

OS SABERES DOCENTES E A PROPOSTA DE ESTUDO DO ESPAÇO LOCAL ATRAVÉS DE ATLAS ESCOLARES MUNICIPAIS: UMA AUTO-REFLEXÃO

*Miriam Aparecida Bueno**

Parece que, de repente, têm um monte de gente falando da mesma coisa, em lugares diferentes, com diferentes olhares. (M.A.B.)

É essa a sensação que tenho nesse momento que me proponho a escrever sobre a prática docente e seus saberes, a relatar as impressões que têm tomado conta de mim nessa jornada do meu doutorado. Vou falar de saberes construídos e elaborados por professores do Ensino Fundamental, mais especificamente de professores do ciclo II, ou seja, 3ª e 4ª séries. Vou falar do trabalho de professores do município de Sena Madureira, no Acre. Vou falar do que tenho aprendido sobre ser professor, em diferentes lugares... a partir do estudo do lugar.

APENAS UM BREVE HISTÓRICO

Durante o mestrado, realizado junto à UFMG, no final da década de 90, desenvolvi uma pesquisa que envolvia o ensino de Geografia em séries iniciais do Ensino Fundamental, o uso da Cartografia como instrumento mediador¹ e a melhoria da qualidade do trabalho docente (SILVA, 1998).

* Profª Mestre do Departamento de Geografia/UFAC e Doutoranda do Instituto de Geociências/UNICAMP.

1 Os atlas escolares constituem-se em instrumentos carregados de signos. Instrumentos porque orientam para regular as ações sobre os objetos; carregados de signos, pois são os que orientam para regular as ações sobre o psiquismo das pessoas (PINO, 2000).

Eu partia do pressuposto de que os professores que atuam nos ciclos I e II do Ensino Fundamental, não possuindo formação específica na área de Geografia, teriam seu trabalho comprometido no que se referia à construção de conceitos ligados à Geografia. Após inúmeras observações de aulas, entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos e análise de materiais didáticos utilizados, apresentamos a possibilidade do trabalho com atlas escolares municipais. Essa idéia já vinha sendo desenvolvida por Le Sann², em municípios do Vale do Jequitinhonha. (SILVA, 2002)

Dando continuidade à proposta de elaboração de atlas escolares municipais e fundamentada pelos resultados obtidos durante a pesquisa, é que venho, no doutorado, discutir o estudo do lugar e os saberes docentes, pensando numa possibilidade de formação continuada do professor. E ainda mais, me inserir nesse processo, não só como pesquisadora, mas como professora reflexiva das minhas próprias transformações, das minhas desconstruções individuais e coletivas..

Um resgate metodológico

Todo o meu percurso investigativo aconteceu dentro de uma abordagem qualitativa, onde considerei o professor como agente-sujeito, ou seja, um ator do processo educacional escolar. Busquei entender³ como os agentes-sujeitos, mergulhados em uma cultura pedagógica, em uma prática cotidiana, em uma interação com os outros sujeitos no meio escolar e mediados pelos atlas escolares, foram construindo um conhecimento sobre o seu ofício.

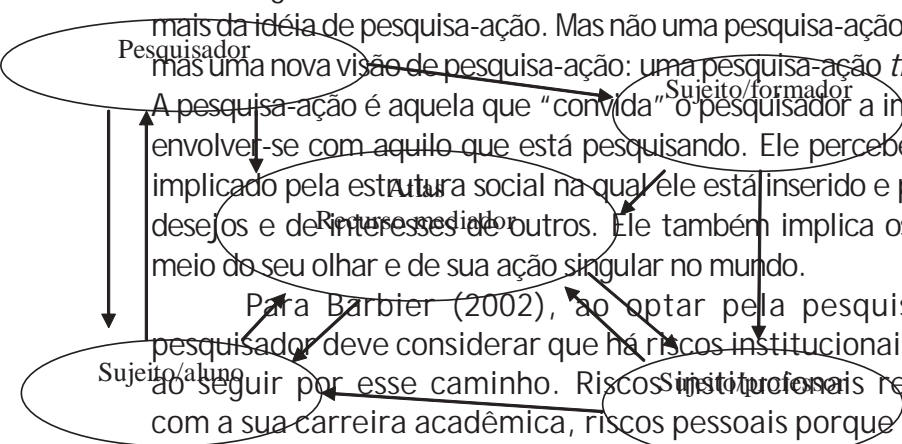
2 Le Sann coordenava um projeto que buscava desenvolver esse tipo de material curricular para municípios do Vale do Jequitinhonha/MG. O projeto Atlas Escolares Municipais teve início em 1996, no Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais, com financiamento da FINEP.

3 Os questionamentos eram: "De que forma os atlas escolares influenciam no processo formativo do professor? Como isso acontece? Quais os percursos do processo formativo do professor, em sala de aula, mediados pelo uso dos atlas escolares, na construção de conceitos geográficos?"

A abordagem qualitativa me permitiu uma reflexão mais ampla sobre a prática das professoras envolvidas e ousei inovar na abordagem metodológica, indo além de somente um estudo de caso, me aproximando mais da ideia de pesquisa-ação. Mas não uma pesquisa-ação tradicional, mas uma nova visão de pesquisa-ação: uma pesquisa-ação *transpessoal*.

A pesquisa-ação é aquela que "convide" o pesquisador a implicar-se, a envolver-se com aquilo que está pesquisando. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo.

Para Barbier (2002), ao optar pela pesquisa-ação, o pesquisador deve considerar que há riscos institucionais e pessoais ao seguir por esse caminho. Riscos institucionais relacionados com a sua carreira acadêmica, riscos pessoais porque a pesquisa-ação, leva o pesquisador a uma desconstrução interna na busca de respostas para suas inquietações. Penso nessa desconstrução como um raciocínio por escala, um "olhar algo" de outro modo, e então esse algo já não será mais o mesmo, aparecerá de uma outra forma, dentro de um novo contexto. Quando me ponho a pensar os saberes docentes daquelas professoras, reavalio toda a minha trajetória como educadora.



Outro elemento que considero é a *escuta sensível*, indispensável nessa proposta de pesquisa-ação. Ela apóia-se na empatia. É quando eu procuro sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos. A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado. Ela afirma a coerência do pesquisador. Assim eu posso comunicar minhas emoções, meu imaginário, minhas perguntas, meus sentimentos profundos.

A escuta sensível supõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa no seu lugar, começo a reconhecê-la em seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora. A atitude requerida para a escuta sensível é a de uma abertura holística. Trata-se de entrar numa relação de totalidade com o outro, tomado em sua existência dinâmica.

A pesquisa-ação visa à mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos, de discursos... em função de um projeto alvo que exprime sempre um sistema de valores, uma filosofia de vida, individual e coletiva, suposta melhor do que a que preside à ordem estabelecida. Se houver um problema a resolver, é porque essa ordem estabelecida foi incapaz de, ou não quis que houvesse, mudança. A pesquisa-ação é sempre um questionamento político no sentido etimológico de uma organização da cidade.

O objeto final dessa pesquisa-ação reside numa mudança de atitude do sujeito em relação à realidade que se impõe em última instância. Não se trata de esperar uma mudança milagrosa ou de permanecer numa atitude passiva. Na verdade, na ação mesma em prol da mudança social e pessoal, uma lúcida apreciação do princípio da realidade permanece constante, sem se perder numa postura fria de todos os que nos repetem continuamente que “não se deve sonhar!”.

O objeto da pesquisa-ação transpessoal, na educação, com a escuta dos professores, consiste numa mudança possível do sistema vivido de representação, de sensações, de sentimentos, de pensamentos, de valores de cada participante e se possível, de uma transformação relativa e correlativa da cultura e da instituição escolar. Não se trata de uma mudança decretada pelas autoridades oficiais, ela se torna necessária aos olhos dos participantes da pesquisa-ação. Para elas há um problema a resolver, mas o resultado se traduz sempre por outra coisa de que o esperado. Uma adequação relativa entre os desejos, os interesses, os valores de cada uma e a realidade do mundo que contrapõe sua inércia gigantesca. Essa relação com a instituição insuportável e impositiva, à primeira vista inabalável, é uma fonte de frustração, mas também de maturação para um otimismo trágico e delicado. A instituição não mudará muito e precisará tempo, mas cada uma delas já pode realmente e cotidianamente, em simples detalhes de vida, mudar seu comportamento em função de sua nova visão do mundo.

UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA

Mobilizada pela idéia da pesquisa-ação *transpessoal*, a proposta de formação foi se delineando ao longo da pesquisa. Ora eu me via com idéias prontas sobre o desenrolar da pesquisa, ora eu era levada a olhar, ouvir, sentir, pensar a prática daquelas professoras. A idéia inicial era bastante clara. Consistia em apresentar os atlas escolares municipais como “mais uma” alternativa de formação em serviço. E ao passo que as coisas não aconteciam como fora previsto, eu me frustrava. E diante da frustração me restavam duas alternativas: ou “desistir do tema” ou me envolver, de fato, naquele processo de formação docente. Não apenas como pesquisadora, mas também como professora... e eu optei por essa segunda alternativa.

É necessário que eu explique para o leitor como a formação do professor havia sido pensada, para que esse perceba as transformações e adaptações. Os atlas escolares municipais de Sena Madureira foram elaborados a partir de um projeto de Iniciação Científica e entregues à comunidade escolar daquele município. Inicialmente fiz uma breve apresentação do material e uma rápida explicação de como o material poderia ser trabalhado. Chamei a isso de “oficina de capacitação⁴”. Era a primeira de outras planejadas para acontecerem mensalmente, e que seriam desenvolvidas por duas alunas do curso de Licenciatura em Geografia, voluntárias no projeto, aqui chamadas de formadoras. Essas seriam as responsáveis pela mediação entre eu e o grupo de professores, pois eu estava me afastando das atividades docentes para cursar o doutorado. Com isso estabeleceram-se alguns mecanismos de contato possíveis, se pensarmos na geografia dos lugares: Acre e São Paulo. Eu orientava as “formadoras” através de indicações bibliográficas, enviava textos via correio, conversava por carta, telefone e e-mails. Essas, por sua vez, orientavam as professoras em exercício nas “oficinas de capacitação” que foram organizadas para acontecerem uma vez por mês. As professoras, esclarecidas da proposta de trabalho presente nos atlas, preparavam suas aulas com o uso do material. E assim iria acontecendo o processo de formação, professor e aluno, construindo juntos seus saberes.

Concordo com Tardif (2000), que diz que os saberes docentes não se reduzem a uma função de transmissão de conhecimentos constituídos. Sua prática integra outros tipos de saberes: saberes profissionais, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência. Neste artigo vou me ater apenas aos saberes da

4 Reunião das formadoras com as professoras das 3ª e 4ª séries, que estavam utilizando os atlas escolares em suas aulas. Nesses encontros trabalhava-se com algumas pranchas do atlas, escolhidas pelas formadoras, tirava-se dúvidas quanto ao trabalho com os atlas e se conversava a respeito das mudanças na prática docente.

experiência, aqueles saberes específicos do trabalho cotidiano e do conhecimento do meio, do lugar, do espaço em que se vive. Esses saberes se incorporam à vivência individual e coletiva sob a forma de habilidades, de saber fazer e de saber ser.

A maior dificuldade apresentada pelas professoras foi com relação à iniciação cartográfica. De uma maneira geral os mapas, ou qualquer outro tipo de representação gráfica são dados aos alunos como algo pronto e acabado, e essa diferença na nossa proposta de construção de conhecimento foi percebida pelas professoras. À medida que o trabalho com as noções de localização, orientação, ponto de vista, simbologia e escala iam surgindo, alguns saberes específicos ficavam mais evidentes. No início houve uma grande resistência ao trabalho, pois elas se consideravam incapazes de “aprender”. Aos poucos esse quadro foi sendo alterado. Tardif (2002) comenta como resultado de suas pesquisas, que os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos da competência do trabalho do professor. Ou seja, eu tinha nas mãos um grande desafio, pois para que aquelas professoras utilizassem os atlas escolares em sala de aula, seria preciso dar-lhes essa fundamentação, credenciar-lhes seus saberes experienciais.

“Pode-se chamar saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos, não da prática, [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões [...] constituem a **cultura docente em ação.**” (grifo nosso) (TARDIF, 2002)

Nesse artigo vou me ater a apenas uma das professoras envolvidas no processo da pesquisa, a qual vai me ajudando na proposta da auto-reflexão. Numa mistura de narrativas e reflexões vou apresentando a construção desses saberes... Preferi usar um nome fantasia para essa professora, no sentido de resguardar-lhe a imagem. Vou chamá-la de *Fátima*, e falar um pouco da sua história profissional.

Fátima, 40 anos, nasceu em um seringal, em Sena Madureira, e seus primeiros anos escolares foram feitos numa escola da zona rural. Após se casar e ir morar na cidade, continuou seus estudos. Aos 28 anos ingressou no curso de Magistério, mas desde os 17 anos de idade, com apenas o ginásio completo, já atuava como professora, integrante do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação. Naquela época, década de 80, a quantidade de professores leigos no estado do Acre e até mesmo no Brasil, ainda era muito grande.

“Desde criança que eu tinha o sonho de ser professora, eu não sei porque mas era o meu sonho. Não era de ser médica, nada assim. Só de ser professora. Quando eu era criança, eu já ficava brincando com minhas cinco irmãs - ai a gente ficava brincando, eu era a professora, elas eram as alunas. Ainda não sabia nem ler nessa época. Eu lembro que a gente não tinha material, não tinha nada e a gente pegava assim, aqueles rótulo de embalagem que meu pai trazia aquelas lata de bolacha, aquelas coisa e ai a gente pegava tudinho e dependurava assim na parede e dizia que era losa, e ficava ensinando pra elas. Eu nem sabia, só porque eu via aquelas figura e eu tinha um sonho, meu Deus, eu tinha muita vontade de aprender a ler e escrever só que era muito difícil, a escola era muito longe.” (sic)

Aos 32 anos concluiu o Magistério, com uma duração de quatro anos. Aos 34 anos ingressou no curso de Pedagogia, oferecido dentro do Programa de Formação de Professores, objeto de uma parceria da Universidade Federal do Acre (UFAC), do Governo do Estado e das prefeituras municipais acreanas, cujas aulas eram ministradas na cidade de Sena Madureira, por professores vindos da sede, em Rio Branco.

Ao ser entrevistada, Fátima foi elaborando alguns saberes. Segundo Tardif (2002), o professor não atua sozinho. Ele interage com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão e que possuem, geralmente, um caráter de urgência.

Os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas "experienciais", mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência (Tardif, 2002). Assim, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual o professor retraduz a sua formação e a adapta à sua profissão, conservando aquilo que lhe é útil.

Ao perguntar sobre o trabalho com os atlas escolares municipais e as possíveis mudanças na sua prática docente, Fátima disse:

"Antes, a gente trabalhava muito história e geografia mas não tinha, não era do Acre. Era fora da realidade das crianças, então até nós como professora tinha

dificuldade porque nem nós tínhamos conhecimento com a realidade afora. E com o Atlas, a gente percebe que é coisa do município mesmo, que existe mesmo, não é realidade diferente, é a realidade do próprio município, das crianças. Então, é muito bom quando a gente trabalha com a própria realidade da criança.” (sic)

O estudo do espaço local faz parte dos conteúdos programáticos de Geografia, no Ensino Fundamental. O lugar emerge como importante categoria de análise da Geografia, e também de outras áreas ligadas a estudos sócio-ambientais. Para se estudar o espaço local, em âmbito municipal, existe uma carência por parte do professor no tocante a material didático condizente e que ofereça documentos cartográficos para se trabalhar a representação espacial com os alunos. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais ressalta-se que a Geografia deve contribuir para que os alunos compreendam como se processam as relações globais, como o local mais próximo contém e está inserido em um contexto mais amplo e quais as possibilidades e implicações que essas relações acarretam.

O lugar como categoria de análise geográfica passa a tomar importância com a globalização, com as transformações recentes do mundo, provocadas pela técnica. O lugar ganha, então, outro sentido, como espaço do cotidiano, no qual as relações próximas, as tarefas corriqueiras permitem a construção da identidade.

O lugar deixa de ser um ponto no mapa, assumindo novos significados. Define-se, portanto, como a identidade histórica que liga o homem ao local de sua existência. O estudo do lugar permite recuperar, nas atividades escolares, algumas práticas como trabalhos de campo, entrevistas, recursos de representação gráfica: croquis, perfis, documentação fotográfica. Permite, principalmente, lançar mão dos novos meios de comunicação: TV, vídeo, internet, etc.

“Eu acho que avançou muito porque antes a gente fazia aquele trabalho, era só tirar do livro, a gente explicava, explicava e as criança não sabia nem o que a gente tava falando e com o Atlas não. Eles ficava com o Atlas nas mãos, ficava fazendo pesquisa, ia nos campos fazer pesquisa e quando chegava na escola, eles completava tudo direitinho o Atlas e era a realidade deles, não era a realidade diferente.” (sic)

Entender o lugar implica no conhecimento de sua história e sua geografia de modo a dar significado a atual situação - significado dado pelas relações com outros lugares e com o espaço mundial. Essa dinâmica cria continuamente situações diversas. Entender o lugar implica, pois, dar conta dessa lógica, que envolve aspectos internos (locais), bem como externos. O detalhamento dos aspectos internos requer conhecimentos sobre a Geografia e a História da situação em questão. Pede ainda uma indagação a respeito dos problemas oriundos da trama social estabelecida no espaço local. Assim, o estudo do lugar, por parte de seus habitantes, traz uma ressignificação do próprio lugar. Por essa razão, nas atividades escolares em que se propõe o estudo do lugar não é suficiente obter materiais informativos sem que estes venham proporcionar reflexões problematizadoras.

“As dificuldades foram muitas, muitas mesmo. Principalmente nos primeiros anos que nós trabalhamos com Atlas porque muitas vezes pra trabalhar com aquela rosa dos ventos - eu mesma, como professora eu confesso que tinha muita dificuldade de trabalhar com a leitura dos mapas.” (sic)

Numa perspectiva mais atual, o atlas escolar pode auxiliar, também, nas etapas da alfabetização cartográfica. Segundo PASSINI (1994), a alfabetização cartográfica pode ser entendida

como o processo que possibilita a eficácia na leitura de mapas, envolvendo as atividades consideradas necessárias para o desenvolvimento das habilidades que permitem lidar com as relações espaciais e a função simbólica. Esta deve ser trabalhada desde as séries iniciais, permitindo a formação do aluno para a leitura de mapas, passando pelas etapas que o envolvem na atividade de mapear o espaço para, posteriormente, entender as representações cartográficas.

“Meu Deus, eu sofria, sofria no começo porque eu não entendia de jeito nenhum aquela leitura dos mapas. Meu senhor. Ai ia lá e comprava os mapas e quando chegava tinha muita coisa que era errada e aí não dava certo e eu ficava confusa, muitas vezes procurava a Sainá e a Fernanda⁵. Daí eu tinha dúvida e perguntava pra elas, elas esclarecia, às vezes nós sentava mais a Francisca porque muitas das vezes nem a supervisora sabe tirar as nossas dúvidas.” (sic)

A experiência, como bem colocado por Tardif (2002), provoca um efeito de retroalimentação dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo rever os saberes, julgá-los e avaliá-los. Fátima, com essa forma de entender e utilizar o atlas escolar na sua prática docente, faz com que esse processo seja submetido a um processo de validação constituído pela prática cotidiana.

5 Formadoras.

UM MOMENTO PARA A AUTO-REFLEXÃO

Olhar para si mesma e buscar compreender o meu papel como pesquisadora não é uma tarefa muito simples. Se no início da minha pesquisa a idéia era comprovar apenas a dimensão formadora da Cartografia, ao longo da minha trajetória outros olhares foram se estabelecendo. Vale ressaltar que nesse processo está também um projeto de vida, profissional e pessoal, que busca algo mais que um título. Entre outras coisas, a busca pela melhoria da nossa prática docente, revendo valores e olhares, refletindo sobre a ciência como movimento de reflexão e transformação. Eu diria que há um processo de desconstrução.

E junto à essa desconstrução, fui percebendo o quanto o saber docente é heterogêneo, e como isso se dá, principalmente em função dos demais grupos produtores e portadores de saberes, e também das instituições de formação.

É nítida a existência de dois processos formativos: a professora aprendendo Geografia com os atlas; e a professora ensinando Geografia com os atlas. Todos os dois processos conduzem à construção do conhecimento geográfico. O que mais me chamou a atenção nisso tudo e me levou a essa auto-reflexão foi a importância de uma aprendizagem significativa, mas não de acordo com os meus valores, e sim com os valores de cada um dos professores pesquisados.

Aprendi muito com a Fátima. Ela tem me mostrado outros valores na prática docente, valores que talvez não interessem muito àqueles responsáveis pelas Políticas Públicas na educação, mas que certamente se emocionariam ao ler esse depoimento:

“Porque eu sei o que é ser professora. Eu trabalho, eu sei o que é. E acredito no meu sonho. No dia que eu deixar de acreditar eu deixo de ser professora ((risos))... deixei lá, pro diretor da escola ... não tenho mais por que lutar.” (sic)

REFERÊNCIAS

- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. xx edição. Brasília: Editora Plano, 2002. 159p.
- PASSINI, Elza Yazuco. **Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1994. 94 p.
- PINO, Angel. **O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano**. Cadernos Cedes, Campinas, n.24, p.32-43, 2000..
- SILVA, Míriam A. Bueno da. **Atlas escolar municipal de Sena Madureira/AC: uma proposta regional de formação continuada de professores do Ensino Fundamental**. CD Rom do Colóquio anual do grupo de trabalho "Cartografia para escolares no Brasil e no mundo". Diamantina/MG, 2002.
- SILVA, Míriam A. Bueno da. **A Cartografia e o ensino de Geografia na escola fundamental: um estudo de caso**. Belo Horizonte: IGC-UFMG, 1998. (Dissertação de mestrado)
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Revista Educação e Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro, 2000.