

Professores e conhecimentos escolares: perspectivas teórico-metodológicas de investigação em Didática da Geografia *

Amanda Regina Gonçalves **

Resumo

O texto tem como objetivo apresentar algumas perspectivas teórico-metodológicas que acreditamos ser relevantes para os processos de fundamentação e desenvolvimento tanto de pesquisas científicas em Didática da Geografia quanto de propostas curriculares e políticas educacionais. Destacamos aqui que discussões sobre os saberes docentes, as formas de conhecimento e relação dos professores com os conhecimentos, colocam-se como fundamentais para aproximar as produções destes campos de investigação e políticas públicas às particularidades das culturas escolares e dos processos educacionais aos quais se direcionam.

Palavras-chave: Formação docente, conhecimento escolar, Didática da Geografia.

Teachers and educational information: theoretical-methodological approaches of research in Geography Education

Abstract

The purpose of this article is to present some theoretical-methodological perspectives that we believe are relevant to the substantiation and development of both scientific research in

* Este texto faz parte da pesquisa de doutorado realizada sob orientação da Profa. Dra. Rosângela Doin de Almeida, junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, UNESP, Campus Rio Claro-SP.

** Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia, UNESP, Campus Rio Claro-SP. Bolsista: FAPESP (amandarg@rc.unesp.br).

Geography Education as well as curricular proposes and educational policies. The article emphasizes that debates about information needed by teachers, forms of knowledge and information and the relation of teachers with this information are essential to approximate production in these fields of research and public policies to the particularities of the educational culture and processes to which they are directed.

Key words: Teacher education, educational information, Geography Education

Introdução

Os professores mobilizam distintos saberes em seus espaços/tempos profissionais, estes saberes são construções sociais e adquirem distintas formas, conforme as relações que os professores mantêm com eles.

Nas aulas de Geografia isto não é diferente. É essa a dinâmica com que os conhecimentos geográficos são mobilizados no exercício cotidiano do professor, o que não pode ser desconsiderada nos trabalhos de investigação sobre o ensino de Geografia e, mais especificamente, sobre a formação docente e o currículo que envolve os conhecimentos da Geografia Escolar.

Para isso, consideramos necessária uma ampliação e aprofundamento tanto do aporte teórico como da emergência das análises estarem fundamentadas em dados empíricos de ambientes escolares naturais, sob abordagens qualitativas de investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1994), como, por exemplo, a adoção de procedimentos etnográficos de pesquisas com observações de aulas, entrevistas, histórias de vida, ou pesquisas-ação (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), pesquisas colaborativas (ALMEIDA, 2003), de maneira que dêem conta do entendimento do processo de constituição dos conhecimentos geográficos em sua dimensão escolar.

Além de expor algumas destas perspectivas como relevantes para um posicionamento perante distintas propostas paradigmáticas

ligadas à formação docente, currículo e aos “ensinos de...” (Geografia, História, Ciências etc.), o objetivo aqui também está circunstanciado na estruturação e consolidação destas perspectivas teórico-metodológicas dentro de um amplo e significativo campo de conhecimento, o da Didática da Geografia brasileira.

Em busca de aproximações da cultura escolar: alguns caminhos ao delineamento de pesquisas no campo da Geografia Escolar

Na perspectiva da cultura escolar, consideramos os saberes dos professores de Geografia que atuam no ensino Fundamental e Médio, como criações originais da escola e para a escola, fruto de uma gama variada de origens, das quais a ciência de referência é somente uma delas.

No entanto, muitos são os que negam a necessidade da didática justificados, na maioria das vezes, na crença de que entre os saberes produzidos por cientistas e os ensinados pelos professores existe somente uma diferença de grau e um processo em que o segundo deriva do conhecimento científico através de simplificações, reduções e adaptações que respeita o essencial da Ciência. Em conseqüência, a eficácia docente está na habilidade de conhecer e explicar o erudito. Esta visão reflete um desconhecimento do funcionamento das instituições escolares, do pensamento dos professores e alunos, do processo de geração de conhecimento científico e da história das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990).

Considerar os professores como sujeitos do conhecimento e reconhecê-los como pesquisadores na elaboração de pesquisas universitárias, acreditamos significar, como aponta Tardif (2001, p.122), “uma mudança radical nas concepções e nas práticas de pesquisa atualmente em vigor”.

Pensando em possibilidades de investigações qualitativamente fundamentadas em saberes e práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, ou seja, num movimento que parte de estudos empíricos, a busca de leituras que ajudem a olhá-

las e, atrever-se à compreendê-las, pode contribuir para interpretações e análises das variadas tipologia de dados e conhecimentos aí encontrados. Destacamos, por exemplo, as obras do canadense Maurice Tardif (2002) e da educadora chilena Verónica Edwards (1997)¹, que trazem idéias que contribuem para “olhar” para as aulas, entrevistas, histórias de vida, discussões coletivas que, geralmente, aparecem em algumas pesquisas como um emaranhado de dados ofuscados ou “vistos” por olhares cristalizados e julgadores; quando, sob a perspectiva da constituição social do conhecimento, são dados potencialmente radiadores de uma multiplicidade de caminhos ao ensino e à pesquisa da Geografia Escolar.

A seguir, abordamos como estes aportes teórico-metodológicos podem nos ajudar a dar significado àquilo que vemos e ouvimos nas salas de aula, nas entrevistas, nos relatos dos sujeitos escolares, ou seja, nos dados empíricos que permitem uma aproximação com a cultura escolar.

Movimentos de aproximação dos saberes docentes, suas fontes e formas e das relações dos professores com os conhecimentos

A área de conhecimento a respeito da temática dos saberes docentes e formação de professores na pesquisa brasileira, como salienta Célia Maria Nunes (2001), destaca-se como uma área um tanto recente e que vem demandando estudos sobre diferentes enfoques.

¹ Outras leituras que contribuem nesta temática são as da filósofa húngara Agnes Heller (1972), a qual Edwards fundamenta parte de seus estudos, e da educadora Roseli A. Cação Fontana (2000), que busca compreender os processos de constituição do ser profissional na educação, fundada na identidade partilhada; nesta obra são abordadas as condições de produção dos discursos, interlocuções e constituições realizadas por seis mulheres professoras, incluindo-a no lugar de professora que é.

Nunes nos mostra a tendência crescente das pesquisas, em nossa realidade, de procurar valorizar o estudo dos saberes docentes na formação de professores:

De uma valorização quase exclusiva do conhecimento (isto é, dos saberes específicos) que o professor tinha sobre a sua disciplina, característica da década de 1960, passa-se, na década de 1970, à valorização dos aspectos didáticos-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, passando para um segundo plano o domínio de conteúdos. Nos anos de 1980, o discurso educacional é dominado pela dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica. (...) Já os anos 1990 foram marcados pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores, embora tais temáticas ainda sejam pouco valorizadas nas investigações e programas de formação de professores (NUNES, 2001, p. 29-30).

Nestas novas abordagens de pesquisa - que passaram a reconhecer o professor como sujeito de um saber e de um fazer e sua prática como um processo dinâmico, complexo, informal, carregado de valores - que se incluem os trabalhos de Tardif et. al. (1991; 2002) e Edwards (1997). O primeiro por considerar os diversos tipos de saberes (das disciplinas, curriculares, profissionais e da experiência) como integrantes da prática docente, sendo que a diferença estaria na relação do professor com cada um deles. É o estudo destas diferenças de relação com o conhecimento que consiste o trabalho de Edwards, para a qual, como veremos a seguir, há relações de “exterioridades” quando se diz respeito aos conhecimentos “tópicos” e “operacionais” e de “interioridade” com conhecimentos “situacionais” e “de significado”.

A concepção de professor como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros nega as características de subjetividade e de capacidade de instituir sentido, inerentes a todo ser humano, incluso ao professor que é um sujeito ativo no processo educativo. Segundo Ana Maria Monteiro (2001,

p. 122), a concepção do professor como transmissor “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 a prática como terreno de criação simbólica e cultural.

No contexto de pesquisas que buscavam dar conta deste novo paradigma vêm sendo criadas algumas categorias como as de “saber docente” e “conhecimento escolar”, enfocando investigações que relacionavam escola e cultura, o papel desempenhado pela escola na produção de identidades, relações de poder, de sentidos, significações e sujeitos.

Segundo Monteiro (2001), a categoria “saber docente” permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, mediados por e criador de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e desenvolvimento profissional dos professores.

O “conhecimento escolar” se refere àqueles conhecimentos com configuração cognitiva própria, criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo e particulares à cada situação de ensino. Portanto, consiste num conhecimento diferente do saber científico de referência envolvendo questões relativas tanto ao conhecimento de referência como aos conhecimentos desenvolvidos nas práticas cotidianas dentro e fora da escola, estreitamente vinculados às dimensões pluralistas históricas e socioculturais dos sujeitos envolvidos nas situações de ensino.

Assim como para Tardif, parece-nos absurdo pensar a educação como uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados, por isso, diz tratar de “saberes” e não “do Saber”, ou “do Conhecimento, da Pedagogia, da Didática”, assim como, não acredita que se possa falar em saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho. O saber dos professores “é o saber *deles* e está

relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.” (TARDIF, 2002, p. 11).

Estas concepções corroboram esforços analíticos no tratamento dos saberes de professores como o que este autor chama de “saberes sociais”. Segundo ele, a articulação entre os aspectos sociais e os individuais do saber dos professores se assenta na idéia de que esse saber é social. Escapando do “mentalismo” (reduções do saber a processos mentais) e do “sociologismo” (eliminação da contribuição dos saberes dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social por si mesmo, totalmente subordinada a mecanismos sociais), o saber dos professores é um “saber social” por vários motivos: 1) porque é partilhado por todo um grupo de agentes com formação, condições, organizações e estruturas de trabalho comparáveis; 2) porque sua posse e utilização repousam sobre sistemas legitimadores como universidades, administração escolar; 3) porque seus objetos são sociais, isto é, práticas e sujeitos sociais; 4) o que ensinam e suas maneiras de ensinar envolvem o tempo e as mudanças sociais; e 5) por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional.

Enfim, para Tardif (2002, p. 16), 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*. (...) A minha perspectiva procura, portanto, situar 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.

Procurando identificar e definir os diferentes saberes que intervêm na prática docente, bem como as relações que se estabelecem entre o corpo docente e esses mesmos saberes, Tardif et. Al., Lessard e Lahaye (1991), mostram que o saber docente se

compõe de saberes provenientes de diferentes fontes: os *saberes profissionais* (conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); os *saberes das disciplinas* (saberes sociais difundidos e selecionados pela instituição universitária); os *saberes curriculares* (apresentam-se sobre a forma de programas escolares: Parâmetros Curriculares Nacionais, livros didáticos); e os *saberes da experiência* (saberes específicos desenvolvidos pelos próprios professores no exercício de sua função, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio).

A maioria destes saberes que se articulam na prática docente constitui mediações e mecanismos que submetem essa prática a saberes que ela não produz nem controla, muitas vezes, fazendo com que os professores mantenham uma relação de “transmissores”, “portadores” ou “objetos” de saber, mas não de “produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função”, como apontam estes mesmos autores.

Isso nos leva a pensar nas relações que os professores cultivam com estes saberes, por isso trazemos as leituras de Edwards, que analisa o processo de constituição dos sujeitos educativos – professores e alunos – evidenciando o modo como a participação estrutural desses personagens interfere nas relações com os conhecimentos.

A partir de estudos com o uso de procedimentos etnográficos, Edwards realizou um processo de análise dos dados coletados em situações escolares, concebendo que o sujeito participa constantemente da estruturação do *dado* numa situação social determinada, como é a situação de classe. Assim, o eixo principal de análise da autora – a relação entre os sujeitos e o conhecimento – vem ao encontro das preocupações propostas neste texto.

Para abordar este problema, a autora coloca como necessária a construção de duas categorias: a categoria *sujeitos* e a categoria *conhecimento escolar*.

Na tentativa de recuperar a visão dos alunos da situação escolar, a autora considera-os tanto quanto os professores, sujeitos sociais, procurando construir, assim, o modo como os *sujeitos* constituem a situação escolar em geral. A autora ainda expõe que os sujeitos vivem e se reproduzem mediante um conjunto de atividades cotidianas que são também o fundamento da reprodução da sociedade, assim,

o sujeito está determinado por suas condições cotidianas de vida, pela classe à qual pertence, pelo grupo imediato através do qual pertence a ela, pelo lugar que ocupa na divisão do trabalho, por seu lugar na família e por sua história escolar... em parte. Em parte, por que o sujeito também contribui para a constituição de todas essas situações (EDWARDS, 1997, p. 15).

O sujeito sendo social desde que nasce, apropria-se ao mesmo tempo do mundo e da alienação, e é a apropriação da alienação que lhe permite, por sua vez, uma nova elaboração que a inclui e a nega.

Daí a importância de lançar mão nas pesquisas em Didática da Geografia de, por exemplo, dados que abranjam as memórias e concepções dos professores adquiridos através de entrevistas, conversas informais, convívio no local de trabalho dos mesmos, bem como a caracterização dos espaços/tempos das escolas, dos seus alunos. Maior destaque damos ainda às discussões coletivas entre os sujeitos investigadores e os professores protagonistas das pesquisas, que podem se tornar um fator de visível “*superação* da alienação” (HELLER, 1972), entendendo esta superação não como um estado absoluto a que se chega de uma vez e para sempre, mas como uma conquista permanente e desigual em relação às diferentes dimensões dos sujeitos, como por exemplo, a política, a pessoal, a de trabalho, etc.; o que leva Edwards (1997) a considerar que a “*identidade do sujeito é multifacética e incoerente*”, e que os sujeitos são heterogêneos entre si.

Pensamento este também desenvolvido por Roseli Fontana (2000), que faz uma analogia entre a imagem desdobrada e

destorcida que vive o profissional docente e o jogo da sala dos espelhos dos parques de diversão. Para essa autora, a multiplicidade e o conflito, que vivemos nas relações sociais em que nos constituímos, também se produzem dentro de nós. “Somos uma multiplicidade de papéis e de lugares sociais internalizados que também se harmonizam e entram em choque” (FONTANA, 2000, p. 64), o que é denominado por Vygotsky, como lembra a autora, de “drama”, ou seja, a dinâmica da personalidade, quando expressam-se as relações interpessoais de indivíduos que vão se constituindo em condições sociais específicas, não genéricas.

No que se refere aos conteúdos escolares, Edwards ressalta a singularidade da apropriação. Nesta perspectiva o professor, como sujeito, constrói a situação escolar por meio do manejo dos elementos estruturantes mais gerais, considerados pela autora como sendo: o espaço e o tempo, que são trabalhados de maneiras diversas pelos professores. Porém, o que se enfatiza é que em qualquer orientação ou método “o professor se constitui como tal não apenas pela posse do conteúdo, mas também por sua centralidade na organização do processo e, com isso, do domínio dos elementos estruturantes” (EDWARDS, 1997, p. 20).

A segunda categoria que Edwards coloca como construção necessária, e que também entendemos como essencial para o desenvolvimento de trabalhos na perspectiva aqui apresentada, é a categoria *conhecimento escolar*, visto que para ela a “situação escolar está constituída de maneira importante pelos conhecimentos que nela circulam: os que se transmitem e os que se constroem” (EDWARDS, 1997, p. 20). Ressalta que é na relação que os sujeitos estabelecem com o conhecimento escolar, que se definem tanto a “situação escolar” como se constitui o próprio sujeito.

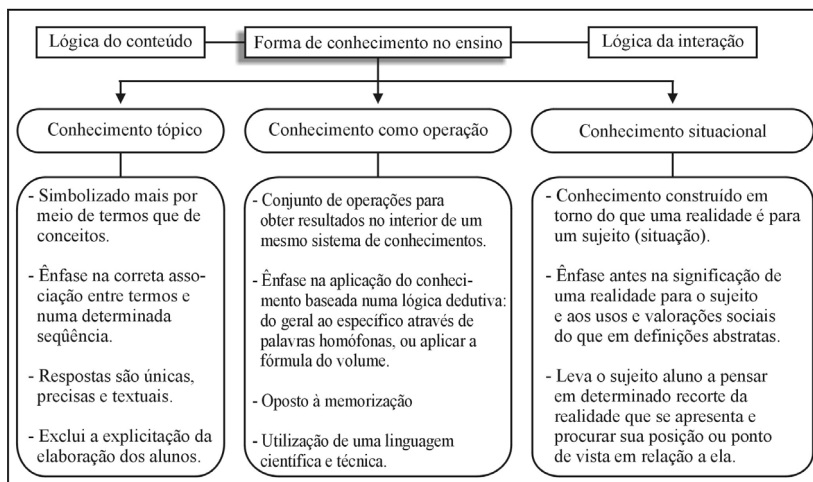
Acreditamos que um dos principais motivos pelo qual a autora se empenha na construção dessa categoria revela nossa preocupação já destacada neste trabalho, que se refere à superação da concepção da escola enquanto espaço que enfatiza os processos de racionalização dos sistemas econômico e político. Para a autora,

a centralidade que adquiriu o problema do método obscureceu a compreensão do ato educativo e do papel que nele desempenha o conhecimento escolar, visto que este último é apresentado aos sujeitos como sendo os *verdadeiros* conhecimentos, implicando uma certa autoridade, definindo-se implicitamente o que não é conhecimento, delimitando o legitimamente cognoscível a partir da experiência escolar. Para a superação desse pensamento a autora também apóia-se em Habermas, que segundo ela, sustenta “a necessidade de se construir uma teoria do conhecimento como teoria da sociedade e da comunicação”.

Ao afirmar que o conhecimento é relativo e implica uma determinada construção social da realidade, Edwards alerta que não podemos simplesmente transportar as colocações do conhecimento em geral ao conhecimento escolar, é por isso que, devemos nos preocupar com o conhecimento escolar efetivamente apresentado na prática escolar, como é construído ou reconstruído pelos sujeitos em suas práticas. Para esse mergulho na realidade a ser estudada, são necessários intensos trabalhos de campo, coleta e sistematização de registros e análises tentando não abstrair o conteúdo que se transmite da forma de ensino, nem da relação professor-aluno, uma vez que “forma é conteúdo”, ou seja, que cada uma das estratégias ou formas de ensino modifica o sentido do conhecimento desenvolvido.

Para análise de seus registros, Edwards (1997) realizou uma descrição do conhecimento em classe em torno de dois eixos de análise: as formas de conhecimento no ensino e a relação dos sujeitos com o conhecimento. Para ela, conforme indicamos ao resumi-las no quadro abaixo, a forma de conhecimento está constituída por duas dimensões: a lógica do conteúdo e a lógica da interação. Em seu estudo, a autora identificou três formas de conhecimento presentes no ensino: conhecimento tópico, conhecimento como operação e conhecimento situacional. Alerta que tais formas não pretendem ser exaustivas em si e que um mesmo professor apresenta diferentes formas de conhecimento.

Quadro 1. Formas de conhecimento no ensino

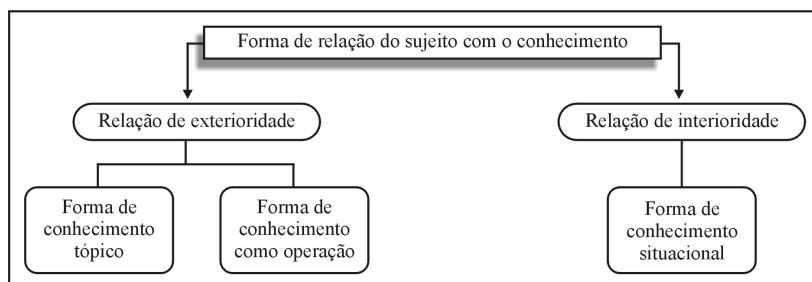


Organizado por: Amanda Regina Gonçalves/Fonte: Edwards (1997).

Na análise realizada pela autora, é privilegiada a leitura da lógica da interação de professor e aluno para descrever como se dá, a partir daí, a relação com o conhecimento. É importante ressaltar que nos dois eixos enfocados, o professor é considerado como “aquele que faz a ponte entre os alunos e o conhecimento; tanto por que faz uma reelaboração específica do conteúdo que apresenta, como porque *representa* a autoridade do conhecimento escolar” (EDWARDS, 1997, p. 24).

As três “formas de conhecimentos” ainda são constituídas a partir das formas como os sujeitos se relacionam com os conhecimentos, sendo elas: as “relações de exterioridade” do sujeito com o conhecimento (mais verificadas nas formas de conhecimentos tópico e operacional), e as “relações de interioridade” entre o sujeito e o conhecimento (constituídas na forma de conhecimento situacional, na medida em que se solicita ao sujeito que se aproprie do conhecimento a partir do modo como o significa). Resumimos tais relações no Quadro 2, que se apresenta a seguir.

Quadro 2. Formas de relação dos sujeitos com o conhecimento



Organizado por: Amanda Regina Gonçalves/Fonte: Edwards (1997).

Desse modo, podemos destacar como meios para nos aproximarmos dos processos educacionais e de como neles se desenvolvem as lógicas de interação, distintos documentos e instrumentos de coleta de dados, como: registros de observação de aulas, de reuniões pedagógicas, análise de diários de aula dos professores, de produções dos alunos, textos produzidos por professores, como narrativas, planejamentos e avaliações das aulas, entrevistas aprofundadas com os sujeitos escolares (professores, coordenadores pedagógicos, gestores, alunos, funcionários) e com os familiares dos alunos, análise de textos oficiais como Plano de Gestão e Projeto Político-pedagógico da escola, livros e materiais didáticos usados pelo professor.

Como exemplo de uma produção docente que pode se tornar um importante documento para formulação de textos oficiais e textos didáticos, trazemos abaixo um trecho de uma das narrativas de Marina, uma das professoras (de 5ª série) da rede pública de ensino participante de um grupo de pesquisa², que escreve sobre

² Fundamentados na idéia de “Investigação Narrativa” de Connelly e Clandinin (1995), estas escritas narrativas fizeram parte do suporte teórico-metodológico de um projeto de pesquisa mais amplo, que envolvia professores da rede de ensino e professores da universidade, no qual este trabalho se insere. Nele, os professores da rede de ensino elaboraram narrativas acerca de suas aulas, as quais, junto a outros registros, eram estudadas por todos os envolvidos no grupo de pesquisa, inclusive a própria professora.

um segmento de aulas que envolviam as temáticas de história de vida, linha do tempo e transformações sócio-espaciais.

A construção da linha do tempo com as fotos antigas trazidas pelos alunos dos vários lugares do bairro têm como desafio principal a reconstrução da história de vida deles e a localização dos fatos no tempo e no espaço fazendo com que os alunos percebam que o mundo tem sua história, nossa cidade tem sua história, o bairro onde moram tem sua história, que eles conhecem bastante e gostam de falar detalhes sobre o bairro, a escola onde estudam tem sua história, eles fazem parte dessa história e que tem sempre um passado, um presente e podemos pensar no futuro.

Como fenômeno que refere-se às histórias ou relatos orais e escritos, recorreremos às narrativas dos professores valendo-se delas como “metáforas para as relações ensino-aprendizagem” (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 11-12).

Em seu texto, exemplificado por este trecho, Marina apresenta de maneira detalhada a metodologia de suas aulas, indicando encaminhamentos às pesquisas em Didática da Geografia e da História, uma vez que se observa que ela mantém e promove “relações de interioridade com o conhecimento” que está construindo em torno do que é a realidade para seus alunos (EDWARDS, 1997); expõe ainda suas concepções, suas justificativas e importâncias do estudo em foco, o modo com que lida com a subjetividade de seus alunos e os conhecimentos mais gerais, o modo como permite a voz de seus alunos e dá-lhes ouvido, entre outras infinitudes de apreciações que outros leitores desvelariam.

Também podemos citar como uma proposta para identificar as formas de conhecimento e as relações do sujeito com o mesmo, uma análise a partir dos movimentos de “interação” observados nas salas de aula, ou seja, dos confrontos e negociações entre os interlocutores no próprio ato da linguagem, quando, segundo

Fontana (1995, p. 148)³, “a elaboração conceitual emerge como pluralidade, como processo de produção de ‘efeitos de sentido’ que vão sendo assumidos, reproduzidos, questionados, redimensionados, impostos, recusados, no curso da interlocução, transformando-a”.

Indicando pontos numa maquete do município de Rio Claro(SP) a professora diz⁴: A água da chuva corre aqui, ela escoar de acordo com a inclinação do terreno (passa o dedo do topo ao vale de um morro representado na maquete). Então, a água vai correr para o lado mais baixo. Como acontece aqui na Avenida 29, vocês estão cansados de ver. Pra onde o Ribeirão Claro corre? E o que acontece nesse lugar aonde ele vai passando aqui?

Aluno(A): Vai levando tudo.

Prof.: E aquela vegetação que tivemos conversando outro dia, a mata ciliar, ela serve para quê?

A: Pra segurar os rios e os barrancos, não dar erosão.

A: É, mas ali no finzinho da Avenida 29 não adianta nada arrumar, todo ano dá uma chuva e volta tudo. Eu já vi a prefeitura descarregando uns 10 caminhão de terra lá.

A: Sem contar o esgoto da Sílica (empresa química) que cai lá e deixa tudo azul.

Prof.: Já vimos que a fábrica é um problema. O rio Cabeça, ele está aqui, mas quando ele chega aqui ele se encontra com o Passa Cinco. Daí todos vão se encontrar aqui. Aqui o Ribeirão Claro se encontra com o Corumbataí, que é aonde? Ali na Assistência (Distrito), na Usina Corumbataí. Depois que eles se encontram, eles vêm vindo e se encontram aqui, depois eles vão para onde? Para o Rio Piracicaba, e nós estamos aqui (indica na maquete onde se localiza a escola).

³ Entendendo “interlocução” como “um processo lógico, psicológico e, também, ideológico dos sujeitos” (FONTANA, 1995, p. 148), pressupondo, através desta última característica, o lugar social que os interlocutores dos episódios ocupam.

⁴ Este trecho de aula diz respeito aos registros que realizamos a partir da observação de aulas da professora Mariana.

A: Fica enorme esse rio então, heim.

A: Eles vão se encontraaar!

Prof.: Por isso a importância de se fazer uma Estação de Tratamento de Esgoto aqui, que ia abranger todos estes rios.

A: Até este que a Sílica joga o esgoto.

O trecho de aula mostra a busca por uma compreensão de problemas ambientais no bairro da escola e seu entorno (erosão, esgoto industrial) e discussões de possíveis soluções (como construção de uma ETE) a partir do estabelecimento de articulações entre múltiplos fatores sociais e ambientais localizados na maquete referentes a espaços cotidianos dos alunos ou com relação direta com estes.

Dela podemos apreender *como se dá sentido* em sala de aula para o estudo do relevo e da rede fluvial usando maquetes, relacionando pontos localizados na maquete a lugares de vivência e fatos cotidianos dos alunos.

Desse modo, poderíamos estar atentos, por exemplo, aos processos de elaboração conceitual dos sujeitos envolvidos, considerados à luz do “princípio dialógico”, destacando que os sentidos de uma palavra não existem em si mesmos, como algo já dado, mas são elaborados nas enunciações, as quais sempre fazem parte de um diálogo social e ininterrupto. Para Fontana (1995, p. 126), os sentidos elaborados são “o efeito da interação entre os interlocutores”, cujas vozes representam “perspectivas ideológicas socialmente definidas”.

Algumas considerações

Enfim, ao conhecer no *acontecimento da sala de aula* ou por meio dos diversos materiais de pesquisas empíricas, as *fontes dos saberes dos professores* que envolvemos em nossas pesquisas e suas *relações* com as mais distintas *formas de conhecimentos*, podemos esclarecer distintas questões e nós do ensino e pesquisa da Geografia Escolar, não somente no que diz respeito àquelas questões que nos propomos investigar, mas também, e especialmente, àquelas que, junto à coleta de dados, vão emergindo como prioritárias para serem investigadas e compreendidas.

Esquivarmo-nos destas perspectivas pode nos levar a leituras equivocadas das práticas docentes e das produções geográficas específicas da cultura escolar, ou ainda a produzirmos materiais e documentos muito distantes daqueles conhecimentos particulares das *situações de ensino* ou que efetivamente fazem parte destas construções sócio-culturais.

Assim, nossas produções podem, ademais de não partirem das situações escolares, atuarem como fontes de conhecimentos *desapropriadoras e disciplinizadoras dos professores em relação aos saberes*, visto que refletem campos de lutas teóricas e políticas, costumeiramente tramados e traduzidos pelas academias científicas.

São estas algumas das perspectivas teórico-metodológicas que consideramos que tanto nos estudos investigativos em Didática da Geografia, quanto na elaboração de parâmetros, propostas curriculares e políticas educacionais ou ainda de textos didáticos desta disciplina, sejam baluartes em seus processos de fundamentação e desenvolvimento, de uma maneira que se aproximem das particularidades das culturas escolares e dos processos educacionais aos quais se direcionam.

Acreditamos que através de caminhos como estes podemos trazer significativas contribuições ao campo de conhecimento da Geografia Escolar e ao seu “acontecimento” em sala de aula, uma vez que se nos fixarmos que, na atualidade, contamos com abundantes pesquisas que revelam a fortaleza que este campo vem

alcançando no transcurso dos últimos anos no Brasil e advertimos com entusiasmo tanto seu incremento, como o número de trabalhos publicados⁵ e, sobretudo, a vitalidade que nos anima.

Pese o entusiasmo e energia destinados a este campo, é ainda escassa a atenção prestada a temas como cultura escolar e construção social do conhecimento nas investigações sobre formação de professores, currículo, conceitualizações de noções de Geografia Escolar, bem como à reflexões dirigidas a examinar alguns de seus efeitos ou resultados tanto no âmbito da política educacional quanto na sala de aula.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Rosângela Doin de. Atlas municipais elaborados por professores: a experiência conjunta de Limeira, Rio Claro e Ipeúna. Caderno CEDES/Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas-SP, v. 23, n. 60, p. 149-168, agosto de 2003.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, v. 2, p. 177-229, 1990.

⁵ Além dos livros e artigos direcionados à discussão da Geografia Escolar, que vêm tomando uma importância maior no país, citamos os anais de eventos científicos como as publicações que mais concentram as produções neste campo, provindos tanto de pesquisadores e grupos de pesquisa institucionalizados como de licenciandos em Geografia e professores da rede de ensino brasileira: os anais e as discussões fomentadas nos oito encontros nacionais de “Prática de Ensino de Geografia”, nos cinco de “Ensino de Geografia: Fala Professor”, bem como das sessões de discussão de trabalhos desta temática dentro dos Encontros Nacionais de Geografia e de Pós-graduação em Geografia.

- CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge et. al. *Déjame que te Cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Alertes, 1995, p. 11-59.
- EDWARDS, Verónica. *Os sujeitos no universo da escola: um estudo etnográfico no ensino primário*. São Paulo: Editora Ática, 1997. 136 p.
- FONTANA, Roseli A. *Cação. Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2000. 208 p.
- FONTANA, Roseli A. *Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula*. In: SMOLKA, Ana L. B.; GÓES, Maria C. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, p. 121-151, 1995.
- HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.
- MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/CEDES*. n. 74, ano 22, p. 121-142, abril de 2001.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/CEDES*, n. 74, ano 22, p. 27-42, abril de 2001.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Revista Teoria & Educação*, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas: UNICAMP, v. 21, n. 74, p. 112-128, fev. 2001.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. 325 p.

Recebido em fevereiro de 2006
Aceito em junho de 2006