

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas**  
*Departamento de Geografia*

**FABÍOLA ALICE DOS ANJOS DURÃES**

**DO ENSINO DE GEOGRAFIA QUE SE QUER AO QUE REALMENTE SE  
FAZ: a recontextualização espacial como proposta de educação dialógica**

**SÃO PAULO**  
**2019**

**FABÍOLA ALICE DOS ANJOS DURÃES**

**DO ENSINO DE GEOGRAFIA QUE SE QUER AO QUE REALMENTE SE  
FAZ: a recontextualização espacial como proposta de educação dialógica**

**OF THE GEOGRAPHY TEACHING WICH WANTS WHAT IS REALLY  
MADE: a spatial recontextualization as a proposal for dialogic education**

Trabalho de Graduação Individual apresentado ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

**Orientador:** Prof. Dr. Eduardo Donizeti Girotto

**SÃO PAULO**

**2019**

À minha família, por todo apoio, paciência e compreensão  
de minhas ausências durante esse processo.

Ao meu amigo, confidente, companheiro de vida e de trabalhos diversos, Cleberson Moura,  
por todo amor, carinho, compartilhamentos e injeções de ânimo que me  
proporcionaram a não desistência nos momentos mais difíceis.

A todas professoras e todos professores que acreditam que uma educação de qualidade faz  
toda diferença na vida das pessoas e que enxergam como um caminho  
para a construção de um mundo melhor.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço imensamente ao Prof. Dr. Eduardo Donizeti Girotto, por ter me inspirado a investir em pesquisas na área de educação por toda sua dedicação, vontade e luta por um ensino e aprendizagem de qualidade e humanista, bem como por toda paciência e compreensão de situações complicadas que passei durante o processo de desenvolvimento deste trabalho. Apesar dos poucos encontros que tivemos em relação à pesquisa em si, seus apontamentos e suas colocações foram cruciais para o desenvolvimento deste estudo.

Agradeço também ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no qual tive a felicidade de ser contemplada de fevereiro a julho de 2018 e pude desenvolver boa parte da pesquisa intitulada “Recontextualização dos conteúdos para o ensino: como ocorre na escola?”, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Bauer (FEUSP). Pesquisa na qual acabou se desdobrando no presente trabalho.

Agradeço às professoras e aos professores que tive a oportunidade de conviver de maneira mais próxima, em especial à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Núria Hanglei Cacete e ao Prof. Dr. Emerson Galvani, por todo carinho, atenção e amizade, bem como por motivar minha caminhada no mundo da pesquisa. Vocês foram muito importantes para o desenvolvimento da minha paixão pela pesquisa acadêmica.

Por fim, gostaria de agradecer às amigas e aos amigos que adquiri na USP, principalmente na Geografia. Pessoas que foram cruciais para o meu desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional e com as quais compartilhei alegrias, angústias e crises. É provável que eu me esqueça de alguns nomes, mas não poderia deixar de mencionar Claudionor Gomes da Silva, Elisandra Carla da Silva, Leandro Mendes Nogueira, Roberto Sadé, Érica Alves Cavalcante, Ana Paula de Souza, Tatiane Brasil de Freitas, Matheus Augusto dos Reis Silva, Beatriz Pereira Silva, Andressa Martins da Cunha, Marcos Henrique Martins, Julio Witer, Joilson Garcia, Melannie Pinhatti Schisler, Diego Hiroshi Tanikawa, Brayan Bergamasco Sberse, David Tsai, Márcia Bazzo, Adriana Quaini e Rafael Frade. Sem contar na grande amiga que os encontros da vida me presenteou, Katia Souza, que, apesar da distância que os compromissos nos têm imposto, por toda cumplicidade, trocas, atenção e amparo, se faz presente neste momento tão importante.

A escola deve transformar-se numa comunidade de vida e, a educação deve ser concebida como uma contínua reconstrução da experiência. Comunidade de vida democrática e reconstrução da experiência baseadas no diálogo, na comparação e no respeito real pelas diferenças individuais, sobre cuja aceitação pode se assentar um entendimento mútuo, o acordo e os projetos solidários. O que importa não é a uniformidade, mas o discurso. O interesse comum realmente substantivo e relevante somente é descoberto ou é criado na batalha política democrática e permanece ao mesmo tempo tão contestado como compartilhado.

**Basil Bernstein** (1987<sup>1</sup>, p. 47 apud GÓMEZ, 1998, p. 25).

---

<sup>1</sup> BERNSTEIN, Basil. The varieties of pluralism. **American journal of education**. n. 4, v. 95, p. 509-525, 1987.

## RESUMO

A teoria elaborada pelo sociólogo Basil Bernstein nos traz a compreensão de como elementos aparentemente ocultos, ingênuos e neutros estruturam o processo de recontextualização dos saberes e determinam como e quais conteúdos serão recontextualizados para o ensino. Esses elementos são incorporados também nos saberes e práticas docentes, influenciando a relação pedagógica. A partir disso, esta pesquisa tem como objetivo investigar a recontextualização de forma espacial, ou seja, “se”, “como” e “porque” docentes consideram a geografia da escola e dos sujeitos em suas práticas. Para isso, realizamos uma pesquisa de caráter exploratório acompanhando dois professores de Geografia de uma escola periférica da rede municipal da cidade de São Paulo/SP, tendo como instrumentos observação de aulas; rotina escolar; conversas informais; e entrevistas semiestruturadas. A partir de elementos apontados em Bernstein (1984; 1996; 1998), Tardif (2010), Mizukami (1986) e Freire (2014), elaboramos as seguintes categorias de análise: contextos de formação; contextos de atuação; perspectiva de ensino-aprendizagem; concepção de Educação; compreensão de conhecimento escolar; e visão-ação político-ideológica. Os resultados indicam que os aspectos sociais e individuais de cada professor influenciam na construção e manutenção do discurso pedagógico, bem como na forma como recontextualizam os conteúdos, o que justifica a diferença didática observada na prática de cada um. Com isso, este estudo sugere que a questão didática não pode ser discutida separada do debate político-ideológico; nos leva a pensar a instituição escolar como território de resistência e/ou manutenção do discurso recontextualizado; e que a profissionalidade docente é um campo complexo, multidimensional e multirreferencial com grande potencial de transformação dos sujeitos e dos lugares quando realizada a recontextualização espacial.

**Palavras-chave:** saberes docentes, práticas docentes, recontextualização espacial.

## ABSTRACT

The theory developed by the sociologist Basil Bernstein brings us to the understanding of how apparently hidden, naive and neutral elements structure the process of recontextualization of knowledge and determine how and which contents will be recontextualized for teaching. These elements are also incorporated in the teaching knowledge and practices, influencing the pedagogical relationship. From this, this research aims to investigate the recontextualization of spatial form, that is, “if”, “how” and “why” teachers consider the Geography of schools and of subjects in their practices. To do this, we carried out an exploratory research with two Geography teachers of a suburban school of the municipal network in the city of São Paulo/SP, having as instruments the observation of classes; school routine; informal conversations; and semistructured interviews. From the elements pointed out in Bernstein (1984; 1996; 1998), Tardif (2010), Mizukami (1986) and Freire (2014), we elaborated the following categories of analysis: contexts of action; teaching-learning perspective; conception of Education; understanding of school knowledge; and political-ideological vision-action. The results indicate that the social and individual aspects of each teacher influence the construction and maintenance of the pedagogical discourse, as well the way in which the content is recontextualized, which justifies the didactic difference observed in the practice of each one. Thereby, this study suggests that the didactic matter can not be discussed separately from the political-ideological debate; it leads us to think of the school as a territory of resistance and/or maintenance of recontextualized discourse; and that teacher professionalism is a complex, multidimensional and multirreferential field with great potential for transformation of subjects and places when spatial recontextualization is carried out.

**Keywords:** teaching knowledge, teaching practices, spatial recontextualization.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Organograma da teoria de Basil Bernstein.....	31
Figura 2 – Fotografia digital da EMEF Armando Cridey Righetti vista da rampa de acesso à Estação de Trem Itaim Paulista.....	35
Figura 3 – Fotografia aérea indicando a localização da escola e seu entorno, com destaque em vermelho da divisão entre os distritos Jardim Helena e Itaim Paulista.....	37

## **LISTA DE MAPAS**

Mapa 1 – Localização da EMEF Armando Cridey Righetti.....	35
Mapa 2 – Localização da rede de drenagem e das áreas verdes próximas à EMEF Armando Cridey Righetti.....	36
Mapa 3 – Localização dos principais tipos de ocupação dos terrenos destinados à habitação no entorno da EMEF Armando Cridey Righetti.....	38



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2. DA CONSOLIDAÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR E DA GEOGRAFIA ACADÊMICA NO BRASIL: DO ENSINO MNEMÔNICO À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA (?)......</b>	<b>19</b>
<b>3. ENTENDENDO O CONCEITO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO .....</b>	<b>26</b>
<b>4. PESQUISA DE CAMPO: INVESTIGAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES .</b>	<b>33</b>
4.1. Apresentação da Unidade Educacional (UE) .....	34
4.2. Procedimentos metodológicos relacionados à pesquisa de campo .....	40
<b>5. RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>43</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>49</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>51</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>55</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O tema apresentado refere-se a uma investigação de como ocorre no ambiente escolar a recontextualização dos conteúdos para o ensino de Geografia. Como projeto, esta pesquisa foi elaborada a partir das seguintes inquietações: *Como podemos abordar os saberes e conteúdos com alunas e alunos da Educação Básica? De que forma podemos tornar os conteúdos mais acessíveis para as e os estudantes? É possível adaptar os conteúdos de acordo com a realidade do território escolar a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa?*

Acreditamos que a problemática é bastante relevante, visto que todo profissional da área de educação ao ser confrontado com a necessidade de preparar uma aula e organizar o trabalho de ensino e aprendizagem, isto é, o planejamento didático, necessita refletir sobre os processos essenciais à adaptação dos saberes produzidos nos centros de pesquisa e recontextualizados por agências vinculadas à produção de materiais didáticos, para aquele desenvolvido, construído ou reproduzido no ambiente escolar.

Os saberes que foram selecionados como possíveis e primordiais à aprendizagem e ao desenvolvimento dos seres humanos passam necessariamente pelo procedimento de didatização. A didatização é um processo de adaptação do conhecimento científico com o objetivo de torná-lo ensinável e apreendido, ou seja, escolarizável, transformando-o, portanto, em conhecimento escolar. Ela existe porque o conhecimento produzido na academia é essencialmente diferente do conhecimento produzido para ou na escola, enquanto funções e objetivos, portanto, o primeiro necessita ser transformado para tornar possível sua assimilação pelos indivíduos em formação (LEITE, 2004).

Dessa forma, para iniciarmos essa discussão, faz-se necessário diferenciarmos os tipos de conhecimentos que existem nas relações sociais. Atualmente, segundo Lopes (1999), o conhecimento pode ser diferenciado em três tipos: científico, escolar e cotidiano. Basicamente, o conhecimento científico refere-se ao conhecimento produzido e utilizado nos institutos de pesquisa; o conhecimento escolar, àquele produzido com o fim de ser usado para a escolarização dos indivíduos; e o conhecimento cotidiano direciona-se àquele que adquirimos na vida prática, como nas relações familiares, de amizade, e enfrentamento de problemas reais.

É importante dizer que a adaptação do conhecimento científico para o conhecimento escolar nem sempre ocorreu. Na seção 2 apresentaremos de que forma ocorreu historicamente

a solidificação da Geografia Escolar e da Geografia Acadêmica, evidenciando que a história da Ciência Geográfica é muito mais recente do que da Geografia enquanto disciplina escolar. A criação de cursos superiores de Geografia e História no Brasil ocorreu principalmente pela demanda de formação de professoras e professores especialistas para lecionarem essas disciplinas nas escolas. Na Universidade de São Paulo (USP), vemos que, com o tempo e desenvolvimento de pesquisas na área, a licenciatura se tornou supérflua. A formação de pesquisadoras e pesquisadores passou a ter mais prestígio e o conhecimento produzido na academia tornou-se referência para o conhecimento escolar em grande parte dos conteúdos propostos.

Podemos dizer que foi a partir de meados do século XX que começaram a surgir vários estudos que buscaram explicar e compreender a constituição dos saberes escolares; e, conseqüentemente, dos demais saberes. Podemos citar como exemplo de autores e autoras que estudaram a temática Michel Varret (sociólogo francês), Yves Chevallard (matemático francês), Philippe Perrenoud (sociólogo e antropólogo suíço), Basil Bernstein (sociólogo francês), Viviane Isambert-Jamati, Règine Sirota, Lucie Tanguy (sociólogas francesas) e Alice Casimiro Lopes (química, doutora em educação, brasileira). No entanto, as abordagens que ficaram mais conhecidas e são mais utilizadas como referências teóricas de estudos no campo da educação são a *transposição didática*, proposta por Chevallard, e a *recontextualização discursiva*, estruturada por Bernstein (LEITE, 2004; 2007).

O conceito<sup>2</sup> de transposição didática foi formulado como um modelo teórico para análise dos sistemas de ensino no campo da didática com foco no conhecimento escolar relacionado ao ensino de matemática. Porém, para explicar e compreender o conhecimento escolar Chevallard procurou definir e caracterizar os demais tipos de conhecimentos.

A inovação que Chevallard trouxe com o desenvolvimento desse conceito foi uma nova abordagem do objeto da didática constituído pela relação triangular do sistema didático: saber, professor/a (aquele/a que ensina) e aluno/a (aquele/a que aprende). Antes desse autor, o objeto da didática referia-se apenas à relação professor/a-aluno/a. Retirava, assim, o saber, que, portanto, não era refletido e/ou problematizado (LEITE, 2004). Porém, há de se ressaltar que, apesar dessa inovação, Chevallard reproduziu o modelo tradicional de educação, o qual traz o/a professor/a como o/a único/a que detém o conhecimento e o/a aluno/a o/a único/a que aprende na relação pedagógica, caracterizando a ideia de transmissão-assimilação de

---

<sup>2</sup> Aqui nos referiremos à transposição didática como *conceito*. Porém, o termo não é consensual entre os/as pesquisadores/as da área. Raisky e Caillot (1996) utilizam apenas o termo *conceito*, por exemplo. Já outros/as utilizam os termos *conceito* e *teoria* ao se referirem à transposição didática, como pode ser verificado em Leite (2004) e Marandino (2004).

conteúdos.

A transposição didática tem como base três tipos de saberes que possuem suas particularidades e ligações: o saber sábio, o saber a ensinar e o saber ensinado.

O *saber sábio* é aquele produzido pela esfera científica, pelas instituições de pesquisa, podendo ser chamado também, portanto, de conhecimento científico ou acadêmico. Quando elementos do saber sábio são considerados pela sociedade interessantes para serem inseridos nos conteúdos escolares, passam por vários processos de seleção e adaptação para que se tornem objetos de ensino. O grupo de pessoas que pensam a respeito do sistema de ensino, que fazem esta seleção e adaptação do conhecimento, Chevallard denominou como *noosfera*: o centro operacional da transposição didática, onde ocorrem os conflitos, as negociações e soluções para a transposição do saber sábio (OLIVEIRA, 2010).

Após esse processo, o saber transformado é introduzido nos livros didáticos, programas e materiais instrucionais direcionados ao ensino, tornando-se o que Chevallard denominou como *saber a ensinar*, ou seja, o conhecimento escolar. Neste momento ocorre o processo de didatização do conhecimento que Chevallard nomeou como *transformação externa* por ocorrer fora do ambiente escolar. Porém, o *saber sábio* está em constante evolução, o que faz com que a função da *noosfera* seja cumprir a *vigilância epistemológica*, isto é, manter um equilíbrio entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar, de forma a reconhecer a obsolescência didática (envelhecimento moral e biológico do saber) e restaurar o *saber a ensinar* com o objetivo de evitar que o conhecimento escolar se torne senso comum, saber social (ibid.; SALGADO, 2011), conhecido também como conhecimento cotidiano, pois, caso isso aconteça, a escola perde sua legitimidade e função social.

Já o *saber ensinado* é aquele composto pela tríade professor/a-saber-aluno/a, ou seja, o saber que acontece no sistema didático, na sala de aula. Tem como referencial o *saber a ensinar* e é construído pelos/as professores/as, alunos/as e coordenadores/as das escolas. Quando o *saber a ensinar* se torna *saber ensinado*, ocorre o processo de *transformação interna* porque se realiza dentro do ambiente escolar (LEITE, 2004).

Em cada um desses saberes há processos de transformações e adaptações do conhecimento que não representam meras simplificações e sim a criação de novos conhecimentos<sup>3</sup> e “assumir que este saber só pode ser ensinável mediante transformações é o que evidencia a necessidade da existência do uso da transposição didática como uma eficiente

---

<sup>3</sup> Essa afirmação é controversa entre as/os especialistas. Algumas/Alguns autoras/es interpretam que a teoria da transposição didática enxerga esse processo como mera simplificação, como Lopes e Moreira (2011); Roque Ascensão e Valadão (2011).

ferramenta epistemológica” (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

Yves Chevallard realizou seus estudos na França e trouxe várias contribuições para a explicação e entendimento desse processo. No entanto, desde o final da década de 1960, Basil Bernstein e Michael Young, na Inglaterra; e em meados da década de 1970, Michael Apple e Henry Giroux, nos EUA, em contextos geográficos e de produção distintos, apresentaram uma visão crítica em relação aos conhecimentos e conteúdos simbólicos difundidos através do currículo escolar, e ficaram conhecidos como os principais sociólogos do campo Currículo (LEITE, 2004; LOPES, 1999). Suas produções, ao longo do tempo, apresentam momentos de aproximações e, em outros, distanciamentos e rupturas. Apesar de não seguirem a mesma linha de raciocínio em relação ao entendimento do processo educativo no percurso de desenvolvimento de suas pesquisas, em seus estudos é possível notar o quão presentes estão as perspectivas culturais, sociais e políticas, de forma a evidenciar e esclarecer a complexidade e multidimensionalidade da construção e efetivação do fenômeno educacional.

Presumimos que por ter como área de formação e de atuação o campo da didática em matemática, essas características não foram consideradas por Chevallard. Esse autor se debruçou numa análise apenas epistemológica em relação à questão, ou seja, analisou o conhecimento em si, de forma isolada, sem levar em conta o conhecimento dentro do contexto que o produz (MARANDINO, 2004). Chevallard, portanto, ignora a abordagem social e política do fenômeno por não ser uma preocupação que se relaciona à sua esfera de atuação.

Dessa forma, a *recontextualização discursiva* não representa uma teoria fechada em si mesma como a transposição didática, e sim um dos elementos conceituais apresentados no modelo teórico estruturado por Bernstein, com foco na análise da construção social das relações pedagógicas em geral (LEITE, 2007) a partir da análise do cotidiano escolar, de forma a problematizar o conhecimento escolar (LOPES, 1999). Logo, o modelo teórico de desse autor mostrou-se como mais amplo para a análise das relações pedagógicas (LEITE, 2004) e propôs uma compreensão melhor dos processos educacionais, de forma a promover a reflexão da “importância da educação para a construção de uma sociedade democrática” (SANTOS, 2003, p. 23).

Assim sendo, se fôssemos utilizar a transposição didática como principal aporte teórico desta pesquisa, simplesmente analisaríamos as diferenças existentes entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar observadas na prática dos professores acompanhados, partindo do princípio de que o primeiro legitima e orienta o segundo. Já a partir da recontextualização temos condições de desvelar quais elementos estão por trás dos

resultados desse processo, ou seja, quais são as características sociais, políticas, econômicas, históricas e geográficas que permeiam os processos de adaptação e transformação dos saberes e como esses elementos podem influenciar e determinar a construção e relação entre os conhecimentos científico, escolar e cotidiano na prática docente.

Dessa forma, optamos pela utilização da abordagem de Bernstein devido ao fato de apresentar uma perspectiva mais abrangente e problematizadora da temática em questão, o que possibilitou um debate ampliado acerca da proposta de investigação. O detalhamento da teoria de Bernstein será apresentado na seção 3 do presente estudo.

Para realizarmos essa pesquisa, além da perspectiva proposta por Bernstein, foi necessário recorrermos também ao referencial acerca da constituição dos saberes docentes, a fim de compreendermos a forma de atuação e entendimento do fenômeno educacional em cada docente acompanhado.

Quanto à natureza do saber dos/as professores/as, Tardif (2010) argumenta que ela deve ser tratada no plural por se tratar de um fenômeno complexo e multidimensional, dotado de aspectos voltados para os âmbitos sociais e individuais. Dessa forma, “o saber dos[/as] professores[/as] depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles[/as] se realiza, e por outro, da personalidade e da experiência profissional dos[/as] próprios[/as] professores[/as]” (idib., p. 16). Assim, a prática docente refere-se a uma ação que envolve questões tanto externas quanto internas à profissão, sendo necessário, portanto, ser analisada em diversos aspectos e referenciais.

Diante disso, o autor aponta os seguintes elementos como essenciais para a compreensão da complexidade dos saberes docentes: (1) ter em mente a íntima relação entre *saber* e *trabalho*, dado que as situações e condições de trabalho trazem a experiência, e “a experiência de trabalho cotidiana parece constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois [ela] é para o[/a] professor[/a] a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais”; (2) *a diversidade ou o pluralismo do saber*, visto que os conhecimentos utilizados para dar aula possuem diversas origens e referências; e (3) *a temporalidade do saber*, pois o saber “é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (ibid., pp. 17-18, 21).

Mizukami (1986) também contribui muito com esse debate. A autora traz princípios importantes que nos ajudam a analisar o que fundamenta a ação docente, bem como a ampliar nossa compreensão do processo educativo. Seus argumentos reforçam os de Bernstein e Tardif ao dizer que esse processo é um fenômeno humano, histórico e multidimensional:

“nele estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, sócio política e cultural” (ibid., p. 1).

Considerando a complexidade da realidade educacional, a autora propõe cinco abordagens de ensino: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural. É importante destacar que as abordagens não possuem um fim em si mesmas. Encaixar um/a professor/a em uma delas não quer dizer que ele/a possui todas as características de determinada abordagem e nenhuma das demais. A proposta é apenas de sistematização a fim de tornar possível classificar e compreender a intenção-ação docente, sendo que para encaixar um/a professor/a em determinada abordagem são consideradas as características que se apresentam como mais expressivas.

Para o estudo aqui proposto, as abordagens que se mostraram mais importantes para a interpretação dos dados obtidos foram a tradicional e a sociocultural. De forma resumida, nesta o conhecimento escolar é apresentado ao alunado de forma a propiciar a construção do conhecimento, ou seja, o/a professor/a considera as condições sociais e o conhecimento cotidiano do/a aluno/a para construir suas aulas, partindo da ideia de uma relação pedagógica dialógica, tornando o conhecimento escolar mais próximo do/a educando/a, de forma mobilizar a apropriação do conhecimento. Naquela, ao contrário, os/as professores/as se colocam como autoridade máxima do conhecimento, ele/a como transmissor e o/a aluno/a como assimilador/a; não se preocupam com a realidade dos/as estudantes e da escola; e simplesmente utilizam como princípio a reprodução daquilo que foi didatizado fora da escola, o que muitas vezes distancia o conhecimento escolar da vida na prática.

Na mesma linha, Freire (2014) traz reflexões muito importantes tanto para esta pesquisa quanto para os/as educadores/as em geral ao discutir as *concepções de educação*. O autor as define em dois tipos: a concepção de *educação bancária* e a concepção de *educação libertadora, problematizadora*.

Em relação à educação bancária, o autor diz que apresenta como princípio a “narração ou dissertação que implica um sujeito – o/[a] narrador/[a] – e os objetos pacientes, ouvintes – os/[as] educandos/[as]”, de forma a caracterizar o/a professor/a como emissor/a e detentor/a de valores e conteúdos e os/as estudantes como tábuas rasas; receptores/as, memorizadores/as e repetidores/as daquilo que lhes foi “transmitido”, estabelecendo uma relação de contradição educador/a-educando/a. “Dessa maneira, a educação se torna um ato de depositar em que os/[as] educandos/[as] são os depositários/[as] e o/[a] educador/[a], o/[a] depositante”, por isso, nada melhor do que denominá-la como educação bancária. Assim, esse tipo de

educador/a está a serviço da dominação, desumanização e opressão e vai de encontro com a abordagem tradicional de ensino (ibid., pp. 79-78, 95).

Já a concepção de educação libertadora ou problematizadora, considera como características principais um/a educador/a dialógico/a, “humanista, revolucionário[/a]”, “companheiro[/a] dos[/as] educandos[/as]” que procura problematizar os “homens [e as mulheres] em suas relações com o mundo” na postura de mediador/a dos conhecimentos, superando a contradição educador/a-educandos/as. Isso só é possível através do diálogo, o qual permite a ressignificação do conhecimento cotidiano através do conhecimento escolar a partir de temas geradores. Assim, esse tipo de educação possibilita que o conhecimento seja construído e não imposto. Dessa forma, a educação problematizadora está “comprometida com a libertação”, incentiva a “criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens [e das mulheres] sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação” (ibid., pp. 86, 101).

A partir dos referenciais apresentados, entendemos que os saberes docentes são extremamente complexos, mas que podem ser direcionados e comprometidos com uma educação humanista e democrática, ou seja, uma educação que considere os/as educandos/as como sujeitos do processo educativo e não como objetos receptores de conteúdos.

Assim, partimos do princípio de que uma educação de qualidade é aquela que permite uma relação pedagógica dialógica contextualizada, que reflita sobre as condições políticas, sociais, econômicas, históricas e geográficas do território em que a escola está inserida, porém, que não se limite somente à análise da escala local, a fim de que o alunado possa compreender fenômenos em outras escalas, de que as escalas não estão isoladas, apropriando-se, então, do conhecimento escolar e científico para se posicionar e agir na vida real.

Dessa forma, defendemos que o/a educador/a deve se atentar e considerar o espaço geográfico da escola e dos sujeitos com os quais se relaciona para que seja proporcionada a ressignificação do conhecimento cotidiano através do conhecimento escolar e, consequentemente, a aprendizagem se torne significativa (AUSUBEL, 1973). Enfim, uma educação que possibilite de fato a apropriação do conhecimento científico para explicação e compreensão de fenômenos de todas as ordens.

Dessa forma, levando em consideração que o principal objeto de estudo da Geografia é o *espaço* (SANTOS, 1997), partimos da hipótese da existência de uma *recontextualização espacial* e que a utilização da mesma como método possa mobilizar os saberes docentes e, consequentemente, se incorporar e influenciar as práticas do professorado de modo a



contribuir com a transformação dos sujeitos e dos lugares onde vivem através da construção do conhecimento mobilizado pelo diálogo presente na relação pedagógica contextualizada ao território vivido, o que propicia a ressignificação do conhecimento cotidiano do alunado e de seu lugar no mundo.

Assim, partir da inquietação de quais são as nuances dos processos de transformação do saber e como podemos adaptar os conteúdos para o ensino, considerando a forma como são abordados e apropriados na formação inicial e continuada de professoras e professores com o fim de abordá-los no Ensino Básico de Geografia, temos como objetivo *analisar a recontextualização discursiva de forma espacial*, ou seja, avaliar como a geografia da escola e dos sujeitos podem interferir nos processos de ensino-aprendizagem de Geografia, e como essas questões são levadas em consideração pelos/as docentes dessa área do conhecimento.

O delineamento desta pesquisa, quanto aos objetivos, contempla um estudo de caráter exploratório; quanto aos procedimentos, realizamos pesquisa bibliográfica; e quanto à abordagem do problema, tivemos como foco a pesquisa qualitativa (RAUPP; BEUREN, 2012).

As pesquisas exploratórias, segundo Gil (2008, p. 27), “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Aponta também que pesquisas que utilizam esse método são realizadas “especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”. Assim, para explorar o assunto, é bastante utilizado como procedimento a revisão de literatura e dificilmente aplica-se técnicas quantitativas.

Os procedimentos metodológicos do estudo proposto foram divididos em dois momentos: pesquisa de gabinete e pesquisa de campo. A *pesquisa de gabinete* abarcou uma revisão de literatura, a qual fundamentou-se na busca de quais referenciais teóricos ajudariam a responder a problemática apontada. A partir das leituras e da vivência na escola escolhemos Bernstein (1984; 1996; 1998), Tardif (2010), Mizukami (1986) e Freire (2014) como principais referências. Já a *pesquisa de campo* constituiu no aprofundamento de questões políticas e organizacionais de uma Unidade Educacional (UE) específica, seguido do acompanhamento de dois professores de Geografia dessa mesma escola. Essa escolha ocorreu devido ao fato de, além de possibilitar a otimização em relação à obtenção dos dados, foi levado em conta que analisar professores que se encontram no mesmo contexto escolar propiciaria uma comparação entre as ações docentes dentro do mesmo contexto de atuação.

Isso possibilitou um estudo mais aprofundado sobre o assunto.

Partimos da ideia de que existem diversas formas de se realizar recontextualização na escola, e, portanto, de que devemos levar em consideração que há diversas variáveis ou fatores que, em grande parte, não são conscientes em relação ao ofício de “ser professor/a”.

Acompanhamos o trabalho realizado por esses professores durante um ano escolar com a intenção de levantar as possíveis variáveis que diferenciam suas práticas pedagógicas, como a visão-ação que cada um possui em relação à Educação e à questão político-ideológica. Além disso, procuramos levantar os contextos de formação e atuação, a fim de averiguar como foi sua formação inicial; como a Gestão da escola trata a questão da formação continuada; e como são abordadas as questões burocráticas. Esses elementos foram importantes para analisarmos se eles se preocupam ou não com o processo de recontextualização espacial, isto é, se levam em consideração a geografia da escola e dos sujeitos que ali frequentam para construir suas aulas.

A partir disso, articulamos elementos presentes na teoria de Bernstein (1984; 1996; 1998) com os estudos de Tardif (2010), Mizukami (1986) e Freire (2014) e elaboramos categorias a fim de sistematizar a análise com o objetivo de explorar e compreender a complexidade e multidimensionalidade da realidade educacional envolvida na profissionalidade docente. As categorias de análise propostas foram: (1) contexto de formação; (2) contexto de atuação; (3) perspectiva de ensino-aprendizagem; (4) concepção de Educação; (5) compreensão de conhecimento escolar e (6) visão-ação política-ideológica de cada docente.

Através dessas categorias verificamos *se* a recontextualização espacial está presente ou não na prática de cada professor acompanhado e inferimos *como* e *porque* isso pode influenciar a relação pedagógica. O detalhamento sobre a pesquisa de campo e a construção das categorias de análise será apresentado na seção 4.

## **2. DA CONSOLIDAÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR E DA GEOGRAFIA ACADÊMICA NO BRASIL: DO ENSINO MNEMÔNICO À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA (?)**

A geografia escolar possui uma longa trajetória em nosso país, sendo, inclusive, anterior à geografia acadêmica. Porém, para se consolidar como disciplina autônoma, levou muitos séculos. Souza e Pezzato (2010) propõem uma periodização da geografia escolar no Brasil em três fases: (1) 1549-1920; (2) 1920-1960; e (3) 1960 - à atualidade.

A primeira fase corresponde ao período em que antecede a produção universitária. Começou com iniciativas muito parcas, voltadas a alguns trabalhos de cronistas coloniais que continham temas relacionados à geografia; ou relatos de cientistas que realizavam expedições e traziam descrições de outros lugares do país. Esses temas eram tratados na área de literatura e o ensino era realizado pelos jesuítas. Segundo Melo, Vlach e Sampaio (2006, p. 2685), a educação nessa época

era claramente diferenciada entre indígenas e filhos dos colonos. Para os primeiros, valorizou-se a formação religiosa cristã, e, para os administradores/exploradores da Colônia, uma formação humanista, com uma camuflada introdução do "amor à pátria" através da leitura poética e romântica da paisagem na escola elementar.

No início do século XIX, o ensino de geografia “era focado na descrição e memorização das formações relatadas por viajantes estrangeiros” (SOUZA; PEZZATO, 2010, p. 78). Para a consolidação da geografia escolar iniciou-se a produção de livros didáticos, os quais, segundo Melo, Vlach e Sampaio (2006, p. 2686), traziam um “ensino enciclopédico, mnemônico, com listas de nomes para serem ‘decorados’”.

O primeiro livro de Geografia do Brasil foi escrito pelo padre Manoel Aires de Casal: *Corografia Brasílica*. Possuía as características citadas e problemas de ordem metodológica e epistemológica, mas, mesmo assim, no século XIX e início do XX, foi copiado por vários outros autores de livros didáticos. Entretanto, temos que considerar algo importante: foi através desses autores – professores do Ensino Secundário não especialistas na área – que o ensino de geografia se popularizou neste período.

Somente em 1837 a geografia se tornou uma disciplina autônoma, com a criação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro (então Capital Federal), com o ensino voltado para capacitação política da elite brasileira a fim de inserção em cargos públicos. Segundo Melo,

Vlach e Sampaio (2006, p. 2685) e Rocha (1996, p. 149), esse colégio era referência no país e, portanto, difundiu a obrigatoriedade da disciplina nas escolas, a qual prevaleceu em todos os programas de reformas educacionais a partir da Primeira República (1889-1930), momento em que a responsabilidade do ensino foi tomada da Igreja pelo Estado e estabeleceu-se várias reformas que posicionaram a importância da Geografia Escolar<sup>4</sup>. Todavia, ao final dessa fase, o ensino de Geografia continuou inalterado: “de nítida orientação clássica, ou seja, a Geografia descritiva, mnemônica, enciclopédica” (ibid., p. 178).

As reformas propostas propiciaram um novo cenário no início da segunda fase (1920-1930). Momento em que surgiu na Pedagogia o *Movimento Escola Nova* (1932) e na Geografia a *Ciência Geográfica* com a fundação da USP (1934). Destacamos aqui que desde a década de 1930 foi colocada a intenção de foco na aprendizagem, porém o ensino continuou com as mesmas características citadas anteriormente.

O chamado *Movimento Escola Nova* segue uma tendência dos seguidores de John Dewey, que *foca no aluno o processo de aprendizagem e afirma que a escola é um reflexo da sociedade em que ela se insere*. Segundo Saviani (2008, p. 99)<sup>5</sup>, esse movimento trouxe para a escola as seguintes diretrizes: “abandono do autoritarismo, em favor da liberdade; a afirmação da autoridade interna sobre a externa; a afirmação de uma nova finalidade da escola, traduzida no objetivo de preparar o indivíduo para dirigir a si mesmo numa sociedade mutável”. (SOUZA; PEZZATO, 2010, p. 81, grifo nosso).

A sistematização da Geografia como Ciência ocorreu principalmente por meio da Sociedade Brasileira de Geografia (SBG), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1937), da USP<sup>6</sup> e da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB, 1934)<sup>7</sup>. A institucionalização de cursos de Geografia no país teve grande impacto na Geografia Escolar, pois propiciou o início da formação de professoras e professores especialistas – objetivo inicial desse curso no país. Antes disso, os/as professores/as que lecionavam geografia eram graduados/as em outras áreas, como direito, engenharia etc. Como o curso foi fundado por membros da Escola Francesa, o enfoque era nas questões regionais com o objetivo de

elaborar um conhecimento minucioso do território brasileiro e assentou-se na descrição e enumeração dos fenômenos. Na escola, desenvolvia-se uma *Geografia enciclopédica, mnemônica, descritiva e fragmentada*. Havia uma

<sup>4</sup> Cf. SOUZA; PEZZATO, 2010, p. 81-82.

<sup>5</sup> SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Col. Memória da Educação).

<sup>6</sup> MENEZES, 2015.

<sup>7</sup> MELO; VLACH; SAMPAIO, 2006.

ênfase nos aspectos físicos, concebendo o ser humano como mais um elemento da natureza. *A realidade era concebida como algo estático, congelado.* (MENEZES, 2015, p. 353, grifo nosso).

Assim, a geografia escolar mostrava-se distante da realidade do alunado, o que impossibilitava o entendimento da totalidade do espaço geográfico – suas conexões e contradições entre os fenômenos naturais e sociais – portanto, era uma Geografia que não promovia a reflexão.

Isso repercutiu na principal dicotomia deste campo do conhecimento: a Geografia Física e a Geografia Humana, o que Castrogiovanni (2014, p. 85) chamou de *Geografia do cubo*: “A Geografia parecia existir como se fosse um cubo esperando a virada para contemplar a outra face. Cada face vista como um plano”. O que refletiu na organização dos conteúdos nos livros didáticos da época em *N-H-E (Natureza-Homem-Economia)*, ou seja, os livros seguiam esta sequência de capítulos e não havia a preocupação de se estabelecer relações entre as chamadas Geografia Física e Geografia Humana.

Como contribuição à melhoria da Geografia Escolar, destacou-se Carlos Miguel Delgado de Carvalho – autor de livros didáticos, de origem francesa e professor do Colégio Pedro II – por trazer o debate que estava em voga na França e na Alemanha sobre a *Geografia Moderna/Explicativa/Científica*, a qual se diferencia da *Geografia Tradicional/Clássica* pela tentativa de explicação dos fenômenos e não a mera descrição e memorização. No entanto, essa nova perspectiva chegou nas escolas sem se desvencilhar da anterior.

duas orientações nortearam a trajetória desta disciplina: a Geografia Clássica e a Geografia Moderna. Não houve entre elas um simples processo de substituição por evolução, mas um complexo processo de conflitos que resultou numa complementaridade tornada modelo hegemônico em nossas salas de aula até por volta das décadas de 70 e 80 [...], quando se iniciou um novo processo de conflitos no interior desta disciplina. (ROCHA, 1999, p. 233)

Nesta fase, houve uma mudança nas contribuições teórico-metodológicas das quais foram se tornando cada vez mais realizadas pela Geografia produzida na academia. A fim de criar uma alternativa à Geografia Tradicional e também à Geografia Moderna, surgiram vários debates e propostas, movimento que ficou conhecido como *Geografia Renovada*, o qual apresentou duas correntes: Nova Geografia e a Geografia Crítica.

A *Nova Geografia* expressou como principal linha teórica a *Geografia Quantitativa*, a qual surgiu nos EUA, a partir dos anos 1950, e repercutiu no Brasil mais na produção acadêmica do que na escolar. Foi uma perspectiva que criticou a Geografia Tradicional

somente no campo metodológico, com a acusação da ausência de aplicabilidade na prática. Lançou mão de métodos matemáticos, proporcionou um grande desenvolvimento técnico para a ciência geográfica, porém, produziu dados que mascaravam a realidade, servindo à ordem vigente. Foi uma Geografia que não teve nenhuma ligação com projetos educacionais: “o que se percebe desta orientação teórico-metodológica no ensino são as expressões matemáticas representadas por meio de dados de regiões, por exemplo, em tabelas, gráficos e quadros” que passaram ser utilizados amplamente nos livros didáticos (MENEZES, 2015, p. 351).

A terceira fase (1960-à atualidade) é marcada pelo surgimento das primeiras propostas oriundas da *Geografia Crítica* no Brasil. No período anterior à Ditadura Militar, ocorreram várias discussões sobre o papel da Geografia no ensino e com a efetivação do golpe isso foi prejudicado.

a atuação de grupos que defendiam esses ideais foi limitada durante o período de vigência da ditadura militar que viveu o país após 1964, para só, mais tarde, com o início da abertura democrática, reaparecer e tomar força, mesmo que sob novos rótulos. No caso da nossa disciplina, o movimento de renovação, que durante essa época ficou reprimido e marginalizado, surge, no final da década de 1970, com o nome de Geografia Crítica. (OLIVEIRA, 1999, p. 209).

Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (Lei 5692/71) a Geografia Escolar sofreu mudanças profundas através da criação da “*Integração Social*” que unificou a Geografia com a História, surgindo a disciplina “Estudos Sociais”, que tinha como finalidade:

a integração espaço-temporal e social do/[a] educando/[a] em âmbitos gradativamente mais amplos. Os seus componentes básicos são a Geografia e a História, focalizando-se na primeira a Terra e os fenômenos naturais referidos à experiência humana, e na segunda, o desenrolar dessa experiência através dos tempos. O fulcro do ensino, a começar pelo ‘estudo do meio’, estará no aqui-e-agora do mundo em que vivemos e, particularmente, do Brasil e do seu desenvolvimento [...]. A Organização Social e Política do Brasil (incube-se de) [...] *preparar ao exercício consciente da cidadania [...], consciência da Cultura Brasileira e do processo de marcha do desenvolvimento nacional [...]*. (MINAS GERAIS, 1972:28<sup>8</sup> apud MELO; VLACH; SAMPAIO, 2006, p. 6, grifo nosso).

Interessante notar que a questão da cidadania que aparece nos parâmetros curriculares atuais surgiu nessa época, porém, a educação em Estudos Sociais tinha um objetivo disciplinador. A Geografia Crítica trouxe a noção da Geografia como ciência

---

<sup>8</sup> MINAS GERAIS (Estado). **Revista do Conselho Estadual de Educação**. Edição Especial. Belo Horizonte, 1972.

engajada, ou seja, crítica e potencialmente transformadora da realidade. Assim, o Governo enxergava a Geografia e a História com perspectivas críticas como disciplinas que configuravam uma ameaça política, portanto, inibi-las significava coibir o surgimento de movimentos sociais. Essa conjuntura ressurgiu nos dias atuais, visto a perseguição governamental a cursos e disciplinas relacionadas à área de humanidades. Ou seja, o campo da Educação é novamente atacado para fins de reprodução acrítica da sociedade.

As reformas daquela época não foram apenas no Currículo, a formação das professoras e dos professores também foi prejudicada com a criação de cursos de *Licenciatura Curta*. Cursos rápidos e sem qualidade e que fizeram com que o livro didático se tornasse o único referencial na construção das aulas.

No final da década de 1970, as discussões referentes ao ensino-aprendizagem em Geografia tornaram-se mais frequentes e avançaram nos anos 1980/90, devido ao processo de democratização e abertura política, o que fortaleceu a corrente da Geografia Crítica.

Com inspiração marxista e sustentada no materialismo histórico, a linha crítica tinha o intuito de desvendar a realidade e promover uma nova ordem social. Suas críticas se dirigiam, principalmente, ao discurso geográfico que legitimava o sistema capitalista e naturalizava o ser humano. (MENEZES, 2015, p. 354).

Este movimento foi bastante importante para a *renovação da geografia escolar*, porém, as reflexões geradas por essa corrente associaram o ensino mnemônico e desvinculado da realidade inteiramente ligados aos estudos relacionados ao campo da Geografia Física, e acabou considerando esta área do conhecimento irrelevante para os estudos geográficos, o que fez com que, por alguns anos, esta dimensão da Geografia fosse abordada na escola por professoras/es da disciplina de Ciências (CONTI, 1990).

Não podemos deixar de mencionar também que este movimento de renovação trazido pelos debates sobre a Geografia Crítica foi bastante importante para colocar em discussão a questão do currículo escolar na década no final da década de 1980 e início da década de 1990. O que gerou uma grande reação do governo federal a este movimento que ocorria no Estado de São Paulo, promovida pela USP através da formação inicial e continuada de docentes (mesmo não sendo uma proposta de cunho federal). Foram promovidos debates em paralelo na tentativa de abafar o discurso e as propostas de ações efetivas para a melhoria real do ensino e aprendizagem promovidas pela vertente da Geografia Crítica. Isso culminou em uma reforma educacional no Brasil através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que subsidiou a criação de supostas propostas de melhorias do ensino

e aprendizagem no país. Podemos citar como exemplos a expansão do Programa Nacional do Livro Didático (PNDL), a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 1998) que, com o tempo, passou a ser a principal forma de ingresso às Universidades Públicas e Particulares do país. Foi neste contexto em que foram criados campos discursivos recontextualizadores oficiais que buscaram influenciar a recontextualização na escola.

Os PCN estabeleceram em seus documentos o foco na aprendizagem e na educação cidadã. No caso da Geografia, mostram que para isso ser alcançado através dessa disciplina, o/a professor/a deve se desvencilhar da Geografia Tradicional/Moderna, aproximando os conteúdos da realidade dos/as alunos/as, considerando a Geografia em sua totalidade. Todavia, ainda hoje (mais de 20 anos depois), é difícil ver essa perspectiva em sala de aula.

Sobre isso, Kaecher (2004, p. 117), reflete:

O que veio posteriormente [...], embora com intenções mais democráticas, pelo menos no nível do discurso, com uma maior preocupação com o sujeito aluno[a], não conseguiu dar um salto de qualidade no que diz respeito a uma melhoria da aprendizagem do[a] aluno[a] e nem na construção de relações P-A [Professor/a-Aluno/a] mais efetivas. [...] trouxeram um grande número de slogans, palavras de ordem, boas intenções, mas sua operacionalização cotidiana na sala de aula ficou frágil, pois o próprio papel do professor ficou secundarizado, confuso.

Segundo Straforini (2004), isso ocorreu porque a construção dessa proposta não foi realizada em conjunto com docentes da academia e da educação básica, e, portanto, foi feita de forma verticalizada. O autor aponta que a nova abordagem “foi apresentada para a grande maioria dos[/as] professores[/as] através dos livros didáticos, pulando a mais importante etapa: sua construção intelectual” (ibid., p. 49). Destarte, os conteúdos não foram (e muitas vezes ainda não são) trabalhados na formação de professoras e professores, chegaram/chegam a elas e eles de forma pronta, sem promover a reflexão, o que torna difícil alterar de fato as práticas em sala de aula.

Em relação à metodologia do ensino de geografia e ao principal papel da geografia escolar, Fantin, Tauscheck e Neves (2010, p. 76), mencionam que

o papel da geografia nos currículos está na possibilidade de o raciocínio geográfico auxiliar na compreensão do mundo ou do espaço geográfico organizado pela sociedade. Então desvelar as relações sociais, econômicas e políticas que a organização do espaço geográfico possibilita é o principal papel da geografia no currículo escolar.



Esses/as autores/as propõem uma construção com as e os profissionais da educação de uma abordagem crítica da geografia escolar, caracterizando a importância do professorado se apropriar de uma metodologia que leve em consideração a realidade dos/as alunos/as, ou seja, apresentar os conteúdos de forma contextualizada, interdisciplinar e que tenham significado à vida dos/as educandos/as. Destacam que somente dessa forma é possível superar o ensino mnemônico e fragmentado do saber, posicionando a Geografia como uma disciplina preocupada com o desenvolvimento intelectual e cultural dos indivíduos.

Assim revelamos um pouco da trajetória da geografia escolar e, paralelamente, da geografia acadêmica, demonstrando a importância da abertura do debate entre academia e escola a fim de uma formação verdadeiramente cidadã e crítica dos/as estudantes, tanto no ambiente escolar quanto acadêmico, para que não haja a reprodução de conteúdos que não fazem sentido para vida prática.

### 3. ENTENDENDO O CONCEITO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO

A recontextualização é um dos elementos do modelo teórico proposto por Basil Bernstein para a *análise das relações pedagógicas*, pesquisa que durou de 1967 a 2000, ano em que faleceu este pesquisador. Apesar das controvérsias, é inegável que os estudos de Bernstein contribuíram muito para mudança de visão em relação às pesquisas voltadas ao campo da educação (CHARAP, 2000).

Bernstein dedicou sua vida a essa pesquisa, se aprofundou no campo da sociolinguística e trouxe grandes contribuições para área de educação ao juntar sociologia com a questão da linguagem, bem como identidade com cultura. Além disso, utilizou Durkheim, Luria, Vygotsky, Mead, Cassier e Marx como influências, característica que o destacou como um grande intelectual de sua época, apesar de não ter esse reconhecimento de forma consensual na comunidade científica. Sua pesquisa sempre foi muito criticada e nem por isso Bernstein a abandonou. Ao contrário, as críticas mobilizaram suas formulações teóricas. Assim, a partir de uma rede ampla de pesquisadores/as que o ajudaram a confrontar seus estudos com investigações empíricas, ele se dedicou a reelaborar e a redefinir seu arsenal teórico, de forma a aprimorar conceitos e a tentar esclarecer os pontos que não haviam sido compreendidos anteriormente. Esse histórico tornou sua pesquisa cada vez mais complexa, com altos níveis de abstração e interpretações variadas (LEITE, 2004; SANTOS, 2003).

O termo recontextualização refere-se às transformações que o *discurso científico* sofre ao passar para os contextos de ensino, situação na qual passa a ser chamado de *discurso pedagógico*. Segundo Bernstein, a recontextualização é um processo necessário à didatização dos saberes, porém, a seleção e a produção do discurso pedagógico não são isentas, estão articuladas com as estruturas de poder e controle das classes dominantes, sendo que ambos variam ao longo da História, e, portanto, estão ligados às modalidades de controle social presentes em cada período histórico (LEITE, 2007).

Para explicar como isso acontece, Bernstein desenvolveu um modelo teórico que parte da análise da relação pedagógica com foco na *dimensão comunicativa*, por verificar uma ausência na sociologia de estudos sobre linguagem, uma manifestação essencialmente social (LEITE, 2004). Dessa forma, ele adota uma linguagem especial, difícil de ser compreendida e apropriada prontamente. Assim, apresentamos de forma resumida os elementos principais de sua teoria a fim de abordar os conceitos que foram importantes para a formulação dos argumentos desta pesquisa.

O modelo teórico de Bernstein mostra-se como uma contribuição para a *teoria do controle simbólico* e as *teorias da reprodução cultural*, com enfoque sociológico e linguístico, visto que a dimensão comunicativa reflete o processo de disputas sociais que resulta na imposição de uma única visão de mundo a ser propagada. Segundo Leite (2004) e Santos (2003), Bernstein criticou fortemente as teorias reprodutivistas – os trabalhos de Bourdieu, Passeron, Bowles e Gintis – por acreditar que apresentavam uma abordagem funcionalista da sociedade, pois

veem a educação como um transportador de relações de poder externas à educação. [...] não têm sido objeto de análise a constituição e o funcionamento da estrutura que permite que tais relações sejam transportadas pelos sistemas de ensino e no seu interior. *Para Bernstein, é fundamental explicar como são transmitidos estes aspectos de dominação referentes à classe, patriarcalismo e etnia no interior do aparelho escolar.* O que está ausente [...] das teorias da reprodução é uma *análise interna da estrutura do discurso pedagógico* [...] (SANTOS, 2003, p. 26, grifo nosso).

Dessa forma, Bernstein propõe uma análise inovadora do campo educacional, iniciando-a com a distinção entre *poder* e *controle social*. Indica que o primeiro está relacionado ao espaço, ou seja, estabelece fronteiras entre pessoas e objetos, enfim, utiliza-se da geografia para impor as relações; e o segundo assume a posição de legitimar as fronteiras estabelecidas pelas relações de poder de cada grupo através da dimensão comunicativa (ibid.). Assim, as formas de comunicação estabelecem o controle social dos grupos a fim de garantir a manutenção do poder.

A partir das ideias de poder e controle, Bernstein formulou uma teoria com o objetivo de fornecer um entendimento mais realista de como ocorre o processo de controle simbólico através do discurso pedagógico, concluindo que poder e controle só se efetivam numa sociedade porque conseguem configurar nas relações pedagógicas um *código* e um *discurso* próprios, os quais organizam e determinam as fronteiras entre os conhecimentos.

O *código pedagógico* está relacionado ao processo de *construção do conhecimento escolar*. Ele possui uma dimensão estrutural e interacional, sendo a primeira ligada ao princípio de classificação e a segunda ao de enquadramento.

A *classificação* condiz “às relações entre os conteúdos, ao grau de limites impostos aos conteúdos ou [...] ao grau de manutenção das fronteiras entre os conteúdos” (LOPES, 1999, p. 186). Dessa forma, relaciona-se ao *grau de isolamento entre as áreas do conhecimento*, ou seja, o quanto as disciplinas estão separadas ou não entre si. Regula o que deve ser recontextualizado, e é aplicada tanto no conhecimento em si como na estrutura

curricular. A classificação é considerada *forte* quando a diferenciação das áreas do conhecimento é bem demarcada, como nas disciplinas de matemática e história; e *fraca* quando as fronteiras são próximas, articuladas, como em geografia e história. Isso diferencia os currículos e o conhecimento escolar em dois tipos: *currículos de código de coleção* (classificação forte) e *currículos de código integrado* (classificação fraca); e *conhecimentos verticais* (classificação forte – ciências exatas) e *horizontais* (classificação fraca – ciências humanas). Já o *enquadramento* regula o processo, ou seja, controla *como* ocorrerá a recontextualização dos conteúdos e revela as *fronteiras entre o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano do alunado*. O *enquadramento* é considerado *forte* quando o conhecimento escolar está mais próximo do conhecimento científico, e *fraco* quando as fronteiras são muito fluidas, aproximando o conhecimento escolar do conhecimento cotidiano (YOUNG, 2007). Além disso, Lopes (1999, p. 186) aponta para o fato de que o *enquadramento* “deve ser entendido como se referindo ao grau de controle de professores[/as] e alunos[/as] sobre a seleção, organização e ritmo do conhecimento transmitido e recebido nas relações pedagógicas”. Assim, podemos dizer que “a classificação traduz as relações sociais de poder [e] o *enquadramento* vai traduzir mais exatamente as disposições de controle sobre as comunicações nas relações pedagógicas locais” (LEITE, 2007, p. 27).

Nos princípios de classificação, um apontamento que é importante para esta pesquisa encontra-se na questão da estrutura curricular classificada em *código de coleção* e *código integrado*. O primeiro indica “currículos em que a classificação das disciplinas, do tempo e do espaço das relações pedagógicas é bastante rígida”, tanto o/a professor/a quanto o/a aluno/a têm funções determinadas, caracterizando relações hierárquicas, verticais. Já no segundo, “verifica-se maior flexibilidade nas fronteiras disciplinares, assim como nos papéis dos sujeitos das relações pedagógicas e na organização do tempo e do espaço”, o que permite uma relação mais próxima, mais horizontal entre os sujeitos (BERNSTEIN, 1996, p. 42-43).

Bernstein utiliza o conceito de *enquadramento* também para indicar duas posturas do professorado na prática pedagógica: a *pedagogia visível* e a *pedagogia invisível*. Na primeira, as “relações hierárquicas entre professores[/as] e alunos[/as] são explícitas e, portanto, conhecidas pelos[/as] alunos[/as]”, as relações são verticalizadas, e a avaliação é rígida, com critérios absolutos, e focada no desempenho individual do alunado. Já na segunda, as regras são menos explícitas e fundamentadas nas “teorias complexas sobre o desenvolvimento da criança”, constituindo relações mais fluídas, horizontalizadas, e o sequenciamento dos conteúdos define-se a partir da singularidade de cada estudante, não por padrões extremos

absolutos e genéricos (BERNSTEIN, 1998, p. 139). Assim, essas pedagogias atribuem tempos, espaços e controles sociais diferenciados, sendo que são pedagogias que estão ligadas às classes sociais. Bernstein diz que a pedagogia invisível surgiu com a nova classe média, indicando que “as ideologias de educação ainda são ideologias de classe” (BERNSTEIN, 1984, p. 28). À princípio, pode parecer que a pedagogia invisível possibilita uma relação pedagógica mais próxima, mais dialógica, no entanto, o autor alerta que a pedagogia invisível traz um modelo de educação flexível que vai de encontro com os ideais capitalistas, promovendo as ideias de meritocracia, o que aumenta cada vez mais a desigualdade tanto ao acesso ao *conhecimento poderoso* (YOUNG, 2007) quanto à educação de qualidade e, portanto, amplia a desigualdade social.

Em relação ao *discurso*, Bernstein define o *dispositivo pedagógico* como um elemento responsável por conduzir a mensagem pedagógica e está, portanto, relacionado à *pedagogização do conhecimento escolar*. Assim, o dispositivo pedagógico revela como se constrói o discurso do conhecimento escolar e de que maneira é transformado o conhecimento científico para fins educacionais. Esse dispositivo é provisoriamente estável, pois varia de acordo com o tempo histórico e “regula o conteúdo suscetível de ser pedagogizado, restringindo ou reforçando sua realização”, bem como “a seleção e distribuição daquilo que é encaminhado aos diferentes grupos da sociedade, por meio de uma comunicação pedagógica, regulando também o *para quem, para quê, por quem, como, quando e onde dessa comunicação*” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 101, grifo nosso).

O dispositivo pedagógico é constituído por três regras específicas que permitem o controle e regulação do processo de adaptação dos saberes:

(1) as *regras distributivas* (campo da produção), que relacionam poder, conhecimento científico, formas de consciência – visões de mundo – e práticas no nível da produção do conhecimento, sendo que a relação entre esses elementos é controlada pelo discurso pedagógico;

(2) *regras de recontextualização* (campo da recontextualização), que controlam a formação do discurso pedagógico; e

(3) as *regras de avaliação* (campo da reprodução), que são a chave da prática pedagógica e encontram-se na relação entre a transmissão e a aquisição do conhecimento<sup>9</sup> (MARANDINO, 2004; LEITE, 2007).

---

<sup>9</sup> Termos utilizados por Bernstein.

Para Bernstein, o discurso pedagógico “é um conjunto de regras, fruto de uma rede complexa de relações sociais, não é apenas uma linguagem ou o que falamos e escrevemos”, sendo, portanto, resultado da “apropriação de outros discursos, produzidos fora do contexto pedagógico”, o que podemos afirmar que ele “é em si um princípio recontextualizador” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 102).

É importante mencionar que o discurso pedagógico oculta dois tipos de discursos que o constitui: o *discurso instrucional* (DI), transmissor dos conteúdos técnicos; e o *discurso regulador* (DR), definidor de ordem social e das identidades, sendo o último assim chamado devido a regular o discurso pedagógico. Assim, o discurso de cunho social é o legitimador da relação e não o de ordem acadêmica, epistemológica como proposto por Chevallard na transposição didática (MARANDINO, 2004). Nessa perspectiva, o discurso pedagógico age de forma seletiva e apropriadora a partir de sua própria ordem. Isso dificulta enxergarmos que sua origem é instituída nas relações de poder e que, portanto, carrega a visão de mundo das classes hegemônicas.

Bernstein menciona também que, além disso, é importante destacar que as regras recontextualizadoras são constituídas por um *contexto recontextualizador*, o qual tem como função transformar e adaptar o conhecimento científico para o conhecimento escolar.

Na recontextualização, os diferentes textos são simplificados, condensados e reelaborados. Partes são reaproveitadas, outras são desconsideradas, releituras são feitas e ideias inicialmente propostas são inseridas em contextos outros, que permitem sua ressignificação (LOPES; MACEDO, 2011, p. 104).

Nesse contexto, ocorre a regulação do que será circulado entre o *campo de produção* (por exemplo, os institutos de pesquisa) e o *campo de reprodução* (por exemplo, as escolas<sup>10</sup>). Entre esses dois, Bernstein coloca o *campo recontextualizador*, o qual é distinguido em *campo de recontextualização oficial* (CRO), que se refere à recontextualização quando realizada pelo Estado e suas agências; e o *campo de recontextualização pedagógica* (CRP), quando realizada pelos/as profissionais da educação. É importante mencionar que há convergências e divergências nesses campos ao longo da História. Dependendo do contexto histórico, o CRP pode ser independente, autônomo do CRO e influenciar o discurso pedagógico, bem como o CRO pode ser dominante e transformar o discurso pedagógico em *campo recontextualizador pedagógico oficial* (CRPO); conjuntura que ocorre, por exemplo,

---

<sup>10</sup> Exemplo apontado pelo próprio Bernstein.

quando a recontextualização passa a ser realizada por profissionais da educação que trabalham para órgãos do governo (ibid.).

Isto posto, a Figura 1 traz uma síntese da teoria de Bernstein com os elementos-chave aqui abordados:

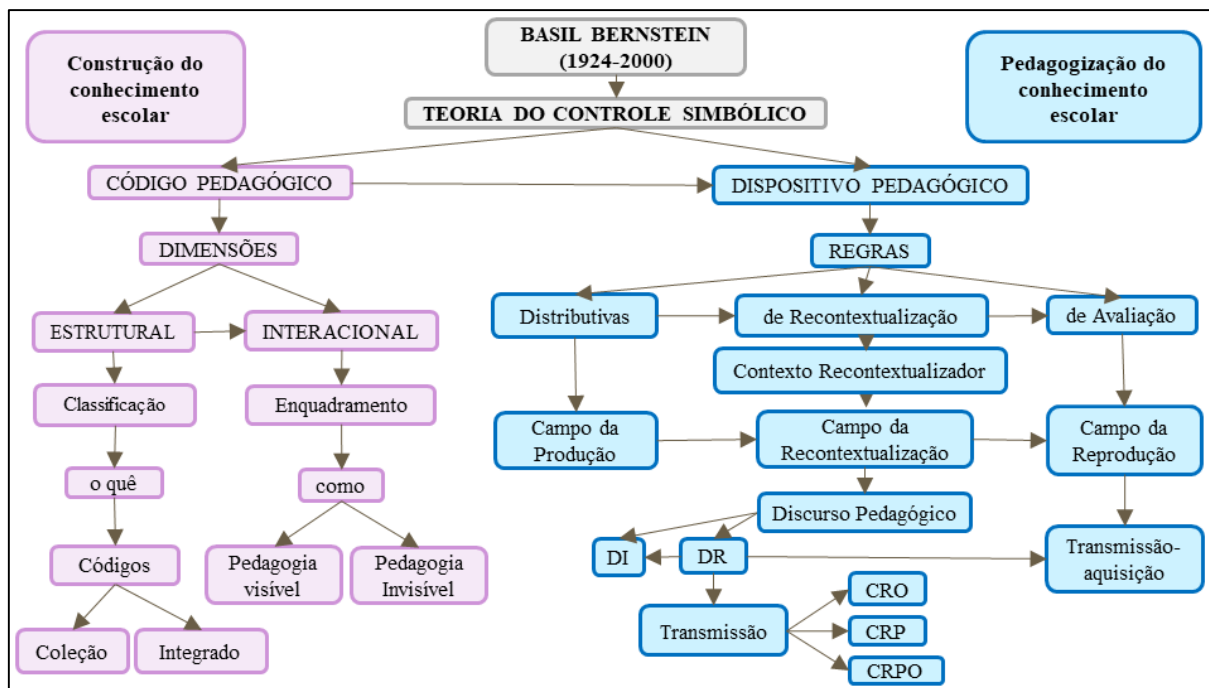


Figura 1: Organograma da teoria de Basil Bernstein. Elaboração: Fabíola A. A. Durães.

Fonte: Bernstein (1984; 1996; 1998); Leite (2004; 2007); Lopes e Macedo (2011); Marandino (2004); Santos (2003).

Um adendo se faz necessário em relação ao “campo da reprodução”. Uma questão importante de destacar é que, a partir das leituras realizadas para construção do embasamento teórico desta pesquisa, interpretamos que Bernstein aponta essa denominação a partir das observações empíricas realizadas por ele e, principalmente, por seus parceiros/as e orientados/as no ambiente escolar. Essas pesquisas apontaram que a maioria dos/as professores/as reproduz o conhecimento escolar da forma como foi recontextualizado, mas isso não significa que todos/as os/as docentes façam isso.

Santos (2003, p. 23), aponta que Bernstein menciona em um de seus trabalhos que para a escola cumprir seu papel social deve atuar em três níveis que atendam e garantam os seguintes direitos: *nível individual* – promoção do desenvolvimento pessoal; *nível social* – garantia do direito de ser incluído para que o indivíduo adquira autonomia; e *nível político* – “o direito à participação, que inclui a possibilidade de participar na construção, manutenção

ou mudança da ordem social”. Diante disso, entendemos que Bernstein propõe esses níveis como papéis que a escola deveria cumprir na formação dos indivíduos, o que não está sendo realizado na maioria das escolas, mas que deve ser feito um esforço para que isso aconteça e para que se possa, enfim, realizar de fato uma educação que seja significativa para a vida das pessoas.

Retomando o objetivo desta pesquisa, Bernstein contribui para pensarmos em como os/as professores/as podem oferecer um ensino em que considera as condições sociais e territoriais da escola e dos sujeitos para os quais dão aulas, o que propicia a saída do modelo de transmissão-assimilação de conteúdos para o de construção colaborativa do conhecimento.

Assim, interpretamos que a teoria de Bernstein primeiramente se propõe a descrever o fenômeno educativo e, num segundo momento, a prescrevê-lo, de forma a identificar o grande potencial que existe desse processo em possibilitar a transformação dos sujeitos e, consequentemente, dos lugares em que habitam.

É por isso que temos Bernstein como principal autor para compreensão da problemática proposta. Acreditamos que esse referencial dá margem para pensarmos numa recontextualização em que são consideradas as questões geográficas do território em que as pessoas e a escola estão inseridas, o que denominamos com o termo *recontextualização espacial* e o construímos como hipótese de pesquisa.

A partir do entendimento da teoria de Bernstein, destacamos os elementos que foram importantes para o desenvolvimento deste estudo:

(1) Código Pedagógico:

Classificação: investigar *o que* está sendo recontextualizado em relação a currículo, identificando se o currículo que o professor realiza é de classificação forte ou fraca, de coleção ou integrado;

Enquadramento: investigar *como* estão sendo recontextualizados os conteúdos na escola, de forma a inferir a qualidade da relação pedagógica através do apontamento de como o professor relaciona o conhecimento científico com o conhecimento cotidiano do alunado, se ele considera ou não a geografia dos sujeitos e da escola para didatizar os conteúdos. Além disso, procurar identificar a qual tipo de pedagogia o professor mais se aproxima: visível ou invisível.

(2) Dispositivo Pedagógico:

Analisar o discurso pedagógico utilizado pelo professor, de forma a avaliar se ele reproduz ou não o que foi recontextualizado pelo CRO, CRP ou CRPO.



Para isso, partimos da ideia de que as regras do dispositivo pedagógico (distributivas, de recontextualização e de avaliação) são de ordem social, mas se manifestam no campo da individualidade de cada docente. Assim, podemos dizer que o discurso pedagógico do professor é necessariamente resultado de várias dimensões e múltiplos referenciais, tanto no campo social quanto no campo individual, como apontado por Tardif (2010). Desta forma, o discurso pedagógico do professorado possui como *corpus* desde a sua experiência de formação no Ensino Básico até sua formação no Ensino Superior, perpassando sua experiência de vida como um todo e autonomia ou limitações presentes em seu campo de atuação docente.

Dessa maneira, para analisar o discurso pedagógico de um professor, consideramos ser necessário levar em conta não apenas o contexto social em que o discurso é formado no dispositivo pedagógico, situação em que é construído fora da escola e não há nenhum controle das e dos profissionais que atuam diretamente nesta. Enxergamos como necessário conhecer o contexto social proposto ou imposto dentro da escola em que o sujeito atua, a fim de avaliar se o professor possui ou não liberdade para formular seu discurso de maneira personalizada. Além disso, entendemos também como essencial levantarmos questões ligadas a individualidade de cada um.

Destarte, podemos dizer que internamente no sujeito que se torna professor/a há suas próprias regras distributivas, de recontextualização e de avaliação que constroem seu discurso pedagógico, sendo que a externalização disso varia de acordo com o quanto a escola em que atua lhe dá ou não autonomia para praticá-lo. Além disso, podemos ressaltar que o discurso pedagógico é algo que pode variar ao longo da experiência do sujeito como professor/a. Isto é, um/a docente iniciante está em processo de formação de seu discurso pedagógico. Nesta fase, normalmente, ocorrem constantes avaliações do que funciona ou não para determinadas turmas, reflexão sobre didática e métodos de ensino, insegurança em relação aos conteúdos etc. Com o passar do tempo de experiência, essas questões deixam de ser um problema e o/a professor/a consolida seu discurso pedagógico de acordo com o contexto social e individual que o constitui. Por isso é que podemos dizer que a profissionalidade docente acontece somente na prática e se efetiva de fato apenas com a experiência dentro da escola, tendo como referência também a experiência escolar de cada indivíduo (TARDIF, 2010).

É por esta razão que nos propusemos a investigar como acontece na escola a recontextualização dos conteúdos para o ensino de Geografia, de forma a evidenciar a complexidade do fenômeno educativo.

## **4. PESQUISA DE CAMPO: INVESTIGAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES**

A pesquisa de campo foi realizada através de estágios curriculares obrigatórios de disciplinas da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) e do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (DG/FFLCH-USP) para a habilitação em Licenciatura em Geografia. Os estágios foram realizados numa escola da rede municipal localizada no extremo leste do município de São Paulo/SP.

No segundo semestre de 2016, realizei estágio da disciplina Política e Organização da Educação Básica (POEB), estágio no qual foi possível conhecer a escola do ponto de vista político e administrativo, portanto, neste momento, tive mais contato com as coordenadoras, o então Diretor e as Assistentes de Direção, o qual e as quais foram muito receptivo/as e acolhedor/as.

Após isso, no primeiro semestre 2017 realizei estágio de Metodologia do Ensino de Geografia I e, no segundo, das disciplinas Metodologia do Ensino de Geografia II e Estágio Supervisionado em Ensino e Material Didático. Assim, durante o ano de 2017 acompanhei a rotina escolar de dois professores que trabalham nesta escola ministrando aulas de Geografia para o Ensino Fundamental II. O Professor Paulo trabalha com os 6º e 7º anos, e o Professor Cleber com os 8º e 9º anos<sup>11</sup>.

### **4.1. Apresentação da Unidade Educacional (UE)**

A EMEF Armando Cridey Righetti (Figura 2), mais conhecida como “Righetti”, pertence à Diretoria Regional de Ensino (DRE) de São Miguel Paulista. A escola está localizada na Rua Cordão de São Francisco, 797, bairro Vila Aymoré, distrito Jardim Helena e subprefeitura São Miguel Paulista, no extremo da Zona Leste do Município de São Paulo/SP; faz fronteira com os distritos São Miguel, Vila Curuçá e Itaim Paulista e com os municípios Guarulhos e Itaquaquecetuba (Mapa 1).

---

<sup>11</sup> A título de preservação da identidade dos professores acompanhados, utilizaremos nomes fictícios.

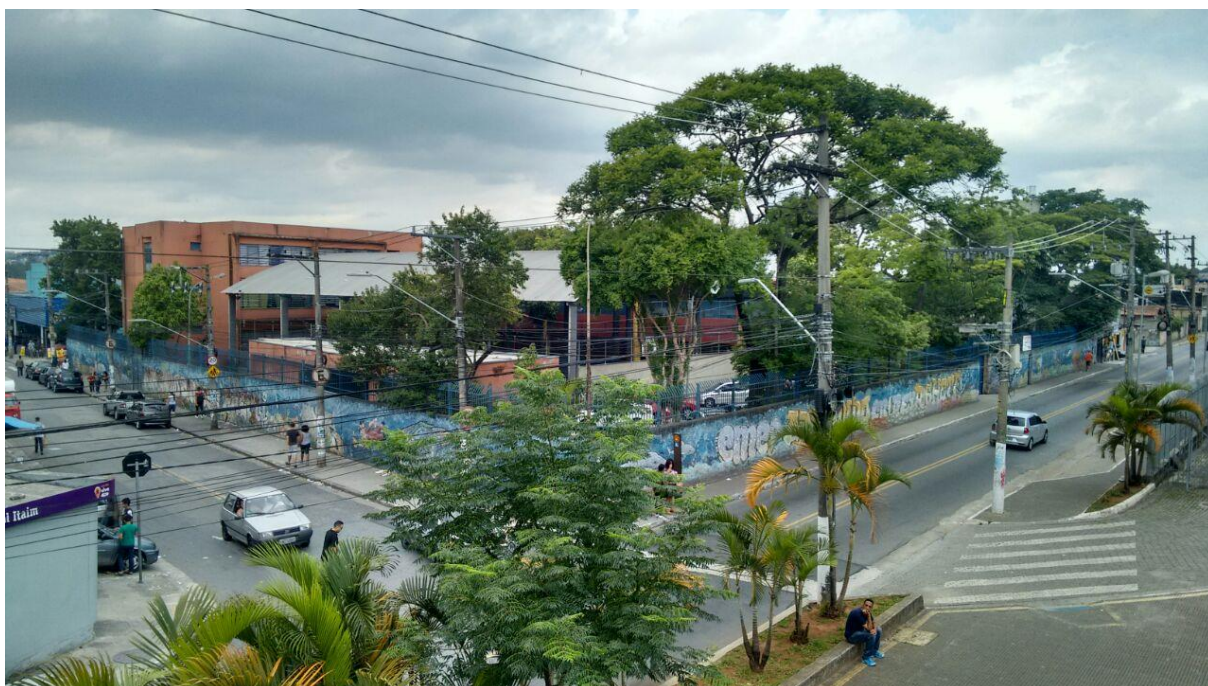
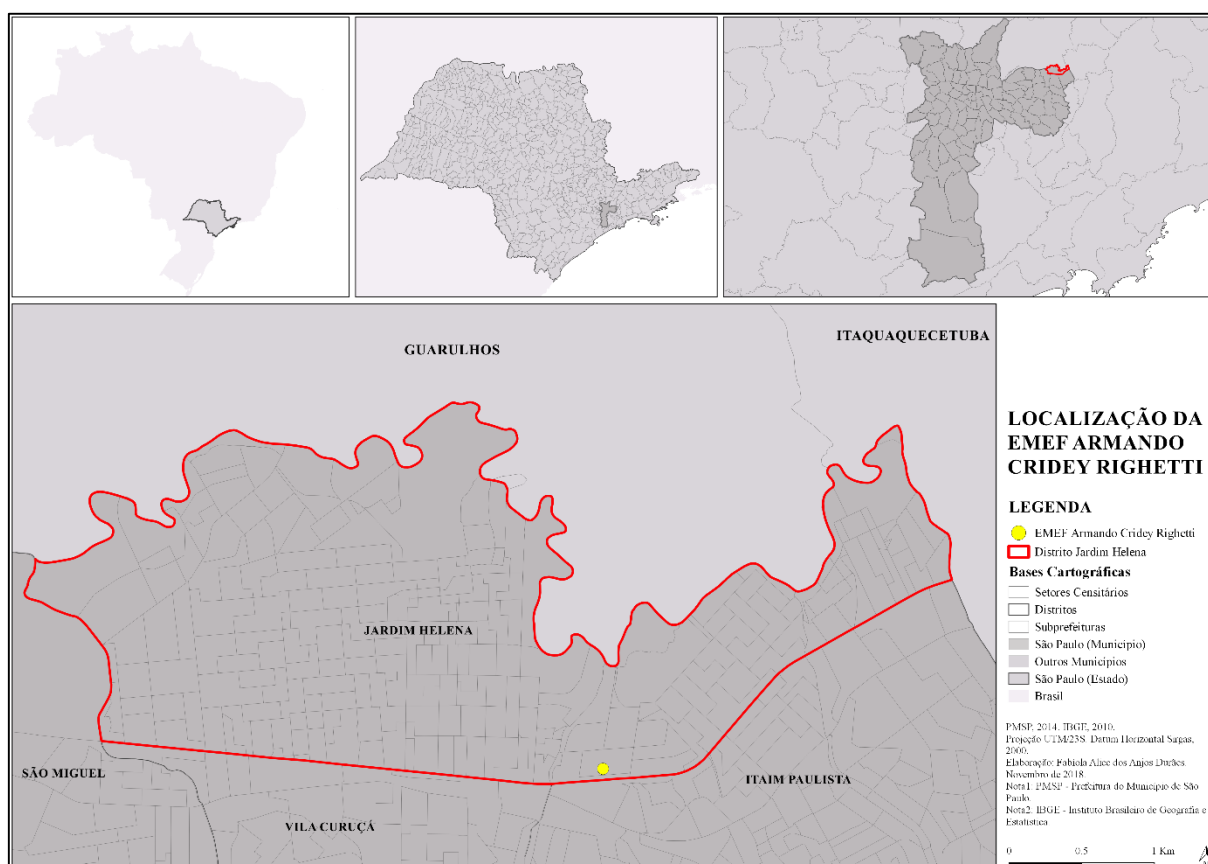
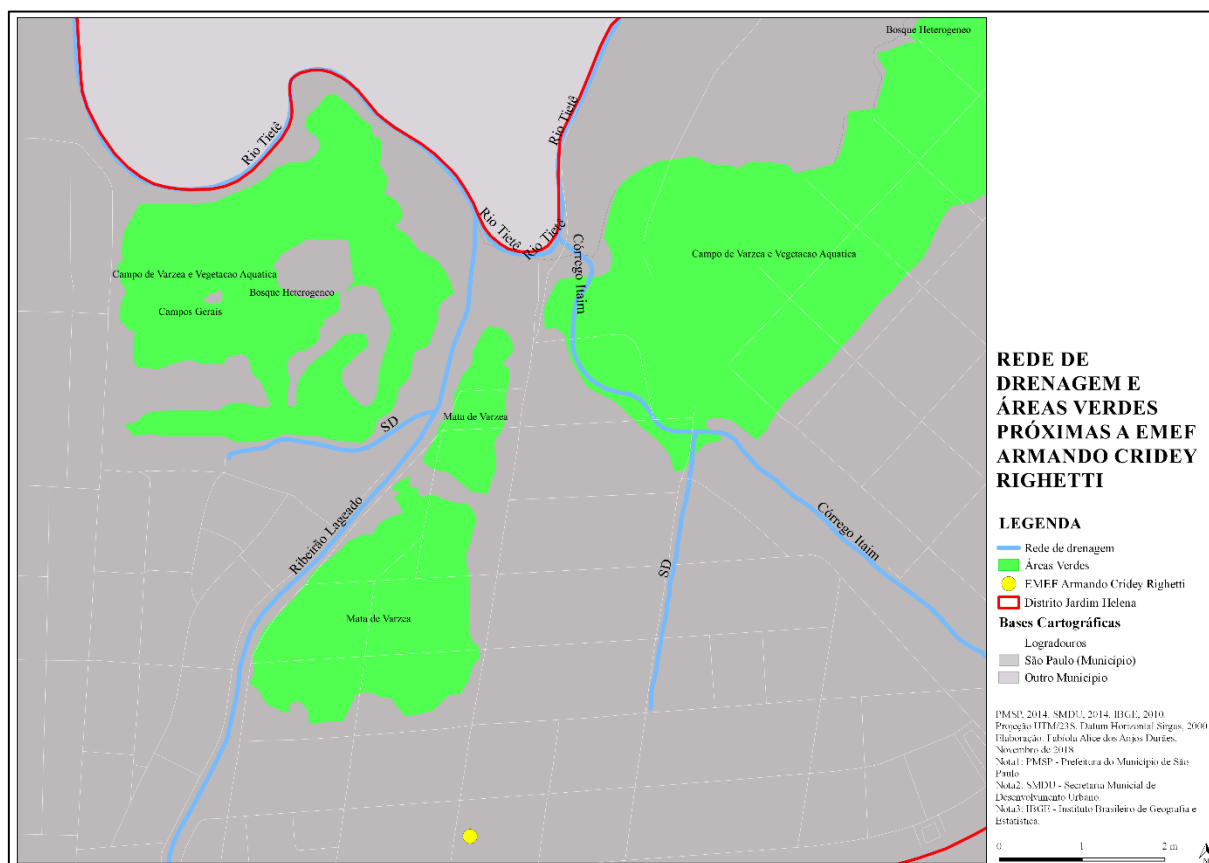


Figura 2 – Fotografia digital da EMEF Armando Cridey Righetti vista da rampa de acesso à Estação de Trem Itaim Paulista. Créditos: Fabíola A. A. Durães, setembro de 2017.



Mapa 1 – Localização da EMEF Armando Cridey Righetti.

A escola está localizada próxima a dois afluentes do Rio Tietê: Ribeirão Lageado e Córrego Itaim, portanto, em área de várzea, com porções de reservas de Mata Atlântica, com vegetação de classificação de diversos tipos (Mapa 2). Tais afluentes já foram fonte de renda para os/as moradores/as da região, porém, hoje estão totalmente poluídos, sendo utilizados tanto os cursos d'água quanto algumas porções de áreas verdes como locais de descarte de resíduos sólidos e outros tipos de materiais.



Mapa 2 – Localização da rede de drenagem e das áreas verdes próximas à EMEF Armando Cridey Righetti.

Na imagem de satélite (Figura 3), é possível observar o território em que a essa escola está inserida. Nesta imagem, verificamos que a região é de carácter misto: comercial e residencial, tendo a maior parte de seu território destinada a moradias de baixo padrão e infraestrutura urbana precária, com predomínio de grandes porções de aglomerados subnormais, segundo a classificação proposta pelo IBGE. O endereço está localizado próximo às principais vias de trânsito da região, como as Avenidas Brás da Rocha Cardoso e Marechal Tito e a própria Rua Cordão de São Francisco, as quais possuem várias opções de transporte público, o que facilita o deslocamento pela cidade. A UE está localizada a 200 metros da Estação Itaim Paulista da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos (CPTM) e próxima à



divisa com o distrito Itaim Paulista. A linha de trem configura um significado muito importante para a região, já que é o meio de transporte que permite o acesso mais fácil ao centro da cidade de São Paulo. Nela ocorre um intenso comércio ambulante, que é facilitado devido ao longo período de tempo que os passageiros passam dentro dos vagões. Além do trem, ônibus e micro-ônibus são outros tipos de transportes mais utilizados pelos/as moradores/as dessa região.

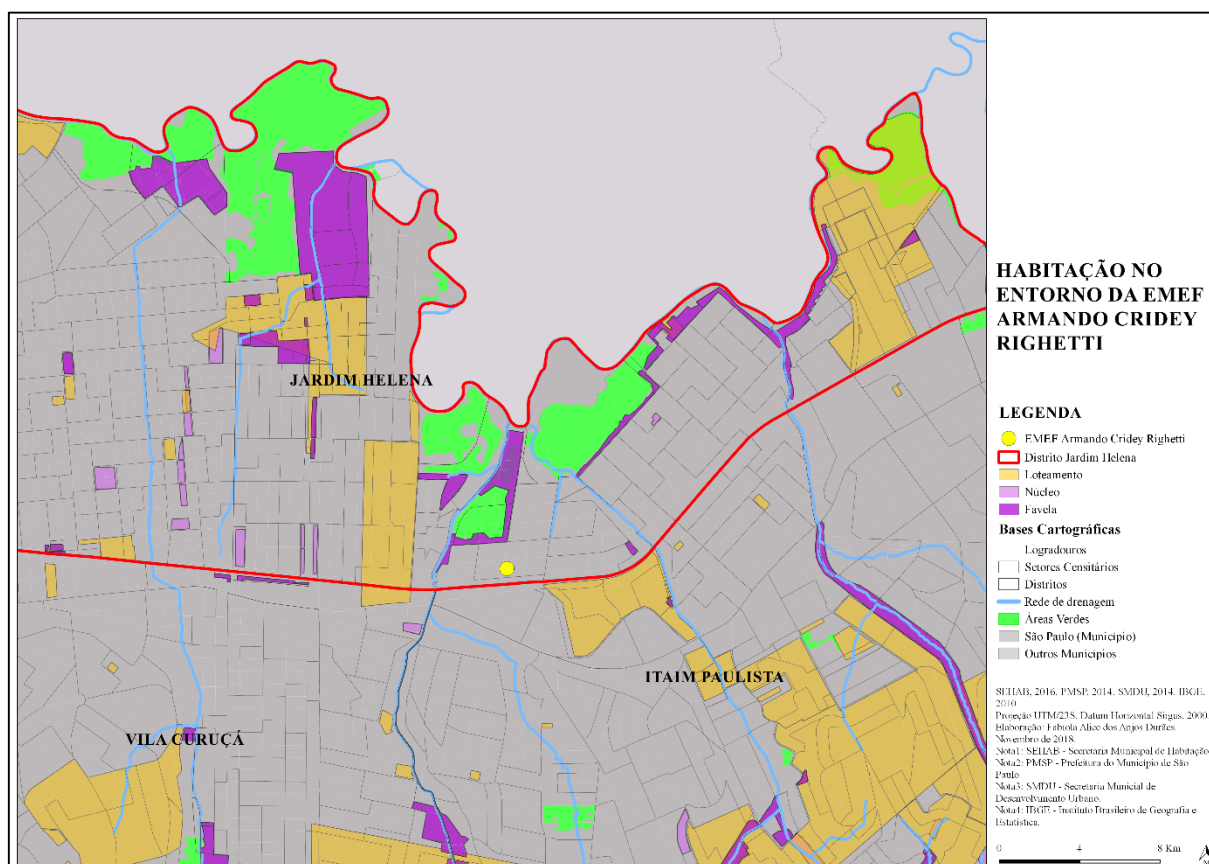


Figura 3 – Fotografia aérea indicando a localização da escola e seu entorno, com destaque em vermelho da divisão entre os distritos Jardim Helena e Itaim Paulista. Elaboração: Fabíola A. A. Durães, novembro de 2018.

Fonte: Google Earth, 2018 e PMSP, 2014.

A UE é uma escola de bairro, recebe a população que mora em seu entorno, assim, o território em que a escola está inserida é o mesmo que as e os estudantes residem. Os distritos Jardim Helena, Vila Curuçá e Itaim Paulista são bastante populosos, com população predominantemente parda e negra e grande concentração de imigrantes nordestinos/as. No Mapa 3 podemos observar melhor como se está a situação da ocupação dos terrenos no entorno da escola, evidenciando o carácter de habitações predominantemente de cunho popular ou de baixo padrão. O *Atlas Socioassistencial da Cidade de São Paulo* (SÃO

PAULO, 2015) utiliza o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS, 2010<sup>12</sup>) para classificar as subprefeituras e macrorregiões pertencentes ao município de São Paulo. Consultando este atlas, verificamos que a escola está localizada numa região que é considerada com os mais altos riscos de vulnerabilidade social de áreas urbanas, sendo identificada no Grupo 5 e 6 (vulnerabilidade alta e muito alta, respectivamente) e possui altos índices de exclusão social. A Righetti representa, assim, o “principal equipamento público da comunidade” e possui uma grande função social na região (LOPES et al., 2016, p. 5).



Mapa 3 – Localização dos principais tipos de ocupação dos terrenos destinados à habitação no entorno da EMEF Armando Cridey Righetti.

A Righetti oferece as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental Regular e Ensino Fundamental destinado à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Funciona nos períodos matutino (Fundamental I), vespertino (Fundamental II) e noturno (EJA). Conta com aproximadamente 1.000 estudantes, 65 docentes, e como demais funcionárias/os: 14

<sup>12</sup> O IPVS é um indicador elaborado pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade) “para contribuir na construção de instrumentos que aperfeiçoam a elaboração e o controle de políticas públicas” e é publicado a cada 10 anos. Disponível em <<http://indices-ilk.al.sp.gov.br/view/index.php?prodCod=1&selTpLoc=1&selLoc=1000>>. Acesso em Mar. 2019.

terceirizadas/os (8 da limpeza, 5 da cozinha e 2 seguranças), 5 do quadro de Gestão (Diretor, 2 Assistentes de Direção e 2 Coordenadoras Pedagógicas) e 15 de apoio à Gestão (1 Secretária, 5 Auxiliares Técnicos de Educação (ATE) I, 3 ATE II, 4 Agentes Escolares e 2 Inspetoras).

A escola realiza diversos projetos como os *Projetos Especiais de Ação* (PEA's), que se configuram em duas linhas: “Trabalhando com os ciclos de alfabetização, interdisciplinar e autoral” e “Entrelaçando redes: projeto político pedagógico, regimento interno e diversidade”. O primeiro é direcionado ao Ciclo Interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos) e Ciclo Autoral (7º, 8º e 9º anos), sendo o Trabalho Colaborativo Autoral (TCA) específico para os 9º anos. Assim, este PEA visa a participação de todas/os as/os alunas/os e, no final do ano letivo, é organizada a *Mostra Literária, Cultural e Sustentável* com o objetivo de que cada ano escolar apresente as atividades ou pesquisas que foram desenvolvidas. Em relação ao PEA “Entrelaçando redes: projeto político pedagógico, regimento interno e diversidade”, há a busca em manter o diálogo com toda comunidade escolar e seu entorno, com o objetivo de revisar o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Educacional e criar mecanismos de ações que promovam a discussão de assuntos do *currículo oculto escolar*, como: “drogas, violência, bullying, questões de gênero e étnico-raciais” (LOPES et al., 2016, p. 59).

Além dos PEA's, a escola desenvolve os *Projetos de Ação para Atividades curriculares desenvolvidas no contraturno*. Há projetos do *Programa Mais Educação São Paulo* (“Apoio Pedagógico Complementar – Recuperação”; “Iniciação esportiva de handebol e voleibol: educação entre os pés e as mãos”; “Intervenção na alfabetização e letramento”; “Cultura de ação: formação juvenil para práticas políticas e culturais”) e *Programa Mais Educação do MEC* (Bandas e fanfarras<sup>13</sup>; Capoeira na escola; Futsal; e “Recreação no Righetti”). Além desses, existia também um projeto que era oferecido até 2017 pela Secretaria Municipal de Cultura do Município de São Paulo (SMC)<sup>14</sup>, chamado *Projeto de Iniciação Artística* (PIA). As coordenadoras pedagógicas mencionam com grande lamento essa perda, dizem que as/os estudantes gostavam muito e apresentavam uma grande evolução no desenvolvimento tanto cognitivo quanto artístico. Há também o *Educ louro*, no qual estudantes universitárias/os de diversas instituições públicas (UNICAMP, USP, UNESP, UFMT, UFMG) organizam bate-papos um sábado por mês em que são tratados temas como cidadania, política e educação, voltados principalmente às/aos educandas/os de Ensino Fundamental II; o *Jovens Autores*, que ocorre há mais de 20 anos, no qual as/os estudantes de

---

<sup>13</sup> Atividades que foram cortadas em 2017 devido a mudança de gestão da Prefeitura de São Paulo.

<sup>14</sup> Idem.

todos os níveis de ensino desenvolvem textos de diversos gêneros literários e as produções são reunidas em um livro que é lançado à toda comunidade no final do ano letivo.

Em relação à formação de professoras/es, com o propósito de melhorar a gestão e relação em sala de aula, a escola possui a *Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)*, organizada em 10 horários por semana, gerenciados pelas coordenadoras pedagógicas. Esses horários são sistematizados por temas (inclusão - SAAI e reorganização curricular) e, em 2017 estava sendo trabalhado a temática *Multiculturalismo*. Ademais, há dois *horários de estudos individuais*; no mínimo, quatro *Reuniões Pedagógicas* por ano; e o *Seminário de Práticas Pedagógicas*, que envolve os saberes da Gestão e parcerias; docentes; bem como de estagiárias/os, que ocorre uma vez no final de cada ano.

A Righetti apresenta instâncias de participação que ajudam a caracterizar uma gestão democrática<sup>15</sup>, como: o *Conselho de Escola participativo*, que ocorre uma vez por mês, e conta com a participação de mães, pais, comunidade externa, professoras/es, estudantes, coordenadoras pedagógicas, diretor, assistentes e demais funcionárias/os; o *Conselho de Classe*, também participativo, que acontece bimestralmente; o *Grêmio Estudantil*, constituído por 16 membros que são orientadas/os duas vezes por semana pelo professor de História fora do horário de aula; a *abertura da quadra esportiva* da escola durante o contraturno para a comunidade interna e aos finais de semana para a comunidade interna e externa; e *abertura da escola para atividades comunitárias*, sendo que grande parte das solicitações são feitas para realização de atividades de Igrejas Evangélicas da região, sob a condição de aprovação pelo Conselho de Escola.

Em relação especificamente às mães e pais de alunas/os há a Associação de Pais e Mestres (APM); reunião de mães e pais, eventos culturais, conversas individuais da comunidade interna com a Gestão, e convite à visitação das salas de aula e rotina escolar.

Quanto às atividades que contemplam o público em geral (comunidade interna e externa), há eventos culturais, como o *Dia da Família*, tendo como principal a Festa Junina; e o *Polo de Organização de Moradia* (Pastoral da Moradia), que realiza reuniões quinzenais nesta UE – grande parte das pessoas que formam esse grupo são mães, pais e alunas/os da EJA.

---

<sup>15</sup> Maiores detalhes sobre essa questão podem ser consultados em: DURÃES, Fabíola A. A. et. al. Estágio na licenciatura como campo de pesquisa: reflexões sobre gestão democrática numa escola pública. DICKMANN, I.; LAZAROTTO, A. F. (Org.). **Coleção Educação Básica**. Educação: desafios da práxis e formação. 1. ed. Chapecó: Plataforma Acadêmica. v. 1, p. 32-60, 2018. Disponível em: <[https://www.academia.edu/37302455/EST%C3%81GIO\\_DA\\_LICENCIATURA\\_COMO\\_CAMPO\\_DE\\_PESQUISA\\_REFLEX%C3%95ES SOBRE GEST%C3%83O\\_DEMOCR%C3%81TICA\\_NUMA\\_ESCOLA\\_P%C3%9ABLICA](https://www.academia.edu/37302455/EST%C3%81GIO_DA_LICENCIATURA_COMO_CAMPO_DE_PESQUISA_REFLEX%C3%95ES SOBRE GEST%C3%83O_DEMOCR%C3%81TICA_NUMA_ESCOLA_P%C3%9ABLICA)>.



## 4.2. Procedimentos metodológicos relacionados à pesquisa de campo

Tendo conhecimento territorial, político, administrativo e social desta UE, guiamos a investigação a partir da seguinte pergunta central: *os professores levam em consideração a geografia da escola e dos sujeitos no momento de decidir como vão didatizar os conteúdos?* E como perguntas secundárias: *como isso acontece na prática e por que ocorre dessa maneira?*

Para chegarmos nestas respostas, utilizamos as seguintes estratégias para o levantamento de dados: observação de aulas; observação de rotina escolar; conversas informais; e realização de entrevista semiestruturada com cada professor ao final do processo. A estratégia de observar primeiro a rotina escolar da UE e a prática de cada professor, mediada por conversas informais e, posteriormente, realização de uma entrevista formal com cada um, foi muito importante, pois, dessa forma, potencializou uma maior aproximação com os professores. Foi possível observar que ao final da investigação eles adquiriram mais confiança para se abrirem e falarem sobre suas histórias de carreira, suas intencionalidades, o que pensam sobre a profissão docente e em relação à própria ação. Foi dessa maneira que se tornou possível contrapor o que eles pensam com o que de fato realizam na prática.

O roteiro de entrevista<sup>16</sup> foi elaborado a partir das seguintes temáticas: (1) formação; (2) trabalho; (3) sala de aula; (4) organização e efetivação do Plano de Ensino; e (5) recontextualização. O roteiro foi pensado como orientador da conversa formal com os professores, pois as perguntas e as explanações não se limitaram a ele, por isso se caracterizou como uma entrevista do tipo semiestruturada.

Após a coleta de dados, a partir da experiência na escola e das entrevistas realizadas, aproximamos os elementos apontados na teoria de Bernstein (1984, 1996, 1998) sobre a questão da recontextualização de conteúdos com a perspectiva de Tardif (2010) a respeito dos saberes docentes; Mizukami (1986) sobre as abordagens de ensino; e Freire (2014) em relação às concepções de Educação.

A partir das temáticas propostas no roteiro de entrevista, das respostas obtidas, e do que observamos na prática dos professores acompanhados, elaboramos as seguintes categorias de análise, para verificar “se”, “como” e “porque” a recontextualização espacial pode influenciar a prática docente:

---

<sup>16</sup> O roteiro de entrevista está disponível no Apêndice - A.

(1) *contexto de formação*: levantamento da formação inicial de cada professor, de forma a conhecer qual a instituição de ensino e época em que o docente se formou;

(2) *contexto de atuação*: levantamento em relação à formação continuada dos professores, desde o tempo de atuação na área até à atualidade, de forma a buscar compreender tanto o contexto profissional de cada um (se trabalha somente nesta escola, o que acha da profissionalidade docente e do ambiente onde trabalha, e contrapor essas questões com os aspectos observados para além do que foi apontado na entrevista), quanto o contexto da escola em que o estágio foi realizado (condições de trabalho, assuntos burocráticos, situação social e territorial em que a escola está inserida);

(3) *perspectiva de ensino-aprendizagem*: procurar entender a qual abordagem de ensino cada professor está mais propenso;

(4) *concepção de Educação*: através da prática docente, inferir qual concepção de Educação o professor se encaixa;

(5) *compreensão de conhecimento escolar*: inferir qual é o código e discurso pedagógico que cada professor implementa em sua prática; e

(6) *visão-ação político-ideológica*: através dos discursos utilizados por cada professor ao longo da experiência, notamos que não necessariamente a visão que os professores têm correspondem à ação que eles realizam na prática pedagógica. Por isso separamos a visão da ação para podermos aprofundar a análise e inferir o que tange a esse assunto.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do que foi apresentado em relação à escola onde o estágio foi realizado, foi possível verificar que a Gestão da UE em questão é aberta ao diálogo; promove reuniões de formação continuada de forma crítica; tenta mobilizar os/as professores/as a interagirem entre si e com as/os estudantes, a fim de buscar aplicar um currículo de código integrado e que traga o currículo oculto para as aulas; e dá autonomia para atuação das/os docentes para desenvolverem o planejamento didático, mas sempre busca e incentiva a estabelecerem uma relação pedagógica dialógica.

Através da experiência inicial em POEB que possibilitou o conhecimento territorial, político, administrativo e social da escola, imaginei que os professores que acompanhei teriam uma postura extremamente crítica às abordagens tradicionais e uma relação bastante próxima das/os alunas/os. Porém, já no primeiro contato com os professores foi possível observar que possuem posturas bastante diferentes, até mesmo opostas. Já na conversa inicial, individualmente com cada um e fora do ambiente de aula, momento em que apresentei a minha proposta de estágio e de pesquisa (sem detalhar para não influenciar na postura dos professores), foi possível observar qual deles era mais aberto ao diálogo, o que foi comprovado nas observações de aulas.

O professor Paulo dá aula para os 6º e 7º anos; possui formação em Geografia (Unicastelo, 1999), Pedagogia (Faculdade Particular, EaD, 2014), Letras (Faculdade Campos Elíseos, FCE, 2017) e pós-graduação em Gestão Ambiental; trabalha como professor há nove anos e dá aula também numa escola da Rede Estadual. Disse ser *“um amante do conhecimento, por isso não me canso de estudar, conhecer mais, aprender e ensinar mais. Acho que essa é uma grande virtude do ser humano”*; e que vê *“a Educação como um elemento que possui um grande potencial transformador dos sujeitos, isso que me encanta e que me faz acordar todos os dias e trabalhar com prazer”* (informação verbal)<sup>17</sup>, porém, em nossa análise, se mostrou contraditório ao compararmos o que disse na entrevista com que de fato realiza na prática<sup>18</sup>.

Já na primeira aula acompanhada ele perguntou se tenho como projeto ser professora mesmo ou ir para outro ramo. Respondi que pretendo ser professora sim e ele retrucou: *“A*

---

<sup>17</sup> Entrevista concedida por MOREIRA, Paulo [26 de novembro, 2017]. São Paulo. Entrevista Concedida a Fabíola Alice dos Anjos Durães.

<sup>18</sup> Apontamos “em nossa análise” porque pode ser que, na visão dele, suas ações não sejam contraditórias em relação ao discurso que utiliza.

*melhor forma de desistir da carreira de professor é fazer estágio em escola pública. Meu sonho era trabalhar no IBGE, mas foi isso que me restou, e não recomendo 'pra' ninguém*” (informação verbal)<sup>19</sup>, o que evidenciou seu total descontentamento e desmotivação com a carreira docente.

No mais, ele mostrou em sua prática características da *abordagem tradicional* (MIZUKAMI, 1986) do ideário de transmissão-assimilação dos conhecimentos devido a focar a maioria de suas aulas em cópia dos conteúdos contidos no livro didático adotado pela escola (cópia de literalmente tudo, até mesmo das imagens); não dialogar com as/os estudantes; tratar a sala de aula como um ambiente inflexível; e manter uma relação vertical e individualista, voltando-se para uma *pedagogia visível ao extremo*, em que o professor determina e impõe como será utilizado o tempo e os espaços escolares. As regras são claras para as/os alunas/os. Não há nenhuma negociação. Não há nenhum diálogo. As/Os estudantes chegam, pegam o livro didático que está numa mesa no fundo da sala<sup>20</sup>, sentam-se e começam a saga de copiar tudo o que está nele. Em todas as aulas acompanhadas não houve nenhuma discussão ou reflexão sobre os assuntos abordados.

Declarou na entrevista que *utiliza apenas o livro didático* como referência para planejar suas aulas e observei que não se preocupa em adaptar os conteúdos conforme o contexto territorial e social em que a escola está inserida. Na verdade, não realiza nenhuma adaptação, tem como princípio trabalhar somente as habilidades de leitura, escrita e memorização. Assim, as/os estudantes “aprendem” segundo o que lhes é apresentado no livro. Fiz uma análise do discurso apresentado nos livros didáticos utilizados e percebi que expõem os conteúdos direcionados à uma visão das classes dominantes e não problematiza o conhecimento. Além disso, o professor Paulo poucas vezes incentivou as/os alunas/os a utilizarem a criatividade, a serem protagonistas, e em nenhuma das aulas acompanhadas foi verificado um estímulo ao senso crítico, expondo uma *prática positivista e bancária da educação*, ou seja, que “nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 2014, p. 81).

Dessa forma, interpretamos que o professor Paulo incorpora o *código pedagógico de classificação forte* e o *currículo de código de coleção*, por se manter fechado aos conteúdos apresentados nos livros didáticos, os quais, normalmente, não dialogam com outras áreas do conhecimento; e *enquadramento também forte*, devido a demonstrar que pensa e procura

---

<sup>19</sup> Informação mencionada por MOREIRA, Paulo numa conversa informal concedida a Fabíola Alice dos Anjos Durães, em 2017.

<sup>20</sup> Os livros didáticos não são disponibilizados para serem levados para casa sob a alegação de que os/as estudantes muitas vezes os esquecem.

manter as fronteiras do conhecimento escolar e do conhecimento cotidiano como rígidas. Segue a premissa tradicional do processo educativo como *transmissão e assimilação dos conteúdos* recontextualizados fora da escola, portanto, corporifica um *discurso pedagógico de reprodução* desses conteúdos, promovendo, então, a manutenção e propagação do que foi recontextualizado, sem a reflexão do processo educativo.

Ainda em relação ao discurso pedagógico, percebemos que na entrevista ele utilizou um discurso que não exprime suas ações nas aulas – segundo a nossa visão. Foi nítido que utilizou frases de efeito e de senso comum em relação à prática docente, respondendo aquilo que socialmente se espera que um professor responda. Uma postura condizente com a apresentada nas reuniões pedagógicas. Mostrou-se um professor engajado com as questões gerais da escola, apresentando uma visão político-ideológica crítica nas atividades de formação continuada e nos Conselhos de Escola, algo que não foi verificado em suas ações e relações com as/os educandas/os. A impressão que dá é que ele busca criar uma boa imagem no imaginário das/os profissionais da educação com as/os quais convive. Com isso, podemos inferir que mesmo com todos os esforços feitos pela escola para que as/os docentes realizem práticas que busquem uma relação dialógica, suas aulas se baseiam em suas experiências na educação básica e no ensino superior, bem como em características individuais.

A postura vista por nós como contraditória que esse professor apresenta pode estar relacionada com a sua formação inicial em faculdades particulares, que se caracteriza, geralmente, como uma formação de curta duração e acrítica, que reproduz o *status quo*. Isso pode fazer com que o docente não problematize as experiências ou traumas que eventualmente possa ter tido na educação básica, tornando a vivência adquirida na escola enquanto estudante mais significativa para construção de seus saberes docentes, reproduzindo, portanto, discursos tradicionais. Além disso, consideramos importante destacar a questão de que esse professor revelou numa conversa informal e na postura apresentada ao longo das observações de aula que não se sente realizado, feliz com a profissão que exerce. Consideramos isso como um aspecto de sua individualidade que também influencia numa prática acrítica. Um professor desmotivado não se preocupa com o processo educativo. Em suma, por tudo o que foi apontado, podemos dizer que, em nossa interpretação, o professor Paulo possui uma *visão político-ideológica diferente de sua ação*.

Já o professor Cleber dá aula para os 8º e 9º anos; é formado em Geografia (UNIFESP, 1995), possui especialização em Pedagogia (UNAR, EaD, 2008) e também leciona na Rede Estadual. Assim, os dois professores se formaram na mesma década, dentro

do contexto da Geografia Crítica, e possuem rotinas profissionais similares, porém, o professor Cleber possui formação inicial em instituição pública, a qual costuma ter duração mais longa e crítica, e está atuando na área há 23 anos. Ao saber que ele está nessa profissão há 23 anos, fiquei admirada, pois o que geralmente se costuma presenciar é que os/as professores/as com o passar do tempo vão desanimando da profissão, reclamam bastante, ficam com a saúde mental prejudicada e passam a cumprir apenas suas obrigações burocráticas, não se importando muito com o processo de ensino-aprendizagem, apenas aguardam a chegada do momento de se aposentarem e se livrarem da profissão que é vista como problemática e cansativa. Cleber se mostrou bem diferente dessa postura, pois afirmou que gosta muito da profissão docente e se preocupa com a formação crítica das pessoas, algo que foi observado realmente em sua prática.

Alguns trechos da entrevista que revelam a postura e personalidade desse professor: *“eu não me vejo mais trabalhando com outra coisa. [...] Gosto muito por causa do dinamismo. Cada dia é uma situação diferente para lidar. E casa com a minha militância. Dar aula para mim é um ato político em si. [...] Sempre vou defender que temos que oferecer o melhor para os alunos. Ainda mais para esse pessoal que vive aqui nessa região, que são privados de tanta coisa... Vejo como uma obrigação nossa disponibilizar um ensino-aprendizagem crítico. [...] vejo a sala de aula como uma terapia. Eu trago coisas novas para os alunos e eles trazem coisas novas para mim também. Procuro sempre conversar com eles, não chego querendo enfiar conteúdo goela-abaixo. Tudo é iniciado com uma conversa. Sempre me coloco como igual e não como autoridade. Assim a relação se torna dialogada e é possível me sentir motivado e também motivar os alunos”* (informação verbal)<sup>21</sup>.

O que o professor Cleber disse na entrevista consideramos ser condizente com a prática que realiza. Declarou que utiliza como principal referência para a construção de suas aulas o livro didático, mas que não se prende a ele. Procura sempre outras referências *“principalmente por a Geografia ser uma área muito dinâmica, é necessário sempre estar atento, se atualizar”* (informação verbal)<sup>22</sup>; problematizar as questões apresentadas; e adaptar os conteúdos conforme a receptividade/interação de cada turma e o contexto social e territorial em que vivem.

Em suas aulas foi possível observar uma relação próxima às/aos estudantes; a presença de bastante diálogo; abertura para questionamentos; e uma preocupação em apontar situações

---

<sup>21</sup> Entrevista concedida por SANTOS, Cleber [29 de novembro, 2017]. São Paulo. Concedida a Fabíola Alice dos Anjos Durães.

<sup>22</sup> Idem.

que façam as/os alunas/os refletirem, buscando, sempre que possível, trazer exemplos que se aproximem do cotidiano delas/es e colocando em pauta questões políticas, econômicas e sociais do Brasil e do mundo, de forma a abordar questões relacionadas ao poder e controle impostas pelas classes dominantes, tentando sempre dialogar com a realidade das/os educandas/os e na qual a escola está inserida. Isso torna a relação pedagógica mais horizontal. Dessa forma, associamos esse professor à *abordagem de ensino sociocultural* (MIZUKAMI, 1986) e à concepção de uma *educação problematizadora*, a qual permite a libertação e transformação dos sujeitos (FREIRE, 2014).

O professor deixa as regras claras para as/os alunas/os. No início do semestre apresenta quais são seus critérios de avaliação e, em todas as aulas, inicia apresentando o que será abordado e finaliza indicando o que será apresentado/realizado na próxima aula. Por manter as regras claras e uma relação horizontal para com o alunado, podemos dizer que esse professor está na *fronteira da pedagogia visível e invisível*.

Em relação ao *código pedagógico*, interpretamos que esse professor apresenta características mais voltadas para uma *classificação do tipo fraca* e do *currículo de código integrado*, pois tenta articular várias áreas do conhecimento; e *enquadramento também fraco*, pois demonstrou que pensa as fronteiras do conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano dos/as estudantes como fluidas.

Quanto ao *discurso pedagógico*, ele se autodeclara um professor-militante, algo que mencionou numa conversa informal como tendo uma possível influência a sua formação na UNIFESP aliada à sua história de vida. Isso explicita sua visão político-ideológica e que a mesma subsidia suas ações didáticas. Portanto, podemos dizer que esse professor tem uma *visão político-ideológica condizente com sua ação*. Além disso, por não se prender ao livro didático, adaptar os conteúdos e apresenta-los de forma crítica e dialógica, esse professor *não reproduz o discurso pedagógico* que foi recontextualizado fora da escola. Ao levar em consideração a geografia da escola e dos sujeitos para adaptar os conteúdos, ele sai do campo de reprodução e demonstra que os/as docentes podem e devem entender a *escola como um ambiente de criação*, colocando o/a professor/a como agente do processo educativo, que, portanto, possui autonomia na abordagem dos conteúdos e que sua formação continuada se faz dentro da escola, tanto nas jornadas formais de formação quanto nas aulas. Assim, inferimos que para esse professor a *tanto a formação inicial como a continuada confluem com a sua visão-ação política ideológica*, constituindo, portanto, o arcabouço de seus saberes docentes. Destacamos também que essas questões se somam aos aspectos individuais desse

professor no sentido de, além de uma formação e incorporação crítica de educação, ele gosta do que faz, se sente feliz e motivado com a profissão e se preocupa com o processo educativo.

Ademais, o professor Cleber evidencia que um/a professor/a, principalmente da área de Geografia, não pode ignorar o contexto social e territorial em que a escola está inserida, *“pois [...] somente assim os alunos se interessam pelas aulas e as questões trabalhadas se tornam significativas para a realidade deles, podendo, quem sabe, transformá-la. Uma coisa que tenho como rotina para a turma do 8º ano daqui é leva-los para conhecer os rios que têm aqui próximo da escola. É interessante saber que têm alunos que moram perto de um rio ou córrego e nem sabiam que é um curso d’água devido ao estado em que ele se encontra. Já teve uma situação em que um aluno disse: ‘mas professor, eu vi no livro que rio é bem diferente disso daqui, tem água limpinha, peixes, plantas... isso daqui não é rio de verdade’. Enfim, só um exemplo para evidenciar o quão rico pode ser dar uma simples volta pelo bairro e como podemos trazer questões importantes para a discussão que vai ganhando cada vez mais corpo. Eu gostaria de sair mais pelo bairro, pela cidade, mas não é algo tão fácil assim por necessitar de ações burocráticas como autorizações dos pais ou, em situações mais distantes, ônibus, dinheiro de passagem para pagar o transporte, enfim, inviabiliza um pouco. Mas sempre que possível eu procuro sair da sala de aula sim. É maravilhoso ver como os alunos se engajam muito mais fora da sala. É possível observar uma grande evolução dos alunos do início do ano para o final. Vejo que eles aprendem a se relacionarem melhor comigo, com os colegas, com a escola... e passam a valorizar o local onde vivem, entendendo os processos de desigualdades promovidas pelo sistema econômico em que vivemos e há casos que acabam construindo formas sobrevivência, atuação da comunidade, resistências e lutas. Dá um orgulho danado saber que a semente que plantei está crescendo! Muito orgulho de fazer parte disso! Acho que ser professor é isso: dar esperança de que é possível uma vida melhor através dos estudos! É por isso que acordo todos os dias!”* (informação verbal)<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Entrevista concedida por SANTOS, Cleber [29 de novembro, 2017]. São Paulo. Concedida a Fabíola Alice dos Anjos Durães.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo da pesquisa de forma resumida: analisar a recontextualização de forma espacial, ou seja, “se”, “como” e “porque” docentes consideram a geografia da escola e dos sujeitos em suas práticas, a partir do estudo realizado, a resposta para o “se” esse tipo de recontextualização ocorre é sim, porém, só a observamos em apenas um dos professores acompanhados. Já a resposta para o “como” a recontextualização acontece foi obtida a partir da observação da prática (ação) em confronto com a visão político-ideológica de cada um, o que apontou que professores que trabalham nos mesmos contextos de atuação apresentam saberes e práticas docentes diferenciadas. Quanto à resposta ao “porque” dessa diferença, vai ao encontro da ideia de que os professores em questão possuem concepções de educação diferentes e, portanto, dão uma importância diferente para o território em que a escola e os sujeitos estão inseridos. Notamos que o contexto de formação inicial pode influenciar na perspectiva de ensino-aprendizagem, na concepção de educação, no entendimento de conhecimento escolar e na visão-ação político-ideológica.

Destacamos que analisar essas questões e inferir posicionamentos só foi possível tendo em mente que o processo educativo é um fenômeno extremamente complexo, sendo necessário, portanto, ser analisado em diversas dimensões. Diante disso, Bernstein (1984, 1996, 1998), Tardif (2010), Mizukami (1986) e Freire (2014) foram autores essenciais para o desenvolvimento desse trabalho, pois trouxeram elementos-chave para investigarmos a recontextualização de forma espacial e para elaborarmos as categorias de análise apresentadas.

Dessa forma, ao analisarmos os resultados obtidos percebemos que os aspectos sociais e individuais de cada professor influenciam na construção e manutenção do discurso pedagógico que possuem e, consequentemente, na forma como recontextualizam os conteúdos. Percebemos que a maneira como recontextualizam tem grande chance de ser influenciada tanto pela formação inicial e/ou continuada quanto pela história de vida escolar e pessoal de cada um, o que justifica a diferença didática e metodológica observada na prática dos docentes acompanhados, sugerindo que a ausência de uma formação inicial crítica, tende a implicar numa prática docente também acrítica e baseada nas referências adquiridas na experiência escolar prévia. Assim, podemos dizer que este estudo evidencia que o que a formação inicial proporciona para o/a profissional da educação pode fazer diferença na prática docente. Além disso, os resultados revelaram o grau de implicação de cada professor com o

fenômeno educativo, pois foi possível observar a adaptação ou reprodução dos conteúdos, a proximidade ou distanciamento na relação pedagógica e, consequentemente, o quão realmente se preocupam ou não com um ensino que possibilite uma aprendizagem significativa.

Dessa forma, podemos dizer que a recontextualização espacial é uma importante ferramenta metodológica para uma educação humanista e democrática, pois trata-se de um método de ensino baseado no diálogo com a espacialidade da escola e dos sujeitos. Isso promove uma relação pedagógica afetiva e contextualizada com o território em que as/os estudantes vivem, algo que faz com que elas/es se identifiquem com os conteúdos que estão sendo abordados; sintam-se representadas/os; e vejam o conhecimento como algo importante para entender e transformar a realidade. A representatividade ajuda a mobilizar a ressignificação do conhecimento cotidiano e compreensão de fenômenos complexos, possibilitando a construção coletiva do conhecimento por trazer à tona reflexões acerca das situações históricas e geográficas e das condições políticas, econômicas e sociais de forma integrada. Esses elementos evidenciam a formação e dinâmica socioespacial e propiciam uma leitura e possível ação crítica que busque melhorias para a comunidade em que as/os educandas/os estão inseridas/os, permitindo que se reconheçam como sujeitos históricos dos lugares em que habitam e que os conhecimentos escolar e científico se integrem a suas vidas. Por isso a importância de um ensino que leve em consideração o território, tendo como princípios o diálogo e uma educação que considere os conteúdos como elementos facilitadores do entendimento dos fenômenos e não como fim para o ensino e aprendizagem, o que permite uma apreensão crítica da realidade. Algo que pode ser utilizado não só no ensino de Geografia.

Apesar das limitações da amostra, do curto espaço de tempo em relação ao acompanhamento do trabalho dos professores e ausência de extensão da pesquisa em relação à quanto as/os estudantes podem ser afetadas/os com a recontextualização espacial, acreditamos que essa vivência contribui para o desenvolvimento de futuros trabalhos na mesma linha de pesquisa, e elucida os seguintes pontos: (1) a questão didática só pode ser de fato compreendida se a considerarmos como indissociável do debate político-ideológico; (2) a instituição escolar deve ser pensada como um território de resistência e/ou manutenção dos discursos recontextualizados e os/as professores/as têm um grande papel nisso; e (3) a profissionalidade docente deve ser abordada como um campo complexo, multidimensional e multirreferencial, com grande potencial de transformação dos sujeitos e dos lugares quando realizada a recontextualização de forma espacial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, David P. **Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento**. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.

BERNSTEIN, Basil. **Classes e pedagogia**: visível e invisível. Cadernos de Pesquisa, n. 49, p. 26-42, mai. 1984. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1424>>. Acesso em Abr. 2018

\_\_\_\_\_. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, código, controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogía, control simbólico y identidad**: teoria, investigación y crítica. Madrid: Morata, 1998.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em Set. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em Set. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Geografia. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC), 1998.

BRASIL. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Instituição do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Disponível em: [http://www.editoramagister.com/doc\\_348638\\_PORTARIA\\_N\\_438\\_DE\\_28\\_DE\\_MAIO\\_DE\\_1998.aspx](http://www.editoramagister.com/doc_348638_PORTARIA_N_438_DE_28_DE_MAIO_DE_1998.aspx). Acesso em Set. 2018.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Subir aos sótãos para descobrir a Geografia. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; TONINI, Ivaine Marina; GOULART, Ligia Beatriz. **Ensino de geografia no contemporâneo**: experiências e desafios. Santa Cruz, do Sul: EDUNISC, 2014, p. 85-101.

CHARAP, John M. **Basil Bernstein**. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/news/2000/sep/27/guardianobituaries.education>>. 2000. Acesso em Abr. 2018.

CONTI, José Bueno. O ensino de Climatologia no 1º e 2º graus. **Revista Orientação**. São Paulo: EDUSP, n. 8, p. 39-42, 1990.

FANTIN, Maria E.; TAUSCHECK, Neusa M.; NEVES, Diogo L. **Metodologia do Ensino de Geografia**. 2. ed. Curitiba: Ibplex, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução do conhecimento e da experiência. SACRISTÁN, J. G. GOMÉZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artemed, 1998, p. 13-26.

LEITE, Miriam Soares. **Recontextualização e transposição didática**: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

\_\_\_\_\_. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**. Rio de Janeiro, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro. EdUERJ, 1999.

\_\_\_\_\_; MACEDO, Elizabeth. Conhecimento escolar e discurso pedagógico. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LOPES, José. N. et al. **Projeto Político Pedagógico da EMEF Armando Cridey Righetti**. São Paulo, 2016.

MARANDINO, Martha. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 95-108, ago. 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em Fev. 2017.

MELO, Adrianly Á. VLACH, Vânia R. F. SAMPAIO, Antonio. C. F. História da Geografia Escolar Brasileira: continuando a discussão. **VI Congresso Luso-Brasileiro De História Da Educação**. Anais do COLUBHE06. Uberlândia: COLUBHE06 – UFU, v. 1. p. 1-12, 2006. Disponível em: <[http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/239AdrianlyMelo\\_VaniaRubia.pdf](http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/239AdrianlyMelo_VaniaRubia.pdf)>. Acesso em Ago. 2018.

MENEZES, Victória S. A historiografia da geografia acadêmica e escolar: uma relação de encontros e desencontros. **Geografia Meridionalis**. v. 1. n. 2. 2015. p. 343-362. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Geographis/article/view/6188/4924>>. Acesso em Ago. 2018.

MIZUKAMI, Maria G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 1986.

MOREIRA, Paulo. Entrevista realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Armando Cridey Righetti [27 de novembro, 2017]. São Paulo, 2017. Entrevista concedida a Fabíola Alice dos Anjos Durães.

OLIVEIRA, Adriano D. **Biodiversidade e museus de ciências**: um estudo sobre a transposição museográfica nos dioramas. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2010.

OLIVEIRA, C. A. C. Considerações sobre a História da Geografia Crítica e seu ensino.

**Encontro Nacional De História Do Pensamento Geográfico. I. Anais...** Rio Claro: UNESP. p. 200-206, 1999.

RAISKY, C., CAILLOT, M. Au-delà des didactiques, le didactique: débats autour de concepts fédérateurs. Paris/ Bruxelles: De Boeck & Larcier, 1996.

RAUPP, Fabiano, M. BEUREN, Ilse M. Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais. In: BEUREN, Ilse M. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 3. ed. 6. reimp. São Paulo: Atlas, 2012, p. 76-97.

ROCHA, Genylton O. R. **Trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. A Geografia escolar brasileira nos fins do século XIX: Revisitando os pareceres de Ruy Barbosa, 1882. **Encontro Nacional De História Do Pensamento Geográfico. I. Anais...** Rio Claro: UNESP. p. 220-231, 1999.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira. VALADÃO, Roberto C. As dimensões escalares e a abordagem de conteúdos geográficos. **Rev. Anekumene**, v. 2, 2011. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/324798065\\_As\\_Dimensoes\\_Escalares\\_e\\_a\\_abordagem\\_de\\_conteudos\\_Geograficos](https://www.researchgate.net/publication/324798065_As_Dimensoes_Escalares_e_a_abordagem_de_conteudos_Geograficos)>. Acesso em Mai de 2018.

SALGADO, Maurício. **A transposição museográfica da biodiversidade no Aquário de Ubatuba: estudo através de mapas conceituais**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2011.

SANTOS, Cleber. Entrevista realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Armando Cridey Righetti [29 de novembro, 2017]. São Paulo, 2017. Entrevista concedida a Fabíola Alice dos Anjos Durães.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cad. de Pesq.** n. 120, p. 15-49, 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000300003>>. Acesso em Mai. 2017.

SANTOS, Milton. **Espaço & Método**. 4 ed. São Paulo: Nobel, 1997.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. Coordenadoria do Observatório de Políticas Sociais. **Atlas socioassistencial da cidade de São Paulo**. Coordenadoria do Observatório de Políticas Sociais - Smads. São Paulo, SP. 2015.

SOUZA, Thiago T.; PEZZATO, João Pedro. A geografia escolar no Brasil de 1549 até a década de 1960. GODOY, Paulo R. T. (org.) **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/p5mw5>>. Acesso em Set. 2018.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol.28, n.101, set./dez. 2007. p. 1287-1302. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/esv28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em Out. 2017.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE – A

### Roteiro de entrevista semiestruturada

Temática	Perguntas
<b>Formação</b>	Qual é a sua formação?
	Cursou em qual faculdade?
	Quando terminou?
	Seguiu carreira acadêmica?
	Pensou algum dia em fazer outra coisa?
	Hoje em dia, pensa em fazer outra coisa ou gosta do que faz?
<b>Trabalho</b>	É professor concursado ou contratado?
	Trabalhou/trabalha em outra(s) escola(s)?
	Há quanto tempo trabalha aqui?
	Por que veio trabalhar aqui?
	Gosta de trabalhar aqui?
	Vocês têm JEIF? Quantas vezes por semana?
	O que considera mais fácil no trabalho de ser professor?
	E o que você considera como mais difícil?
	O que te motiva a continuar?
<b>Sala de aula</b>	Dá aula para quantas turmas?
	Quantos/as alunos/as têm em cada sala?
	Quantos/as alunos/as têm algum tipo de deficiência em cada sala?
	Gostaria de mudar alguma coisa no ambiente das salas de aula que acredita que melhora suas aulas em relação ao desenvolvimento e aprendizado dos/as aluno/as?
<b>Organização e Efetivação do Plano de Ensino</b>	Você conseguiu realizar tudo o que foi planejado para este ano?
	Mudaria alguma coisa?
<b>Recontextualização</b>	Quando você vai preparar suas aulas, em que você pensa? O que você leva em consideração na hora de decidir como vai abordar um assunto que é proposto para o(s) nível(is) de ensino que você trabalha?
	Quais são as referências que você utiliza para preparar suas aulas?
	Reparei que você faz uma adaptação do material didático fornecido pela escola. Você já pensou por que faz isso?
	O que te motiva a fazer isso?
	O que você pensa quando faz isso?
	Diria que utiliza estratégias para fazer isso?
	Quais seriam elas?
	Como você avalia os/as alunos/as referente aos conhecimentos trabalhados em aula? (para saber se adota mais de um tipo de avaliação e considera as inteligências múltiplas).
	A avaliação de alunos/as que possuem algum tipo de deficiência é diferenciada ou igual?



## APÊNDICE – B

### Transcrição das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores acompanhados nesta pesquisa

#### 1. Entrevista com o professor Paulo Moreira

Qual é a sua formação?

*Nossa, são muitas! [Risos]. Primeiro, me formei em Geografia na Unicastelo.*

Em que ano?

*Em 99. Depois de muitos anos estando na área de Educação, resolvi em 2014 fazer Pedagogia para aprender mais sobre a área e ter melhores oportunidades de remuneração.*

Ah, é? Interessante. Quando e onde você fez esse curso?

*Fiz EaD mesmo, em 2014. Depois, por ser um amante da língua portuguesa e literatura, fiz Letras na Faculdade Campos Elíseos, terminei no semestre passado. Estou muito feliz por ter concluído mais um curso! Já estou pensando em qual outro curso vou fazer ano que vem. Não gosto de ficar parado. Sou um amante do conhecimento, por isso não me canso de estudar, conhecer mais, aprender e ensinar mais. Acho que essa é uma grande virtude do ser humano!*

Nossa, estou impressionada com essa sua energia para estudar! Difícil encontrar pessoas que façam tantos cursos assim.

Você chegou a fazer alguma pós-graduação também?

*Olha, fiz um tempo depois que terminei a Geografia, pensando na possibilidade de conseguir trabalho na área. Mas não adiantou nada... De qualquer forma, não me arrependo. Agregou bastante coisa e utilizo algumas coisas nas aulas também. Acho que tudo é válido! Nada é perdido nessa vida! Tudo depende da forma como damos valor às coisas, sabe?*

Sim, com certeza! Também acredito nisso!

Então você fez Geografia com intenção seguir carreira em outra área, né?! Quando e por que mudou de ideia?

*Realmente, nunca pensei em me tornar professor, virei professor por acaso. Eu acho que até já comentei contigo que meu sonho era trabalhar no IBGE, né?! Pois então... eu queria atuar*

*como geógrafo mesmo, sabe?! Se não fosse no IBGE queria trabalhar em algum órgão público ou até mesmo numa empresa de consultoria ambiental, por isso fiz a pós. Mas como não estava rolando nada na área e estava trabalhando em trabalhos sem garantia nenhuma, resolvi prestar o concurso para professor mesmo, devido a questão de, apesar de não ser o que eu queria, conseguiria atuar de certa forma na minha área e teria estabilidade.*

Você diria que a estabilidade foi o que mais pesou?

*Sim, com certeza. Eu poderia ter ia para outra área, fazer outros tipos de trabalho, mas ter garantia de estabilidade era algo mais importante para mim, pois já tinha família e quando se tem uma família isso pesa bastante. Nosso sonho fica em segundo lugar.*

Como você se sentiu indo atuar em algo que nunca se imaginou fazendo?

*Ah, no início foi um pouco difícil, mas logo peguei a mão e prazer em dar aula!*

Então você gosta do que faz?

*Sim, gosto bastante mesmo! Até eu fiquei surpreso com isso! [Risos].*

Puxa, que bacana! Acho bem legal quando isso acontece!

*E é mesmo! Não tem nada melhor!*

Você já trabalhou ou trabalha em outras escolas?

*Sim. Trabalho aqui e numa escola do Estado, em Itaquaquecetuba. É cansativo, mas temos que tentar conseguir uma receita melhor, né?! Essa é a vida do professor brasileiro...*

Há quanto tempo você trabalha aqui?

*Iniciei a carreira aqui e tem 9 anos.*

Por que veio 'prá' cá?

*Escolhi vir trabalhar aqui pela proximidade de onde eu moro.*

Certo. Você gosta de trabalhar aqui?

*Muito! Gosto muito mesmo! O pessoal é bem ativo, engajado. A convivência é muito agradável! O ambiente é bem harmonioso. Não tenho do que reclamar!*

Que ótimo!

Você participa da JEIF?

*Sim.*

Quantas vezes por semana?

*As JEIF's acontecem duas vezes por semana para cada professor. Eu participo de terça e quinta.*

O que você considera como mais fácil no trabalho de ser professor?

*Olha, eu acho que é a jornada de trabalho na escola, por ser curta. Trabalho em torno de 5 horas por dia. Acho isso uma maravilha!*

E o que considera como mais difícil nessa carreira?

*Vou separar em duas categorias: dentro da sala de aula considero como o mais difícil fazer com o que os alunos entendam o conteúdo que estou passando. Já fora da sala de aula, é sem dúvidas as burocracias que a gente tem que cumprir. Muitas coisas acho que são desnecessárias. Daria para otimizar muita coisa. Melhorar muitas coisas para facilitar a nossa vida.*

O que te motiva a continuar a ser professor? O que te faz acordar todos os dias para dar aula?

*Olha, o que mais me motiva é o fato de ver que tem alunos que se transformam. É muito gratificante você ajudar uma criança a se desenvolver! É muito bom você ver o quanto ela evolui no final do ano, sabe? Então eu vejo a Educação como um elemento que possui um grande potencial transformador dos sujeitos, isso que me encanta e que me faz acordar todos os dias e trabalhar com prazer!*

Você dá aula para quantas turmas?

*Aqui eu dou aula para 8 no período da tarde. No Estado dou para 4 no período da manhã e 8 à noite, para turmas de EJA.*

Qual é a média de quantidade alunos por sala?

*Aqui é de 25 a 27. No Estado é bem mais.*

Quantos alunos têm algum tipo de deficiência em cada sala?

*Em torno de 1 a 2 por sala.*

Você gostaria de mudar alguma coisa no ambiente das salas de aula que acredita que melhora suas aulas em relação ao desenvolvimento e aprendizado dos estudantes?

*Eu faria adaptações para ser possível o uso das novas tecnologias. A escola pública trabalha com coisas muito arcaicas ainda, o que dificulta o interesse dos alunos pelas aulas, sabe? Seria ótimo se todas as salas tivessem Datashow, acesso à internet... Ah, o mobiliário eu também mudaria. Colocaria umas mesas maiores. 'Pra' gente que é da geografia faz toda diferença trabalhar com mesas maiores para fazer e olhar mapas, cartas topográficas, maquetes... Enfim, tem muita coisa que pode ser melhorada, com certeza!*

Pensando agora em planejamento: você diria que conseguiu realizar tudo o que foi planejado para esse ano?

*Olha, eu sempre tento cumprir o que planejo, mas também sempre levo em consideração cada turma, pois umas se desenvolvem mais rápido do que as outras, e eu respeito isso, respeito o tempo de cada turma, senão não é possível avançar nos conteúdos.*

Fazendo uma autoavaliação, você mudaria alguma coisa no seu planejamento?

*Apesar de estar um tempo razoável na área, eu sempre faço mudanças no meu planejamento. Dá trabalho, mas eu acho que planejamento não é receita de remédio, sabe? E fora que os professores conversam entre si para ajudar no planejamento do ano seguinte. Por exemplo, eu fico atento ao que os professores que dão aula para o 5º ano dizem no final do ano letivo. Oriento meu planejamento de acordo com isso. Converso muito também com o professor Cleber quando os alunos vão passar para o 8º. Acho essa troca muito importante. Essencial até. Ajuda bastante no planejamento e nessa escola temos isso como prática mesmo.*

Agora vamos conversar um pouco sobre o processo de preparação das aulas.

Quando você vai preparar suas aulas, em que você pensa? O que você leva em consideração na hora de decidir como vai abordar um assunto que é proposto para os níveis de ensino que você trabalha?

*Eu utilizo muito os livros utilizados pela escola mesmo. Gosto muito de trabalhar com charges, desenhos em geral. A criançada costuma gostar bastante. Além disso, costumo*

*sempre trabalhar com o método de sondagem quando vou iniciar um assunto. Faço perguntas para saber o que eles já sabem. Assim verifico em que nível de desenvolvimento estão e, assim, por onde posso começar. Vejo que funciona muito bem.*

Quais são as referências que você utiliza para preparar suas aulas?

*Eu construo minhas aulas embasadas no livro didático adotado pela escola mesmo para os alunos terem um norte. Aí, para aqueles que vejo que estão mais à frente, que se mostram interessados por algum assunto, indico bibliografias mais específicas, especializadas. Incentivo bastante. Os alunos costumam gostar disso. Alguns fazem até mesmo competição de quem vai terminar de ler primeiro, tal... E isso mostra um retorno na nossa relação e no desempenho deles nas avaliações.*

Por falar nisso, como você avalia os alunos referente aos conhecimentos trabalhados em aula?

*Eu avalio os alunos de diversas maneiras: avalio se estão cumprindo o roteiro de estudos; peço para fazer trabalhos individuais, em duplas ou em grupos, como cartazes para ficarem expostos na sala ou nas paredes da escola para todo mundo ver; peço para eles fazerem resumos... o nível de exigência e dificuldades varia de acordo com o ano e a turma. Prova é o que dou menor importância. Por mim, eu nem dava. Mas a coordenação exige. Então direciono apenas uma pequena parte da nota. Na avaliação dos alunos só não considero o comportamento como critério de nota.*

A avaliação de alunos que possuem algum tipo de deficiência é diferenciada ou igual?

*Depende do nível de deficiência que a criança tem. Sempre avalio a forma como cada uma está interagindo nas aulas. Como peço muitas coisas manuais, em duplas ou em grupo, elas acabam conseguindo realizar as tarefas. Quanto à prova, quando necessário, faço uma avaliação diferenciada sim.*

Legal, Paulo! Muito obrigada pela paciência e disposição em realizar essa entrevista.

*'Magina', não foi nada.*

## 2. Entrevista com o professor Cleber Santos

Qual é a sua formação?

*Fiz Geografia na UNIFESP de Guarulhos. Depois de anos na área de Educação fiz uma especialização em Pedagogia, afim de abraçar cargos de direção, coordenação. A coordenadora daqui, por exemplo, vai sair no ano que vem. Então já me coloquei como candidato à vaga e estou bem otimista!*

Quando você concluiu o curso de Geografia?

*Em 1995.*

E a especialização, onde você fez e quando terminou?

*Fiz na UNAR, EaD mesmo para conseguir conciliar com a rotina que levo. Concluí essa especialização em 2008.*

Você pensou em seguir carreira acadêmica?

*Não. Nos anos 90 essa questão era bem diferente. Hoje acho que eu pelo menos tentaria seguir, pois hoje em dia faz muita diferença na carreira.*

Mas ainda dá tempo de tentar.

*Ah, vejo que não tenho mais pique para isso não.*

Certo.

Você chegou a pensar em fazer outra coisa da vida?

*Nossa, já pensei em fazer tantas coisas... pensei em até mesmo fazer engenharia. [Risos]. Por anos trabalhei na parte administrativa de escolas. Hoje em dia não me vejo mais fazendo trabalhos burocráticos. Gosto muito de ter que lidar, trabalhar, ensinar e aprender diretamente com as pessoas. Acho que nasci para isso! Não sabia, mas com a experiência vi que nasci para isso! Foi por acaso que me tornei professor. Abriu o concurso, fui fazer sem grandes expectativas. Aí passei. Hoje em dia, eu não me vejo mais trabalhando com outra coisa. Me sinto realizado em ser professor e poder afetar de forma positiva a vida de tanta gente! Me sinto muito mais útil, sabe?*

Então você gosta do que faz!

*Sim, e muito! Gosto muito por causa do dinamismo. Cada dia é uma situação diferente para lidar. E casa com a minha militância. Dar aula para mim é um ato político em si. Aqui eu posso exercer minha militância sindical e partidária sem preocupações. Essa escola é bem democrática, não priva a liberdade de expressão dos professores. Acho isso muito importante, ainda mais na situação política que temos vivido ultimamente.*

Nossa, é muito bom ver quando um professor gosta mesmo do que faz! Motiva bastante a seguir para essa carreira!

Você já trabalhou ou trabalha em outras escolas?

*Desde os meus 24 anos eu dou aula. Desde o meu segundo ano de faculdade. Tenho 23 anos de profissão. Hoje também estou trabalhando numa escola do Estado, a Professor Milton Cernach, em Guarulhos.*

E você trabalha aqui desde quando?

*Desde 2010.*

Por que veio trabalhar nessa escola?

*Foi uma escolha casual, por estar próximo a Guarulhos, relativamente próxima de onde moro. Aí me adaptei às dificuldades encontradas inicialmente e gostei bastante dessa escola.*

Você participa da JEIF?

*Lógico! Acho extremamente importante! Faz parte da nossa formação continuada. É a oportunidade que temos de compartilhar com os outros professores, trocar e discutirmos maneiras de deixar o ensino-aprendizagem mais integrado entre as disciplinas. A cada ano que passa isso tem melhorado aqui na Righetti.*

E quantas vezes a JEIF ocorre e em quais dias da semana?

*A coordenado organiza horários todos os dias. Cada professor participa duas vezes por semana. Eu participo de terça e quinta.*

Ah, no mesmo dia que o professor Paulo, né?!

*Exato. Nós temos uma relação muito boa! Compartilhamos muita coisa na JEIF e*

*defendemos a importância do olhar geográfico para a compreensão de diversos fenômenos não só nas aulas de geografia, incentivando a educação para uma formação integral do indivíduo.*

Legal a sua visão de Educação! Acho que a Geografia nos possibilita muito a pensar nessa integração, compreensão da totalidade dos fenômenos e utilizarmos isso no ensino.

*Com certeza! Fazer Geografia na UNIFESP me trouxe essa visão mesmo.*

Me diz uma coisa, o que você considera como o mais fácil no trabalho de ser professor?

*Sem sombra de dúvidas, dar aula!*

Sério?! Impressionante!

*Se você for professora um dia, vai ver que o mais fácil desse trabalho é o momento em que você está lá dando a sua aula. O momento em que está só você e os alunos. Você vai ver.*

E o que considera como o mais difícil?

*Nossa, as burocracias que nos obrigam a cumprir! É muita coisa desnecessária, repetitiva, chata, que só nos faz perder tempo. Outra questão que me incomoda bastante é ter que lidar com a alienação e falta de interesse de alguns colegas. A gente se esforça pra caramba, dá duro para oferecer uma educação crítica, mas tem gente que não está nem aí. Não faz o mínimo esforço, e pior, tenta atrapalhar quem quer fazer algo diferenciado. Nossa, isso é algo que considero bastante complicado de lidar. Mas não desanimo. Sempre vou defender que temos que oferecer o melhor para os alunos. Ainda mais para esse pessoal que vive aqui nessa região, que são privados de tanta coisa... Vejo como uma obrigação nossa disponibilizar um ensino-aprendizagem crítico. Mas por outro lado, vejo que a tendência dos professores é se alienarem com o tempo de carreira. Eu acho isso muito estranho. Acho que deveria ser o contrário: quanto mais tempo de carreira, mais experiência, mais bagagem para trazer coisas mais críticas e complexas para os alunos.*

Verdade! Mas com certeza isso é uma raridade.

*Alguns me veem como utópico. Eu os vejo como preguiçosos. Me considero uma pessoa que tem senso de realidade, pé no chão, por isso acho importante considerar o espaço em que os alunos vivem para construir minhas aulas, senão, na minha opinião, não faz sentido a*



*educação escolar.*

Você já pensou em o que te motiva a continuar nessa carreira?

*Acho interessante essa carreira pois sempre tem uma coisa diferente, uma coisa nova que os alunos trazem. Vou te dizer uma coisa: eu vejo a sala de aula como uma terapia. Eu trago coisas novas para os alunos e eles trazem coisas novas para mim também. Procuro sempre conversar com eles, não chego querendo enfiar conteúdo goela-abaixo. Tudo é iniciado com uma conversa. Sempre me coloco como igual e não como autoridade. Assim a relação se torna dialogada e é possível me sentir motivado e também motivar os alunos. Pelo menos é isso que sinto. Acho que é por isso que gosto tanto de dar aula e estar com os alunos. Me sinto vivo! Sinto que estou fazendo algo de grande importância para essa garotada! Eu digo sempre para eles: “gente, aproveitem para falar o que quiserem aqui. Sei que tem muita gente que não ouve vocês e eu estou aqui à disposição ‘pra’ gente trocar uma ideia e construir coisas juntos”.*

Nossa, sim, isso faz muita diferença mesmo!

Você dá aula para quantas turmas?

*Aqui seis e no Estado dez.*

Quantos alunos têm em cada sala?

*Aqui é em torno de 25 a 27.*

Quantos têm algum tipo de deficiência?

*Em torno de 1 ou 2 por sala.*

Tem alguma coisa que você gostaria de mudar no ambiente das salas de aula que acredita que melhoraria suas aulas em relação ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos?

*Tem algo que já faço e vejo que tem melhorado a questão do comportamento dos alunos e participação que é a mudança da disposição das carteiras. Você reparou que sempre busco que eles as mantenham em U? Pois é, isso tem ajudado bastante e tem se tornado viável por trabalharmos nessa escola com salas-ambiente desde o ano passado. Essa mudança vejo como bastante positiva, pois os professores podem organizar as salas de acordo com as suas necessidades e observei que houve uma boa evolução no comportamento deles diante disso.*

*Mas uma questão que vejo que ajudaria mais ainda seria adaptar essas salas com as novas tecnologias de informação e comunicação. Acho que as escolas que estão conseguindo fazer isso conseguem fazer muito mais pelos estudantes e conseguem se aproximar mais das linguagens que tem sido utilizadas amplamente por eles.*

Legal!

Agora vamos falar um pouco agora sobre planejamento.

Você considera que conseguiu realizar tudo o que foi planejado para este ano?

*Olha, eu acho muito importante fazer um planejamento, as coisas ficam melhor organizadas, distribuídas, mas é só na prática que é possível ver o que dá certo ou não. Não tem jeito. Dou aula há 23 anos e nunca uma aula sobre o mesmo assunto vai ser igual. As turmas são diferentes. Os alunos reagem de formas diferentes. Afinal de contas, estamos lidando com pessoas e não com objetos. Então fico sempre atento às expressões deles, pois muitos têm vergonha de perguntar, tal. Sempre digo que nenhuma pergunta é burra, que eles têm que perguntar mesmo para eu ter um retorno do que eu estou falando. Sempre digo que não estou falando para as paredes e que quero que eles interajam comigo. Acho que esse é o grande papel do professor, pois só assim é possível ensinar e aprender de verdade alguma coisa nessa vida.*

Mas pensando na experiência que você teve neste ano, você mudaria alguma coisa no planejamento que você fez?

*Eu não mudaria nada, pois vejo o planejamento apenas como um norte para direcionar os conteúdos que precisam ser tratados. É na aula que vejo o que funciona ou não com cada turma e isso que acho interesse em ser professor. Nunca será igual e que bom mesmo é que não seja, pois além de ser contra os meus princípios, seria um tédio.*

É verdade, concordo.

Agora vamos aprofundar um pouco mais.

Quando você vai preparar suas aulas, em que você pensa? O que você leva em consideração na hora de decidir como vai abordar um assunto que é proposto para determinado nível de ensino que você trabalha?

*O meu ponto de partida é a não padronização de turmas ou alunos. Dependendo do nível de conhecimento de cada turma, trabalho com assuntos mais complexos ou não. Utilizo muito*

*como estratégias de mobilização vídeos, slides, leitura de textos e aplicação de atividades que utilizam diversas formas de linguagem. Além disso, penso sempre no contexto social em que os alunos da escola vivem e me esforço para trazer coisas que façam sentido para a realidade que eles vivem para que o ensino-aprendizagem não fique descolado da vida, sabe?*

E quais são as referências que você utiliza para preparar suas aulas?

*Utilizo os livros didáticos que têm na escola, principalmente, mas não me prendo a eles. Procuro sempre buscar conteúdos diversificados na internet como textos, notícias, vídeos para atualizar os dados e melhorar a didática, principalmente por a Geografia ser uma área muito dinâmica, é necessário sempre estar atento, se atualizar. Também mostro para os alunos quando algum conteúdo é trazido no livro didático de forma preconceituosa ou com uma visão simplista, destacando para eles que não é porque está no livro didático que condiz com a realidade. Que é necessário pensarmos criticamente o mundo em que vivemos, tal... E como disse anteriormente, sempre que possível, procuro trazer exemplos que condizem com a realidade que eles vivem, pois vejo que somente assim os alunos se interessam pelas aulas e as questões trabalhadas se tornam significativas para a realidade deles, podendo, quem sabe, transformá-la. Uma coisa que tenho como rotina para a turma do 8º ano daqui é leva-los para conhecer os rios que têm aqui próximos da escola. É interessante saber que têm alunos que moram perto de um rio ou córrego e nem sabiam que é um curso d'água devido ao estado em que ele se encontra. Já teve uma situação em que um aluno disse: 'mas professor, eu vi no livro que rio é bem diferente disso daqui, tem água limpinha, peixes, plantas... isso daqui não é rio de verdade'. Enfim, só um exemplo para evidenciar o quão rico pode ser dar uma simples volta pelo bairro e como podemos trazer questões importantes para a discussão que vai ganhando cada vez mais corpo. Eu gostaria de sair mais pelo bairro, pela cidade, mas não é algo tão fácil assim por necessitar de ações burocráticas como autorizações dos pais ou, em situações mais distantes, ônibus, dinheiro de passagem para pagar o transporte, enfim, inviabiliza um pouco. Mas sempre que possível eu procuro sair da sala de aula sim. É maravilhoso ver como os alunos se engajam muito mais fora da sala. É possível observar uma grande evolução dos alunos do início do ano para o final. Vejo que eles aprendem a se relacionarem melhor comigo, com os colegas, com a escola... e passam a valorizar o local onde vivem entendendo os processos de desigualdades promovidas pelo sistema econômico em que vivemos e há casos que acabam construindo formas sobrevivência, atuação da comunidade, resistências e lutas. Dá um orgulho danado saber que a semente que plantei*

*está crescendo! Muito orgulho de fazer parte disso! Acho que ser professor é isso: dar esperança de que é possível uma vida melhor através dos estudos! É por isso que acordo todos os dias!”*

Nossa, muito legal você fazer isso e pensar dessa forma! Ah se todos os professores fossem assim...

Mas pensando agora na questão da avaliação, que é algo que os professores não têm como fugir, como você avalia os alunos referente aos conhecimentos trabalhados em aula?

*Costumo avaliar no dia-a-dia. Peço para que leiam de forma intercalada, peço para organizarem apresentações de seminários, incentivo a participação em debates, enfim, avalio todo o processo de cada um na participação das atividades propostas. Provas são aplicadas também, mas destino uma pequena porcentagem da nota, pois acho todas as outras atividades mais significativas para o desenvolvimento deles tanto cognitivo quanto em relação ao relacionamento interpessoal, algo que acredito que sempre devem andar juntos para desenvolvimento integral do sujeito.*

A avaliação de alunos que possuem algum tipo de deficiência é diferenciada ou igual?

*Isso depende do nível ou tipo de deficiência que o aluno possui. Há uma parceria com os demais professores para avaliar os alunos que possuem algum tipo de deficiência para respeitar e não prejudicar esses alunos.*

Ok. Muito obrigada pela entrevista, Cleber! Espero que você tenha toda essa energia e motivação para continuar seguindo na carreira! Me deixou super animada!

*Que bom! Fico feliz de poder influenciar os jovens a seguir essa carreira, pois está cada vez mais difícil encontrar pessoas que queiram ser professor. Recomendo bastante se não gosta de rotina. É uma carreira para inquietos e visionários. Nunca sabemos de fato como afetamos as pessoas, mas pode ter certeza de que quando essa profissão é exercida com vontade, carinho e consideração com as pessoas, bons frutos são colhidos!*

