segundo sua concepção:

> Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem se uma prática cujo objetivo é aplicar à prática cotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de fato, se a prática quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber

> escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste desfasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias (SCHÖN *apud* NÓVOA, 1995, p. 91).

Da transcrição acima, é possível perceber a crítica do autor no que tange à falta de autocrítica dos cursos de licenciaturas. Em que pese as mudanças impostas pelas políticas de formação de professores, especialmente com a implantação das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena" (BRASIL, 2002) e a Resolução CNE/CP nº 2/2015 que "Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada" (BRASIL, 2015), que ampliaram os componentes curriculares de caráter didático-pedagógicos, parece ainda haver certa resistência dos professores responsáveis pelas disciplinas de conteúdos específicos de se verem efetivamente como formadores de professores e, assim, estabelecerem um diálogo entre os saberes de suas respectivas áreas e aqueles advindos do campo educacional. Tal resistência deixa clara a disputa curricular e, sobretudo, a disputa por concepções de formação e pelo perfil esperado para os egressos, resultando na diminuição do espaço pedagógico no interior das licenciaturas e no comprometimento da formação.

No sentido de pensar uma formação mais ampla e que considera também a realidade educacional e a escola – futuro lócus de atuação dos licenciandos – Fonseca (2001, p. 75), interroga: o que envolve o exercício da docência? E responde da seguinte maneira: "Domínio, transmissão e produção de um conjunto de saberes e valores através de processos educativos desenvolvidos no interior do sistema de educação escolar". Ela prossegue afirmando que:

> Este saber docente é, de acordo com a literatura da área, um saber plural, heterogêneo construído ao longo da história de vida do sujeito. É constituído pelo conhecimento específico da

> disciplina, no caso, o conhecimento historiográfico, os saberes curriculares (objetivos, conteúdos, metodologias e materiais), os saberes pedagógicos (concepções sobre a atividade educativa) e os saberes práticos da experiência. Assim, o historiador-educador ou professor de História é alguém que domina não apenas os mecanismos de produção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes, competências e habilidades que possibilitam o exercício profissional da docência.

Embora trate da formação em História, a proposição da autora vale para qualquer campo de formação no âmbito da docência, sendo necessária a mobilização deste conjunto de saberes e habilidades os quais Fonseca, visto que a ação do professor é orientada por diferentes objetivos: emocionais, ligados à sua e à motivação dos alunos; sociais, ligados à disciplina e à gestão da turma; cognitivos, ligados à aprendizagem da matéria ensinada; coletivos, ligados ao projeto educacional da escola. Contudo, o modelo aplicacionista, vigente ainda nos cursos preparatórios, desconsidera a diversidade e a complexidade da realidade na qual se processa o ensino e a aprendizagem.

À medida que se atualiza, o campo da formação de licenciandos exige a criação de novos termos e conceitos referentes aos professores, e isso se baseia em sua formação e seu trabalho. Tardif é um dos autores que questiona sobre quais seriam os saberes docentes que servem como base ao ofício do professor, apresentando a seguinte visão: "[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastantes diversos, provenientes de fontes variadas [...]" (TARDIF, 2008, p. 18).

Assim sendo, a formação inicial é um processo de construção do profissional, de capacitação para enfrentar os desafios da realidade no contexto do seu campo de atuação. Sobre essa perspectiva Pimenta e Lima (2012, p. 62) afirmam que "[...] é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intensões da profissão que o curso se propõe legitimar". O início da formação para a docência favorece também o entendimento da didática, da instrumentalização, do domínio para os conceitos teóricos e práticos, dos métodos de aprimoramento e conhecimentos dos diversos saberes docentes voltados para a educação.

Na contemporaneidade, discutir questões relacionadas à formação inicial do professor é importante, porque durante esse percurso o licenciando necessita aprender saberes atinentes aos conteúdos específicos, à formação pedagógica, ao currículo, ao fazer docente, à construção da identidade profissional, dentre outros. Para Pimenta (1999, p. 20):

> O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor (grifos da autora).

Depreende-se deste pensamento que a formação inicial deverá dar conta de "inventar" o professor na perspectiva dos saberes oriundos da formação profissional, da construção de um princípio identitário que já inicia com o estigma da necessária continuação, sob o espectro de ser processo ininterrupto, associado o tempo todo a uma prática. Podemos dizer que assim nasce o professor: incompleto e projetado para uma incompletude que o marcará em toda a sua trajetória e isso não é necessariamente um problema e sim um desafio, posto que a formação inicial é apenas "inicial".

Desse modo, o processo formativo inicial deverá contribuir efetivamente para uma experiência de saberes que tangencia o tempo todo as práticas escolares, buscando a promoção de um estreito contato com a cultura da escola e a compreensão de seus sujeitos. Isso pode ampliar a relação universidade/escola/formação inicial/formação continuada, contribuindo para a composição de um processo crítico e reflexivo das práticas didática-pedagógicas. No que tange a relação universidades/escolas e, mais precisamente no papel dos professores regentes como coformadores nas situações de estágio, Ferreira, Vilela e Selles (2003, p. 40) argumentam que

> [...] tomar os professores da educação básica como profissionais que pouco podem contribuir para a formação inicial de nossos alunos tem permitido que a prática de ensino de muitos cursos secundarize a relação dos licenciandos com seus futuros

> pares, afastando os saberes experienciais da formação desses profissionais.

Esta é uma relação que transcende a titulação para promover uma formação de qualidade e contribuir para a prática efetiva nos diferentes contextos em que os futuros professores atuarão. Salientamos que este exercício formador não pode se deter às experiências de estágio supervisionado, mas se expandir dentro dos muros das escolas. Não está em pauta a defesa de que o professor se faz em definitivo com estes primeiros contatos nas licenciaturas com "conteúdos teóricos" e "práticos", notadamente no período dos estágios. Esse processo não é estático, nem simples ou único. Sabemos que é plural e complexo e dá-se ao longo de uma vida, é fazer-se professor o tempo todo. O que destacamos aqui é o desafio formativo, que mesmo inicial, deve, ao nosso ver, incorporar saberes e métodos que correspondam ao exercício da docência, desde a graduação. Nesse sentido, é importante destacar que é impossível compreender a natureza do que o docente sabe sem estabelecer uma íntima relação com o que ele é, faz, pensa e diz nos espaços e tempos cotidianos de seu trabalho (TARDIF, 2008).

Somando aos saberes da formação e da prática, estão as vivências que antecedem a formação, os percursos escolares na condição de aluno, além das histórias de vida. Nesse sentido, para ser professor "[...] é preciso considerar também a força das experiências pré-profissionais [...] na incorporação dos conhecimentos necessários para o exercício da docência" (SELLES; FERREIRA, 2009, p. 53). Então a vida profissional docente é caracterizada por este conjunto de fatores ocorridos no ambiente escolar, sujeita ainda à influência e troca, de forma cooperada, de experiências com colegas que já apresentem um longo período em sala de aula, tendo em vista que "[...] docentes mais antigos exercem grande relevância no trabalho de docentes iniciantes [...]" (ILHA; HYPOLITO, 2014, p. 13).

Em relação ao desenvolvimento das competências, o docente necessita em sua formação saber que a didática-pedagógica é essencial para sua formação. Cabe aos programas de formação de professores mostrarem aos alunos que eles estão estudando para serem professores,

essa construção da identidade profissional, não podendo haver em momento algum a dissociação teoria e prática.

Para Libâneo e Pimenta (1999, p. 267):

> As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais.

Pereira (2006), esclarece que o professor, durante a sua formação inicial, precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos objetivos e processos de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam. Urge investir numa formação que vincule teoria e prática desde o início do curso, a partir da pesquisa e de uma efetiva inserção no interior da escola.

Para não concluir

A atuação profissional vai além dos conhecimentos básicos, de um histórico de legislações, decisões, falas e silêncios sobre a profissão docente, de como ela é forjada no âmbito das universidades, ou realizada no chão das escolas. Tratamos como uma invenção, por entendermos o termo na medida em que foi discutido por Certeau (1994): nos espaços corriqueiros de ação, fazemos a reprogramação do que é pré-existente, em algo comum às próprias vidas. Há nesta ideia do autor, um caráter tático que nos faz trabalhar sobre as coisas para transformá-las em nossas e um caráter estratégico que leva ao reconhecimento da autoridade existente, que no caso da formação docente são os elementos conformadores de sua prática e da cultura escolar onde normalmente ela acontece.

Em sendo assim, o que cabe a formação inicial de um docente? Lançar as bases para essa invenção que se faz e se refaz enquanto houver o exercício da profissão. Além do professor aprender o básico da profissão[1], ele também necessita compreender a epistemologia dos saberes necessários ao exercício da docência, isto é, compreender o porquê desses conhecimentos básicos, porque estes e não outros e como eles são aplicados numa situação concreta de aprendizagem. Sobre esse aspecto Martins *et al.* (2014, p. 3), esclarecem que

> [...] o professor não necessita simplesmente saber o básico (definições, conceitos, etc.) para explicação de um conteúdo. É preciso ir além, o professor deve ser capaz de entender *o porquê isso ou aquilo é dessa maneira*, é preciso compreender e dar significado ao que está sendo exposto. Desta forma o professor deve ser capaz de ir além do conhecimento da disciplina [...] (grifo do autor).

Há consenso de que tanto a formação inicial, quanto a formação contínua, não são suficientes para provocar as mudanças pedagógicas (questionando inclusive o porquê de não manter também algumas tradições, notadamente um contexto neoliberal, sobre o qual há de se desconfiar até mesmo do termo mudança...) e que haja um avanço no uso de terminologias como "treinamento", para uma visão multidimensional que considere: 1. Os interesses pessoais com relação aos temas educacionais; 2. O tempo de magistério dos profissionais; 3. O plano de carreira; 4. O estado emocional em relação ao trabalho docente, pois tem-se como *conditio sine qua non* que o professor esteja disponível para continuar aprendendo.

Os avanços ainda estão presos a uma racionalidade instrumental que ignora aspectos subjetivos e intersubjetivos que pesam sobre os processos. Nesse sentido, defendemos ser necessário ficar atento a pessoa

[1] O básico da profissão seria, para nós, o entendimento de como se organizam, ou mesmo se utilizam, na cultura escolar, os conceitos de ensino, aprendizagem, avaliação, prova, repetência, evasão, inclusão, planejamento, categoria docente e a própria ideia que se tem de formação. Não acreditamos que a formação inicial assegure este domínio sobre os temas centrais da escola, nem que exista este domínio, uma vez que entendemos a educação como processo, ambígua e sujeita a disputas. Contudo, estamos certos de que a formação inicial que não problematiza estes aspectos, compromete o entendimento futuro de algumas presenças e, sobretudo, ausências sentidas nas escolas.

do professor como um sujeito, reconhecer o profissional da educação em suas subjetividades e carências e como um produtor de conhecimento, conforme evidenciado a partir das pesquisas de André Chervel (1990).

No cenário atual, infelizmente, a universidade prossegue como espaço de teoria e a escola como espaço de prática. Como esta separação impacta a formação de professores? É possível uma formação mais holística? Contemplamos tais questões, sem esgotá-las ou buscar respostas absolutas; almejamos a reflexão, dentro do contexto da educação formal, para observar como se processam as relações entre sujeitos, saberes e práticas e sobre os modos de pensar a (re)construção deste profissional para além dos espaços de formação.

Referências

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo:* fatos e mitos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais as transformações da ditadura civil-militar. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. *Anais* [...]. Curitiba: PUC-PR, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8746_5986.pdf. Acesso em: 17 jul. 2019.

BRASIL. *Decreto-Lei, Nº 1.190, de 4 de abril de 1939*. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, abr. 1939. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. Lei 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Brasília, DF, 1996. Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de

graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 16 nov. 2019.

CANDAU, Vera Maria F. A didática em questão e a formação de educadores-exaltação à negação: a busca da relevância. *In*: CANDAU, Vera Maria F. (org.). *Didática em questão*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 12-22.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; DORNELES, Caroline Lacerda. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. *In*: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul, RS. *Anais* [...]. Caxias do Sul, RS: UCS, 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/ conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556/. Acesso em: 06 jul. 2019.

CASTRO, Amélia Domingues. Questões pedagógicas a licenciatura no Brasil. *Revista de História*, v. 50, n. 100, dez. 1974. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/ revhistoria/article/view/132649. Acesso em: 06 jul. 2019.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano I:* as artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-223, 1990.

FERREIRA, Márcia Serra; VILELA, Mariana Lima; SELLES, Sandra Escovedo. Formação docente em Ciências Biológicas: estabelecendo relações entre a prática de ensino e o contexto escolar. *In*: SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Márcia Serra. *Formação docente em Ciências:* memórias e práticas. Niterói: EdUFF, 2003.

FOSENCA, Selva Guimarães. Dilemas políticos e pedagógicos na formação do professor de história no Brasil. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 71-84, jan./jun. 2001. Acesso em: 06 jul. 2019.

FONSECA, Selva Guimarães. Ensinar geografia e história: relações entre sujeitos, saberes e práticas. *In*: FONSECA, Selva Guimarães (org.). *Currículos, saberes e culturas escolares*. Campinas: Editora Alínea, 2007.

GATTI, Bernadete. A formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf. Acesso em: 17 jun. 2019.

GAUTHIER, Clermont *et al. Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.

ILHA, Franciele Ross da Silva; HYPOLITO, Álvaro Moreira. O trabalho docente no início da carreira e suas contribuições para o desenvolvimento profissional do professor. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista: Edições UESB, v. 10, n. 17, jul./dez. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/ v20n68/a13v2068.pdf. Acesso em: 11 jan. 2019.

MARTINS, Lincomberg *et el.* Integração de saberes da universidade e da educação básica: atuação do PIBID na formação de professores de matemática. *In*: ENID – ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UEPB, 4., 2014, Campina Grande, PB. *Anais* [...]. Campina Grande, PB, 2014. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/ trabalhos/Modalidade_1datahora_04_11_2014_13_49_49_idinscrito_1341_d775bd7acebdb957941b005e8ff763b4.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*, ano 22, n. 74, p. 121-42, abr. 2001.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Debates e pesquisas no Brasil sobre a formação docente. *In*: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz (org.). *Formação*

de professores: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/ v14n40a12.pdf. Acesso em: 06 jul. 2019.
SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: SCHÖN, Donald; NÓVOA, António (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 79-91.

SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Márcia Serra. Saberes docentes e disciplinas escolares na formação de professores em Ciências e Biologia. *In*: SELLES, Sandra Escovedo *et al*. *Ensino de Biologia:* história, saberes e práticas formativas. Uberlândia: EDUFU, 2009.

SILVA, Rose Neubauer *et al*. *Formação de professores no Brasil:* um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: REDUC, 1991.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. Levantamento histórico da formação de professores no Brasil, dos anos 30 aos anos 90: legislação e políticas educacionais. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 25, n. 49, p. 225-238, maio/ago. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/mathe/Downloads/8144-Texto%20do%20artigo-55853-4-10-20180411.pdf. Acesso em: 17 jul. 2019.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa:* como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes **Médicas Sul Ltda., 1998.**

Capítulo 9

Formação e Trajetória de vida de professoras de Geografia

Luciana Amorim de Oliveira
Andrecksa Viana Oliveira Sampaio

Introdução

A formação docente se caracteriza como um amplo processo que envolve aprendizagens e vivências e se constitui ao longo da trajetória de vida do professor. Dessa maneira, a identidade docente se fundamenta em características pessoais e nos itinerários profissionais edificados ao longo da trajetória de vida e se constrói num processo complexo de trocas, visto que "[...] um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão" (NÓVOA, 1992, p. 16).

No processo de formação permanente, a identidade profissional[1] do professor se constitui, atrelada ao contexto cultural, à prática profissional e experiência pessoal, e o torna consciente da sua função social, concedendo autonomia e comprometimento com seu trabalho. Para compreender

[1] A identidade profissional dos professores é uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas trajetórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 54-55).

como as experiências docentes influenciam na ação profissional é necessário considerar fatores como: formação, idade, tempo de exercício na carreira docente, experiências profissionais, objetivos e metas traçadas pelo docente para a sua vida profissional e pessoal, uma vez que, tais fatores atribuem significados diferentes à construção e apropriação dos saberes e das vivências ao decorrer do percurso.

Além dos fatores citados destaca-se o ciclo de vida profissional, proposto por Huberman (1992), contendo as características mais comuns dos docentes, mediante o tempo que eles atuam. As fases que compreendem esses ciclos são: a entrada na carreira, a estabilização, a diversificação, o pôr-se em questão, a serenidade e distanciamento afetivo, o conservantismo e lamentações e o desinvestimento da carreira. No entanto, Huberman (1992) esclarece que nem todos os professores passam por todas as fases, evidenciando que os processos diferenciados e peculiares à trajetória de vida de cada professor implicam nos efeitos produzidos pelo exercício do magistério.

Para a realização de pesquisas relacionadas a trajetória de vida de professores, Reis (2008) recomenda a narrativa autobiográfica como metodologia, pois esta promove reflexões, que abordam práticas e concepções dos professores, acerca de aspectos inerentes à educação, como o processo de ensino e aprendizagem e formação docente, provocando, no professor, o reconhecimento de si mesmo, bem como, a compreensão de sua identidade. Cunha (1997) acrescenta que para a eficácia dessa metodologia é necessário que o professor esteja disposto a enfrentar "suas verdades" despindo-se de preconceitos e crenças, pois ao narrar suas próprias experiências, o sujeito atribui novos significados, o que nem sempre é confortável, em vista de perceber suas falhas e limitações.

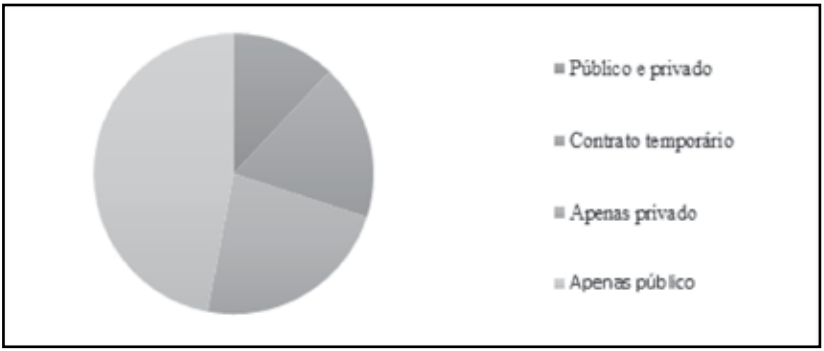
Este capítulo aborda os caminhos trilhados em seus processos formativos por professoras graduadas pelo curso de Geografia da UESB, entre os anos de 1985 a 2017. Para tanto, considerou-se o cotidiano docente e os conhecimentos que estão vinculados às vivências das professoras, aos seus saberes acadêmicos, assim como aqueles saberes formulados em seu cotidiano (TARDIF; LESSARD, 2006). Foram selecionadas quarenta

professoras, por meio de diferentes formas de contato: local de trabalho, número de telefone e em programas de pós-graduação da UESB em que as docentes estavam inseridas.

As narrativas possibilitaram o conhecimento das trajetórias de vida profissional e pessoal das professoras, considerando os seguintes eixos de análises: processo de escolarização básica, formação acadêmica, trajetória profissional e pessoal, concepções sobre: educação, Geografia e processo de ensino e aprendizagem em Geografia. Entre os eixos elencados elegeu-se para este capítulo, a análise das narrativas sobre o processo de escolarização básica e a formação acadêmica, de modo a salientar a importância da trajetória acadêmica na formação das professoras selecionadas para a pesquisa.

As professoras participantes têm entre 25 e 64 anos. 29% são professoras efetivas da rede estadual de ensino, 12% apresentam vínculos efetivos na rede pública estadual e municipal (gráfico 1). Outras (12%) são efetivas na educação pública municipal e também em instituições privadas e 6% das professoras pertencem a rede federal, atuando no ensino integrado e superior no Instituto Federal. 23% trabalham apenas em instituições privadas e 18% das docentes atuam em escolas municipais e estaduais na condição de contratos temporários. Das professoras efetivas na rede municipal, 11,8% se encontram atuando também no ensino superior em instituições públicas e privadas

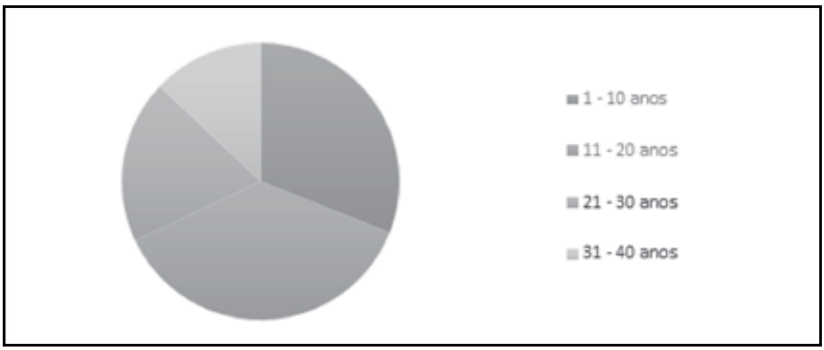
Gráfico 1: Natureza dos vínculos de trabalho das professoras participantes da pesquisa



Fonte: Pesquisa de Campo (2019). Dados organizados pelas autoras.

Quanto ao estado civil, 29% das professoras são solteiras, sem filhos, 64,8% são casadas, todas com pelo menos um filho e 6,2% são solteiras com filhos. Todas as professoras têm importante participação na manutenção da família, sendo que 17,6% são as responsáveis por todas as despesas e assistência à família. A maioria das professoras (68%) apresentam tempo de docência entre um a 20 anos e afirmam que começaram a trabalhar como professoras, antes da graduação, por terem feito o curso de magistério (gráfico 2).

Gráfico 2: Tempo de exercício do magistério das professoras participantes da pesquisa



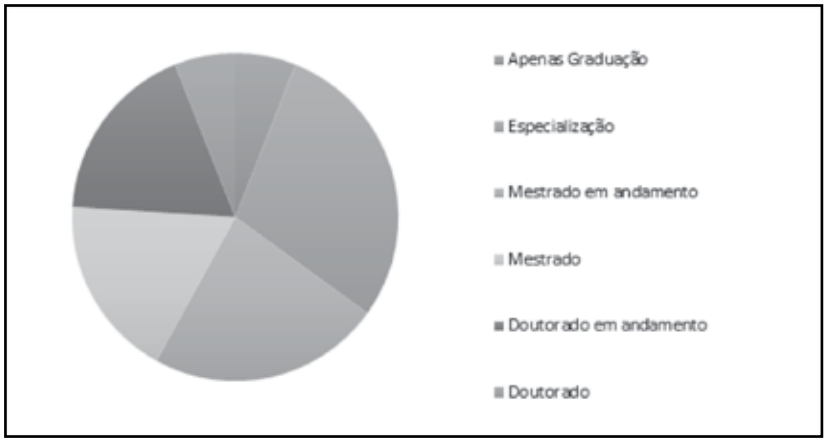
Fonte: Pesquisa de Campo (2019). Dados organizados pelas autoras.

As professoras participantes demonstraram reconhecer o processo contínuo de formação como fundamental para o exercício da docência, em que o professor tenha oportunidade de conhecer novas propostas metodológicas, discutir diferentes concepções, refletir sobre o cenário educacional e os problemas que o envolve. 6% das professoras possuem apenas graduação e fizeram questão de esclarecer que foram impossibilitadas de continuar os estudos, pois não havia, em Vitória da Conquista, a oferta dos cursos de pós-graduação e questões familiares as impediram de buscar cursos em outros lugares. As professoras, apenas graduadas, correspondem àquelas em final de carreira e com idade mais avançada, de maneira que 12% delas disseram não haver mais sentido em estudar e julgavam mais importante aproveitar o tempo com a

família, que durante a trajetória profissional havia ocupado uma posição secundária, diante das demandas inerentes ao trabalho docente. Outros 12% das docentes, em condição de final de carreira, revelaram intenção de buscarem, em breve, cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*.

A análise permitiu observar que há uma relação entre a fase profissional, o tempo de conclusão da graduação, a oferta de cursos de pós-graduação e a formação continuada das professoras, pois as participantes mais jovens, com menor tempo de profissão e de conclusão do curso de graduação, possuem mestrado ou doutorado, ou estão envolvidas em programas de pós-graduação *Stricto Sensu,* o que coincide com o período de crescimento da oferta dos referidos cursos no município. Nesse contexto, 29% das docentes participantes da pesquisa possuem especialização, todas relacionadas à área de Geografia. 23% são mestrandas, 18% são mestres, 18% são doutorandas e 6% possuem doutorado concluído (gráfico 3).

Gráfico 3: Níveis de formação das professoras participantes da pesquisa



Fonte: Pesquisa de Campo (2019). Dados organizados pelas autoras.

Ao narrar sobre a rotina na escola foram observadas diferentes entonações de voz e semblantes desapontados, devido a realidades incompatíveis ao desejo de realizar uma educação de qualidade, comum a todas as profissionais. As professoras evidenciaram desânimo com os

desafios que diariamente precisam vencer nas escolas em que lecionam. Mesmo as docentes das instituições privadas, que são consideradas de melhor qualidade, com recursos, estruturas e comportamentos adequados dos alunos, se mostraram desiludidas, pois não se percebe uma possibilidade de melhora, uma vez que a educação envolve muitos aspectos (econômicos, políticos, institucionais, familiares, entre outros), difíceis de serem harmonicamente desenvolvidos e organizados, em prol das transformações educacionais necessárias.

As reflexões sobre o conjunto de informações, sensações e emoções presentes nas narrativas possibilitaram perceber que a desvalorização que cada uma das professoras traz consigo, se configura como uma angústia, por não poder realizar a educação de modo transformador. No entanto, havia em cada docente, a expressão de sentimento sereno, de quem se mantém disposta a continuar tentando, mesmo em meio a tantas adversidades, que com o passar do tempo estão se agravando.

Contudo, os desafios impostos na rotina da sala de aula e os problemas que envolvem a educação básica do Brasil foram apontados pelas professoras como elementos influenciadores no processo de formação continuada, pois elas se sentem desmotivadas a buscar meios para continuar estudando e se qualificando.

As narrativas foram impulsionadas pela busca de sentidos e significados presentes nas vivências das professoras em relação as suas trajetórias escolares, meio ao surgimento de memórias que revelaram um passado, sob muitas emoções. Todas as professoras falaram sobre sua vida escolar e citaram alguns episódios marcantes, para elas, sobre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sempre pontuando a austeridade dos professores, das dificuldades que envolvem essas disciplinas e sobre as provas densas e consideradas difíceis.

Sobre o relacionamento com os professores de Geografia e o ensino dessa disciplina, 88% das professoras afirmaram não lembrar nada específico, de maneira que a Professora C (2019) justifica: "Talvez não me lembre da Geografia, pois era ministrada de forma inteiramente tradicional", ou seja, baseada na memorização, o que é considerado por

alunos de todas as épocas como enfadonho e desagradável, gerando desinteresse e desvalorizando à disciplina e ao professor de Geografia.

Os 12% restantes, são docentes mais jovens e evocaram facilmente lembranças sobre a Geografia e seus professores, as quais são oriundas de um período em que o ensino de Geografia passou a ser desenvolvido numa perspectiva reflexiva, que sinaliza apropriação não somente dos conteúdos geográficos, mas também da construção de uma maneira de enxergar o mundo, que, possivelmente, marca positivamente os discentes, enquanto que a forma exclusivamente tradicional sinaliza um efeito oposto.

No entanto, é necessário salientar, que muitas práticas, ainda vazias de significados para os alunos, permanecem até hoje. São caracterizadas por posturas pedagógicas calcadas apenas na memorização que promovem a consolidação do conhecimento, causando nos alunos, aversão à disciplina.

Sobre a trajetória da escolaridade, a professora A foi tomada por um desconforto. Iniciou a sua fala dizendo que pouco se lembrava dessa fase da vida, era muito tímida e se sentava no fundo da sala. Contudo, não parou de falar de maneira que, repentinamente, veio à sua lembrança, segundo ela, a experiência mais marcante de sua vida escolar, ainda no Fundamental II. "Dos professores, só me lembro da professora de Geografia, que me fez passar uma vergonha danada, mas nem assim, ela conseguiu me fazer deixar de gostar da Geografia Física" (Professora A, 2019).

A recusa inicial da professora em falar de sua experiência como aluna da educação básica, provavelmente estava atrelada a experiência negativa que vivenciou, pois ela faz uma pausa, depois retoma com a seguinte fala: "Foi por isso que neguei, por muito tempo, o desejo de ser professora (Professora A, 2019). A professora ressalta, que apesar da experiência negativa, ela se tornou docente porque além da inclinação que sentia para a educação, evidente em sua postura, no modo de agir e pensar, todos os acontecimentos convergiram para que ela se tornasse professora.

A professora G relata sobre a importância de uma estagiária, hoje professora do Departamento de Geografia da UESB, para a sua relação com a ciência geográfica.

> Eu amava Geografia, sobretudo a Geografia Física, durante toda a minha educação básica. Era uma disciplina fácil para mim, pois nunca tive problema em memorizar, mas confesso que era enfadonho, mas a forma como a estagiária me apresentou a Geografia, interferiu mais tarde em minha escolha em fazer a graduação dessa disciplina. Ela me mostrou a Geografia das relações, das contradições. Uma leitura crítica, que me levou a pensar. Hoje é isso que eu quero para meu aluno. Eu quero que meu aluno saiba que ele é antes de mais nada um pesquisador (Professora G, 2019).

A leitura do passado sob a ótica das percepções atuais foi o que levou as docentes a perceberem que um fato ocorrido interferiu em sua maneira de ser professora. Nesse sentido, Cunha (1995) afirma que o professor traz em sua constituição, resquícios do seu período de aluno e que as experiências com seus professores vão influenciar no professor que ele virá a ser.

Durante as narrativas das professoras foi possível perceber momentos de reflexão e ressignificação do modo como elas compreendiam a si próprias, pois 59% das professoras admitiram terem feito reflexões inéditas sobre as suas práticas, no exato momento em que foram motivadas a narrar sobre suas experiências. Ao assumirem a posição de narradoras, elas desenvolveram um olhar mais aguçado, que provocou o reconhecimento de falhas e limitações, difíceis de serem admitidas, mas que originaram mudanças profissionais e pessoais, evidentes nas lágrimas que 80% das professoras não conseguiram evitar.

É na experiência da sala de aula, ainda como estudante da educação básica, que o futuro professor inicia a formação do seu perfil profissional, pois as marcas positivas ou negativas dessa fase de sua trajetória de vida vão definir o professor que deseja ou não ser. Não pode-se ignorar que transformações acontecerão ao longo de sua trajetória de vida profissional, pois outras experiências provavelmente vão provocar mudanças em sua maneira de perceber a docência, modificando suas práticas e condutas.

A narrativa da professora Q reforça o quanto as experiências da educação básica influenciaram em sua formação docente. Ela diz não

lembrar muito da sua trajetória como aluna da educação básica, porém ao iniciar a narrativa acaba revelando episódios marcantes:

> Na verdade, minha primeira recuperação, que eu fiz na vida, foi de Geografia, na quinta série. O que aconteceu antes disso, em relação a Geografia eu não me lembro. Aí a Geografia do ensino Fundamental II, acho que é bem diferente do modo como é visto hoje. Porque a gente trabalhava muito a questão de decoreba mesmo dos estados, das capitais, das bacias, tendo que aprender nomes de rios. Tudo isso, né? Eu me lembro de um fato curioso. Eu falei que não me lembrava do Fundamental I, mas eu me lembro. É... Uma vez teve uma prova que a professora perguntou: Cite o nome de um rio brasileiro. E eu vinha para Conquista e via o Rio Periquito e eu coloquei na minha prova Rio Periquito e ela colocou errado. Porque na verdade a gente estava estudando os grandes rios brasileiros, mas aí é justamente essa falta de... se eu faço uma prova perguntando o nome de um rio, eu tenho que aceitar o que o aluno disser, pois se estava dentro do território. Eu nem me lembrei do rio da minha cidade, o Rio Colônia, mas pelo fato do Rio Periquito ter me chamado atenção, eu respondi na prova. E no ensino Fundamental II eu fiquei em recuperação em Geografia na quinta série, mas foi por causa da questão da decoreba mesmo. E a gente aprendia mesmo. Hoje se você trabalha isso com seus alunos, eles não sabem. Eu sofria tanto com isso, que hoje, Deus me livre de fazer isso com meus alunos. No ensino médio eu estudei magistério e eu não me lembro de ter estudado Geografia nos dois últimos anos. No primeiro eu acredito que sim (Professora Q, 2019).

Para além desse aspecto é possível perceber que o modelo de avaliação, expresso na fala, remete ao entendimento de algo estanque e pontual que ignora a avaliação como instrumento para a construção do conhecimento e segundo Luckesi (2002) é crucial para a concretização do processo de aprendizagem.

Esta narrativa ratifica a importância da reflexão sobre as concepções docentes que se configuram como sustentáculo da prática educativa. A desordem entre teoria e prática está presente diariamente na ação pedagógica e precisa ser considerada de forma consciente pelo

docente, no intento de superá-la, pois a construção do conhecimento é o "[...] resultado de um processo de interação radical entre o mundo do sujeito e o mundo do objeto, (inter)ação ativada pela ação do sujeito" (BECKER, 1993, p. 21).

O posicionamento da Professora Q (2019), em relação ao modo de ser da sua professora do Fundamental II, expresso na fala: "Eu sofria tanto com isso, que hoje, Deus me livre de fazer isso com meus alunos". Ratifica a ideia defendida por Cunha (1995), ao afirmar que as experiências em sala de aula e a relação com os professores da Educação Básica influenciam na constituição dos futuros professores, ou seja, a formação do ser professor é influenciada pelas experiências que teve na condição de aluno, "[...] mesmo que essa construção se dê via acúmulo de experiências 'negativas', de 'contraexemplos', muito dificilmente nossos professores passam em branco. Deixam suas marcas, sejam elas quais forem" (KAERCHER, 2014, p. 38).

Quando convidada a refletir sobre essa discussão, a professora F reafirma a importância dos docentes da Educação Básica na construção identitária de futuros professores e aborda a importância dessas experiências no seu processo formativo:

> Eu acredito que os professores da Educação Básica, ao seu modo de ser, é um exemplo pra gente de como ser, ou na pior das hipóteses, de não ser enquanto professor. Então eu sou muito grata aos meus professores da Educação Básica porque a maioria deles é [...] soube me inspirar ao seu modo, tanto que é [...] por conta deles que eu escolhi ser professora também [...] (Professora F, 2019).

O percurso formativo do professor se estabelece sob influências da dimensão pessoal e coletiva. Por meio das narrativas é possível perceber que o processo de escolarização é marcado por representações e na prática da sala de aula recebem ressignificações, conforme sua contextualização, que ajudam a construir a identidade docente.

A formação docente é permeada de significações e configura-se num procedimento complexo, envolvido por um misto de sentimentos

e sensações, carregado de alegrias e dissabores, que Nóvoa (2002) compreende como um processo que transcende a visão acumulativa de cursos, conhecimentos e técnicas, devendo estar associado à ação pedagógica que promova a reflexão crítica sobre a prática docente e como consequência a ressignificação da identidade pessoal e profissional do professor. Sobre essa temática, a professora B ressaltou que "a reflexão significa observar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem, no momento em que ele está sendo realizado, se reorganizar e remodelar imediata a ação pedagógica" (Professora B, 2019).

Trazer a formação docente para o centro da prática e orientar para a associação entre o que se experimenta em sala de aula, aos pressupostos teóricos, se caracteriza como uma estratégia para compreender o processo de ensino e aprendizagem e preparar os futuros docentes a construírem o discernimento de que a "[...] consciência de si como ser inacabado necessariamente inscreve o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca" (FREIRE, 1996, p. 57), para que estejam aptos a lidarem com um contexto educacional cada vez mais complexo. Por isso é importante desenvolver uma formação docente que considere as situações vivenciadas pelo professor, de maneira que essa formação, seja ela, inicial ou continuada, encontre sentido entre o estudo da teoria e a sua aplicação prática.

Quando incentivadas a narrar sobre o processo inicial de formação, as professoras foram unânimes em salientar a importância do Curso para a aquisição dos conhecimentos geográficos, apesar de 94% das professoras afirmarem que não saíram preparadas para enfrentar os desafios da sala de aula. Diante dessa afirmativa, foi possível inferir que a distância entre discutir e vivenciar a complexa realidade da educação, se caracteriza como um fator gerador dessa sensação de despreparo, que para ser superada, exige a experiência na condição de professor efetivo, responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, pois é por meio da experiência diária em sala de aula, que o docente construirá estratégias para lidar com as dificuldades. Alguns mecanismos são inerentes aos processos habituais da sala de aula, estruturados a longo prazo, de forma que não podem ser

concretizados durante a graduação, por mais que se adote metodologias de práticas de ensino.

As professoras graduadas pela matriz 1985.2, primeira do Curso, comentaram sobre a ineficiência do modelo (3+1), com o estágio somente no final do processo. Em contrapartida, as professoras graduadas pela matriz de 2010.1 foram enfáticas ao valorizar as disciplinas de Metodologia do Ensino e Prática de Ensino de Geografia, que ofereceram muitas oportunidades de contato com a escola. Mencionaram ainda sobre a importância da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), devido o estreitamento que promove entre a escola e a universidade, como exposto na fala da Professora D (2019).

> Eu amava as disciplinas de metodologia. Amava ir para a escola. Fizemos muitas atividades e projetos com os meninos do Adelmario Pinheiro e do CPM. Foi muito bom esse período, foi o que me deu base para a sala de aula. Por causa dessas disciplinas, meu estágio foi muito tranquilo e olha que eu peguei uma turminha agitada. Mas as disciplinas me deram o suporte que eu precisava. Eu tenho até hoje o diário de bordo, as atividades, as dinâmicas. Tudo guardado, pois é um material muito rico (Professora D, 2019).

A Professora J (2019) se emocionou ao falar da importância do Curso de Geografia para a sua vida. Ressaltou que o cotidiano na universidade é repleto de vivências, trocas, sentidos que transcendem a academia, contribuindo para a formação humana dos sujeitos envolvidos nesse processo. A professora prossegue, em sua narrativa, demonstrando um outro ponto de vista com relação a estrutura curricular do Curso e enfatizou a importância dos conteúdos geográficos em sua formação. Salientou que o currículo do período em que fez o curso, no formato (3+1) foi fundamental para que ela se tornasse a professora que é, e reforça:

> Não estou desmerecendo as disciplinas que trabalham com ensino, elas possuem muito valor. São também fundamentais para

> a formação docente, porém não se pode desprezar ou diminuir os conteúdos geográficos. Professor tem que ter propriedade dos conteúdos da ciência que ele trabalha é fundamental (Professora J, 2019).

As divergências acerca do currículo adequado a formação docente permeiam não somente as narrativas das professoras participantes dessa pesquisa, mas todos os âmbitos que envolve o debate sobre formação docente em Geografia.

Segundo Cavalcanti (2008) essa é uma realidade comum aos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil, de maneira que a formação do professor de Geografia tem sido "[...] bastante marcada pela aprendizagem de conteúdos teóricos da Geografia acadêmica, e de suas diversas especialidades, sem uma reflexão sistemática de seu significado e de modos de sua atuação na prática docente" (CAVALCANTI, 2008, p. 96).

A esse respeito, Cavalcanti (2008) ainda ressalta que a Geografia Escolar não se confunde com a Geografia Acadêmica, elas possuem identidades distintas, à medida que a segunda oferece embasamentos conceituais, mas não carrega em si a intencionalidade pedagógica para a aprendizagem, sendo insuficiente para o professor.

A professora C relata que sua graduação se deu em dois momentos, pois fez primeiro o curso de formação de professores, como Licenciatura Curta, depois de um certo tempo retornou para concluir a graduação em Geografia na UESB, obtendo a Licenciatura Plena. Fez questão de salientar que estudar nunca foi um peso, sempre teve prazer em fazer e complementou: "[...] gostaria de ter investido mais em minha formação. Ter feito mestrado, mas o mestrado tem pouco tempo que surgiu. Eu casada, com dois filhos, não podia sair para fazer fora. Agora não faz mais sentido, preciso aproveitar o pouco tempo que tenho" (Professora C, 2019).

Percebe-se que cada professora apresenta, ao longo da carreira, experiências peculiares. Conforme as fases estabelecidas por Huberman (1992), a Professora C, (2019), vivencia em sua trajetória a quinta fase, denominada como Fase de desinvestimento, que costuma emergir no

período entre 35 e 40 anos de docência. O autor esclarece que nessa fase, o professor assume uma postura de recuo positivo da docência (desinvestimento sereno), sob a alegação que chegou o momento de dedicar-se mais a si próprio e a sua vida social para além da escola.

A análise da narrativa feita pela Professora C, (2019) remete à outra observação feita por Huberman (1992), quando adverte que em alguns casos, esse processo de desinvestimento pode ser amargo, pois o docente apresenta desgosto pela profissão e espera ansioso o término da carreira, pois embora a professora tenha feito questão de salientar seu amor pela docência, ela demonstrou esgotamento pela extensa carreira, sobretudo por causa das condições de trabalho e por toda complexidade que envolve o trabalho docente e a educação brasileira.

A professora O (2019), fala da importância da formação continuada, pois compreende que o trabalho docente é minucioso, dinâmico e exige muita dedicação, compromisso e preparo, para que o professor seja capaz de contribuir na formação de cidadão conscientes de seu papel transformador e assim visualizar um futuro melhor. No entanto, a professora faz questão de esclarecer que não concorda com concepções que relacionam à docência com um sacerdócio, pois se trata de uma profissão, e por isso é necessária formação específica para desenvolvê-la com dignidade.

A narrativa da docente representa o cerne dos movimentos de profissionalização docente, que defendia conhecimentos profissionais específicos para o desenvolvimento do ensino, considerando o pressuposto de que o docente pode construir saberes específicos em suas ações pedagógicas, se tornando capaz de refletir e decidir sobre suas próprias práticas (BORGES; TARDIF, 2001). Nessa perspectiva, Nóvoa (1992, p. 26), afirma que "[...] o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente".

É notória na abordagem dos autores supracitados, que a aquisição e produção de saberes resultam em autonomia docente, que por sua vez promove a profissionalização do professor, rejeitando em sua própria

natureza a ideia de sacerdócio, que segundo a professora O (2019) impõe, sutilmente, ao docente responsabilidades inerentes à família, ao Estado e a instituição escolar. A mesma docente esclarece que não aceitar tais atribuições, não significa que o professor irá adotar uma postura indiferente às diversas necessidades dos alunos, mas sim, assumir as ações pertinentes ao seu ofício, para o qual está preparado para exercer, e se manter disponível para ajudar os demais profissionais a resolverem as demandas, para além do processo de ensino e aprendizagem, embora retifique que a escola não está suficientemente organizada para propiciar essas ações colaborativas.

A ideia equivocada de que se aprende a dar aulas na prática, pode ser considerada uma armadilha com potencial de produzir a desprofissionalização docente, pois é preciso perfilhar que o conhecimento profissional não surge por geração espontânea, pois existe um processo de formação, não sendo possível aceitar teorias e práticas aleatórias, as quais negam o papel intelectual que o professor é chamado a cumprir para a construção de sua autonomia e consequentemente em sua profissionalização.

Além disso, as práticas de estágios e disciplinas que oportunizam experiências em sala de aula, se caracterizam também como formação, porém se difere, em sua natureza, do ato de assumir uma sala de aula como professor responsável por todo processo de ensino e aprendizagem.

Sacristán (1999, p. 74) diz que o "professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos", porém é importante não limitá-la à estrutura na qual se desenvolve, pois esse pode ser mais um fator de desprofissionalização.

O fragmento da narrativa feita pela professora F revela a importância das vivências na graduação, além de apresentar elementos que possibilitam perceber a qualidade da formação oferecida pelo Curso de Geografia da UESB:

> Falar da minha graduação em Licenciatura em Geografia na UESB é motivo de muita alegria, porque apesar das dificuldades financeiras de moradia e de me deslocar para universidade, foi um

> período assim muito rico, sabe do ponto de vista do aprendizado do conhecimento. A gente entra muito criança, muito imaturo na universidade e esse tempo, essas experiências que a gente tem a oportunidade de viver na universidade vão contribuindo pra que a gente forje o nosso caráter e até a nossa própria personalidade, para além da questão da identificação profissional, porque eu acho que não se separam a identidade profissional e a nossa identificação enquanto sujeito. O que eu vivi na UESB é sem dúvida, é um aprendizado que forjou meu caráter, forjou minha identidade para a vida inteira (Professora F, 2019).

A Professora F (2019) descortina aspectos da identidade profissional que está ligada à trajetória de vida e às características da personalidade e não podem ser ignoradas no processo formativo do professor, pressupondo que não é possível dissociar os saberes profissionais do sujeito que os construiu, pois como afirmam Tardif e Lessard (2006), o saber docente é pessoal e está arraigado na própria história da pessoa. Nesse sentido, cada professor, tem sua composição repleta de significados que alinham, desde a esfera mais íntima, até a rede de relações sociais em diferentes contextos e grupos sociais.

A reflexão sobre a construção da identidade docente está atrelada a importância da Universidade Pública no Brasil, destacando o potencial transformador que a configura como uma instituição fundada na prática, na ação social e no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições (CHAUÍ, 2003).

Das professoras participantes da pesquisa, 85% consideram que o Curso de Geografia da UESB oferece ao aluno acesso a um vasto repertório de conteúdos e os orienta na construção de estruturas de conhecimentos que permita discutir as temáticas geográficas a luz das teorias, além de formar um professor capaz de refletir e discutir o processo de ensinar e de aprender, transitando entre os conteúdos pedagógicos, se tornando docentes aptos a teorizar as suas práticas, com o intento de promover renovações no ensino na sala de aula da Educação Básica. A Professora F (2019) ressalta que: "o curso de licenciatura trabalha para a Educação Básica, todo movimento deve ser feito nesse sentido, pois a

sala de aula do nível básico é o que justifica a existência do nível superior para a formação docente".

A esse respeito, Cavalcanti (2009) apresenta a importância do curso superior para o ensino de Geografia na Educação Básica, ao advertir que é por meio dos referenciais da Geografia Acadêmica que se constituem os referenciais para a Geografia Escolar efetivamente trabalhada em sala de aula.

A Professora R (2019) apresenta uma narrativa que possibilita estabelecer um paralelo entre a estrutura apresentada pelo Curso de Geografia da UESB, no início de sua institucionalização e à sua forma atual, pois quando o Curso começou a funcionar, o acesso à UESB era difícil, com uma oferta de transporte público mínima, que levava os estudantes a recorrerem à outras alternativas para frequentar as aulas, conforme relata:

> No meu tempo não tinha ônibus para a UESB, a gente tinha que pegar naquele horário, ou já era. Só existia um único módulo, que funcionava a lanchonete de dona Dalva. Sábado, meu Deus do céu, era uma loucura. Um deserto só. Hoje não. Hoje tem ônibus toda hora, cheio de gente e de prédios pra todo lado. Além disso, a gente não tinha grupo de estudo, não tinha projeto de pesquisa, extensão, como a gente ver hoje. Hoje os graduandos saem preparados para a sala de aula. Tem muita disciplina que leva para a escola. Eu só tive o estágio supervisionado. Ai de mim se não fosse minha experiência no magistério. Isso sem falar no PIBID. Os alunos não saem da escola. Eles têm a oportunidade da vivência e do contato com a sala de aula. Esse é um programa muito respeitado (Professora R, 2019).

As falas das professoras pertencentes às primeiras turmas do Curso são recorrentes em afirmar, que o aluno da sua época não tinha oportunidade de participar de um grupo de pesquisa ou de estudos, tão comuns nos dias de hoje, além de não produzirem, não escreverem, pois não havia o hábito de publicar artigos, trabalhos, apenas a participação de congressos como ouvintes. A Professora C (2019) corrobora no estabelecimento dessas diferenças e afirma a qualidade que o Curso

apresenta hoje e do compromisso da área de ensino em realizar uma nobre formação docente:

> Quando eu vejo aqueles meninos nas reuniões do PIBID, tendo experiências nas escolas quase que toda semana, com diversas disciplinas que fazem atividades na escola, sempre. Nossa! É uma formação de excelência! Se forem dedicados, eles não terão dificuldades no início de carreira. Isso sem falar nos grupos de estudos. Eu não tive nada disso. Se eu não fosse curiosa, até hoje não saberia como publicar um artigo em revista. Fico encantada com os laboratórios, com o compromisso com as professoras que trabalham com os estágios. São maravilhosas, comprometidas. O preparo dos meninos é tão bom, que eu me arrependi de não ter dado à um estagiário, uma turma bem problematicazinha que estou tendo. Ele tá fazendo um trabalho tão bom na outra turma que já era boa, que pensei se ele tivesse na outra turma ia dar um jeito nela pra mim (Professora C, 2019).

Por meio das narrativas desses sujeitos, o livre rememorar de suas experiências e da exposição de suas representações, foi possível conhecer, com mais profundidade, um pouco da Licenciatura em Geografia da UESB e perceber as suas singularidades.

Considerações finais

A trajetória de formação das docentes demonstrou elementos que favoreceram à construção de práticas pedagógicas sensíveis aos aspectos referentes ao processo de ensino e aprendizagem, mas também, pessoais, familiares e sociais dos discentes. Além disso, as narrativas promoveram reflexões sobre as práticas educativas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula e provocaram estímulos que levaram as professoras a pensar em novos caminhos que ajudassem a transformar as ações pedagógicas, reconhecendo a formação profissional como uma ação inacabada, visto que não existe separação entre o aspecto pessoal e profissional.

Referências

BECKER, F. *A epistemologia do professor:* o cotidiano da escola. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. *Educação & Sociedade*, Campinas: Cedes, ano 22, n. 74, p. 11-26, abr. 2001. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação.

CAVALCANTI, L. S. A educação geográfica e a formação de conceitos: a importância do lugar no ensino de geografia. *In*: GARRIDO, Marcelo (ed.). *La espesura Del lugar* – reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo. Santiago (Chile): Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009.

CAVALCANTI, L. S. *A Geografia escolar e a cidade:* ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 5-15, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativa pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: http://www.revista.usp.br/rfe/article/view/59596/62695. Acesso em: 10 out. 2019.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Versão on-line sem paginação. Disponível em: http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/ Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1 360. Acesso em: 13 ago. 2019.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./mar. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores *In*: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

KAERCHER, N. A. *Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica*. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 1991.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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. Disponível em: http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/174. Acesso em: out. 2018.

SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In*: SZYMANSKI, H. (org.). *A entrevista na pesquisa em Educação:* a prática reflexiva. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. p. 9-61.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente:* elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2006.

TERCEIRA PARTE

CURRÍCULO E SABERES DOCENTES

Capítulo 10

Docência, currículo e formação de professores de Biologia: construir resistências na era dos exageros

Sandra Escovedo Selles

Introdução

As disputas sobre o controle do currículo contam com uma longa história, envolvendo não apenas as disciplinas escolares, como também a formação de seus professores. No Brasil, as disciplinas Ciências e Biologia, bem como a formação de seus futuros docentes, vem sendo alvo dessas disputas, acentuadas nas últimas décadas, tanto por grupos que defendem a ideologia neoliberal quanto por outros que enxergam determinados conteúdos como ameaçadores a valores morais e princípios religiosos cristãos. Os primeiros elegem a padronização e a universalização desses conteúdos para atender a exames de grande alcance, enquanto os segundos têm como alvo as dimensões do ensino da Biologia relacionadas à cultura. Essas ameaças dão ensejo a um debate que envolve as vidas de milhares de estudantes brasileiros com suas diferenças sociais, econômicas, culturais, raciais, sexuais e de gênero. Considerando que a maioria dos alunos das escolas públicas brasileiras porta em seus corpos as marcas de um passado

negligenciado e as necessidades de se afirmarem no mundo, preocupa-me pensar como a formação docente tem aberto espaço para a discussão das diferenças de uma juventude de maioria negra e de baixa renda[1].

Sinto-me instigada a refletir sobre algumas dessas problemáticas que envolvem a docência em Biologia, pois se no ano de 2020 a grave pandemia de COVID-19 afeta milhares de vidas no planeta, ela também dá visibilidade a disputas de ordem econômica e ideológica que ressoam na docência brasileira. Neste momento em que escrevo, as atenções se voltam para os modos de transmissão e os tratamentos da doença causada pelo SARS-CoV-2 que, de forma avassaladora, mina esperanças e sonhos de representativa parte das populações de diversos países. No Brasil, os efeitos da pandemia são enfrentados em meio a uma crise institucional profunda na qual os modos de gerir a economia são colocadas em xeque, haja vista que as condições para o enfrentamento dos problemas de saúde coletiva expõem, de modo inequívoco, as desigualdades sociais da maior parte da sua população.

Ao mesmo tempo, os recentes ataques sofridos com o corte de verbas para a educação e para as atividades científicas parecem se referir a um modelo de gestão pública que coloca em xeque o empreendimento formativo das gerações futuras de estudantes brasileiros. Cabe ressaltar que, especialmente após 2018, o país vem sendo sacudido por assertivas de representantes do Poder Executivo que negam o valor do conhecimento científico, colocam os cientistas sob suspeita e agridem professores no exercício de sua profissão. No momento atual, a incerta contagem dos mortos e dos infectados pelo SARS-cov-2, as desencontradas recomendações de isolamento social, a prescrição de medicamentos não testados, bem como a persistência de aglomerações exibem a dificuldade das autoridades governamentais em acatar as recomendações médicas e científicas a respeito das medidas necessárias para conter o avanço da pandemia em território brasileiro. Sem ter a intenção de produzir uma análise mais profunda da dramaticidade

[1] O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) considera negro a soma de pretos e pardos declarados, totalizando 56,10% da população brasileira. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403. Acesso em: 17 jan. 2021.

do quadro nacional nesta pandemia, este texto utiliza alguns dos conflitos vividos ao longo dela para explorar dimensões da docência de professores de Biologia e de sua formação que podem derivar dos temas que emergem ao longo desta crise.

Em especial, é pertinente indagar que reflexões podem fertilizar a formação docente quando os conhecimentos biológicos ganham tamanha visibilidade no cenário mundial e, obviamente, no Brasil. Sem dúvida, o conhecimento sobre o vírus SARS-cov-2 se disseminou velozmente: somos informados sobre sua estrutura, seus modos penetração no corpo e os mecanismos de invasão celular. Ao lado disso, multiplicam-se as advertências sobre os cuidados para evitar o contágio, o tempo de vida deste patógeno, sua história natural coevoluindo com animais, seus violentos modos de atingir órgãos internos, os testes para produzir vacina, dentre tantos dados de caráter científico. Provavelmente, nenhuma outra estrutura biológica – para registrar o antigo debate sobre a taxonomia do vírus dentro do mundo vivo – foi tão explorada pelos segmentos não especialistas da população, pois instantaneamente um número incontável de informações são divulgadas pelas redes sociais não apenas sobre a natureza do vírus, mas também sobre os modos de prevenção à COVID-19 e ao tratamento das pessoas infectadas. A isso se soma uma quantidade imensa de especialistas, médicos, biólogos e outros cientistas, que diariamente comparecem à mídia televisiva dando explicações e alertando para os cuidados a serem rigorosamente tomados pela população.

Se por um lado as informações se avolumam e são difíceis de serem consumidas, sem dúvida alguma, elas põem em evidência o valor do conhecimento biológico. Por outro lado, este conhecimento vem sendo colocado à prova por certa parcela dos habitantes deste país. Não somente este conhecimento tem sido negado por segmentos conservadores como também a recusa em aceitá-lo tem arrastado diversos grupos a locais públicos guiados por informações desencontradas que circulam, com intensão de atingir a comunidade científica e seu saber. De uma forma ou de outra, o valor do conhecimento adquire protagonismo neste momento.

Enfrenta-se, assim, um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que se admite a centralidade do conhecimento biológico e médico acerca da pandemia tendo em vista a necessidade de controlá-la, este conhecimento também é falseado e colocado sob suspeita por promessas insustentáveis de cura, gerando mais desconfiança nas pessoas. Deste modo, a pandemia está mostrando a ambiguidade de um Brasil que nunca deseja se conhecer: um Brasil de tremenda disparidade social que superlota hospitais e desafia as recomendações de isolamento, ao lado de outro Brasil que se guia pelas recomendações médicas por reconhecer sua pertinência. Tal ambiguidade sinaliza não só as condições materiais nas quais vivem a maioria dos brasileiros, mas também suas dificuldades de acesso à educação, pois todas elas expõem séculos de negligência que repetidamente nos fazem indagar sobre o valor da vida humana e o papel do estado na superação desse quadro.

Neste cenário, a docência e por conseguinte, a formação de professores de Biologia, se pergunta sobre a pertinência de seu trabalho acerca das práticas requeridas para enfrentar as questões de saúde pública, as quais demandam mais do que o domínio do conhecimento biológico. Num quadro brasileiro de centralização de políticas curriculares, é oportuno associar esse debate às propostas recentemente aprovadas, pois nelas, a pertinência do conhecimento biológico vem à tona. Ao insistir na ideia de centralização, o currículo se organiza em torno de competências – gerais e específicas – unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades como modo de resolver desigualdades históricas da população.

Criticada por sua orientação tecnicista e por ajuizar a solução dos problemas sociais brasileiros a um currículo nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enaltece o lugar do conhecimento universalizado sem assentá-lo em diferenças locais e culturais. Afinal, a parte comum da BNCC representa sua maior parcela e as avaliações de massa serão elaboradas utilizando como referência as habilidades expressas em dígitos alfanuméricos. Ou seja, produz-se um documento obrigatório para todo o território nacional cuja mensagem inequívoca

é a de que as escolas deverão preparar seus alunos para esses testes, os quais mostrarão, pelas mãos de seus docentes, se as 10 competências enumeradas, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades foram devidamente tratados.

A estratégia de controle se materializa não apenas no currículo nacional e nos testes padronizados, mas também no edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), nos editais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP) e na recente aprovação da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP): todos esses documentos se comprometem explicitamente com o conteúdo da BNCC e com os propósitos de controle desta política curricular. A apreciação do alinhamento de tais documentos, encontra apoio na proposição de Stephen Ball (2001) de "convergência de políticas", pois se trata de "[...] uma concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação" (BALL, 2001, p. 100). Assim, tanto a escola quanto a universidade estão atreladas às exigências de se adequar à BNCC e a empreender esforços para fazer do conjunto de políticas curriculares um uníssono em todas as regiões do Brasil.

Provocada por essas inquietações, passo a examinar que forças seletivas têm operado na produção curricular brasileira e como a docência em Ciências e Biologia e a formação de professores se situam diante dos desafios e das possibilidades da aprendizagem do conhecimento biológico. Em especial, cabe perguntar se a prioridade do conhecimento no currículo escolar tem negligenciado outras dimensões das experiências dos estudantes e, em que medida, a disciplina escolar Biologia pode ser uma instância que vocaliza essas experiências. Valendo-se do cenário provocado pela pandemia de COVID, o texto pretende tecer uma discussão sobre os modos pelos quais se opera a ancoragem desse conhecimento em dimensões da vivência humana que signifiquem as expectativas dos estudantes no cotidiano escolar num período pós-pandemia.

A docência em Biologia: uma travessia entre políticas de formação docente

A vinculação da BNCFP à BNCC, bem como a submissão das demais políticas educacionais a este currículo nacional – PIBID, PRP, PNLD – explicitam modos de controle exercido sobre a educação brasileira de uma forma que diverge de outras propostas curriculares que foram elaboradas nas duas últimas décadas. Mesmo concordando com diversas críticas endereçadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), vemos que estas orientações curriculares, sobretudo nos temas transversais, se sintonizaram com possibilidades mais inclusivas para a escola quando comparadas com o enquadramento curricular proposto para a educação brasileira do momento atual. Por exemplo, em relação às questões de sexualidade, e em menor medida, as de gênero, Maia (2017, p. 14) destaca a existência de inúmeras dissertações de mestrado voltadas especificamente para o exame dos PCN, que assinalam "[...] seu ineditismo, considerado como um avanço no que diz respeito à oficialização do tema da sexualidade e do gênero no currículo e nas escolas".

Se por um lado a BNCC retroage em relação ao caráter inclusivo, por outro lado, as políticas de formação docente dos anos 2000 em diante operaram rupturas consideráveis com as perspectivas tecnicistas e passaram a comprometer a formação com a inclusão escolar. Desde a criação dos cursos de licenciatura nos anos 1930, os outros saberes que os professores elaboram no exercício de seu ofício docente somente foram reconhecidos como fonte de aprendizagem para os futuros professores em 2002 com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente[2]. Assim, esta legislação rompeu com uma visão aplicacionista herdada dos anos 1930 e, junto com a valorização do contexto educacional como espaço formativo a ser incluído nos cursos de licenciatura, ressaltou os saberes docentes como fonte de aprendizado profissional (AYRES; VILELA; SELLES, 2018). O realce conferido a esses saberes está associado a estudos que os caracterizam como um

[2] O Parecer CNE/CP nº 09/2001 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002).

amálgama do aprendizado das histórias de vida dos docentes, de sua vivência universitária e da experiência de ensinar e aprender no ambiente de trabalho (TARDIF, 2014).

Por sua vez, diferenciando-se da proposta de 2002, as DCNs de 2015 anunciam que o aprendizado dos futuros docentes requer mais do que a aquisição de competências práticas. Assim, propõem a integração de dimensões teóricas e práticas nos cursos de licenciatura por meio do enraizamento da educação escolar nas necessidades sociais do alunado, oferecendo oportunidades de estudos de caráter histórico, sociológico e antropológico. Em outras palavras, a proposta valoriza a profissão na medida em que busca construir a profissionalidade junto com as redes escolares, ou conforme defende Nóvoa (2009), na aquisição de uma cultura docente no interior das escolas. Do interior das escolas pulsam inúmeros apelos para que os futuros professores mobilizem referências teóricas que os permitam ressignificar os conteúdos biológicos, ancorando-os em perspectivas que espelhem as necessidades dos estudantes. Diante da complexidade sociocultural que retrata o cotidiano escolar, as diferenças de gênero, de raça, de opções sexuais, de condições de vida e de ambiente desafiam constantemente a formação e o currículo de Biologia a criar práticas inclusivas.

A formação de professores de Biologia na era dos exageros: ultraliberalismo e ultraconservadorimos como ameaças à liberdade docente

Nas últimas décadas, novos desafios foram colocados à profissão e à formação docente para que o currículo de Biologia incorporasse temáticas que explicitassem a diferença: as questões ambientais, de raça, de sexualidade e de gênero passaram a instigar inúmeros debates no interior das universidades e das escolas, favorecidas por inciativas governamentais que legislavam em favor de grupos historicamente subalternizados. Entretanto, no quadro político que sucede a 2016, a atenção para as diferenças dos alunos com vistas ao seu acolhimento nos ambientes educacionais passou a sofrer duros reveses. Após o impeachment de

Dilma Roussef a mudança da composição do Conselho Nacional de Educação (CNE)[3] favoreceu uma série de medidas comprometidas com padronizações, que passaram a exibir vários retrocessos: a aprovação da versão final da BNCC do Ensino Fundamental em processo de descontinuidade com a versão anterior (FRANCO; MUNFORD, 2018); a Medida Provisória 746[4] que reformulava o Ensino Médio foi ratificada e, posteriormente, a BNCC do Ensino Médio foi homologada em desacordo com diversas críticas emitidas pela comunidade educacional[5]. A isso se sucederam a alteração da DCN de 2015[6] em pleno processo de implementação nas universidades, passando a incluir a exigência de estar de acordo com a BNCC, e mais recentemente, a aprovação da BNCFP com semelhante requisito, sem que uma ampla discussão fosse efetuada (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020).

Todas essas medidas aprovadas pelo CNE se dirigem ora para o currículo escolar, ora para o universitário, mas todas têm em comum fixar a BNCC como referência a ser seguida nas políticas educacionais. A obsessão em parametrizar toda a educação nacional pela BNCC pode também ser atestada pelo estabelecimento em 2019 do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC)[7], com o objetivo de "orientar" (e, obviamente, induzir) as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação e as Secretarias Municipais de Educação no

[3] A mudança na composição do CNE foi feita por Michel Temer quando ainda ocupava o cargo de presidente em exercício. Temer anulou o decreto assinado pela então presidente Dilma Roussef, o qual designava os membros dos colegiados de educação básica e superior. Na mudança feita por Temer, por exemplo, as conselheiras Malvina Tuttman e Márcia Angela da Silva Aguiar tiveram seus mandatos interrompidos e em seu lugar foram nomeados outros membros. No CNE, junto com Luiz Fernando Dourado, ambas faziam oposição à influência de grupos comprometidos com valores mercadológicos para a educação. A Anulação de decreto por Michel Temer motivou apresentação de ação ao STF. A este respeito, ver: https://www.politize.com.br/impeachment--dilma-condenada-por-crime-de-responsabilidade-e-agora/?https://www.politize.com.br/&gclid=CjwKCAjwztL2BRATEiwAvnALct6JRn6E4e6rdOFSKtmIo63isCrgYFtQjJ_RbuItaCgyEAq9xUhwlBoCXxoQAvD_BwE). Acesso em: 17 jan. 2021.

[4] Disponível em: https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992. Acesso em: 17 jan. 2021.

[5] "A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate" em 2018. Consultar: http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate. Acesso em: 17 jan. 2021.

[6] Uma Formação Formatada Posição da ANPEd sobre o "Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica" em 2019. Consultar: http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de. Acesso em: 17 jan. 2021.

[7] Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probncc_2019.pdf. Acesso em: 17 jan. 2021.

processo de sua implementação. Concomitantemente, o PNLD/2020[8], bem como os últimos editais do PIBID[9] e do PRP[10] fazem menção explícita à adequação das atividades formativas à BNCC, pois ambos solicitam às universidades proponentes informações sobre as estratégias que seus projetos incluirão para atender a este currículo nacional.

Ora, há de se perguntar que forças políticas estão atuando de modo tão insistente para reafirmar a centralização curricular no Brasil e alinhar todas as demais políticas educacionais em torno da BNCC? Macedo (2017, p. 501) argumenta que "[...] as articulações políticas para a definição de uma base comum para o currículo são responsáveis não apenas pela proposição de um currículo nacional, mas também por criar a sua própria necessidade". Para a autora, naturalizar esta necessidade concorre para operar com apenas um sentido de currículo, o que contradiz com as possibilidades de lhe atribuir outros significados. Ademais, lembra que "[...] não há estudos conclusivos dos impactos de currículos nacionais seja sobre a qualidade da educação oferecida, seja sobre a redução das desigualdades e a ampliação". Com efeito, na proposição homogeneizadora de estabelecer padrões para todas as escolas cabe também perguntar: como reduzir a desigualdade se, contraditoriamente, a diferença é negligenciada? Em que medida a figura do professor se encontra ameaçada nestas normatizações que expõem explícito controle sobre o currículo e sobre a docência? De igual modo, é preciso questionar se o conhecimento biológico seria a única referência curricular em torno do qual as disputas sobre o controle da docência incidem.

Essas mudanças de rumos na educação brasileira e as ameaças ao exercício profissional docente podem ser entendidas pela análise das tendências que, anunciadas ainda nos anos 1990, se consolidaram e passaram a influenciar de modo inequívoco as políticas educacionais brasileiras. Os estudos de Michael Apple desde esse período argumentam como a retórica da liberdade e do direito de escolha dos pais dos

[8] Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/escolha-pnld-2020.

[9] Ver edital PIBID-2020 em: https://capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/06012019-EDITAL-2-2020-PIBID.pdf. Acesso em: 17 jan. 2021.

[10] Ver edital PRP-2020 em: https://capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/06012020-Edital-1-2020-Resid%C3%AAncia-Pedag%C3%B3gica.pdf. Acesso em: 17 jan. 2021.

alunos estavam sendo usados por duas vertentes ideológicas que se complementam quando se trata de controlar a produção de políticas educacionais, em especial, para o currículo e a docência. Trata-se do que o autor denomina "restauração conservadora" (APPLE, 1994, p. 69).

Por um lado, na perspectiva ideológica da economia do mercado, a liberdade de escolha das escolas pelas famílias deve ser subsidiada por resultados de avaliações externas de grande porte – em nível federal, estadual ou municipal – que mostrem, por meio de ranqueamentos, a qualidade dessas instituições, das disciplinas, da estrutura escolar e, por conseguinte, do trabalho dos professores em promover bons resultados para seus alunos. Tal tendência neoliberal é sustentada por princípios de redução da ação do estado e de acesso ao capital privado para gerir as ações educacionais. Neste sentido, decisões que caberiam às instâncias governamentais são entregues a setores privados e a grupos empresariais. Mais recentemente em nosso país, a ação de grupos privatistas exibiu a interferência que exerceram na produção da BNCC[11]. Por meio de consultorias ao MEC, as fundações empresariais tratam as questões educacionais como negócios, ou "edu-business" (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), a exemplo da Fundação Lemann[12] que teve protagonismo no Movimento pela Base Nacional Comum[13] e no próprio Movimento Todos pela Educação[14].

Por outro lado, o neoconservadorismo também se utiliza da retórica da liberdade das famílias para controlar o currículo. Baseando-se em

[11] Cabe dizer que não apenas agentes privados têm participado da produção da BNCC, mas agentes públicos, como a UNDIME e o CONSED, também protagonizaram a defesa deste currículo nacional.

[12] A Fundação Lemann, por meio de seu convite a "um Brasil mais justo, inclusivo e avançado com educação pública de qualidade e com pessoas que estão resolvendo os grandes desafios sociais do país", pode parecer à primeira vista desinteressada. Entretanto, coloca em prática o que Ball, Maguire e Braun (2016) denominam de "filantropia 3.0" ao reunir, principalmente, economistas e administradores para atuarem em seus diversos projetos educacionais nos quais prestam consultorias a secretarias de educação e órgãos estatais. Consultar: https://fundacaolemann.org.br/?gclid=CjwKCAjwq832BRA5EiwACvCWsaNRsqqKUn8ybfOgOh88-Ry-D95hFbCqoAITsWTuCpo8pIO7Y7Pq9xoC5jQQAvD_BwE. Acesso em: 17 jan. 2021.

[13] O Movimento Pela Base Nacional Comum conta com parceiros como a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco, o Itaú BBA, dentre outros. Consultar: http://movimentopelabase.org.br/implementacao/. Acesso em: 17 jan. 2021.

[14] Ver: https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/iniciativa-educacao-ja?gclid=CjwKCAjwq832BRA5EiwACvCWseY1IOlo7_QT5F_BUnXSkxY5yKTDl0ANDF-5-a2yOWzdM3i2RdrZBxoCBpoQAvD_BwE. Acesso em: 17 jan. 2021.

valores domésticos sobre a família e a religião, grupos conservadores entendem serem estes o modo de reassegurar padrões de moralidade que para eles inexistem na sociedade atual e cuja falta ameaça o futuro da juventude. Neste caso, não se trata de defender um estado fraco que deixa de assumir a liderança de suas políticas ao delegá-las a grupos empresariais, mas sim se trata de demandar um estado forte que, por meio da produção de legislações específicas, assuma o controle sobre temas que se chocariam com os princípios defendidos pelos segmentos religiosos e conservadores. Enquanto Apple (1994) se referia ao contexto estadunidense do final dos anos 1980, assiste-se no Brasil a ascensão do pensamento conservador (SELLES; DORVILLÉ; PONTUAL, 2016). Desde a última década, pais de alunos de religião católica e de denominações evangélicas fundaram um movimento denominado Movimento Escola sem Partido (MESP), com o fim de denunciar o que reconheciam como abordagens pedagógicas enviesadas em ideologias de esquerda e em valores contrários aos da família e da religião (FRIGOTTO, 2017).

O alcance do MESP cresceu a ponto de reunir em seu âmbito parlamentares brasileiros que, instados pelos lemas que compartilhavam, propuseram uma modificação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que vigora desde 1996, por meio de um projeto de lei (PL 867/2015)[15]. A proposta deste PL é inverter três dos 11 princípios básicos da LDB-96 que dizem respeito à (II) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; (III) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e (IV) respeito à liberdade e apreço à tolerância. Estes princípios foram transmutados no 1º artigo do PL 867/2015 que assim se apresenta: "Esta lei disciplina o equilíbrio que deve ser buscado entre a liberdade de ensinar e a liberdade de aprender, no âmbito da educação básica, em todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados do País". É deste modo que orientações curriculares têm sido disputadas para impor valores familiares e religiosos nas aulas de Ciências e Biologia, nas quais, por exemplo, o criacionismo deve ser ensinado juntamente com a teoria da evolução e o termo gênero deve ser (como efetivamente foi) eliminado da BNCC.

[15] O primeiro PL foi o de número 7180/2014, seguidos pelos PLs 867/2015 e 246/2019.

Para Macedo (2017), o MESP investe contra o "os direitos de aprendizagem" exibidos na BNCC, reconhecendo sua oposição aos valores familiares. Assim, os conservadores demandam sua exclusão do texto curricular, como foi o caso da própria palavra "gênero". A autora entende que nesse jogo político, o MESP se aproxima das demandas neoliberais e reduz a BNCC a um conjunto de conteúdos a serem ensinados na escola, reforçando a defesa de que esta é a sua função. Ainda que não seja possível arbitrá-la consensualmente, a defesa de uma listagem de conteúdos aproxima a vertente conservadora da neoliberal.

Deste modo, as investidas do MESP desassociam as funções da escola e da família, considerando serem as primeiras encarregadas de promover o aprendizado dos conteúdos e a segunda a formação moral e ética dos estudantes, investem contra a diversidade cultural, em especial aos pertencimentos raciais, e responsabilizam os docentes por inserir práticas políticas e partidárias e fomentar a "ideologia de gênero". O MESP não só se investe contra Paulo Freire, acusando-o de comunista e influenciador do que considera agressões aos valores cristãos, como também condena a difusão de suas ideias nos cursos de formação docente. Contrários à educação sexual, segmentos ultraconservadores acusam os professores de doutrinar seus alunos em ideologias perigosas, dentre as quais a que chamam "ideologia de gênero" (SOUZA, 2018). Para os adeptos do MESP as "reais intenções" dos "ideólogos de gênero" (dentre os quais se incluem com frequência referências a Gramsci, Butler, Marx, Beauvoir), dos professores e dos seguidores de Paulo Freire são erotizar as crianças e estimular práticas sexuais das mais diversas, ainda na infância, destruindo a "família tradicional".

Ao antagonizar família e escola e pretender blindar a "família tradicional" das ameaças docentes, o MESP negligencia "[...] um direito fundamental da criança que é o devido conhecimento de si e de seu corpo e suas descobertas presentes na adolescência. Assim, assume um papel de instituição social que tem impossibilitado o debate dessa temática tão latente entre os filhos" (SOUZA, 2018, p. 214). Como resistir às

investidas neoliberais e conservadoras sobre o currículo escolar tem sido objeto de reflexão na comunidade educacional nesta era de exageros, com proposições e ações que visam construir caminhos possíveis e solidários de enfrentamento.

A abordagem de temas sensíveis como possibilidade de resistência docente

Certa vez, nas minhas atribuições de professora de estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal Fluminense, entrei com duas licenciandas em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental que contava com mais de uma dezena de meninos e meninas negros e apenas dois deles brancos. Na manhã seguinte, ao iniciar minha aula na universidade para refletir sobre as experiências formativas que vinha acompanhando nas escolas públicas do Grande Rio, deparei-me com um quadro absolutamente inverso: dois estudantes negros ao redor de seus colegas licenciandos brancos. A inversão numérica da cor da pele dos estudantes universitários que tinha em minha turma e os da escola visitada foi evidente e me fez transitar em menos de 24 horas por duas realidades fundidas em uma só, provocando uma reflexão que continuo me fazendo: eu formava uma maioria branca para ser professor de uma maioria negra. Isto me fez percorrer, quase instantaneamente, pelos programas e temas das Biologia que ensinamos na escola, procurando referências para adensar minha reflexão.

A desigualdade racial que as duas instituições me mostrava, ainda que minoradas pelas políticas de cotas[16], aponta para o profundo fosso que separa a formação e a realidade das escolas públicas. Estaríamos sensíveis a esses desafios quando preparamos nossos futuros professores

[16]Ainda que os resultados do ENADE possam ser questionados, os de 2017, considerando a distribuição das respostas dos estudantes dos cursos presenciais de Ciências Biológicas, segundo a sua cor ou raça, e indicação de ingresso por Política de Ação Afirmativa ou Inclusão Social mostram que dentre o total dos concluintes dos cursos de Licenciatura se declararam de cor ou raça: 41,9% branca; 40,7% preta; 11,2% parda; 2,3% amarela e 0,4% indígena. Dentre os concluintes de cursos de bacharelado a distribuição da cor ou raça declarada por 56,0% dos estudantes é branca. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2017/Ciencias_Biologicas.pdf, p. 51-52. Acesso em: 17 jan. 2021.

para mobilizar o conhecimento biológico nas escolas? Tomando como referência que "a pobreza tem cor"[17] e que esta é explicitada pela pandemia de COVID-19, em que medida o conhecimento do vírus SAR-Cov-2 pode ser ensinado desconsiderando as condições de vida da população? Como recomendar os hábitos de higiene do corpo e das habitações quando faltam água e esgoto tratados para significativa parcela da população brasileira?[18] Como a anatomia e a fisiologia da reprodução humana podem ser ensinadas cindidas dos condicionantes emocionais, sociais e culturais das vivências sexuais da juventude? Como podemos usar a pirâmide alimentar como referência a uma alimentação saudável quando o alimento é escasso nas mesas? Como explicar a teoria da evolução ignorando o pertencimento religioso de nossos alunos e a pressão exercida por suas famílias? Como alertar para a relação entre desmatamento e mudanças climáticas quando autoridades governamentais desprezam os dados científicos? Essas são perguntas que desconcertam a crença de que os conteúdos biológicos podem ser ensinados em si mesmos, pois desafiam sua neutralidade e nos provocam a pensar que sempre que ensinamos Biologia, conhecimento e valores estão em disputa no currículo escolar (SELLES; FERREIRA, 2005).

As temáticas que surgem desses questionamentos se aproximam do que Paulo Freire se refere como a "trama" implícita a que o conhecimento biológico está imerso e sobre a qual o professor de Biologia não pode se furtar a ensinar (FREIRE, 1998). Alguns autores também se aproximam da proposição freireana e denominam "temáticas sensíveis" (GIL; EUGENIO, 2018) ou "questões socialmente agudas" ou "questões socialmente vivas" (SIMONNEAUX, J.; SIMONNEAUX, L., 2012) a

[17] O informativo "Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil", divulgado pelo IBGE, aponta como pretos e pardos trabalham, estudam e recebem menos que os brancos no país. Há o triplo de negros entre os 10% com menores rendimentos per capita no Brasil do que entre o seleto grupo dos 10% com maiores rendas. Segundo o informativo, dos 13,5 milhões vivendo em extrema pobreza, 75% são pretos ou pardos. Disponível em: https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/11/13/ibge-dos-135-milhoes-vivendo-em-extrema-pobreza-75percent-sao-pretos-ou-pardos.ghtml. Acesso em: 17 jan. 2021.

[18] Segundo dados de 2017, o país ainda apresenta quase 35 milhões de brasileiros sem acesso à água tratada, quase 100 milhões de brasileiros sem coleta de esgotos (47,6% da população) e apenas 46% dos esgotos gerados no país são tratados. Disponível em: http://www.tratabrasil.org.br/images/estudos/itb/ranking-2019/PRESS_RELEASE___Ranking_do_Saneamento___NOVO.pdf). Acesso em: 17 jan. 2021.

serem endereçadas nas aulas de Biologia, pois dão visibilidade a conteúdos biológicos articulados a dimensões sociais, culturais e históricas. Gil e Eugênio (2018), no contexto do ensino de História, usam o termo "questões sensíveis" para se referirem a temáticas tratadas no ambiente escolar que implicam no confronto de valores e interesses e podem provocar constrangimentos nas tomadas de decisão. Simonneaux, J. e Simonneaux, L. (2012) preferem denominá-las "questões socialmente agudas" (QSA), considerando-as apropriadas para o desenvolvimento de perguntas abertas no contexto de problemas não estruturados que integram o conhecimento na área das Ciências Humanas.

De modo equivalente, a adoção de ambos os termos – temas sensíveis ou questões socialmente agudas – chama a atenção para abordagens curriculares que não têm o conhecimento biológico *stricto sensu* como única referência. Apoiando-se nos estudos de Adela Cortina e na defesa da educação orientada por direitos humanos, essas abordagens também podem ser referidas como "conteúdos cordiais" (TEIXEIRA; OLIVEIRA; QUEIRÓZ, 2019). Por conteúdos cordiais se entendem as possibilidades de diálogo entre os conteúdos curriculares e os aspectos fundamentais à dignidade humana. No caso do ensino de Biologia, os autores entendem que existe "um compromisso ético" capaz de provocar uma "estima pelo outro" de modo a que se apreciem "valores como a igualdade, a liberdade, a solidariedade e a justiça" propiciando um ensino de Biologia humanizado (TEIXEIRA; OLIVEIRA; QUEIRÓZ, 2019, p. xxiv)

Com efeito, as questões de gênero, as temáticas sobre a sexualidade, o racismo, as ameaças ao ambiente, a relação entre dieta alimentar e poder aquisitivo, os conflitos entre visões de mundo religiosa e evolucionista, dentre outras, integram um conjunto de temáticas entendidas como "sensíveis", "questões socialmente vivas", "agudas" ou ainda "conteúdos cordiais" a serem endereçadas nas aulas de Biologia. Isto porque dão visibilidade a conteúdos respaldados não apenas por suas dimensões biológicas, mas também por representações sociais como, por exemplo, as que subjugam o papel das mulheres e reduzem suas possibilidades de inserção no mundo. Neste caso, a escola não pode deixar de assumir o

debate muitas vezes inviável nos contextos familiares, pois grande parte da violência, incluindo os abusos sexuais, ocorre na mesma "família tradicional" romanticamente defendida pelos grupos conservadores (SOUZA, 2018).

Em que pesem as condições adversas nas quais o trabalho docente é realizado no país, mesmo não as nomeando conforme os referidos autores vêm fazendo, essas temáticas não deixam de ser tratadas por professores de Ciências e Biologia e em muitos deles os alunos encontram apoio para seus dilemas existenciais. Por sua vez, a aposta na abordagem de temas sensíveis implica também ir de encontro a grupos tão poderosos – financeiramente e politicamente – e num governo brasileiro de extrema direita, tal tarefa não é trivial. Cabe pensar que as reflexões sobre as finalidades da educação em tempos de profundos ataques conservadores ao exercício profissional docente precisam fornecer subsídios para organizar a resistência.

Entendo que a Educação em Ciências tem muito a contribuir nessa empreitada, em particular a comunidade de Educação em Biologia, sobretudo se considerarmos que esta dispõe de uma ativa associação que reúne docentes e pesquisadores como a Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)[19] comprometida politicamente com a defesa do currículo escolar e com as condições de trabalho de seus professores. Ao considerar que o currículo desta disciplina escolar e seus professores são alvo de controle por parte do MESP, pela abordagem de vários temas sensíveis mencionados anteriormente, cabe também operar criticamente junto aos cursos de formação docente para instalar o debate e pensar em modos de enfrentamento. Um alento para este embate veio do Supremo Tribunal Federal Brasileiro, que recentemente e por decisão unânime julgou inconstitucional lei municipal de Novo Gama, GO que proibia debate sobre identidade de gênero nas escolas. "De acordo com a PGR, ao instituir a proibição de uso de material didático com referência a diversidade sexual, a referida lei municipal invadiu competência da União".[20] Embora a decisão da corte máxima da nação se refira a um

[19] Disponível em: https://sbenbio.org.br/. Acesso em: 17 jan. 2021.
[20] Disponível em: https://www.migalhas.com.br/quentes/325473/e-inconstitucional-lei-que-proibe-ensino-de-ideologia-de-genero-decide-stf. Acesso em: 17 jan. 2021.

município específico, ela sinaliza para todas as instâncias governamentais os limites para implementação de leis que "tratem de currículos, conteúdos programáticos, metodologia de ensino ou modo de exercício da atividade docente" contrárias aos princípios e às diretrizes fixados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Em outra perspectiva de resistência, desde de 2017 o Movimento Educação Democrática se volta ao combate das interferências crescentes dos grupos conservadores nas políticas educacionais[21]. Criado para reunir pessoas de todo Brasil e articular grupos na mobilização por uma educação democrática e pela escola pública, este movimento se contrapõe ao MESP e tem participado ativamente de debates, seminários e audiências públicas para alertar sobre a ameaça representada pelas proposições conservadoras. O escopo desta iniciativa, focada inicialmente para enfrentar os ataques do MESP, se ampliou para um caráter propositivo ao incluir pautas que defendem o professorado das ameaças produzidas em um país após o impeachment da presidente Dilma Rousseff, quando o ultraconservadorismo se ampliou significativamente. Assim, a resistência vai se formando no interior da comunidade educacional e da sua associação, reunindo docentes das escolas e das universidades, operando em dispositivos táticos contra formas estratégicas de poder (CARMO; SELLES, 2018), como as que o MESP estabelece.

Esse entendimento pode inspirar diversas práticas de resistência que, dirigidas e tecidas junto aos professores de Biologia, podem fortalecer modos de enfrentamento do conservadorismo e criar espaços de diálogos para apoio mútuo no exercício docente. Afinal, ao incluir reflexões teóricas para qualificar o debate nos cursos de licenciatura, cabe à comunidade acadêmica caminhar junto à docência, provocando discussões em bases não normativas. Para agir em defesa do alunado e de modos diversos de significar o mundo, é preciso olhar para experiência histórica de tantos professores e professoras de Biologia que não desistiram de empreender múltiplas formas de resistência.

[21] Disponível em: https://pt-br.facebook.com/moveducacaodemocratica/. Acesso em: 17 jan. 2021.

Considerações finais

Enquanto terminava a escrita deste texto, em meio da pandemia de COVID-19, o mundo foi sacudido pela notícia de mais um assassinato policial nos Estados Unidos motivado por racismo, acompanhado de imagens de um ex-segurança negro, George Floyd, sendo asfixiado e gritando que não conseguia respirar[22]. A circulação dessas imagens chocantes provocou protestos que atingiram inúmeras cidades norte-americanas e alcançaram diversas partes do globo, reverberando em outros protestos contra o racismo que persiste em tantas delas: as vidas negras importam! Em nosso país a elas se juntam as manifestações para lembrar também as vidas negras ceifadas pela violência policial, com uma diferença de que os assassinos daqui não são apenas policiais brancos, mas muitos deles também são negros, o que alude ao racismo estrutural que permeia o sistema de segurança do país[23].

Se no curso da pandemia somos abalados por essas notícias, não podemos deixar de mencioná-las neste texto porque, se elas expõem o racismo que penetra em todas as estruturas sociais de nosso país, igualmente nos remetem para uma população estudantil vulnerável que frequenta as aulas de Biologia. Diante disso, retomo a abordagem dos temas sensíveis discutidos anteriormente e localizo o racismo como uma das tramas a que se referia Paulo Freire, cujo tratamento as aulas de Biologia e muito mais, a formação docente, não podem deixar de endereçar.

Esta temática e tantas outras elencadas neste texto me provocam a pensar que é inevitável revisarmos seleções curriculares como a BNCC, quando estas realçam o conhecimento e o submete às competências, como se somente seu aprendizado fosse a salvaguarda para inserir a juventude em funções sociais e funcionasse como um antídoto para as mazelas oriundas da pouca instrução. Não podemos prescindir do conhecimento biológico no currículo, sem dúvida, mas somente um

[22] https://epocanegocios.globo.com/Mundo/noticia/2020/05/george-floyd-o-que-aconteceu-antes-da-prisao-e-como-foram-seus-ultimos-30-minutos-de-vida.html. Acesso em: 17 jan. 2021.

[23] https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/05/protesto-contra-violencia-policial-termina-em-confusao-com-policia-no-rio.shtml. Acesso em: 17 jan. 2021.

conhecimento advertido por seu pertencimento social e cultural pode provocar sentidos para o ensino de Biologia. Entretanto, o negacionismo científico de que falara inicialmente impõe aos professores de Biologia uma posição mais assertiva em relação à defesa da ciência: a valorização do conhecimento biológico como parte de uma agenda democrática que deve reivindicar o acesso à escola e às informações confiáveis. O equilíbrio entre defender o conhecimento e reivindicar o ensino de Biologia com suas tramas precisa ser tecido nas escolas e também no interior de nossos cursos de formação docente, pois as profundas implicações ideológicas do negacionismo científico ganham terreno em proporções ainda não vistas em nossa história.

Diante de mais este desafio, posturas sensíveis e outras escutas estão sendo requeridas de nossa parte para resistir não apenas a tentativas unificadoras que normatizam o currículo, segmentando conhecimento e valores, mas também à desqualificação do papel da ciência. Precisamos alargar nossos programas nos cursos de licenciatura para que os futuros professores – muitos deles nascidos em condições mais confortáveis que seus futuros alunos – não sejam capturados pela naturalização do racismo, do sexismo, da misoginia e da violência ou pelas armadilhas do negacionismo científico. Tampouco podemos aceitar a desvalorização das instituições universitárias e dos centros de estudos que produzem o conhecimento científico.

Incentivadas pela alienação curricular, tais naturalizações reforçam a dissociação do conhecimento biológico dos valores que lhe atravessam.

Em diálogo com a escola, a formação docente pode construir resistências ao provocar releituras curriculares que mostrem a impossibilidade de levar a frente à defesa de um currículo nacional, pois a normatização é sustentada por princípios mercadológicos. De igual modo, a resistência precisa ser tecida em oposição às estratégias de controle por parte de grupos conservadores sobre o exercício docente que minam a confiança do empreendimento educativo. Insensíveis às dores que a negação das diferenças provoca, tanto a armadilha neoliberal quanto a conservadora precisam ser enfrentadas dentro das escolas e de dentro

da formação docente, arregimentando solidariedade e alteridade. Quem sabe assim encontremos modos de resistir ao "novo profissionalismo comercializado" (BALL, 2010, p. 5) e nos coloquemos ao lado de nossos estudantes para que assumam suas diferenças.

Referências

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 59-91.

AYRES, A. C. B. M.; VILELA, M. L.; SELLES, S. E. Formação de professores de Ciências e Biologia: legislações e profissionalidade docente. *In:* VILELA, M. L.; MENDES, R.; PINHÃO, F.; RIOS, N. (org.). *Aqui também tem currículo!* Saberes em diálogo no Ensino de Biologia. Curitiba: Ed. Prisma, 2018. p. 107-129.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 35, n. 2, 2010.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas:* atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 09/2001.* Definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002.

CARMO, E. M.; SELLES, S. E. "Modos de Fazer". Elaborados por professores de Biologia como produção de conhecimento escolar. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 18, p. 269-299, 2018.

FRANCO, L. G. S.; MUNFORD, D. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: um olhar da área de Ciências da Natureza. *Horizontes*, v. 36, p. 158-171, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FRIGOTTO, G. (org.). *Escola "sem" partido*. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ: LPP, 2017.

GIL, C. Z. V.; EUGENIO, J. C. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

MAIA, C. M. Ninguém nasce mulher, torna-se mulher: um estudo exploratório de gênero no currículo e a (re)construção do "ser" mulher nas princesas da Disney. 2017. 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – UFF, Niterói, 2017.

NÓVOA, A. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. *In*: NÓVOA, A. *Espaços de educação, tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p. 237-263.

RODRIGUES, L.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O documento "Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica" (BNCFP): dez razões para Temer e Contestar a BNCFP. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 20, p. 1-39, 2020.

SELLES, S. E.; DORVILLÉ, L. F. M.; PONTUAL, L. V. Ensino religioso nas escolas estaduais do Rio de Janeiro: implicações para o ensino de ciências/biologia. *Ciência & Educação*, v. 22, série 4, p. 875-894, 2016.

SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. Disciplina escolar Biologia: entre a retórica unificadora e as questões sociais. *In*: MARANDINO *et al.* (org.). *Ensino de Biologia:* conhecimentos e valores em disputa. Niteroi: EdUFF, 2005. p. 50-61.

SIMONNEAUX, J.; SIMONNEAUX, L. Educational Configurations for Teaching Environmental Socioscientific Issues within the Perspective of Sustainability Research. *Science Education*, v. 42, n. 1, p. 75-94, 2012.

SOUZA, A. P. H. Relações de gênero e educação: crítica aos projetos de lei "Escola sem partido". *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 204-224, 2018.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, P.; OLIVEIRA, R. D. V. L.; QUEIRÓZ, G. R. C. *Conteúdos cordiais* – biologia humanizada para uma escola sem mordaça. São Paulo: Ed. da Física, 2019.

Capítulo 11

Sentidos de aula atribuídos por professores de Biologia

Cleide Teixeira Alves
Edinaldo Medeiros Carmo

Todo dia ela faz tudo sempre igual...
(Chico Buarque, 1971).

Introdução

A educação escolar, conforme conhecemos hoje, é uma invenção relativamente recente na história da educação. Surge dentro de um contexto de mudanças sociais marcadas por inúmeras conquistas que sinalizavam a efetiva necessidade de uma educação coletiva. Fazia-se, então, necessário um conhecimento capaz de fundamentar o professor para atender a grupos de alunos.

Nesse sentido, a organização do trabalho didático, fundada por Comênio no século XVII, apresenta – pela primeira vez na história – uma tentativa de sistematização de conhecimento do ensino. A obra desse autor postulava uma forma de ensinar em que o professor atenderia a um grupo de alunos com idade e nível de conhecimentos semelhantes num período de tempo regularmente estabelecido. Com a consolidação

de um conjunto de traços característicos e o desenvolvimento posterior dessa prática escolar, resultou na ação pedagógica que hoje chamamos de aula (CASTRO, 1991).

Assim, a conformação de aula como concebemos hoje, atravessou períodos da história marcados por momentos de transformações que promoveram severas críticas, avanços, retrocessos, inclusão e exclusão de elementos da prática da aula conforme interesses sociais vigentes.

Alves (2006), ao analisar a produção da escola pública, identificou que, apesar de diferentes teorias pedagógicas influenciarem o processo de ensino e aprendizagem ao longo da história da escola, o trabalho pedagógico não se alterou. Para ele, a proposta fundada por Comênios no século XVII atendeu a uma necessidade social da época e continua prevalecendo nos dias atuais. Segundo a análise de Saviani (2013), no Brasil, houve uma permanência das ideias pedagógicas desde o primeiro período da história do país. A valorização de aspectos como obediência, passividade e memorização da informação transmitida, o foco no professor e nos interesses dos que governam permanecem. Verdadeiramente, não se pensou em mudar de fato as condições para uma efetiva materialização de uma prática educacional de qualidade e acessível a todos (SAVIANI, 2013).

Entretanto, Gauthier, Bissonnette e Richard (2014, p. 58) salientam que a tradição pedagógica, "[...] maneira bastante uniforme de dar aula que se disseminou pelo planeta e perdurou até a nossa época", extremamente caricaturada nos discursos dos que apostavam em abordagem por descoberta, apresenta aspectos positivos que precisam ser valorizados. Com essa concepção de que nem tudo é ruim, e com base em resultados de pesquisas empíricas, esses autores defendem uma abordagem de ensino mais eficiente em termos de rendimento na aprendizagem de alunos menos favorecidos.

Desse modo, entendemos que é um desafio pensar sobre a aula, porque ela é a instância da operacionalização de uma política educacional, de concretização das teorias da transformação do sistema escolar, e acontece numa situação de grandes possibilidades. Uma aula é contingência, constituindo-se de várias relações e elementos – professor,

alunos, currículos (currículo prescrito, livro didático, currículo praticado pelo professor), currículos vivenciados e produzidos por alunos.

Além disso, a aula demanda inúmeras tarefas, quereres, saberes, afetos e desafetos que se fazem no visível e no invisível. Desse modo, uma aula se faz e se refaz em arranjos com indícios de outras aulas, com demandas presentes e tensões diversas num tempo que não é o da contagem de minutos. Mesmo na tentativa de manter o controle em uma aula, com esforços para um bom planejamento, escapes se dão, rompendo com o esperado, por isso, uma aula é contingência, todo dia... não há como fazer tudo igual.

Essa contingência da aula, marcada por possibilidades múltiplas de se concretizar a intencionalidade das atividades pedagógicas, torna cada vez mais necessário conhecer o pensamento docente para a compreensão da prática realizada pelo professor. Acosta (2013), enfatiza a necessidade de ouvir os professores, saber o que eles pensam, como agem, por que tomam determinadas decisões e como resolvem os dilemas da prática educacional por meio de suas próprias teorias implícitas e suas histórias. Portanto, para que efetivas mudanças possam ocorrer na escola, é preciso considerar os sentidos e intenções que caracterizam as práticas docentes.

Assim posto, buscamos apresentar neste texto os sentidos atribuídos à aula pelos professores de Biologia. E, para melhor acessar tais sentidos, abordaremos também suas concepções de qualidade, de objetivos dessa prática, as limitações e as possibilidades para o desenvolvimento da aula. Nesse caso, evidenciamos o professor como personagem principal na condução da aula que, com os limites de autonomia que possui, organiza essa prática.

Desse modo, considerar o protagonismo docente, levando em conta os sentidos que ele atribui à aula, foi condição essencial para a realização deste estudo. Para explorar o objeto de estudo investigado, optamos pela abordagem de natureza qualitativa, buscando nos dispositivos da fenomenologia social de Schutz (2012) um processo de investigação baseado na "experiência", "estoque de conhecimento" e o "mundo da vida" de cada sujeito.

Segundo Schutz (2012) é por meio da experiência adquirida, que o sujeito orienta as diversas ações da vida, pois, mediante a sedimentação das *experiências* por ele vivenciadas, compõe o seu "estoque de conhecimento", o qual será consultado para interpretar suas vivências, observações e fazer planos no "mundo da vida". Dessa maneira, ao relacionar esses dispositivos com o objetivo deste estudo, pudemos deduzir que a "situação biográfica" de cada docente teve reflexo na forma como ele concebe e opera a aula. Importa, porém, ressaltar que nem todas as experiências são investidas de significado, da mesma forma que nem sempre é atribuída a mesma importância para todos os elementos em determinada situação (SCHUTZ, 2012).

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Vitória da Conquista e os sujeitos participantes foram cinco professores de Biologia da rede estadual de ensino, aqui identificados por pseudônimos. Como dispositivo de produção de dados, optamos pela entrevista semiestruturada e para a análise das informações produzidas, adotou-se como procedimento a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

A opção por esta técnica se baseia no fato de que, segundo Triviños (2013), as mensagens escritas são mais estáveis e constituem um material objetivo, no qual é possível voltar sempre que for necessário. Sendo assim, por meio da Análise de Conteúdo Temática, foi realizada uma apreciação minuciosa das entrevistas, visando depreender o sentido, comparar, avaliar, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais do estudo (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Porém, importa salientar que não nos baseamos numa perspectiva científica rígida da técnica de Análise de Conteúdo, mas de leituras reflexivas do pensamento dos autores ao ponderarem quanto à necessidade de que tal instrumento seja utilizado de maneira a considerar a rigidez da objetividade e a riqueza da subjetividade. Assim, buscamos "[...] ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica frente à comunicação de documentos [...]" (MINAYO, 2004, p. 203).

Cabe dizer que as seções seguintes têm como base empírica a entrevista semiestruturada que guiou para um processo de imersão nas

narrativas dos professores participantes por meio da Análise de Conteúdo Temática. Este processo permitiu chegar a categoria "Concepções de aula na perspectiva dos professores de Biologia" que será explorada a seguir.

Concepções de aula na perspectiva dos professores de Biologia

Nesta categoria, conforme já destacamos, daremos visibilidade à concepção de aula apresentada pelos professores em diálogo com os estudos de Schutz (2012), situando nossas análises na "situação biográfica", vivências e "experiências" e no "estoque de conhecimento" dos professores pesquisados.

Para a professora Larissa, a aula "[...] é quando o professor passa alguma coisa que o aluno não sabia, e não é só o que estava no livro [...], a aula, para mim, é ampliar o conhecimento, é dar mais do que o aluno teria sem a presença do professor". A professora Larissa demonstra que, durante a aula, não se deve apenas reforçar o que o aluno já sabe e nem deixar que ele permaneça apenas com os conhecimentos que trazem do cotidiano. Ela percebe a necessidade de oferecer algo mais complexo, que amplie o conhecimento do aluno.

Desse modo, ela valoriza a socialização do conhecimento científico e entende isso como aspecto que caracteriza uma aula. Para essa professora, o aluno tem que sair da aula levando um conhecimento novo. Insiste: "[...] aula é um momento em que o professor acrescenta um conhecimento". Nesse momento, importa lembrar o motivo pelo qual a professora diz gostar de conteúdo: "eu sou conteudista, eu gosto do conteúdo... [...]". Dito isso, a professora defende seu posicionamento sobre o sentido de aula. Ela narra sobre o tipo de aula que mais a angustiava quando ainda era estudante. Destaca:

> Quando eu era aluna, nunca gostei daquela aula em que o professor diz "Nós hoje vamos falar sobre vírus, reúna o grupo aí e comente o que é vírus, depois exponha para os seus colegas", e aí um aluno diz: "Ah! Eu acho que é isso", outro "Ah! Não sei o que...". Bom, a aula ficava nisso. Os alunos já tinham esse

> conhecimento antes, entendo, um colega sabe um pouquinho, o outro também, mas eles vão ficar presos naquele conhecimento? Ah! Eu ficava irritada, isso era a morte para mim, porque, bom, eu já sei o que é vírus até um certo ponto, então, eu fui ali e não vou sair sem nada? Não... não... quer me deixar injuriada é uma coisa dessas. Então é isso, eu não quero que meu aluno chegue aqui e saia com o que ele tem. Eu vivi isso e não gostava (Professora Larissa).

Na condição de aluna, a professora tinha um objetivo, saber mais sobre os conteúdos de cada disciplina, e quando isso não acontecia, sentia-se prejudicada no seu direito de aprender, pois, conforme destaca Lopes (2007, p. 203), "[...] é função da escola, em perspectiva crítica, socializar o conhecimento científico". Nesse sentido, as experiências apreendidas e refletidas pela professora, quando aluna da educação básica, conduziram a docente para uma prática diferenciada em suas aulas. Ao destacar que recorre à formação de grupos, solicitando que os alunos leiam no livro sobre a temática em questão, pesquisem outras informações no celular, ela tem o cuidado de, após ouvir o posicionamento dos grupos, explorar mais o conteúdo, acrescentando novas informações.

A experiência da professora enquanto aluna, com aulas que não passavam das opiniões dos colegas, motivou-a a construir uma configuração de aula em que se compromete a ajudar o aluno a compreender o científico, relacionando com o cotidiano. Lopes (1999) salienta sobre o risco de o professor ficar tão somente na razão acomodada do que já se conhece e, assim, negar ao aluno a racionalidade dos conhecimentos científicos.

Quanto à professora Elena, também concebe a aula como um momento em que acrescenta algo aos conhecimentos que os alunos trazem para a escola. Para ela, a "[...] aula é um ensinamento [...], você tem que adquirir aquele conhecimento que vai precisar usar em sua vida. Então, a gente tem que despertar nesses meninos a vontade de aprender, de falar, e a aula é isso". Embora aparentando uma maior abertura do que poderia ser o conhecimento a ser apreendido, o sentido de aula para a professora Elena também está vinculado ao "deixar algo mais", indo além do conhecimento cotidiano do aluno.

Essa perspectiva sugere que ela não quer apenas reforçar o cotidiano, mas utilizá-lo para significar os conteúdos abordados em sua aula e auxiliar o aluno na compreensão do científico. Em diálogo com Lopes (1999), entendemos que estagnar a aula no conhecimento do cotidiano constitui um obstáculo epistemológico, entrave que impede o aluno compreender o conhecimento científico. Do mesmo modo, corroboram Silva e Moreira (2010, p. 26), afirmando que "[...] uma escola voltada para a progressão e o aprofundamento contínuo do conhecimento escolar exige ser organizada e gerida de forma que os indivíduos tenham acessos aos saberes que lhes são úteis e necessários, mas que seu dia-a-dia não lhes possibilita adquirir".

A professora Heldina, no entanto, parece conceber a aula como qualquer momento no qual se aprende alguma coisa nova, não necessariamente científica. Nesse sentido, ela afirma:

> Aula é qualquer momento... eu diria assim, que tenha essa interação e que passe alguma mensagem, que você apreenda, que se torne seu. Então, uma conversa pode ser uma aula, um passeio ali, sem uma pretensão exata, pode ser uma aula, porque se eu estive naquele local, se eu conversei com outras pessoas, se eu ouvi, interagi e tirei uma informação daquilo ali, aquilo é aula (Professora Heldina).

Essas narrativas nos permitem entender como a "experiência de vida" reflete nas concepções e escolhas do docente. Conforme afirma Schutz (2012), é com base nas concepções, experiências refletidas e no "estoque de conhecimento" que os indivíduos decidem e escolhem, entre várias opções disponíveis, o percurso para a sua atuação. Desse modo, a professora Lurdes concebe a aula vinculada àquilo que a angustia, o limite do tempo, "[...] aula é um tempo muito restrito em que você tem contato com pessoas diversas, naturezas diversas e possibilidades diversas [...]". A professora percebe a riqueza de possibilidades que há em uma aula, mas deixa transparecer o que a incomoda.

> [...] aula é um momento de troca também, porque durante o trabalho do professor, o ouvir dele em relação ao que o aluno coloca sobre a sua vivência, sobre seu conhecimento de mundo em relação àquilo que você está transmitindo, faz com que o professor também tenha ganhos em sua experiência. Então, é um momento, é um tempo muito restrito, mas também um tempo rico onde você pode ter trocas bastante significativas que você leva para uma vida inteira (Professora Lurdes).

A questão do tempo aparece de forma muito incisiva nas narrativas dessa professora. Para ela, não há tempo suficiente em sala de aula para abordar a extensa gama de conteúdos previstos no currículo prescrito, atrapalhando a qualidade de suas aulas. Assim, ainda que reconheça a potencialidade do momento da aula para trocas entre o conhecimento que o aluno traz das suas vivências e o científico transmitido em sala, demonstra certa apreensão quando pensa no tempo da aula que limita suas pretensões pedagógicas.

> Às vezes, a gente tem vontade, a gente tem necessidade de fazer uma aula diferenciada. Às vezes tudo contribui para que você possa realmente fazer, mas você se depara em vários outros aspectos, porque você tem uma quantidade exata de aula, você tem uma unidade totalmente restrita ali, fechada com datas de início e fim. Então, se nós tivéssemos mais aulas [...] (Professora Lurdes).

Nessa perspectiva, cabe inferir que a extensa demanda que a professora se vê obrigada a realizar torna o tempo da aula bastante restrito, a ponto de angustiá-la. Isso deixa claro como a sua concepção de currículo interfere na sua concepção de aula, evidenciado que aquilo que o currículo é, na prática, depende precisamente da forma como ele é visto pelos seus atores (SILVA, 1999). Conforme Sacristán (2000), não será fácil melhorar a qualidade do ensino, se os conteúdos, os procedimentos e os contextos de realização do currículo não forem modificados. De modo também particular e condicionado pelas suas condições de trabalho, o professor Omero apresenta uma concepção de aula vinculada ao atendimento das necessidades dos alunos, ao assegurar que:

> Aula é uma forma de você construir com o aluno um conhecimento que você está abordando. É você trabalhar um conteúdo com o aluno e que ele se prenda aquilo e use isso no seu dia a dia. Então, um exemplo, é utilizar conteúdos que envolvam o cotidiano deles. Quando eu era estudante da educação básica, me lembro de tanta fórmula em matemática que a gente tinha que saber e eu pensava: "Para que eu vou usar essa fórmula? Para que isso serve para minha vida, com tantas outras coisas mais urgentes [...]". Então, eu não via um sentido em trabalhar matemática de forma tão profunda, sendo que na nossa realidade não vai utilizá-la assim. Mas a Biologia, ela tem conteúdos que são bons de trabalhar com o cotidiano (Professor Omero).

O professor Omero apresenta um sentido de aula voltado para a utilidade dos conteúdos abordados na escola e a sua relação com a vida prática. Desse modo, não vê necessidade em abordar determinado conteúdo que não apresente uma utilidade concreta para a turma. No currículo praticado, o professor não aposta na inclusão de conteúdos que estejam distantes da realidade dos alunos, pois ele tem o receio de perder a atenção e o interesse dos discentes.

Os critérios usados na escolha do conteúdo programático têm como fundamento os elementos provenientes das necessidades emergenciais dos seus alunos, ou seja, o contexto em que eles estão inseridos e as suas necessidades formativas. Diferentemente da professora Larissa, Omero procura dar ênfase ao conhecimento que o aluno traz do seu cotidiano, porém, inferimos que essa sua postura valorativa do mundo vivido pelo aluno está vinculada a tentativa de melhorar a compreensão do conhecimento científico de que ele se dispõe a trabalhar na aula. Nóvoa (1992) lembra que cada docente constrói, no seu íntimo, seu próprio jeito de ser professor e que, portanto, eles (os professores) precisam ser ouvidos e considerados nesse processo de entendimento do que acontece em nossas escolas e em nossas salas de aula.

As narrativas dos professores sinalizam para a existência de um sentido de aula afetado pelas múltiplas interferências e experiências com implicações para a sua prática, compondo seu próprio jeito de conceber

e intencionar a aula, baseado em escolhas particulares conforme o sistema valorativo de cada um. Por esse motivo, defendemos que o "estoque de conhecimentos" construído pelo professor é fundamental no desenvolvimento da prática docente. Esse estoque será interpretado e organizado com base nos sentidos de cada docente, que, segundo Schutz (2012), é construído mediante a sedimentação das experiências vivenciadas pelo sujeito. Assim, é oportuno salientar a influência mútua referida por Sacristán (2000) que, ao mesmo tempo em que o currículo molda os docentes, eles o interpretam e o traduzem à prática mediante suas prioridades e os seus percursos.

No intuito de melhor acessar os sentidos atribuídos à aula pelos professores, compreendendo que o fazer pedagógico é movido por um parâmetro e uma intencionalidade, achamos pertinente conhecer e analisar o que os entrevistados consideram uma aula de qualidade. Nesse sentido, para a professora Lurdes, uma aula de qualidade não está vinculada à sua modalidade, "[...] independe, se é uma aula expositiva dialogada, se é uma aula prática, se é uma aula de campo... Uma aula boa é aquela que você consegue alcançar o seu aluno e fazer com que ele interaja e participe do processo de construção dessa aula e da aprendizagem dele".

Do mesmo modo, a professora Larissa enfatiza: "[...] pode ser utilizando *slide*, pode ser falada, pode ser escrita, pode ser a gente indo no livro e voltando, aula boa é quando os alunos prestam atenção, que eles fazem aquela pergunta dentro do conteúdo e você está vendo que eles tão entendendo". Assim, na concepção desses professores, não é o espaço, os recursos didáticos ou a utilização de tecnologia avançada que torna a aula de qualidade, mas a presença interativa do aluno que dá vida e sentido à aula.

Assim, diante dos relatos dos professores Omero, Heldina, Larissa e Elena, podemos considerar que eles procuram envolver os alunos no processo de aprendizagem e ficam felizes quando o conseguem. A professora Larissa destaca: "[...] eu me sinto a tal [risos]. Eu penso assim, 'poxa, hoje eu agradei!'. Não acontece sempre, mas, às vezes, quando a gente fala aquela coisa, eles vêm e interagem. Aí, realmente, é

o máximo [risos]". Do mesmo modo, o professor Omero faz menção a esse envolvimento do aluno ao afirmar: "[...] então, quando eu vejo um aluno me perguntando, o aluno interessado, fico bem alegre, bem alegre mesmo, chego na minha casa, minha esposa fala assim: 'foi boa a aula?' Eu digo: 'foi, porque os alunos participaram'".

Essas narrativas esclarecem como os professores desejam a participação da turma. Para eles, uma boa aula é aquela na qual o aluno se mostra envolvido e participativo, alegram-se com isso, pois há uma sensação de que a aula realmente aconteceu *para* e *com* o aluno.

Nos depoimentos das professoras Heldina e Elena, também aparecem, dentre outros elementos, a necessidade de significar algo para o aluno, daí a relevância dada pelos professores aos conteúdos que melhor dialogam com o cotidiano da turma. Porém, a professora Heldina também considera uma aula boa aquela que apresenta certa organização estrutural.

> Eu acho que uma aula de qualidade tem que ter, desde o início, um objetivo. O aluno tem que entender qual o objetivo daquilo ali, porque você está ali. Você desenvolve no aluno o sentido daquilo, aquela questão da construção da lógica. É ele perceber que as coisas vão se encaixando, ele vai construindo a lógica, mesmo que mentalmente e fecha com aquele conteúdo, fazendo sentido, aplicado no dia a dia do aluno. Então, desde o início ele deve entender o objetivo e ir construindo, percebendo que aquilo não é pronto, que aquilo foi sendo construído e, como eu falo, é amarrar a lógica e no final ele perceber que aquilo faz sentido na vida dele (Professora Heldina).

Para a professora Heldina, a boa aula é aquela organizada dentro de uma lógica que vai se desenvolver com certa estabilidade. Ela acentua a visibilidade dos objetivos e o envolvimento dos alunos na construção dessa lógica que não estava pronta, mas, que foi se revelando no desenrolar da aula. Quando consegue esse feito, segundo ela, a aula obteve qualidade.

Nessa perspectiva, de modo geral, o sentido e a qualidade da aula para os professores entrevistados passam pelo afeto. É necessário afetar o aluno, ter significado para ele. Essas ponderações dialogam com os

argumentos de Lopes (2008, p. 93) ao defender que "[...] o currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legítima da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta para a produção de significados".

A professora Elena se reporta ao seu tempo de aluna para caracterizar o que considera uma aula boa. Ela relata:

> Na minha condição de aluna, aula boa era quando eu conseguia me situar, saber que aquilo que o professor estava falando existia e era real. Às vezes, o professor está lá ensinando genética, por exemplo, mas ele fala tanto, ele põe tanta coisa e, às vezes, ele não consegue mostrar para a turma o que aquilo pode tornar aos meus olhos uma coisa presente, uma coisa do seu cotidiano. Então, quando eu consigo trazer o aluno, mostrar para ele que aquilo é uma coisa do cotidiano, da vida, eu acho que essa aula é prazerosa e rende frutos. E, mesmo quando a gente sai do conteúdo do currículo e vamos falar de valores, quando eu sei que aquele aluno entendeu o que eu quis passar para ele a respeito de valores, aquela aula também foi de qualidade (Professora Elena).

A análise do fragmento anterior mostra que a percepção de Elena sobre a qualidade da aula está atravessada pela sua experiência enquanto aluna, pois, a aula era boa somente quando ela conseguia relacionar o conteúdo explicado com algo da sua realidade e que, de fato, a ajudasse a lembrar ou entender melhor aquele conteúdo. A sua experiência de aluna, quando trabalhada pedagogicamente pelo professor, permitia dar sentido ao conteúdo, favorecendo a sua construção e ampliação de novos conhecimentos.

Desse modo, ela avalia ser também importante para o seu aluno essa aproximação do conteúdo discutido com o cotidiano deles, uma vez que os aproxima da realidade, tornando também a aula prazerosa. A relação da professora Elena com os conteúdos que ensina permite um diálogo com os achados de Cunha (1995) ao destacar que a experiência vivida pelos professores é insubstituível no seu significado educativo, principalmente, quando esse fazer tem condição de ser refletido sobre si mesmo.

Nas repetidas vezes em que os professores foram arguidos a falar sobre aspectos da sua prática, a preocupação em relacionar o conteúdo com a realidade do aluno sobressaiu de forma significativa na fala de todos os entrevistados. Percebemos que, para eles, aula de qualidade é aquela que faz sentido para o aluno, mantendo uma relação com o seu cotidiano. Do mesmo modo, quando arguidos sobre quais deveriam ser os objetivos das aulas de Biologia, todos os professores participantes do estudo destacaram a importância de os conteúdos serem abordados de forma contextualizada e que permitisse aos alunos relacionar estes conteúdos com as situações concretas em seus cotidianos.

O professor Omero é enfático ao afirmar: "[...] meu maior objetivo na aula é trabalhar assuntos que dizem respeito à realidade do aluno, que chame a atenção deles e que sejam assuntos interessantes para ele [...]". A professora Larissa mostra a mesma necessidade quando afirma abordar o conteúdo relacionado à vida do aluno, trabalhando aquilo que vai melhorar a vida dele. Do mesmo modo, a professora Elena reforça: "[...] a Biologia é repleta de termos e coisas que parecem distantes da vida do aluno, então, meu objetivo é mostrar que a Biologia faz parte do dia a dia dele, que esse conhecimento vai fazer diferença". A professora Lurdes lembra que a disciplina Biologia favorece a associação entre o conhecimento científico e a vida diária do aluno e que o professor não deve desperdiçar essa oportunidade. Acrescenta: "[...] eu acho que o maior objetivo é trazer para o aluno informações e permitir ele construir o seu conhecimento do que é científico associado ao seu dia a dia".

Embora o objetivo deste estudo não seja salientar as limitações e impossibilidades para o desenvolvimento da aula, achamos pertinente apresentar suscintamente alguns desses achados para subsidiar a compreensão acerca da tamanha preocupação do professor em trabalhar conteúdos voltados para o cotidiano discente. Desse modo, quando arguidos sobre os elementos que mais interferem ou impossibilitam a realização de uma aula, tendo como referência aquilo concebido pelos docentes, encontramos uma variedade de questões que se repetiram em suas falas. As mais frequentes foram: o desinteresse do aluno pelos

estudos; a falta de apoio da família; o baixo nível de conhecimento do discente em relação à série em curso; o descaso e a secundarização com as atividades propostas pela escola; a grande quantidade de conteúdos do currículo prescrito e a restrita carga horária; o tempo docente tumultuado; a estrutura escolar precária quanto aos recursos didáticos; a falta de formação continuada para professores; e, ainda, a falta de perspectiva social dos alunos.

Assim, entendemos que, diante da realidade das salas de aula das escolas em que atuam os professores entrevistados, desejar aulas que despertem o interesse dos alunos, que falem sobre questões do seu dia a dia, trazendo a eles alguma utilidade na vida é um modo de "inventar o possível" (CERTEAU, 2014) e construir práticas *com* e *para* o aluno. Dessa forma, os estudos de Goodson (2007) relacionados à história das disciplinas escolares e o tempo em que a ciência das coisas comuns apresentava sucesso entre os alunos por tratar daquilo que lhes diziam respeito, nos ajudam a entender os anseios dos professores. Para Goodson (2007, p. 246), as disciplinas acadêmicas atuais "[...] concentram-se no conhecimento teórico abstrato, distanciando-se do mundo do trabalho ou da vida cotidiana do estudante". Nesse sentido, o currículo acadêmico, centrado nas disciplinas, não apresenta atrativos para os nossos alunos e nem utilidade para sua vida prática, funcionando como mecanismos excludentes (GOODSON, 2007).

Ainda, tomando como fundamento os estudos de Goodson, Lopes (2007, p. 188) adverte que "[...] os processos de exclusão social são condicionados pela submissão do conhecimento escolar aos princípios de seleção e organização do conhecimento científico". Destarte, na luta para a consolidação epistemológica do conhecimento escolar, Silva e Moreira (2010, p. 26), destacam que "[...] o trato didático do conhecimento cotidiano, fundamentado em conceitos científicos, tem condições de levar o aluno, não apenas à compreensão mais fácil e correta dos fenômenos da vida, mas também à própria formação para trilhar os caminhos da ciência e da vida em sociedade". Desse modo, consideramos que os sentidos de aula apontados pelos professores estão fortemente atrelados

ao desejo de buscar no cotidiano dos alunos e nas suas necessidades mais urgentes, elementos de contextualização que permitam a participação, o envolvimento e a aprendizagem.

Com o intuito de melhor compreender os sentidos que os professores de Biologia atribuem à aula, analisamos a percepção dos entrevistados sobre o papel dos professores no desenvolvimento do currículo. Acreditamos que, por meio da compreensão de como o professor entende o seu papel na materialização do currículo na aula, podemos melhor compreender os sentidos que os docentes atribuem.

Na narrativa da professora Larissa, a função do professor no desenvolvimento do currículo é operar sobre ele, inserindo elementos pedagógicos ao conteúdo, tornando, assim, o docente essencial na sala de aula.

> [...] o papel do professor é o como trabalhar o conteúdo. [...]. Eu gosto de conteúdo, eu gosto do livro, mas, por outro lado, durante as aulas, o como eu estou trabalhando aquele conteúdo, é o que difere. A menina com anemia está precisando ter noções de nutrição, então eu vou jogando, eu vou usando o que estou trabalhando. Você está trabalhando genética, e sabe de certa situação, você começa a colocar, por isso, acho importante o papel do professor, porque se fosse só para ele ler o livro, não precisava da gente. [...]. Então, o papel do professor na sala de aula é isso, realmente ele controla, ele o conduz e é que sabe o que vai escolher para trabalhar (Professora Larissa).

O relato dessa docente indica que o papel do professor passa pela condição de artífice do currículo, pois atua na sua retradução e na sua reconfiguração, adequando-o às necessidades do contexto e dos seus alunos. Do mesmo modo, a professora Heldina trouxe uma concepção muito próxima à da professora Larissa, quando disse: "[...] eu acho que o professor deve dar sentido ao conteúdo, porque, às vezes, o conteúdo pode estar muito distante. Então, o professor pode ressignificar aquilo para o aluno, por ter essa visão do conteúdo específico".

A professora Heldina entende que seu papel como docente é tornar o conteúdo acessível ao aluno, próximo das suas vivências, para que

melhor compreenda e se interesse pelo que ela está propondo em termos de conhecimento na aula. Contribuindo com essa análise, Forquin (1992, p. 32) assevera que, além de selecionar saberes culturais, é também papel da educação escolar, "[...] a fim de os tornar [os conteúdos] efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis para as jovens gerações, se entregar a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, de 'transposição didática'".

Desse modo, o jeito particular de o professor desenvolver a aula, em perceber o momento exato de articular suas ideias com as dos alunos, promovendo explicações dialogadas e de forma clara, com questionamentos e exemplificações do cotidiano deles, revela um "modo de fazer" sensível à situação e às necessidades dos alunos que faz toda a diferença no trabalho docente. Ademais, quando o próprio professor relata entender ser este o seu papel, constata-se que o seu esforço "[...] em elaborar explicações para seus alunos acaba por constituir novas formas de abordagem de conceitos científicos, novas configurações cognitivas, não necessariamente equivocadas" (LOPES, 1999, p. 107). Pois, o que é ensinado na sala de aula "[...] é o resultado de um processo de decodificação, interpretação, significação, recriação, reinterpretação, [...] de ideias, condições e práticas disponíveis na cultura, que se tornam mais ou menos visíveis e viáveis em um contexto situacional de interação e intercâmbio de significados" (ACOSTA, 2013, p. 189). A professora Heldina ainda acrescenta:

> [...] é, principalmente, por estar lidando com o aluno e ver da expectativa dele, saber ser o termômetro de sentir isso do aluno. Então, o professor tem que ter esse jogo de cintura para adequar isso. [...] eu tenho que me virar para fazer o assunto ter sentido para o aluno. Então, eu penso isso, para mim, o professor tem esse papel (Professora Heldina).

Desse modo, conforme Sacristán (2000), quando o professor significa o conteúdo para o aluno, ele organiza o currículo de acordo com as necessidades formativas do discente, posicionando-se como um

mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos. Para o autor, isso não é uma tarefa simples, pois, diariamente, o professor tem que enfrentar situações singulares, improváveis e conflitivas ao abordar os conteúdos curriculares. Destarte, Heldina assevera o desafio diário em significar o conteúdo para o aluno, "eu tenho que me virar", de forma que para ela não há outra maneira, senão pela via da significação do conteúdo.

A professora Lurdes, por sua vez, entende que o professor deve "[...] se posicionar de forma a fazer intervenções mediante um currículo obrigatório e a necessidade que os alunos têm". Porém, ela também relata não ser uma tarefa fácil, deixando transparecer certa frustração ao afirmar: "[...] eu tento fazer isso, mas nem sempre consigo diante da obrigatoriedade em cumprir uma grade curricular extensa com uma carga horária tão reduzida". Do mesmo modo, o professor Omero destaca sua tentativa em construir o conhecimento com o aluno, mas lembra que, diante das dificuldades já relatadas, é difícil, mas ele tenta, e o que diz poder fazer é ser um professor o mais dinâmico possível. Inferimos, com base nas narrativas desses professores, que, apesar das limitações impostas pelas condições de trabalho, suas concepções de currículo e da imposição das prescrições oficiais, eles compreendem que o papel do professor é tornar os conhecimentos significativos para o aluno no momento da aula.

Em vários pontos da entrevista, os professores Lurdes e Omero apresentam um desconforto muito grande em lidar com as prescrições oficias previstas para as turmas que lecionam e o tempo que eles dispõem. Nessa perspectiva, Sacristán (2000) destaca que o docente que se percebe apenas como um mero aplicador das propostas curriculares, não compreendeu a sua função educativa, pois ele é um agente ativo desse processo curricular. Este aspecto fica claro na fala desses professores quando eles afirmam não conseguir realizar aquilo que acreditam ser o seu papel, pois a autonomia docente é cerceada pela forma como eles se sentem obrigados a lidar com as prescrições. A aceitação de um currículo enquanto prescrição tem custos que, segundo Goodson (2011, p. 68), "[...] envolvem, principalmente e de diversas formas, a aceitação de modos estabelecidos nas relações de poder".

Para o referido autor, os professores são privados de discutir e de contribuir na construção de propostas curriculares como garantia em manter a existência da sua autonomia docente. Do mesmo modo, essa aceitação não se faz ao acaso, é fruto das experiências de vida, do ambiente sociocultural do professor, do seu estilo de vida dentro e fora da escola e, conforme Goodson (2011), é utilizando os dados sobre a história de vida desses professores que se pode romper a predominância de determinados paradigmas que insistem em fazer parte do cotidiano das escolas. Assim também, do ponto de vista fenomenológico, o papel do professor está vinculado ao seu *estoque de conhecimento* que, segundo Schultz (2012), vai direcionar suas decisões, pois se tornará referência para sua atuação. Nesse sentido, apenas uma ampla discussão sobre a prática pedagógica pode ressignificar conceitos que confundem o fazer docente e atributos que fazem parte da função do professor.

A professora Larissa destaca já ter se apropriado de determinado saber pelo tempo na docência "[...] a gente que está há anos na sala de aula, a gente sabe a dosagem... a gente sabe mediar". Ela destacou, no decorrer da sua narrativa, a importância de os professores serem ouvidos pelos curriculistas.

> As pessoas que pensam o currículo deveriam ter uma ligação melhor com nós professores que estão na sala de aula. Porque muitas vezes nosso currículo fica tão preso a certas coisas, ao livro didático. Eu gosto do livro, eu acho que é importante ler e é uma forma do aluno ler, mas, ninguém chega para realmente ver com a gente, para direcionar esse currículo, o que realmente deve ser colocado. Porque por mim, se eu fosse ouvida, o livro estaria cheio da parte de higiene, saúde, nutrição e tudo que é útil para a vida do nosso aluno (Professora Larissa).

Esse relato da professora remete ao que salienta Sacristán (2000) sobre as práticas que dão sentido ao currículo para além de um fim em si mesmo. O currículo pode, então, ser concebido como um terreno que oportuniza professores e alunos a se situarem de fato como sujeitos que se reconhecem como construtores de saberes. Desse modo, a professora

Larissa elucida em sua narrativa a consciência que tem em poder contribuir na construção de uma proposta curricular que melhor atenda às necessidades formativas dos seus alunos. Ela se reconhece conhecedora de situações nas quais os alunos têm maior carência de formação e dos conteúdos que têm utilidade na vida deles.

Adensando essas análises, Certeau (2014) adverte sobre a importância das maneiras de fazer deixarem de ser pano de fundo das atividades sociais e passarem, também, a ser consideradas e analisadas de modo articulado às questões teóricas e metodológicas. Sendo assim, muitos saberes produzidos no cotidiano das salas de aula precisam deixar de ser produções anônimas e pouco notadas para adquirirem visibilidade e comporem o arsenal teórico das práticas que acontecem na escola, muitas vezes, limitadas às produções racionalizadas e uniformes. Desse modo, conforme destaca Goodson (2011), é importante valorizar a construção história de um currículo, sem ignorar os processos internos que acontecem nas escolas, conferindo enfoque integrador para sua análise, de modo a relacionar e aproximar estudos sobre ações e contextos.

Considerações finais

A análise realizada permite perceber que a aula possui uma dinâmica própria, o que exige do professor refletir sobre ela antes, durante e depois de sua realização. Assim, diante das realidades que se configuram nas salas de aula das escolas dos professores entrevistados, os sentidos de aula apontados por eles estão fortemente atrelados ao desejo de buscar, no cotidiano dos alunos e nas suas necessidades formativas, elementos para a contextualização, permitindo a participação, o envolvimento e a aprendizagem.

Com isso, inferimos que, quando os professores ressaltam o desejo de que suas aulas despertem o interesse dos alunos, enfocando questões do seu dia a dia, proporcionando-lhes alguma utilidade na vida, estão atribuindo um sentido de aula vinculado ao envolvimento do aluno. Desse modo, concebemos que, para estes professores, a aula é uma ação

motivada pela ação do outro, em uma construção intersubjetiva. Assim, os sujeitos desse estudo percebem aula de qualidade aquela capaz de fazer sentido para o aluno, mantendo uma relação com o seu cotidiano por meio do envolvimento dele.

Ademais, o papel do professor no desenvolvimento do currículo na aula aparece de forma predominante, na narrativa dos entrevistados, como um fazer pedagógico que proporcione a decodificação, (re)interpretação, significação e recriação do currículo e do seu poder em operar sobre ele, dando sentido aos conteúdos e tornando-os assimiláveis para os alunos. Importa, porém, salientar que, a forma como alguns professores se sente obrigados a lidar com as prescrições, provoca certo aprisionamento do fazer pedagógico, vinculado a uma percepção restrita de currículo que cerceia a autonomia docente.

Por fim, de certa forma, os sentidos de aula estão atrelados às vivências do professor e a sua formação sociocultural, mas, também, ao currículo prescrito e aos livros e materiais didáticos. Estes sentidos trazem inquietações sobre a necessidade das pesquisas relacionadas a escola e prática docente considerarem o potencial criador e inventivo de cada professor envolvido nesse processo.

Referências

ACOSTA, J. M. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? *In*: SACRISTÁN, J. G. (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

ALVES, G. L. *A produção da escola pública contemporânea*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

CASTRO, A. D. *A trajetória histórica da didática*. São Paulo: FDE, 1991.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano:* 1. Artes de fazer. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura:* as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. *Ensino explícito e desempenho dos alunos*. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOODSON, I. F. *Currículo:* teoria e história. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf. Acesso em: 23 jul. 2019.

LAVILLE. C.; DIONNE, J. *A construção do saber:* manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LOPES, A. R. C. Conhecimento escolar e conhecimento científico: diferentes finalidades, diferentes configurações. *In*: LOPES, A. L. *Currículo e epistemologia*. Ijuí: Unijuí, 2007.

LOPES, A. C. *Conhecimento escolar:* ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

LOPES, A. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

MINAYO, M. C. *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. *In:* NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo:* uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHUTZ, A. *Sobre Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SILVA, J. I.; MOREIRA, E, M. S. Saber cotidiano e saber escolar: uma análise epistemológica e didática. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 19, n. 39, p. 13-28, jan./abr. 2010. Disponível em: http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/375. Acesso em: 27 jul. 2019.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade:* uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais:* a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2013.

Capítulo 12

O conhecimento histórico na proposta pedagógica do MST: uma análise do dossiê MST-escola: documentos e estudos 1990-2001

Priscila Machado da Silva
Maria Cristina Dantas Pina

Introdução

Este texto refere-se a parte das discussões apresentadas na dissertação de mestrado intitulada Conhecimento histórico e Aprendizagem: o caso da proposta pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Como recorte de uma reflexão maior, a discussão aqui apresentada, versa sobre o objetivo em compreender como o conhecimento histórico é concebido e abordado na proposta pedagógica do MST.

Para tanto, tratamos da temática através dos documentos que norteiam o currículo das escolas de assentamento, documentos estes, reunidos no *Caderno de Educação* n° 13 "Dossiê MST-Escola: Documentos e Estudos 1990-2001", publicado em agosto de 2005 e disponibilizado no

acervo da Biblioteca Digital da Questão Agrária[1]. O Dossiê se caracteriza por um compilado de documentos, um total de 15 textos, organizados pelo Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e produzido conjuntamente com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). O recorte temporal (1990-2001) é justificado no dossiê por ser um período em que ocorreu uma intensa produção teórica sobre a educação e a escola, sendo essas produções utilizadas como base e orientação para os trabalhos desenvolvidos no Setor de Educação.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ao longo de sua trajetória enquanto movimento social e na luta pelo acesso e sobrevivência à terra, buscou criar uma organização em que fosse possível transformar as condições de vida dos trabalhadores rurais construindo uma identidade própria materializada nos seus objetivos e ações. Contudo, não somente a luta por reforma agrária caracteriza o anseio do MST; novos desafios somaram-se no decorrer do tempo a esse processo de reivindicação social, dentre eles, a educação dos seus sujeitos. Uma educação atrelada as condições políticas e sociais daqueles que compõem o Movimento[2] a qual por meio de uma pedagogia própria possibilitou a construção de práticas educativas específicas vinculadas às circunstâncias locais. Assim, pensar a construção de um currículo específico que atenda a realidade desses sujeitos contribuiu também para o fortalecimento de significados para o próprio Movimento social.

Consideramos importante discutir o conhecimento histórico neste contexto específico uma vez que a História assume destaque como uma das matrizes da pedagogia do Movimento Sem Terra, a Pedagogia da História. A História compõe o currículo não somente como disciplina escolar nas escolas do campo e de assentamento do MST, mas também como um conhecimento que ultrapassa as paredes das salas de aula, em que a própria historicidade do Movimento social integra uma dimensão formativa e pedagógica, pois a dinâmica em

[1] Site para acesso: http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/cadernos.

[2] A palavra Movimento escrita com M *maiúsculo* faz referência, no decorrer do texto, ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

conhecer o passado permite estabelecer relações com as ações presentes, como ressaltado no caderno de educação n°13 "Dossiê MST-Escola: Documentos e Estudos 1990-2001", publicado em agosto de 2005, onde afirma-se: "uma escola que pretenda cultivar a pedagogia da história será aquela que deixe de ver a história apenas como uma disciplina e passe a trabalhá-la como uma dimensão importante de todo o processo educativo" (MST, 2005, p. 204).

Para análise dos documentos citados no Dossiê, partimos da concepção histórico crítica de currículo desenvolvida por Goodson (2013), pois permite pensar o currículo como um campo importante para compreender como o conhecimento se organiza. Na compreensão de que o currículo não é neutro, mas atrelado a uma pluralidade de fatores sociais, políticos, econômicos e históricos, este se apresenta como um instrumento inserido no âmbito de interesses, expectativas, acordos, conflitos e disputas.

Dessa forma, nos apoiamos nas concepções de Goodson (2013) para a compreensão de como o conhecimento histórico é concebido e abordado na proposta pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), uma vez que para se compreender o lugar que a História ocupa é preciso estabelecer relação com a construção histórica do currículo do MST. O Dossiê MST-Escola: Documentos e Estudos 1990 -2001, não só apresenta um compilado de textos orientadores para a educação defendida pelo Movimento, como também representa a prescrição de um currículo para as escolas de assentamento e acampamento. Sobre o currículo prescrito Goodson (2013) descreve àquele que, desenvolvido através de uma série de relações que o estruturam, define e regula práticas por meio de documentos e normas que são parâmetros para sua execução.

Apresentamos a seguir o resultado da análise desenvolvida nos documentos escolhidos e a abordagem que o conhecimento histórico adquire tanto no tocante a História como ciência de referência, quanto como disciplina escolar.

O conhecimento histórico nos documentos do MST

Nos textos reunidos no dossiê MST-Escola: Documentos e Estudos 1990-2001 fica nítida a defesa de uma pedagogia própria que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra assume: a Pedagogia do Movimento Sem Terra[3]. O próprio Movimento social é encarado como elemento educativo por meio do qual se engendra a condição social de luta pela reforma agrária para a construção de uma identidade que se materializa em um jeito de ser, ser Sem Terra. A historicidade do próprio Movimento social, seu passado, também é trabalhado no contexto escolar como forma de dar sentido às ações dos seus sujeitos. Assim, o Movimento firmou matrizes para fundamentar sua intencionalidade pedagógica que se somam no total de oito e estão articuladas em torno de eixos centrais para a Pedagogia do Movimento, e a história se apresenta como uma dessas matrizes.

Nas análises conferidas a essa matriz destacamos o papel que a História assume para a Pedagogia do Movimento. No *Caderno de Educação* n° 9, "Como Fazemos a Escola de Educação Fundamental", publicado em 1999, ressalta a função dessa matriz relacionada ao:

> [...] cultivo da memória e da compreensão do sentido de história e da percepção de ser parte dela, não apenas como resgate de significados, mas como algo a ser cultivado e produzido. A memória coletiva é fundamental para a construção de uma identidade (MST, 2005, p. 204).

A relação da História com a memória coletiva recebe destaque no processo de construção da identidade Sem Terra: "da compreensão do sentido da história e da percepção de ser parte dela, não apenas como resgate de significados, mas como algo a ser cultivado e produzido" (MST, 2005, p. 204). O caderno de educação destaca, ainda, que:

[3] A pedagogia do MST foi elaborada a partir dos estudos de Roseli Salete Caldart, expressos na sua tese de doutorado: *Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra*, produzida em 1999 e vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A síntese desse estudo está no texto *Boletim de Educação* n° 08, publicado em 2001 com o título de: Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas.

> Uma escola que pretenda cultivar a pedagogia da história será aquela que deixe de ver a história apenas como uma disciplina e passe a trabalhá-la como uma dimensão importante de todo o processo educativo. Será sua tarefa o resgate permanente da memória do MST, da luta dos pequenos agricultores e da luta coletiva dos trabalhadores em nosso país e no mundo; também a tarefa de ajudar os Sem Terrinha a perceber nesta memória as suas raízes, e a se descobrir como sujeitos da história. Mas, um detalhe importante: não tem como desenvolver esta pedagogia, sem conhecer e compreender a história e seu movimento (MST, 2005, p. 204).

A História passa a ser mobilizada para resgatar a memória do Movimento Social com o destaque para o percurso histórico de suas lutas sociais e as trajetórias dos sujeitos que compõem o movimento no sentido de criar um vínculo, das histórias individuais com a memória coletiva. Para o MST, ao se identificar como sujeito da história, como integrante e produtor das experiências compartilhadas pelo Movimento, o indivíduo atribui sentido ao espaço que assume no assentamento, fortalecendo a continuidade da prática política defendida pelo Movimento Social.

Essa ideia de História comunga com a perspectiva de que o conhecimento histórico resulta da interpretação da experiência humana no tempo, lida com formas de compreensão do passado, o interpreta, apreende as relações temporais, seus enfoques, suas concepções e no contexto da sala de aula, por meio do saber escolar, este conhecimento vai agregando outros saberes para que o indivíduo tenha a compreensão da História, se posicione diante das informações que recebe e se perceba inserido no âmbito da construção do próprio conhecimento.

Por História compartilhamos de Jörn Rüsen, filósofo e historiador alemão, a seguinte definição: "História é uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma projeção para o futuro), que, por sua representação sob a forma de narrativa, possui sentido e significado para a orientação da vida prática atual" (RÜSEN, 2016, p. 60). Como ciência, a História se diferencia de outras formas de conhecimento por regular metodicamente o pensamento histórico, obtendo o saber e

o conhecimento sobre o passado: "Ciência é uma forma específica de conhecimento, que se distingue de outras formas por determinados procedimentos de produção e garantia de validade do saber" (p. 60).

Além de constituir elemento formativo, dada a importância de conhecer a trajetória do Movimento, a História também se apresenta como disciplina escolar. Dentro dessa concepção, é atribuído ao ensino de História a dinâmica de reconhecimento dos sujeitos com o Movimento, ligando-se a construção da identidade e utilizando a memória coletiva dos integrantes como importante para esse processo. Ainda assim, existe uma vinculação política ao qual o ensino está subordinado, uma vez que, mobilizado para a construção de uma identidade, o percurso histórico do MST se transforma em conhecimento a ser transmitido no contexto da sala de aula. Aqui, a História enquanto conhecimento e como disciplina escolar, assume os objetivos propostos para a formação de identidade do grupo.

A relação do ensino de História na construção da identidade está presente desde o processo de constituição da História como disciplina escolar no Brasil. Ao fazer um percurso da História como disciplina escolar, Cainelli e Schimdt (2009) apontam para o surgimento do ensino de História no Brasil vinculado ao papel de construir uma identidade nacional. Em diversos períodos e transformações políticas o ensino de História serviu às intencionalidades de definir uma identidade genuína determinada pelos condicionantes políticos de cada período histórico.

Diante das novas abordagens historiográficas e das novas reformulações curriculares, os estudos sobre o ensino de História aproximaram dos estudos de História local/regional estabelecendo relações com os processos de formação de identidades. Caimi (2013, p. 25) afirma que:

> Nos debates atuais do ensino de História, apontam-se possibilidades de estabelecer relações muito profícuas entre o estudo das trajetórias locais/regionais e os processos de formação de identidades sociais plurais, de modo a superar o verbalismo das aulas de História circunscritas apenas a temporalidades remotas,

> a espaços distantes e a determinadas memórias com as quais a maioria dos estudantes que frequenta a escola brasileira não se identifica e nas quais não reconhece as suas experiências, nem tampouco as de seu grupo de pertença.

Nesse sentido, a identidade destacada nas produções educacionais do MST encontra espaço no ensino de História para estabelecer conexões com o que é individual e coletivo e o olhar histórico começa a partir das próprias experiências relacionando-as com a história de constituição do Movimento. O estudo da História local aparece no material como caminho para que a realidade próxima seja estudada e, a partir dela, se promova estudos mais abrangentes. O *Caderno de Educação* n° 1, elaborado pelo Setor de Educação e publicado em 1992, com o título: Como fazer a escola que queremos, aborda nos objetivos para as áreas de estudo de 1ª a 4ª séries, que o ensino deve "situar-se no tempo e no espaço, primeiro na sua realidade próxima e aos poucos no mundo como um todo" (MST, 2005, p. 76).

A proposta para o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, acima citada, fundamenta-se na instituição do currículo por círculos concêntricos. Segundo Pereira (2019), os círculos concêntricos se configuram como uma concepção no qual a aprendizagem do indivíduo se desenvolve partindo da sua relação com aquilo que lhe é próximo e gradativamente atinge níveis maiores de compreensão.

Tomando como base os estudos e teorias desenvolvidas por Jean Piaget no âmbito da psicologia cognitiva, a instituição dos círculos concêntricos, a partir da Lei n° 5.692/71 que estabeleceu os Estudos Sociais no Brasil em substituição aos componentes de História e Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental durante o período militar, segundo Abud (2012, p. 10):

> Consagravam os conteúdos relacionados à vida do aluno e assim se expandiu a ideia segundo a qual os conteúdos das ciências históricas nos anos iniciais deveriam ter como ponto de partida a vida do aluno – a localização de onde vivia, suas relações de parentesco, sua história de vida - para que já nas séries mais avançadas ele pudesse iniciar o conhecimento de fatos históricos:

A ideia de linearidade se torna evidente na medida em que se acumula informações de forma evolutiva tanto em relação a organização espacial quanto na compreensão do tempo. Nesse sentido, a pluralidade e as transformações sociais que interferem no âmbito cultural se tornam desprezadas neste tipo de estratégia de aprendizagem, pois há um engessamento na forma de enxergar o espaço em que vive, bem como compreender outras diferentes formas de vivenciar o tempo. De acordo com Pereira (2019, p. 14):

> Na medida em que o aluno é o centro a partir de onde se pensa o tempo e o espaço, tudo o que se estuda está necessariamente relacionado com sua experiência pessoal e limitado por ela. Ao tornar familiar o que é estranho – a experiência alheia –, a aprendizagem através dos círculos concêntricos cria uma identidade entre o que é ensinado e o contexto do aluno. Desse modo, a criança deixa de aprender com o outro, pois o reduz à sua própria experiência.

Assim, o aluno é direcionado para uma aprendizagem que surge de si e da relação com o entorno e passa também a enxergar o outro a partir de sua realidade. As experiências se tornam desconectadas com outras experiências em tempos e lugares. Essa lógica apresenta-se contraditória com a própria experiência do MST, marcada por rupturas, conflitos e mudanças na organização social e política da sociedade brasileira, problematizando a lógica estrutural constitutiva, logo uma perspectiva de ver o geral.

Outro ponto de análise nessa proposta do MST, voltada para o trabalho na disciplina de História com as séries iniciais do fundamental, aborda:

> Noção de tempo histórico através da linha de tempo: reconstrução da história da vida das crianças dentro das histórias de suas famílias, por sua vez dentro da história da conquista do assentamento associado com a história da luta pela terra e com episódios da história do município, do estado e do Brasil (MST, 2005, p. 77).

Na citação acima também podemos identificar a utilização dos círculos concêntricos na aprendizagem. Neste ponto, a partir da história de vida dos integrantes se caminha para a construção de uma memória individual entrelaçada com a história do Movimento como um todo. Podemos também destacar no documento do MST o uso da linha do tempo como recurso para o trabalho em sala de aula com a noção de tempo histórico. A grande questão que gira em torno da utilização desse recurso é se de fato existe uma problematização do conceito de tempo para que a consciência histórica dos alunos seja ampliada. Outro ponto a ser questionado e que o documento não fornece descrição, é o caráter gráfico da linha do tempo, uma vez que, em sua maioria, é trabalhada pelos professores como uma "linha horizontal" direcionada por uma seta, reforçando a ideia de linearidade dos acontecimentos e fatos históricos.

Ao enfatizar essa perspectiva, o interesse do Movimento é que, mediante as próprias experiências, se estabeleça uma relação de identificação dos alunos com o grupo a que pertence. É situar as experiências individuais numa experiência maior, a do MST. Além de indicar a escolha de conteúdos que tenham vinculação com a vivência do assentamento e de seus integrantes, também sugere metodologias de associação dessa "história micro" (individual e coletiva) à "história macro" (nacional).

A identidade pessoal, de acordo com Rüsen (2016, p. 260),

> [...] está conexa com a consciência de assumir mais ou menos conscientemente a própria biografia, de vivê-la e de poder contá-la. Ela se projeta no futuro – esperando, desejando, temendo e tremendo. Vale o mesmo para a identidade social: o pertencimento direto a uma formação social é articulado, confirmado e, naturalmente também, modificado ou mesmo rejeitado mediante histórias. Esse sentido de pertencimento é impensável sem a consciência histórica, pois vive da poderosa representação emocional de uma afinidade com outras pessoas, que persiste através de toda mudança temporal, e que marca uma diferença em relação a outros tantos.

Nesse sentido, a disciplina História dentro da proposta pedagógica orientada pelo MST perpassa pela história da luta da terra, da realidade da escola e dos sujeitos envolvidos. As práticas pedagógicas se orientam com marcos históricos significativos para o movimento, criando a necessidade de se construir, preservar, ampliar e fortalecer as identidades. No ensino de História, partindo da ideia de um currículo articulado com a prática, os conteúdos históricos passam a ser mobilizados para estabelecer relações sociais, assumindo atividade também junto à comunidade do assentamento.

Esse processo de reconhecimento e construção de identidades vale no ensino/aprendizagem de História também como possibilidades de um processo dinâmico no qual os alunos se sintam produtores de conhecimento e se reconheçam como sujeitos históricos. No campo do ensino de História, o currículo se apresenta como elemento importante na compreensão do processo de ensino e aprendizagem, pois possibilita entender como a escola trabalha o conhecimento histórico.

O documento: Ensino de 5ª a 8ª série[4] em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta, publicado em 1995 e elaborado pelo Setor de Educação, apresenta uma sugestão de organização curricular para as escolas de assentamento em que a História é tomada como disciplina escolar e o seu principal objetivo é:

> [...] que os alunos se situem no tempo histórico, compreendam as transformações das sociedades e ampliem o seu horizonte de conhecimentos gerais em relação ao seu mundo próximo, mas também em relação ao país e ao mundo, Junto com a geografia. Esta disciplina é espaço privilegiado de formação político-ideológica, de caráter científico e voltado à compreensão da própria realidade (MST, 2005, p. 152).

Novamente podemos identificar o currículo por círculos concêntricos no trabalho com as disciplinas de História e Geografia,

[4] O documento ainda apresenta essa denominação devido sua elaboração e publicação anteceder a alteração do ensino fundamental para 9 anos, por meio da Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental.

discutido anteriormente, quando indicam o conhecimento do seu mundo próximo, depois o país, depois o mundo. Entretanto, outro aspecto que merece destaque é que, segundo o MST, a disciplina de História se apresenta como espaço privilegiado para a formação político-ideológica, uma vez que o trabalho com conteúdo histórico e temáticas que permitam dialogar com a historicidade do Movimento reforçam o engajamento político dos estudantes diante da bandeira política levantada pelo MST. Evidencia também o caráter científico da disciplina e sua importância para o entendimento da realidade dos que estão inseridos nesse processo de aprendizagem.

Na sequência, o documento apresenta como sugestão uma relação de conteúdos históricos a serem trabalhados na sala de aula, propondo um estudo integrado com a geografia para que tempo histórico e espaço geográfico permitam compreender os processos históricos de forma ampla. A utilização do currículo por círculos concêntricos novamente se apresenta na sugestão de conteúdos para as turmas do ensino fundamental, da "1ª a 8ª séries":

> a) Revisão dos conteúdos trabalhados, de 1ª a 4ª séries, com aprofundamento: história da família, do assentamento, do município, do Estado.
> b) Organização das comunidades indígenas na América pré-colombiana: O perfil das diversas culturas indígenas.
> c) A conquista europeia da América. Destruição das comunidades indígenas. Reorganização dos modos de propriedade, de trabalho e de produção. O "descobrimento" do Brasil.
> d) A organização econômica das colônias americanas. Mecanismos de dominação e resistência presentes na exploração colonial. As principais lutas de independência.
> e) O processo de expansão do capitalismo. Estudo das duas grandes guerras mundiais. A guerra fria e a expansão do socialismo.
> f) Estudo das revoluções socialistas: Rússia, China, Cuba...
> g) A construção da cidadania e da participação em diferentes tempos históricos:
> - Na Grécia antiga;
> - No período da Revolução Francesa;

> • Nas lutas dos trabalhadores no processo de industrialização (estudar sobre a primeira greve, o significado do 1° de maio...);
> • Nos movimentos Populares; fazer estudo dos principais Movimentos Populares atuantes hoje.
> h) Estudo sobre o Estado brasileiro. Evolução constituição, como funciona a máquina do Estado capitalista. Análise dos governos republicanos, chegando até ao atual. A dinâmica das eleições em nossa sociedade. Os três poderes, suas relações, suas crises.
> i) Símbolos Nacionais: história e significados. Símbolos da luta popular. Estudo sobre os símbolos do MST e como utilizá-los.
> j) Partidos Políticos no Brasil: história e análise dos programas e atuação dos principais partidos que existem hoje. A trajetória dos trabalhadores em busca de um partido que represente seus interesses.
> k) Sindicatos: como se organizam. Quais os mais expressivos. Conhecer o funcionamento de alguns através de visitas de estudo (MST, 2005, p. 152).

Percebemos que, na sugestão mencionada, o MST busca enfatizar conteúdos históricos que possibilitem fazer uma relação com as lutas populares ao longo da História, uma interpretação histórica a partir da classe trabalhadora, em um viés marcadamente político. E, mesmo seguindo a lógica concêntrica do mais próximo para o mais geral, aparece na proposta a concepção temática com temas de organização curricular – Cidadania, Movimentos Populares, Partidos Políticos, Sindicatos – estudados ao longo do tempo.

Ao criticar os discursos da classe dominante defendendo o conhecimento e a interpretação dos fatos a partir da classe trabalhadora, o MST coloca o ponto de vista do Movimento sobre os acontecimentos, assumindo a perspectiva dos trabalhadores ou das lutas populares.

O posicionamento do MST em relação a escola e ao ensino e a centralidade do currículo na prática, se aproximam também da concepção dialógica vinculada aos estudos de Paulo Freire (1987) em sua obra Pedagogia do Oprimido. Nessa concepção o conhecimento é construído coletivamente e não como algo pronto e pré-definido. Busca-se a problematização da realidade, a consciência dos indivíduos sobre ela

e a mobilização de condições para a sua transformação. Essa dimensão é percebida para além da sala de aula, nos momentos de comemoração como veremos a seguir.

A prática da Mística

Outro elemento que perpassa todas as práticas do Movimento é a mística que, segundo Caldart (2001, p. 222), é um "sentimento materializado em símbolos que ajudam as pessoas a manter a utopia coletiva". O papel da mística é destacado pelo movimento como a reafirmação de práticas que rememoram o passado para legitimar a sua existência enquanto movimento social, como por exemplo, cantar o hino, hastear a bandeira do MST na escola e as comemorações de datas significativas. As comemorações se apresentam como elementos de um passado que deve ser lembrado e, consequentemente, utilizado para formação da memória do grupo, uma vez que, conforme Rüsen (2016, p. 220), "o passado, interpretado, exerce influência".

Encontramos nos documentos do MST muitas referências à prática da mística ressaltando a importância da continuidade dessa atividade como forma de retratar o percurso histórico traçado pelo Movimento social.

> A mística se expressa através da poesia, do teatro, da expressão corporal, de palavras de ordem, da música, do canto, dos símbolos do MST, das ferramentas de trabalho, do resgate da memória das lutas e de grandes lutadores e lutadoras da humanidade... vira celebração e visa envolver todos os presentes em um mesmo sentimento, a se sentir membros de uma identidade coletiva de lutadores e lutadoras do povo que vai além deles mesmos e vai além do MST (MST, 2005, p. 214).

Essa prática é citada em vários documentos produzidos pelo Setor de Educação. No texto *Educação no Documento Básico do MST*, publicado em 1991, são apresentados os objetivos básicos de uma escola de assentamento: 1- ensinar a ler, escrever e calcular a realidade; 2- ensinar fazendo, isto é, pela prática; 3- construir o novo; 4- preparar igualmente

para o trabalho manual e intelectual; 5- ensinar a realidade local e geral; 6- gerar sujeitos da história; 7- preocupar-se com a pessoa integral.

O objetivo destacado no ponto 6: "gerar sujeitos da história", aparece a seguinte indagação: "De que forma a Escola pode comemorar junto com o Assentamento as datas importantes da classe trabalhadora?". A resposta parece estar, entre outros aspectos, na prática mística, uma vez que o *Boletim de Educação* n° 1 – Como deve ser uma escola de assentamento, publicado em 1992, faz referência à mística da seguinte forma:

> Os conteúdos da mística são os valores da justiça, igualdade, da liberdade; é o companheirismo, a solidariedade, a resistência. A expressão ou a forma da mística pode ser um gesto, um símbolo, um grito, um canto, uma camiseta, uma reza, uma caminhada, um sacrifício. Luta com festa. Tem mais força quando envolve a participação ativa de todo o grupo (MST, 2005, p. 47).

Nota-se que a mística se traduz na realização de atividades que envolvem o espaço escolar e toda a comunidade do assentamento. Segundo os documentos citados, a mística visa celebrar as ações passadas, reportando momentos marcantes para o coletivo daqueles que compõem o MST. Rememorar datas marcantes na história do Movimento permite perpetuar na memória os acontecimentos que sustentam simbolicamente a identidade Sem Terra. Além de ser um momento de expressão cultural, artística e de vivência social, a mística também se reveste de um ato político, demarcando, através de uma prática comportamental, a intencionalidade de qual memória histórica se pretende preservar. Através desse conjunto de representações, o MST estabelece uma comunicação com seus integrantes transmitindo valores, legitimando sua luta e demonstrando os elementos que são tidos como referenciais para o Movimento social e para todos que fazem parte dele, como bem sintetiza Coelho:

> Na mística, sempre se procura destacar o Movimento como *herdeiro* das lutas sociais históricas no campo, e construir representações negativas sobre os inimigos da organização. É possível dizer que o fazer da mística produz a imagem do Movimento como se

> fosse o *redentor da história*. Para tanto, cria-se uma *memória histórica* para o grupo que, por vezes, é sistematizada de forma distinta da *memória oficial*. As apresentações de mística buscam o processar de uma *lógica histórica*, em que são retratadas a intensa opressão e violência sobre a classe trabalhadora, desde a América Portuguesa, território que hoje é compreendido como Brasil (COELHO, 2013, p. 3, grifos do autor).

A memória histórica construída pelo MST se faz por meio da valorização de datas importantes para o movimento/assentamento, como por exemplo, data de ocupação do assentamento e nomes de personalidades vistas como líderes populares e consideradas referências para o grupo. Nota-se a intencionalidade do MST ao colocar em evidência seus próprios "heróis" e contrapor os personagens que a História tradicional consolidou no contexto de formação da identidade nacional. Segundo Caldart (2004, p. 377): "Neste momento, os sem-terra se sentem herdeiros de todos eles, e nessa herança procuram encontrar a força de que precisam para continuar a lutar e a construir seu Movimento". Assim, Martins (2017, p. 95) enfatiza que:

> A memória tem, certamente, duas acepções: a correspondente à memória pessoal, à lembrança particular do indivíduo, e a referente à cultura, constituída pelo conjunto da evolução temporal da sociedade e dos vestígios que, nela, foram conservados para além de seus respectivos momentos presentes. O caráter histórico reside na função constitutiva da memória para a identidade dos indivíduos e de suas respectivas comunidades.

Baseada nas prescrições da proposta desenvolvida pelo MST e, para além de uma simples datação temporal, através da mística, o passado para o MST é recordado a partir das situações (carências de orientação) que surgem no presente. E esse chamamento às lembranças, à recordação, à encenação das trajetórias das lutas e às conquistas servem como um rememorar das experiências passadas, bem como das referências históricas que carregam sentido para o agir no presente e para a construção de outros futuros.

> A orientação cultural da vida humana prática, mediante a experiência interpretada do passado, é uma atividade criativa dos seres humanos. Ela se conecta sempre com interpretações prévias, inseridas afetivamente nas circunstâncias da vida humana (RÜSEN, 2016, p. 219).

O *Boletim de Educação* n° 1: Como deve ser uma escola de assentamento, prescreve no item 9 que "A escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular", apresenta algumas formas de praticar a mística no dia a dia da escola, entre as quais citamos: cantar o Hino e hastear a bandeira do MST na escola; comemorar os dias importantes da história de nossa luta; participar das ações em conjunto com os Assentados. Essas práticas também significam formas de garantir a coesão e a mobilização constante dos integrantes, reafirmando quem são e o objetivo de permanecerem firmes na luta. Ou seja, relacionar sua existência com a existência do grupo e sua luta, como nos lembra Martins ao descrever o processo racional da consciência humana:

> O indivíduo, como agente racional humano, define-se substantivamente como um ser para cuja existência, para cujo sentido de ser é indispensável vincular a consciência do todo (do grupo, da sociedade) com a consciência de si. É o conjunto que serve de referência global para a situação particular do indivíduo, manifesta no contraste inicial e incontornável da descoberta do outro, não apenas na diferença física ou psicológica, mas também na história e na cultura (MARTINS, 2017, p. 95).

Nesse sentido, o ato de rememorar se relaciona com a cultura histórica na medida em que a sociedade interpreta e representa seu passado. A cultura histórica permite compreender como o tempo é entendido, interpretado e utilizado como fator orientador da sociedade em razão das demandas que surgem no presente. Nesse sentido, a forma como o passado é interpretado coloca em questão a finalidade da cultura histórica:

> A cultura histórica é capaz de orientar quando viabiliza que as experiências com o passado humano sejam interpretadas de

> modo que se possa, por meio delas, entender as circunstâncias da vida atual e, com base nelas, elaborar perspectivas de futuro (RÜSEN, 2016, p. 217).

O tempo então se configura como elemento determinante na forma como lidamos com as experiências e os sentidos que atribuímos quando interpretamos e nos orientamos diante das situações que surgem. Como aprofundamento do conceito de cultura histórica, o autor citado apresenta três dimensões essenciais da cultura histórica: a dimensão estética, a política e a cognitiva. Especificamente na dimensão estética, o passado é representado através da criatividade artística humana que, por meio das artes como teatro, novelas, literatura, arquitetura e demais expressões, refletem o critério de sentido que se revelam por meio da "beleza". Contudo, como destaca Schmidt (2014, p. 34), "não se trata de encontrar o histórico no estético, mas a presença do estético no histórico, tornando-o visível como algo relevante para o trabalho rememorativo da consciência histórica". De acordo com Martins (2017, p. 97):

> O caráter estético da cultura histórica aparece, sobretudo, em sua estrutura genérica informal, na literatura e nas artes. Teatro, novela, romance, poesia e letra musical, arquitetura, pintura e outras formas da expressão artística registram a percepção, a interpretação e a orientação experimentadas e decantadas pelos respectivos autores.

Nesse sentido, no contexto específico da prática da mística nas escolas do MST, podemos destacar a dimensão estética da cultura histórica, uma vez que a representação do passado acontece como forma de "sentir" e de atuar como memória histórica, não se restringindo à mera representação ou recordação do passado, pois, ao trazê-la para hoje, busca estabelecer sentido de orientação presente e futura. Este conceito se relaciona com as práticas culturais e com o uso que o MST faz do passado, visando construir uma memória coletiva, ligada ao Movimento Social. Percebemos, então, a íntima relação entre a memória histórica e a identidade e,

> É por esse pressuposto que se pode afirmar que a cultura histórica é a própria memória histórica, exercida na e pela consciência histórica, a qual dá ao sujeito uma orientação temporal para a sua práxis vital, oferecendo uma direção para a atuação e autocompreensão de si mesmo (SCHMIDT, 2014, p. 32).

Contudo, o destaque para a valorização das datas e marcos comemorativos requer no âmbito do ensino de História, um cuidado para que a utilização não aconteça a partir de uma perspectiva única, sem relacioná-la aos contextos, pois assim a multiperspectividade dos fatos torna-se comprometida.

Considerações finais

À luz do panorama teórico apresentado e da análise conferida aos documentos produzidos pelo MST, em especial no tocante da disciplina de história, extraímos algumas considerações importantes. A História, enquanto matriz pedagógica e também princípio educativo, destacado nos documentos, se apresenta na relação íntima com a memória, com o exemplo e com a construção da identidade Sem Terra, utilizando-se da prática da mística como aspecto prático e simbólico em que o passado e a memória são revisitados em um processo que se busca reafirmar a trajetória do Movimento e manter a ideia de continuidade da luta.

Verificamos que o trabalho com a disciplina de História direcionada aos anos finais do ensino fundamental ainda se esbarra nos pressupostos do currículo por círculos concêntricos, no qual o trabalho conjunto com a disciplina de Geografia traria a ideia de "aproximação" dos conceitos abstratos da História para uma realidade mais próxima e concreta dos alunos. Quando o trabalho com o conhecimento histórico se baseia nessa concepção, apresenta a História em uma perspectiva linear. Contudo, é preciso ir além, munir os jovens com pensamento histórico multiperspectivado, mas ao mesmo tempo sem perder o vínculo com a luta.

Identificamos que existem contradições e desafios na educação proposta pelo MST. Há um descompasso entre o que se propõe e o que

se espera da formação. Ao propor um conhecimento histórico centrado no presente e vinculado ao passado com a finalidade de projetar novos futuros, seguir na luta pela transformação da sociedade, percebe-se uma concepção de História vinculada a um projeto social. No entanto, ao organizar os conteúdos disciplinares, percebe-se a marca dos currículos concêntricos que se constituem com base na lógica linear e evolucionista, contraditório com a perspectiva da luta e mudanças de rumos no caminhar dos sujeitos históricos.

A marca da tradição curricular ainda é presente, no entanto, a pratica da Mística e a escolha temática de determinados conteúdos problematizam o processo de luta histórica pelo direito à educação como um dever social, uma vez que, no contexto da proposta pedagógica do MST, a educação também se constitui instrumento necessário para a formação de novas gerações na continuidade do Movimento. Desta forma, a análise desses documentos nos permite afirmar que a História, enquanto conhecimento e disciplina, é o elo que possibilita ressignificar a vida prática e, no caso do MST, a luta pela manutenção e expansão dos direitos no sentido de manter/recuperar uma proposta de educação centrada na proposta dialógica de Paulo Freire, visando o aprimoramento da educação do campo e consequentemente, do MST.

Referências

ABUD, Kátia Maria. Tempo: a elaboração do conceito nos anos iniciais de escolarização. *Revista Historiae*, Rio Grande, v. 3, n. 1, p. 9-17, 2012.

CAIMI, Flávia Eloisa. Cultura, memória e identidade: o ensino de história e a construção de discursos identitários. *In*: SILVA, Cristiani Bezerra da; ZAMBONI, Ernesta (org.). *Ensino de História, memória e culturas*. Curitiba: CRV, 2013.

CAINELLI, Marlene Rosa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Ensinar história*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 43. set./dez. 2001.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

COELHO, Fabiano. Por uma memória histórica: reflexões sobre a mística no MST. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. *Anais* [...]. Natal, 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1358789736_ARQUIVO_ANPUH-2013-PorumaMemoriaHistorica-reflexoessobreamisticanoMST-FabianoCoelho.pdf. Acesso em: 18 mar. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARTINS, Estevão de Rezende. *Teoria e Filosofia da História:* contribuições para o ensino de História. Curitiba: W & A Editores, 2017. p. 81-105.

MOVIMENTO SOCIAL DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *MST e Escola:* documentos e estudos 1990-2001. Veranópolis: Iterra, 2005.

PEREIRA, Nilton Mullet. Círculos concêntricos. *In:* FERREIRA, M. M.; OLIVEIRA, M. D. (org.). *Dicionário de ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 39-43.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da história:* uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2016. 1ª reimp.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura histórica e aprendizagem histórica. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2014.

Capítulo 13

A memória e os saberes construídos no ensino de Geografia por docentes e discentes

Nerêida Mª Santos Mafra De Benedictis

Nas últimas décadas vivencia-se um mundo repleto de mudanças que exige um repensar sobre a educação escolar no Brasil e, consequentemente, o ensino de Geografia. Essas transformações como afirma Pontuschka (1999, p. 11), "[...] são aceleradas e mexem com o nosso cotidiano e com as instituições do nosso país". O presente texto aborda sobre a importância da memória de docentes e discentes como recurso metodológico para a pesquisa sobre o ensino de Geografia. Assim, busca retratar a relação dos conteúdos discutidos em sala de aula com o contexto social dos docentes e discentes, tendo em vista que os mesmos são sujeitos que constroem e reconstroem suas memórias no espaço social e dos grupos aos quais fazem parte.

Tal discussão permite desenvolver um estudo sobre o espaço escolar, entendendo-o como o resultado materializado da sociedade e como um espaço de (re)construção de memórias. Desse modo, o ensino de Geografia poderá imergir na subjetividade comunicada por meio das narrativas dos sujeitos sociais, no caso docente e discente, no momento

em que discorrem sobre a sua trajetória de vida, o lugar onde vivem e o seu contexto de vida.

Com base nesse conhecimento é possível construir, juntamente com alunos e professores, a memória de um lugar, valorizando as narrativas e reconstruindo suas histórias e a de seus lugares. São essas narrativas que proporcionarão a produção do conhecimento no ensino de Geografia e, ao mesmo tempo, uma vivência significativa para os conteúdos que poderão ser trabalhados em sala de aula. Esse trabalho concebe a escola como uma instituição indispensável "[...] de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social" (GÓMEZ, 2001, p. 11).

Essa realidade impõe à escola um novo repensar de suas ações e metas, não somente pela aprendizagem dos conteúdos, mas pelo seu modo de ser e fazer educação. Tal conjuntura define uma nova relação entre a sociedade, a escola e a educação, e especificamente, o Ensino de Geografia. Esse contexto, possibilita ao pesquisador (a) as seguintes questões: que papel cabe à escola e ao ensino de Geografia sobre o conhecimento dos grupos sociais, os quais docentes e discentes fazem parte? Como abordar tais questões envolvendo a memória docente e discente, já que ambas estão imersas no cotidiano escolar?

É certo que no ambiente escolar há uma busca constante por transformações, sobretudo, por parte dos docentes e discentes. Se nos depararmos com a situação concreta do professor, perceberemos um emaranhado de problemas vivenciados, que envolvem desde os aspectos profissionais, pedagógicos até os estruturais. Os discentes, por sua vez, estão inseridos em uma lógica social, que tem se apresentado cada vez mais injusta. Essas características nos induzem a perceber e a observar que a falta de um objetivo político, de um projeto educacional coerente e uma função social conduzem a escola a uma precariedade que de certa maneira, engessa a sua dinâmica e reproduz ainda mais as injustiças sociais.

Assim, compreender a memória e o olhar geográfico na Educação Básica é adentrar em um universo de subjetividades e realidades diversas que subsistem no espaço escolar. Essa realidade permite compreender

o ensino de Geografia como uma ação interativa entre docentes e discentes, por meio das relações humanas, fundamentado no trabalho com o conhecimento e na organização da comunidade escolar, cujo alvo é cooperar com a formação do discente na sua totalidade, tendo como mediação o conhecimento que possa possibilitar a sua práxis em sociedade. Sobre isso, Vasconcellos corrobora:

> É neste ser intencional que se insere uma das dimensões políticas da educação, onde se expressa o compromisso, a paixão, o desejo de um homem novo e de uma sociedade nova. É por aqui que passa a força maior que sustenta o trabalho: é só na medida em que temos uma perspectiva, um projeto, um desejo, uma esperança, é que continuamos na luta (VASCONCELLOS, 2007, p. 39).

O ensino de Geografia se apresenta como um meio de interação com a realidade, com os sujeitos que possuem uma memória que é constituída como fruto de uma formação no social, nos grupos sociais que fazem compõem. Portanto, para a pesquisa no ensino de Geografia, trona-se relevante reconhecer as diversidades dos docentes e discentes presentes nesse universo que é a escola, o que poderá proporcionar uma compreensão sobre a memória social e individual que impera nesse espaço e que podem interferir nas ações pedagógicas e, consequentemente, no processo ensino aprendizagem.

Pensando a memória como um meio para a formação das tradições e cultura na sociedade, compreendemos como Cortella (2000) que evidencia a cultura como uma consequência das ações do homem sobre o mundo por meio do seu trabalho. Essas ações estão intrinsecamente ligadas às vivências e experiências dos sujeitos nos grupos sociais. Logo, não há sujeitos sem experiências de vida, memórias, visto que é na cultura que "[...] somos socialmente formados (com valores, crenças, regras, objetos, conhecimentos etc.) e historicamente determinados (com as condições e concepções da época na qual vivemos)" (CORTELLA, 2000, p. 42).

Considerar a memória como ponto de partida para repensar a educação, sobretudo, o ensino de Geografia é avaliar o espaço escolar

como um todo, a sua comunidade, suas experiências, anseios e a reflexão da sua proposta pedagógica. Para Penin e Vieira (2002, p. 37):

> [...] no âmbito da escola, pensar o ensino significa refletir a respeito do seu projeto pedagógico. A Didática de um professor ou a metodologia e a avaliação de uma disciplina específica devem ser discutidas com todos os professores e especialistas, tendo em vista os objetivos da escola básica e os de sua escola.

A elaboração do projeto que deverá ter a participação de toda a comunidade escolar deve harmonizar, além das discussões sobre os problemas da escola, a construção de vivências e experiências dos sujeitos sociais que a compõem. Esse pensamento, além de promover uma reflexão coletiva dos diversos contextos, dinamiza e dá qualidade ao processo ensino aprendizagem.

Para isso, é necessário instituir ações que busquem caracterizar os grupos sociais que (re)produzem o espaço escolar, bem como as relações por eles estabelecidas possibilitando um aprofundamento no conhecimento da memória docente e discente. Sabe-se que a escola não é uma célula isolada e, portanto, precisa estar agregada às ações da sociedade e, por conseguinte, à memória social. Isso significa dizer que, a escola nesta sociedade desigual, deve estar atenta e ao mesmo tempo deve ser capaz de conectar-se à memória docente e discente para poder planejar suas ações.

Nesse sentido, o pesquisador(a) ao ser inserido no universo do espaço escolar, poderá elaborar diversas questões, entre elas: Qual a importância sobre o estudo da memória no processo educacional? Qual a relação da memória docente e discente para o ensino de Geografia? Como a memória docente e discente se estabelece dentro do espaço escolar? O ensino de Geografia está preparado para integrar à sua proposta a experiência dos docentes e discentes? Em que condições o ensino de Geografia poderá realizar-se na formação de sujeitos críticos, atuantes, perante esse contexto que envolve a educação no país? Como se manifestam no espaço escolar os saberes da prática social dos seus sujeitos? De que maneira essa formação contextualiza-se no cotidiano escolar?

Essas indagações podem ser relacionadas ao que aponta Moreira e Candau (2003, p. 156), sobre "[...] os desafios encontrados em uma sala de aula por diferentes grupos sociais e culturais". Ao preocupar em responder aos questionamentos acima é relevante ressaltar que, tais indagações podem residir na concepção do homem como sujeito da história, cuja prática o conduz a um movimento dialético nesse processo. Essa visão é de extrema importância para o estudo da relação entre a memória e os saberes construídos no ensino de Geografia.

A discussão aqui apresentada tem o intuito de ultrapassar a ingenuidade de que a escola poderá mudar a sociedade. Tal consideração é feita em virtude do modelo econômico e social vigente que mascara, dentre outras coisas, as desigualdades sociais, pois a transição da era industrial para a informacional representou uma mudança de paradigmas e em especial na educação. Conceitos como globalização e rede, tornaram-se mais presentes e figuram inúmeros desafios para a sociedade, principalmente no que diz respeito à educação. A transferência de fatores clássicos como mão-de-obra, energia, matéria-prima, na esfera da produção mercantil pela informação e pelo conhecimento, abarcam aspectos econômicos, sociais e culturais que necessitam ser versados com novas considerações e novas metodologias pela escola.

Essa sociedade informacional tem a capacidade de elencar as informações e transformá-las em conhecimento. A educação passa a ter um papel importante. Conforme Gómez-Granell e Vila (2003, p. 15), "[...] são muitas as vozes que reivindicam a importância da educação para enfrentar tais desafios". Segundo os autores, a escola deverá "[...] formar pessoas para que possam aprender continuamente" (p. 20). E essa formação se dará através da cidadania, dos aspectos sociais, científicos e culturais.

Nos últimos quarenta anos, o Brasil passou por um rápido processo de urbanização, e isso significou a criação de novas áreas urbanas e uma massificação do gênero urbano de vida de todas as áreas já existentes. Esse quadro gerou, em meio a outras coisas, uma redução nos investimentos nos setores sociais provocando uma crise nos serviços públicos e uma ampliação do setor privado da economia. Desta forma, Cortella avalia que:

> Na educação, alguns dos feitos foram desastrosos: demanda explosiva (sem um preparo suficiente da rede física), depauperação do instrumental didático-pedagógico nas unidades escolares (reduzindo a eficácia da prática educativa), ingresso massivo de educadores sem formação apropriada (com queda violenta da qualidade de ensino no momento em que as camadas populares vão chegando de fato à Escola), diminuição acentuada das condições salariais dos educadores (multiplicando jornadas de trabalho e prejudicando ainda mais a preparação) [...] (CORTELLA, 2000, p. 12).

A realidade da educação no Brasil é reflexo de conceitos que foram realizados pelo viés de um modelo econômico que sucumbiu a educação pública, conforme o autor, a um verdadeiro "[...] apatheid social implementado pelas elites econômicas e é a partir dele que podemos compreender a crise da Educação e a atuação político/pedagógica dos educadores" (CORTELLA, 2000, p. 13).

Nas décadas de 1980 e 1990 ocorreram diversas reformas no âmbito do Estado, principalmente no que tange às políticas públicas, pois segundo Germano:

> O processo de globalização, entendido como a expressão das forças do mercado, liberadas da regulação exercida pela esfera política da sociedade, pressupõe que todos os campos da vida social passam a ser submetidos à valorização do capital privado, incluídos a cultura, a educação, a saúde (GERMANO, 2002, p. 187).

Conforme o autor, fica evidente que, esse processo não atingiu apenas a economia, na verdade concretizou, o que, há anos, se estabelecia. A educação tornou-se como um celeiro de preparação de mão-de-obra qualificada com vistas a atender a uma nova necessidade do mercado. Portanto, não é fruto de uma ação isolada, mas são partes de políticas públicas educacionais inseridas desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Essas ditas políticas estabeleceram metas que afetaram profundamente a função social da escola e a sua prática pedagógica.

Essa realidade gerou uma visão da educação como mais um elemento do modelo econômico vigente e não como bem social. Dessa forma, as políticas adotadas não contemplaram a realidade escolar e assim conduziram o processo de ensino aprendizagem, em certa medida, a uma depauperação no sentido teórico-metodológico.

Essas políticas, além dos aspectos impresumíveis, também concederam maior autonomia e responsabilidade para a escola, o que na verdade possibilitou a elaboração dos projetos pedagógicos com uma visão mais democrática, porém também limita essa autonomia na medida em que elabora instrumentos de monitoramento e avaliação, o que contradiz as discussões propostas nas décadas de 1970 e 1980.

Pensar numa escola com essas características é penetrar num emaranhado de contextualizações do cotidiano escolar, da condição do ensino até a aprendizagem dos educandos, é discutir sobre as mudanças ocorridas e um repensar, de forma profunda, a estrutura das instituições de ensino e, consequentemente, em novas práticas pedagógicas.

A escola como espaço sociocultural possui grupos de sujeitos que vivem numa sociedade, sujeitos que constroem e reconstroem suas memórias. Para estudar esse espaço e sua visão de educação é necessário considerar o seu cotidiano, construído por docentes e discentes, sujeitos sociais e históricos que vivem por meio dos grupos sociais construindo e reconstruindo suas memórias.

Pensar a escola como espaço sociocultural implica em rememorar as memórias dos sujeitos que a constitui, como instituição. Expressa uma análise dos resultados produzidos pelas relações sociais, que marcam a sociedade e definem propostas pedagógicas para uma estrutura escolar. Nessa perspectiva, faz-se necessário a busca, no contexto escolar, das ações propostas de educação, dos saberes sociais, da memória dos educadores e dos discentes. É necessário que o pesquisador(a) busque contextualizar a realidade social e os saberes que a compõem, que podem ser expressos, em certa medida, por meio do conhecimento disciplinar, da memória docente e discente.

A Memória como um importante recurso na construção dos saberes e fazeres no ensino de Geografia

O estudo sobre a Memória vem se constituindo, como um importante campo do saber e demarca uma multiplicidade de conhecimentos, por isso, possui uma natureza multimodal, para além do mental e do biológico. Por conseguinte, realizar estudos sobre a concepção da memória, nos conduz a leituras diversas sobre o modo de pensar a temática.

Assim, torna-se imprescindível buscar um percurso, relacionando os conceitos e considerando, sobretudo, os contextos sociais dos sujeitos da pesquisa e da memória que se quer construir e estudar. Esse estudo torna-se possível, por meio da teoria da memória coletiva, elaborada pelo sociólogo francês Maurice Halbwachs, no início do século XX.

Para Halbwachs (2006), na sociedade há uma diversidade de comportamentos, intenções, anseios, e, essas características integram a própria sociedade por meio das relações sociais. Para isso, o autor fez observações da vida social concreta e cotidiana e teorizou a ideia de que a memória se estabelece nas relações sociais reais, nas lembranças contidas na sociedade por meio dos Quadros Sociais da Memória. Esse pensamento aproximou a sociologia da "realidade concreta da existência" (p. 7), e possibilitou um novo olhar da vida cotidiana.

Desse modo, parte-se de uma dimensão individual para a coletiva, pois as lembranças não podem existir afastadas da sociedade. É nessa percepção que compreendemos a busca pela memória dos discentes e docentes da Educação Básica para abarcar os saberes e fazeres da Geografia nesse contexto. A memória se materializa na sociedade que a circunda, por meio dos grupos que a compõem. Logo, essa materialidade da memória é concretizada no espaço escolar por meio das relações estabelecidas nos saberes e fazeres do conhecimento, sobretudo, o conhecimento geográfico.

As memórias dos docentes e discentes estão sujeitas aos seus suportes sociais, denominados quadros sociais da memória, ou seja, a

memória social. Essa visão atribui à memória, a função de fomentar a relação entre os membros de um grupo, tendo por base o seu passado coletivo, com valores e significações.

A memória coletiva é o lugar de ancoragem da identidade do grupo, de base comum, características que atribui a sua continuidade no tempo e no espaço (HALBWACHS, 2006). Nessa perspectiva, existe uma necessidade de compreensão da vida dos grupos que compõem o espaço escolar, seus anseios, conhecimentos, lutas, comportamentos, por meio da lembrança do indivíduo, que está no limite e aparece na interseção do "pensamento coletivo". As lembranças são como balizas que podem situar o indivíduo nos contextos sociais e na experiência coletiva histórica.

Reconhecendo a memória docente e discente como pertencente a grupos na sociedade, partes de uma memória coletiva, torna-se relevante a compreensão dessas memórias no espaço escolar para a apreensão dos saberes e fazeres no ensino de Geografia. Esse conhecimento permitirá a utilização da memória como um importante recurso para a concepção da produção do conhecimento geográfico, pois se entende que, por meio da memória do grupo, esse exercício é possível em virtude das palavras e ideias que são expressas pelos indivíduos por meio dos grupos de que participa, limitando-se ao espaço e tempo podendo ser mais próxima ou distante.

Esse texto e proposição fazem parte de diversos estudos que são desenvolvidos no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), por meio de pesquisas e do planejamento das disciplinas didático-pedagógicas do curso, principalmente pela supervisão de Estágio Supervisionado.

As pesquisas acerca do ambiente escolar e as relações constituídas nesse universo, assim como as reflexões, permitiram pensar o espaço escolar como produto da construção de memórias docente e discente, como sujeitos que congregam ao seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida.

As pesquisas a serem realizadas se constituirão como um importante instrumento que aqui se apresenta, tendo como campo de

estudo as escolas da Educação Básica. A escolha por tal proposta decorre da percepção, no espaço escolar, de uma diversificação de memórias e que de alguma forma, influenciam os saberes e fazeres no ensino, sobretudo, o da disciplina de Geografia.

Esse conhecimento insere-se por meio do contexto histórico, cultural e social que submerge na escola. Isso expressa, fundar relações entre a sociedade, a educação e a escola. Com a supervisão de estágio e pesquisas realizadas nas escolas durante os últimos dois anos, por meio do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) e das discussões promovidas pelo Grupo de Pesquisa no Ensino de Geografia (GRUPEG), foi possível olhar para o cotidiano escolar e apreender experiências marcantes no tocante às concepções de ensino e saberes em Geografia.

Tal inserção no cotidiano escolar gerou a percepção de diferentes memórias e saberes que são efetivadas no universo escolar. Pois é na escola, que os diferentes grupos sociais, que a compõem – docentes, discentes, pais, poder público, professores e demais agentes pedagógicos – suscitam constantemente uma diversidade de demandas. Demandas estas, que advém de grupos com experiências e vivências as mais distintas e que são constitutivas de uma memória que reflete, em certa medida, uma dinâmica que movimenta e organiza o espaço escolar, visto aqui na noção definida por Bourdieu (2007) como "campo social", ou seja, um espaço estratificado com relações de poder e domínio cultural, cujas decisões são tomadas segundo a visão formada no próprio espaço, pois conforme o autor tais grupos atuam "[...] sempre com pontos de vista, interesses e referenciais determinados pela posição que ocupam no mesmo mundo que pretendem transformar ou conservar" (BOURDIEU, 1989, p. 8).

Essa postura requer uma percepção do papel ideológico e político que caracteriza as relações sociais na escola, pois tal situação ao invés de transformar a sociedade, corrobora e reproduz as desigualdades sociais. Nessa perspectiva, a concepção de um projeto de ensino envolve, indiscutivelmente, escolhas ideológicas. Portanto, como reflete Resende (1995, p. 53-54), a sua construção deve "[...] basear-se naquilo que a escola

possui de particular, levando em conta seus limites, recursos materiais e humanos, enfim, sua história".

Portanto, a construção de um projeto de ensino deve estar relacionada com o contexto social dos discentes, com a construção e reconstrução de suas memórias. Perrenoud (1999, p. 14) atesta que "[...] um número cada vez maior de jovens adquire maior escolaridade, mas eles serão mais tolerantes, mais responsáveis, mais capazes do que seus predecessores para agir e para viver em sociedade?".

Essas questões decorrem de um legado que perdura há décadas, uma estrutura marcada pela dominação de saberes e fazeres emanados de um contexto social e econômico que exige da escola resultados, que segundo Perrenoud (1999, p. 15) deriva de transformações que vem atravessando a sociedade, no que tange as tecnologias e aos modos de vida, aferindo a escola uma "[...] capacidade multiforme de adaptação às diferenças e mudanças".

Contraditoriamente a esse sistema, o ensino de Geografia deve ser organizado considerando os sujeitos principais, docentes e discentes no processo ensino aprendizagem, com um compromisso socioeducativo vinculado aos interesses coletivos da sua comunidade, partindo de uma prática social ajustada para a solução de conflitos da educação e do ensino.

A realidade descrita pode ser evidenciada nos relatórios de Estágio Supervisionado, em que nos deparamos com diversos problemas registrados por estagiários acerca da escola e do ensino de Geografia, envolvendo narrativas de docentes e discentes, especialmente, no que tange ao universo escolar, sobre as insatisfações que se alastram entre os educadores no que concerne às condições de trabalho, ausência de políticas mais efetivas vinculadas à sua realidade, enfermidades na docência, recursos didáticos, baixos salários, carga horária extensa e quantidade de estudantes em sala. Os estudantes apontam a falta de compromisso de alguns professores de Geografia, a baixa qualidade do processo ensino aprendizagem, a ausência de um ensino mais atrativo e de infraestrutura da escola. Os estagiários, por sua vez, identificam situações que demonstram a falta de interesse dos estudantes, da falta de

recursos didáticos pedagógicos e de uma política educacional eficaz que possa combater a precariedade do ensino.

Tais constatações refletem sobre o ensino aprendizagem e toda complexidade das relações nesse processo. Na escola, os problemas que se avolumam, não se restringem apenas ao processo ensino aprendizagem, mas também a construção e reconstrução das memórias docentes e discentes presentes na produção do espaço escolar. Nessa perspectiva, a produção do presente texto, configurou-se por meio de diversas discussões, em que se percebeu que a pesquisa em educação, é ainda um campo fértil, pois permite a cada dificuldade, como a realidade mencionada, um novo repensar, um criar de possibilidades, do virtual ao real, do utópico ao construído.

Sabe-se que o contexto de vida na atualidade é propagado pelos avanços científicos e tecnológicos, que refletem, principalmente, no cotidiano das pessoas e, consequentemente, na construção e reconstrução de suas memórias. A escola tem recebido sujeitos das mais diversas classes, que correspondem a um tipo de realidade social. No entanto, mesmo vivendo numa realidade científica desenvolvida, continua como pressuposto de incertezas e os paradigmas educacionais continuam presos ao modelo tradicional e ideológico partidário.

O impacto da ciência, da globalização, da transformação dos processos de produção, da tecnologia tem promovido discussões sobre a necessidade da escola em se reorganizar, pois o modelo que a sustenta revela um distanciamento da realidade socioeconômica e cultural da comunidade escolar. Assim, é imperativo avaliar os "saberes e fazeres", a concepção teórico-metodológica, pois pode conceber probabilidades de interferência e mudança.

Severino (1998) reflete que a educação precisa se realizar através de mediações práticas por meio de um projeto educacional que esteja vinculado a um projeto histórico e social. Na esfera da escola pública, percebe-se uma preocupação constante com ações direcionadas para a visão democrática da educação. No entanto, a realidade contextualizada no espaço escolar e vivenciada por docentes e discentes é uma abscissa

entre o pensar essas ações e a sua materialização no cotidiano. É certo que, como as políticas públicas estão cada vez mais subordinadas a estrutura financeira e por isso atravanca-se mais com questões de ordem técnica, distancia-se do objetivo para o qual foi criada.

A escola, por sua vez, perde a sua função social e aparelha-se de um contexto que se distancia da realidade de seus sujeitos, principalmente, de discentes e docentes. A escola não pode ser mais omissa diante das transformações da sociedade, pois esta espera a formação de discentes, que através de suas realidades, façam análise dessas, de forma crítica, participativa e que possam retomar o seu papel de sujeitos.

O papel e a função social da escola devem ser redimensionados, pois as mudanças depositadas para a escola, pela própria sociedade contemporânea e por propostas de políticas públicas de educação, avolumam ainda mais os conflitos. Assim, a pesquisa na área de educação, por meio da memória, cria e recria expectativas, pois como enfatiza Fazenda (1995, p. 14):

> Aventuro-me a ir ao encontro dos que são motivo dessa perplexidade. Adentro à singeleza das escolas e descubro lá novas hipóteses de teoria. Olhares mais penetrantes, mentes mais predispostas – tudo a ser feito, tudo a ser construído – maravilhosa utopia de quem crê que a vida, como a educação, pode-se fazer como arte – construtora de um amanhã mais pleno, mais realizado e mais feliz.

É nesse contexto que as pesquisas na área de educação podem ser ampliadas, ou seja, o movimentar-se no olhar a redefinição da Escola Básica, na instituição pública, que produz modificações no espaço da mesma, no que concerne ao processo ensino aprendizagem, nas relações humanas e administrativas. Essa realidade parece indicar uma crise de identidade da escola e de sua comunidade, pois se torna seletiva e classificatória no contexto das relações docente-discente, e esse quadro gera um processo de alteração de ordem social e cultural. É um movimento que se encontra numa relação dialética entre a de sala de aula, a escola, as modificações históricas da produção acadêmica e as várias

ações do governo que são representadas hoje por propostas curriculares nacionais, avaliações dos professores e porque não falar, de um quadro que se perpetua de forma invariável, da estrutura da escola e de sua organização pedagógica. Sobre isso, Pontuschka corrobora:

> Diante das múltiplas ações e orientações originárias dos órgãos centrais da educação vinculadas à política educacional do país, perguntamos: que caminhos o professor e a escola podem trilhar para que os alunos dos diferentes níveis de ensino compreendam [...] e ampliem sua visão de mundo, conheçam seu papel na sociedade [...], em uma economia mundializada e de vida globalizada? (PONTUSCHKA, 1999, p. 111).

Fica claro que essas discussões propõem a construção de uma escola que possa contribuir para a formação do discente. Porém, essa meta tem sido muito difícil de ser cumprida, principalmente, porque se tem um público extremamente numeroso e heterogêneo do ponto de vista escolar e sociocultural. Assim, conhecer o docente e discente, por meio de sua memória individual e coletiva, e os saberes que trazem, é o ponto de partida.

É certo que a crise que permeia a educação não é exclusiva aos dias atuais. Tem sido, como salienta Cortella (2000), inerente à vida nacional, isso porque, segundo o autor, ainda não foi alcançado um patamar de justiça social que seja compatível com a riqueza produzida e que é desfrutada por uma minoria. O autor ainda esboça que essa crise não é intrínseca apenas a educação, pois "[...] todos os setores sociais vivem sucessivas e contínuas crises" (p. 9).

A velocidade e o dinamismo destas alterações exigem um constante repensar das práticas e posturas teórico-metodológicas na interpretação dos fenômenos. As mudanças são notadas em todas as dimensões de análise, seja ela histórica, cultural, política, produzindo novos problemas e desafios. No espaço escolar, estas mudanças são percebidas e apontam para a necessidade de se encontrar respostas para os desafios apresentados. Desse modo, são muitos os estudos sobre as questões educacionais já realizados e em andamento, no meio acadêmico e fora deste, alimentando

o debate de diferentes pontos de vista, priorizando esta ou aquela temática, algumas novas, outras antigas, mas que comparecem, no debate público.

Vale ressaltar que, o estudo sobre essa temática foi um desafio. Contudo, foi relevante pois alargou a base teórica que permeia o tema em questão, revisitando conceitos e teorias que serviram de suporte e amadurecimento para as análises e discussões futuras deste fenômeno.

Ao sugerirmos a inserção da memória como um recurso para as pesquisas sobre o ensino de Geografia esperamos proporcionar diversas discussões que poderão municiar a escola de informações que visam esclarecer os problemas enfrentados e, consequentemente, fortalecer as iniciativas dos que acreditam e entendem a educação como um Direito fundamental da sociedade, e como tal se manifesta nas múltiplas experiências e conflitos da realidade humana. Outro aspecto a ser considerado é a compreensão sobre a importância do uso da memória como uma porta para o conhecimento da memória individual e social dos docentes e discentes das escolas, bem como os saberes e fazeres no ensino de Geografia, com o intuito de orientar para a construção de uma proposta de ensino, dessa Ciência, que seja capaz de transformar a realidade e os diversos contextos que se apresentam.

Nesse sentido, é importante enfatizar sobre os procedimentos metodológicos para a investigação e dos princípios teóricos fundamentados na concepção de que na constituição do cotidiano da escola, novas memórias são agregadas e podem gerar novos saberes e fazeres no ensino de Geografia. Isso quer dizer que os sujeitos sociais estabelecem suas relações por meio de experiências e ações nos vários contextos onde atuam.

A abordagem a ser usada poderá permitir conhecer as concepções e a organização do trabalho pedagógico, tendo como base a realidade dos discentes e a relação da proposta com suas memórias e do exercício da docência dos professores de Geografia para a construção e reconstrução de suas memórias.

Ao pensar nos resultados que se espera, é importante discutir sobre a construção do objeto de estudo e o papel que o ensino de Geografia, seja na academia ou na escola poderá cumprir. Sabe-se que, desde as ações

de transformação do pensar e fazer do próprio Curso de Licenciatura em Geografia, as mudanças poderão refletir nas práticas pedagógicas adequadas ao aperfeiçoamento do ensino, da pesquisa e de ações extensionistas na Educação Básica que versem sobre novos conhecimentos no saber e fazer da Ciência Geográfica acadêmica e na escolar.

Tais reflexões podem dar suporte para a construção de novos pensamentos sobre a licenciatura em Geografia, o currículo e a produção do conhecimento geográfico na escola. Outro aspecto é a ponte entre a universidade e a escola, a busca pelos profissionais, dos professores de geografia que há muito tempo, estão na ativa e que por muitas vezes, se sentem solitários na atuação profissional.

Referências

BOURDIEU, P. *A distinção crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. *La noblesse d'***État**. Grandes écoles et esprit de corps. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento:* fundamentos epistemológicos e políticos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade:* história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1995.

GÓMEZ, A. I. P. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignacio (org.). *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GERMANO, José Willington. Imagens da destituição: os pobres e a educação no Brasil. *Revista CRONOS*, Natal, v. 3, n. 2, p. 25-36, jul./dez. 2002.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HALBWACHS, M. *Los Marcos Sociales de La Memória*. Trad. de Manuel A. Baeza y Michel Mujica. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial; Concepción: Universidad de La Concepción; Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2004.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n23/n23a11.pdf. Acesso em: 02 jul. 2020.

PENIN, S.; VIEIRA, S. Refletindo sobre a função social da Escola. *In*: VIEIRA, S. L. (org.). *Gestão da escola:* desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-45.

PERRENOUD, P. *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens* – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PONTUSCHKA, N. N. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola. *In*: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. (org.). *Reformas no mundo da educação:* Parâmetros Curriculares e Geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

RESENDE, Lúcia Mª G. de. Paradigma – relações de poder – projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. *In*: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola:* uma construção possível. 11. ed. Campinas: Papirus, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O projeto político-pedagógico: a saída para a escola. *Revista da Educação AEC*, Brasília, v. 27, n. 107, p. 81-91, abr./jun. 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Para onde vai o professor?* Resgate do professor como sujeito de transformações. 12. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Adriana de Mello Amorim Novais Silva

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Licenciada em Geografia pela UESB e professora efetiva do Estado da Bahia.
E-mail: dica_novais@hotmail.com

Anderson Moreira da Silva

Professor da Educação Básica. Mestre em Educação pelo PPGEd/UESB. Graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas pela UESB. Pesquisador do grupo de pesquisa Currículo e Formação Docente. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos temas: formação de professores, ensino de Ciências e Biologia e saberes docentes.
E-mail: andejs18@gmail.com

Andrecksa Viana Oliveira Sampaio

Doutora e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Fez estágio pós doutoral em Geografia pela UFS. Especialista em Geografia e Desenvolvimento Local pela UESB. Graduação no Curso de Licenciatura em Geografia pela UESB. Atualmente é professora titular da UESB e Professora do PPGEd, na linha de pesquisa: Conhecimento e práticas escolares. foi coordenadora de área do Programa de Bolsas de Iniciação à Pesquisa (PIBID) (2014-2018). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em análise urbana e regional, mobilidade do trabalho e produção do espaço e em Educação e Ensino de Geografia e desenvolve pesquisas com as seguintes temáticas: ensino e aprendizagem em Geografia, praticas educacionais, formação docente e narrativas autobiográficas. Líder do Grupo de Pesquisa no Ensino de Geografia (GRUPEG/UESB) e Integrante do Núcleo de Análise em Memória Social e Espaço (NUAMSE/CNPq/UESB)
E-mail: andrecksa.oliveira@uesb.edu.br

Celina Gabriela Leite Bomfim

Mestre em Educação pelo PPGEd/UESB. Especialização em Ensino de Ciências e Biologia pelo Centro Universitário Claretiano. Graduação em Licenciatura de Ciências Biológicas pela UESB. Professora do componente curricular Biologia na rede estadual de ensino da Bahia. Integrante do grupo de pesquisa Currículo e Formação Docente (UESB).
E-mail: bomfim.celina@gmail.com

Cleide Teixeira Alves

Mestre em Educação pelo PPGEd/UESB, especialista em Uso dos Recursos Naturais e suas Aplicações no Meio Ambiente pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), especialista em Gestão Educacional pela Faculdade João Calvino, especialista em Metodologia do Ensino e pesquisa em Ciências Naturais pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), licenciada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) e Bacharel em Enfermagem pela UNEB. Atualmente é professora efetiva do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Baiano, Campus Guanambi. Atua no ensino de Biologia nas disciplinas Biologia Geral e Biologia Celular, coordena o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e membro do Núcleo Docente Estruturante do curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas do IF Baiano, Campus Guanambi.
E-mail: cleideteixeiraalves@gmail.com

Edinaldo Medeiros Carmo

Professor Adjunto da UESB. Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com estágio doutoral na Universidade de Lisboa, Portugal. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). É pesquisador do grupo de pesquisa Currículo, Docência e Cultura e coordenador do grupo de pesquisa Currículo e Formação Docente, atuando como professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Acadêmico)

da UESB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, desenvolvendo pesquisas principalmente nos seguintes temas: formação de professores, ensino de ciências e biologia, saberes docentes e conhecimento escolar.
E-mail: medeirosed@uesb.edu.br

Edinalva Padre Aguiar

Doutora em Educação pela UFBA. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em História Social: Brasil pela UESB. Licenciada em História pela UESB. Professora Titular da UESB, atuando na área de Metodologia e Prática do Ensino de História e no PPGEd/UESB. Membro do grupo de pesquisa CNPq "Ensino de História – historiografia, sujeitos, práticas e livro didático" e do Laboratório de Estudo e Pesquisa em Ensino de História (LAPEH/UESB). Possui experiência na área de História e Educação. Desenvolve pesquisas com ênfase nos seguintes temas: ensino-aprendizagem histórica, didática da história, formação de professores, história da educação e currículo.
E-mail: edinalva.aguiar@uesb.edu.br

Gabriel Martins Cavallini

Graduado em licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), atualmente mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo), do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA-UFG), na linha de Ensino-Aprendizagem de Geografia.
E-mail: cavallinigeografia@gmail.com.

Gláucia Lilian Portela Nunes

Possui graduação em Pedagogia pela UESB, mestrado em Educação pelo PPGEd/UESB. Atualmente é Professora na Área de Ciências Humanas e Sociais do Colégio da Polícia Militar – Eraldo Tinôco, professora de Metodologia do Ensino de História da UESB - PARFOR, Consultora Pedagógica, articuladora do Departamento de Humanas do Colégio Oficina e Coordenadora do Ensino Médio dessa Instituição. Pesquisadora do ensino de História e interessada em diferentes temáticas ligadas a Educação, tais como: cultura

escolar, saberes docentes, formação de professores, metodologia das ciências humanas, e os desdobramentos da hipermodernidade na educação do nosso século. Membro do grupo de pesquisa CNPq "Ensino de História – historiografia, sujeitos, práticas e livro didático" e do Laboratório de Estudo e Pesquisa em Ensino de História (LAPEH/UESB).
E-mail: galnunes2006@hotmail.com

Helena Rosa Moitinho

Mestre em Educação pelo PPGEd/UESB. Graduada em Pedagogia pela UNEB. Licenciada em História pela Faculdade de Tecnologia e Ciência (FTC). Especialista em Avaliação Escolar pela UNEB, Departamento de Educação – Campus I e em História e Cultura Afro-Brasileira, pela Faculdade FINOM. Tem 25 anos de experiência docente em Educação Básica, na área de História. Integrante do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LAPEH/CNPq).
E-mail: helenamoitinho@bol.com.br

Izis Pollyanna Teixeira Dias de Freitas

Mestre em Educação pelo PPGED/UESB; Especialista em História: Política, Cultura e Sociedade (UESB); graduada em Licenciatura em História pela UNEB; membro do Laboratório de Estudo e Pesquisa em Ensino de História (LAPEH/UESB); Professora da Educação Básica do Estado da Bahia (SEC-BA).
E-mail: sertaovalente@yahoo.com.br

Luciana Oliveira de Amorim

Mestre em Educação pelo PPGEd/UESB. Especialista em Geografia Análise do Espaço Geográfico pela UESB. Especialista em Geografia: Teoria e Prática em Sala de Aula. Graduada no Curso de Licenciatura em Geografia pela UESB. Professora (substituta) do Departamento de Geografia da UESB (2002). Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Análise em Memória Social e Espaço (NUAMSE), e do Grupo de Pesquisa no Ensino de Geografia (GRUPEG). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: processo de ensino e aprendizagem, práticas docentes, formação de professores e narrativas autobiográficas.
E-mail: oamorim.luciana@gmail.com

Maiane Fonseca Santos

Mestre em Educação pelo PPGEd/UESB. Graduada em Geografia pela UESB. Membro do Grupo de Pesquisa no Ensino de Geografia (GRUPEG/CNPq). Áreas de estudo: formação docente, processo de ensino e aprendizagem, práticas docentes, e narrativas autobiográficas.

E-mail: maimodas@hotmail.com

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Possui graduação em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), graduação em Comunicação pela Universidade de Brasília (UnB), mestrado em Educação e doutorado em História, ambos pela UFPR, pós-doutorado em Didática da História pela Universidade Nova de Lisboa-Portugal e pós-doutorado em teoria da história pela UnB. Atualmente é professora titular aposentada da UFPR, atuando na pós-graduação, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos. Na mesma Universidade coordena o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação. É líder do grupo de pesquisa CNPq "Cultura, Práticas Escolares e Educação Histórica". É pesquisadora participante na Universidade do Minho-Portugal, Universidade de Murcia-Espanha, no Centro de Consciência Histórica da University of British Columbia, consultora da Universidade Estadual de Londrina; presidente da Associação Iberoamericana de Educação Histórica. Pesquisadora participante na Universidad de Barcelona, membro do conselho assessor da Editora Grao, *Revista Iber*, da *Revista de Investigación Enseñanza de las Ciencias Sociales* e da revista *Proyecto Clio*. Editora do periódico *Educar em Revista* (2011-2013), Editora da *Revista de Educação Histórica*, membro do conselho editorial da Editora da UFPR (2011-2014). Tem experiência na área de História e Educação, com ênfase em Educação Histórica e Ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: educação histórica, didática da história, ensino aprendizagem, currículos, manuais didáticos e formação de professor de História. Bolsista Produtividade 1B CNPQ.

E-mail: dolinha08@uol.com.br

Maria Cristina Dantas Pina

Doutora em História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), fez estágio pós doutoral em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora Titular da UESB, da área de Metodologia do Ensino de História, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB e do Programa de Mestrado Profissional em História - ProfHistória (UESB), além de coordenar o Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino de História (LAPEH) e do Grupo de Pesquisa LAPEH/CNPq.
E-mail: maria.pina@uesb.edu.br

Matheus Bonfim Ribas

Graduado em Ciências Biológicas (Licenciatura) pela UESB. Com participação voluntária no Programa Institucional de bolsas de Iniciação a Docência (PIBID); monitor voluntário da disciplina Fisiologia Humana e atuação como bolsista do projeto de extensão "Desenvolvimento de sequências didáticas no ensino de ciências e biologia: articulações entre a comunidade escolar e acadêmica na prática e pesquisa educacional". Mestre pelo PPGEd/UESB, Linha de pesquisa: Conhecimento e Práticas Escolares. Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo e Formação Docente (UESB).
E-mail: matheusribas@hotmail.com

Nereida Maria Santos Mafra De Benedictis

Doutora em Memória, Linguagem e Sociedade (UESB/PPGMLS), Professora do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UESB).
E-mail: nereidamafrabenedictis@gmail.com

Priscila Machado da Silva

Mestre em Educação pelo PPGEd/UESB. Graduada em História pela UESB. Professora de História da rede privada. Integrante do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LAPEH/CNPq).
E-mail: priscilamachado.silva@gmail.com

Sandra Escovedo Selles

Possui Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestrado no Center For Applied Research In Education (CARE) – University of East Anglia e Doutorado no Center for Science Education – University of East Anglia. Em 2006-2007, realizou estudos de pós-doutorado na Brown University, nos Estados Unidos e na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular da UFF. Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (2011-2013). Foi membro do CA-Ed do CNPq (2017-2020), Bolsista 1-C de Produtividade no CNPq e Cientista do Nosso Estado pela FAPERJ. Foi presidente da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) entre os anos 2013-2017, da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio) entre os anos 2007-2011 e Representante do Sudeste na Diretoria da ABRAPEC (2017-2019). Coordena o Grupo de Pesquisa "Currículo, Docência e Cultura" (CDC), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFF, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação em Ciências, desenvolvendo pesquisas principalmente nos seguintes temas: ensino de Biologia, formação de professores de Ciências e Biologia, livro didático, conhecimento escolar e estudos históricos do currículo de Ciências e Biologia.

E-mail: escovedoselles@gmail.com

Vanilton Camilo de Souza

Doutor em Geografia pela UFG, Pós-Doutorado na USP, mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), especialista em Geografia Humana pela PUC-MG e Graduando em Geografia pela PUC Goiás. Professor Associado do IESA/UFG na área de Ensino de Geografia e integra a Pós-Graduação na mesma área. Desenvolve pesquisas sobre: os processos mediadores no ensino de Geografia; a produção de material didático para a Geografia Escolar; a formação inicial e continuada de docentes em Geografia; metodologias de ensino de Geografia; pesquisa colaborativa.

E-mail: souzavanilton@gmail.com