



Mediação didática em Geografia: estratégias de construção do conhecimento escolar no CAp-UFRJ

Didactic mediation in Geography: strategies for the construction of school knowledge at CAp-UFRJ

Mediación didáctica en Geografía: estrategias para la construcción del conocimiento escolar en CAp-UFRJ

Hilton Marcos Costa da Silva Junior¹

Professor do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Recebido em: 27/08/2019

Aceito em: 13/11/2019

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo discutir a construção do saber geográfico escolar no âmbito do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ), considerando as práticas curriculares construídas pelos docentes (1996 -2014), inclusive materializadas na forma de livro que possui como característica distintiva o uso de textos acadêmicos com discentes da Educação Básica, notadamente, de ensino médio. Para desenvolver a pesquisa em questão, procedemos avaliando o livro supracitado e entrevistando os docentes de Geografia do CAp-UFRJ. Em termos de resultado, temos a sistematização das estratégias que dão sentido escolar aos textos acadêmicos, angariando ao mesmo uma pertinência de uso no espaço escolar. Toda a pesquisa se desenvolveu entre o biênio 2012-2013, na modalidade de Mestrado, realizado no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Currículo. Mediação didática. Saber escolar.

Abstract

This paper aims to discuss the construction of school geographic knowledge within a high school ran by the Federal University of Rio de Janeiro (CAp-UFRJ), considering the curricular practices built by the teachers (1996-2014), which were materialized in book form. It has as its distinguishing feature the use of academic texts with the high school students. To develop this research, we evaluated the aforementioned book and interviewed the geography teachers of CAp-UFRJ. The results show that we have the systematization of the strategies that give educational meaning to the academic texts, raising at the same time a pertinence of use in the school space. This research was developed between the 2012-2013 biennium during the Master's degree course carried out in the Graduate Program in Geography of the Federal University of Rio de Janeiro.

Keywords: Curriculum. Didactic mediation. School knowledge.

Resumen

Este documento tiene como objetivo discutir la construcción del conocimiento geográfico escolar dentro del

¹ E-mail: jrhiltongeo@gmail.com

Colegio de Aplicación de la UFRJ (CAp-UFRJ), considerando las prácticas curriculares construidas por los maestros (1996-2014), materializadas en forma de libro, que tiene como característica distintiva el uso de textos académicos con estudiantes de Educación Básica, especialmente en la secundaria. Para desarrollar la investigación en cuestión, procedimos evaluando el libro mencionado y entrevistando a los profesores de Geografía del CAp-UFRJ. En términos de resultados, tenemos la sistematización de estrategias que otorgan significado escolar a los textos académicos, al tiempo que aumentan la pertinencia de su uso en el espacio escolar. Toda la investigación se desarrolló entre el bienio 2012-2013, en la modalidad de Maestría, realizada en el Programa de Posgrado en Geografía de la Universidad Federal de Río de Janeiro.

Palabras clave: Currículum. Mediación didáctica. Saber escolar.

Lugar e escala como instrumentos geográficos de análise da mediação didática

O esforço para entender a epistemologia da Geografia Escolar perpassa, necessariamente, a consideração do espaço escolar como uma variável estruturante do saber escolar, e não apenas a Geografia Acadêmica. Com isso,

No lugar – um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições–, cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contiguidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações de espontaneidade e da criatividade. (SANTOS, 2006, p.322).

O saber produzido pela escola não é um saber absoluto no sentido de ser produzido só por agentes que nela trabalham. Pelo contrário, ao conceber o cotidiano como “compartido entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições”, podemos afirmar que o espaço escolar produz um saber relacional. Relacional porque, em primeiro lugar, os agentes que produzem o currículo são constituídos por sujeitos que trabalham no espaço escolar e fora dele. Isso quer dizer agentes cujas ações extrapolam a escola, pois alcançam todo sistema educacional e, com isso, incorporam todas as escolas, com toda diversidade que existe; mas, ao mesmo tempo, tais currículos de alcance espacial amplo, ao se “territorializarem” no espaço escolar, são ressignificados pelos sujeitos cujo exercício profissional circunscreve aquela escola específica. Essa negociação epistemológica entre “escala de comando” (políticas curriculares) e “escala de ação” (currículo praticado) só angaria visibilidade se considerarmos a dimensão criadora do lugar.

Enriquecendo a nossa concepção sobre o lugar, Cavalcanti (2011) nos traz uma consideração

relevante. Segundo a autora, uma ponderação a ser feita é que o lugar não pode se confundir com o local imediato, porque o lugar não pode ser compreendido nele mesmo. Para nós, essa concepção se torna valiosa porque o nosso campo de investigação, o CAP-UFRJ, coloca-se como uma instituição escolar cujo currículo de Geografia é pensado em uma articulação direta entre a escola e a universidade, visto que os professores da presente instituição formam alunos da Educação Básica e alunos da Educação Superior (licenciandos). A especificidade da escola em questão já demanda esse alargamento do conceito de lugar, conforme colocado por Cavalcanti (2011).

Com isso, as articulações entre universidade e escola, além das políticas curriculares nacionais, permitem-nos compreender a trama da produção curricular em uma maior completude. Em termos de pesquisa científica, significa um olhar sobre a produção curricular construído pela ciência geográfica, e não somente pelas ciências da Educação. Geograficamente,

A partir dessas duas ordens [ordem universal e ordem local], se constituem, paralelamente, uma razão global e uma razão local que em cada lugar se superpõem e, num processo dialético, tanto se associam quanto se contrariam. É nesse sentido que o lugar defronta o Mundo, mas, também, o confronta, graças à sua própria ordem (SANTOS, 2006, p. 332).

A escola, aqui pensada enquanto a ordem local, ressignifica saberes e cria o saber escolar. Essa ação de ressignificar nos incita a conceber a escola enquanto uma instituição articulada com outras instituições, com políticas públicas e com o conteúdo social cotidiano de seus alunos. A dialética local-universal, em termos de dimensão espacial, requisita uma dinâmica escalar para ser compreendida, pois

o cotidiano é, portanto, um mapa de grande escala no qual a vida se desenvolve, que, abandonado a si mesmo, estaria condenado a jamais “ver” a sociedade na qual se insere. Por outro lado, as estruturas e a compreensão geral viabilizadas pela “pequena escala” jamais darão acesso às especificidades de sua efetivação nos microespaços do viver cotidiano. [...] Nesse sentido, a pequena e a grande escala se complementam como formas de compreensão do mundo social, permitindo, cada uma, a percepção de alguns aspectos e trazendo, com isso, a ocultação de outros (OLIVEIRA, 2003, p. 78).

Entendemos que os depoimentos dos professores entrevistados e o livro *Para Ensinar Geografia* (ACCESS, 1993), procedimentos operacionais mobilizados para fins deste estudo, tornarão compreensíveis as estratégias de produção desse saber escolar que, por exemplo, as políticas curriculares e os materiais didáticos, por si só, não seriam capazes de entender que não contemplam as estratégias forjadas no espaço-tempo da escola. O jogo de escala, então, faz-se necessário.

Segundo Castro (1995, p. 118), “[...] as descobertas de microfísica e microbiologia colocaram em evidência que, na relação entre fenômeno e tamanho, não se transferem leis de um tamanho a outro sem problemas, e isto é válido para qualquer disciplina”. A produção curricular do Estado, então, tem uma dimensão, no sentido de alcance espacial e de visão sobre a realidade, distinta da produção curricular do cotidiano escolar. Não devemos criar hierarquia entre escalas diferentes porque, se assim fizermos, incorreremos no erro de pensar o “jogo de escalas” como transposição e, em termos teórico-metodológicos, conceberemos a escola enquanto espaço de adaptação, um recorte matemático do espaço nacional e não enquanto espaço geográfico:

A análise geográfica dos fenômenos requer objetivar os espaços na escala em que eles são percebidos. [...] o fenômeno observado, articulado a uma determinada escala, ganha um sentido particular. Esta consideração poderia ser completamente banal se a prática geográfica não tratasse a escala a partir de um raciocínio analógico com a escala cartográfica [...] fruto da confusão entre os raciocínios espaciais e matemáticos, ou como afirma Brunet (1992), tomando o mapa pelo território (CASTRO, 1995, p. 118).

Gomes (2006, p. 207-8) é categórico ao afirmar que “em grande parte dos casos, esse jogo de escalas é visto como sendo o caminho para uma progressiva generalização” e isto deve nos despertar uma atenção analítica quanto ao que nos propomos a investigar. Isto porque a nossa ideia de escala e de jogo de escala altera, substancialmente, a nossa concepção de espaço escolar (como já colocado): cria-se um novo sentido que pode ser infiel às nossas filiações teórico-metodológicas, uma vez que pode fixar uma ideia de que há uma hierarquia escalar na produção do currículo escolar. Assim,

Neste tipo de problema, estamos, sem dúvida, privilegiando elementos de uma escala local. Isso, no entanto, não quer dizer que eles sejam visíveis apenas nessa escala ou que podem ser inteligíveis apenas dentro desse universo de tamanho [...] A observação local não pode ficar restrita a uma descrição das diferenças e propriedades singulares. É necessário dispor de condições para proceder a comparações e a reconstituições possíveis dos problemas em outras escalas (GOMES, 2006, p. 206).

O currículo praticado e problematizado via “lugar” e como um “jogo de escalas” é, para nós, a dimensão espacial da prática docente, elemento central da mediação didática. A escola conceituada aqui como um espaço, em sua organização e dinâmica, é preenchida por relações sociais territorializadas. Entendemos que tais ações assim o são porque se fazem possíveis nessa unidade escolar, uma vez que a mesma reúne condições para o seu acontecimento, para a sua realização. Ou seja, a prática docente é prática localizável e entendível pela sua circunscrição espacial, compondo o prédio, mas também o é o jogo de negociação e elaboração do saber geográfico escolar.

Dessa forma, só conseguimos justificar a prática de textos acadêmicos nesse espaço escolar pois conseguimos localizar e identificar os seguintes elementos nesse lugar: i) carga horária dos professores com previsão de horas de estudo e pesquisa; ii) participação em grupo de pesquisa em universidades; iii) realização de pós-graduação (mestrado e doutorado, sobretudo) como fases relevantes na carreira; iv) presença de licenciandos (natureza institucional) que sugestionam textos, haja vista suas trajetórias acadêmicas. É esse conjunto de variáveis que, reunidas no CAP-UFRJ, permite-nos compreender as práticas curriculares de Geografia.

O CAP-UFRJ mostrou-se um campo de investigação riquíssimo quando da busca por entender a construção de sua proposta curricular, tendo em vista o emaranhado de adjetivos que o diferencia, mas também a sua condição, escola pública, que o aproxima das demais escolas. Assim, estamos diante de um espaço escolar que é, por natureza, múltiplo.

Por outro lado, a realização de estágio supervisionado (disciplina do curso de Graduação em Licenciatura em Geografia da UFRJ) em 2010 sinalizou uma questão curiosa: em determinadas aulas, havia a presença de textos acadêmicos adaptados. No diálogo com os professores à época, uma outra surpresa emergiu: a notícia sobre a publicação de um livro (RUA *et al.*, 1993) que materializa e reúne uma coleção de materiais didáticos com essa natureza incomum. Esses foram os estopins para, em 2013, começarmos a desenvolver uma dissertação de mestrado que investiga, analiticamente, a construção das práticas curriculares de Geografia da presente instituição.

Operacionalmente, a pesquisa que subsidia este texto foi feita a partir de um conjunto de entrevistas semiestruturadas com os professores do CAP-UFRJ que estavam em efetivo exercício em 2013, mas também com ex-professores do CAP-UFRJ que, mesmo aposentados ou que tivessem mudado de espaço de trabalho, participaram da obra lançada em 1993. Todo esse conjunto de entrevistas associadas a uma reflexão maior, notadamente sobre currículo e currículo praticado, integrou a referida dissertação de mestrado. Com vistas ao atendimento do “Termo de consentimento livre e esclarecido” apresentado aos professores entrevistados, que garante a privacidade e, conseqüentemente, a não exposição dos mesmos, chamaremos os professores de A, B, C, D e E.

Como os estopins da pesquisa, fundamentalmente, evidenciam a discussão sobre o papel da formação acadêmica e, mais especificamente, a distinção entre o que entendíamos por conhecimento escolar e conhecimento acadêmico, estruturamos a pesquisa explorando questões que traziam o itinerário de formação desses professores, os seus posicionamentos sobre o papel da Geografia na escola e as suas preocupações na construção da aula de Geografia.

Nesse sentido, aventuramo-nos na compreensão que os docentes deram às seguintes perguntas:

1. Quando você começou a lecionar no CAP-UFRJ?;
2. O que significa(ou) para você trabalhar no CAP-UFRJ?;
3. Por que a escolha pelo CAP-UFRJ e não outro(s) colégio(s)?;
4. Qual seu regime de trabalho? Sempre trabalhou nesse regime? Por que optou por ele?;
5. Ao longo de sua trajetória nessa instituição, houve algum segmento específico da Educação Básica que você tenha trabalhado por mais tempo? Por quê?;
6. Qual o papel da Geografia no currículo da Educação Básica da escola? (Essa é, também, outra forma de perguntar qual a importância do ensino da geografia escolar);
7. Quando você prepara uma aula de Geografia, qual é (são) a sua(s) preocupação(ões)? ;
8. Qual(ais) a(s) estratégia(s) para resolver essa(s) inquietação(ões)?;
9. Formou-se por qual universidade? Fez pós-graduação? Se sim, onde? Quais foram seu objeto e problemática de pesquisa? Quem foi o seu orientador? (Caso a pesquisa não tenha nenhum recorte educacional, questionar o porquê de não ter desenvolvido pesquisa no campo da educação.);
9. Qual tem sido o papel da sua formação universitária, em Geografia e em Educação, para as suas práticas pedagógicas?;
10. Uma das marcas das práticas pedagógicas do CAP-UFRJ é a presença de textos acadêmicos como referencial teórico a ser utilizado junto aos alunos. Há outras influências acadêmicas presentes na sua prática? Quais e por que empregá-las?;
11. Qual o significado de utilizar textos de autores consagrados da Geografia, como Roberto Lobato Correa, na Educação Básica?;
12. O que significa, para você, trabalhar com os licenciandos de Geografia?;
13. Quais são as expectativas com relação à formação dos licenciandos que você orientou no CAP-UFRJ em seus estágios supervisionados?;
14. Qual o papel do licenciando de Geografia para a Equipe de Geografia do CAP-UFRJ? Como a presença de licenciados interfere ou não nas práticas pedagógicas da Equipe de Geografia?;
- e 15. Aquela expectativa inicial em trabalhar no CAP-UFRJ ainda permanece? Se sim, por quê? Se não, por que e como você ressignifica as suas expectativas iniciais com as atuais situações?

Currículo praticado e saber docente: problematizando o espaço escolar e o ofício do professor

No trabalho desenvolvido por Lopes (1999), a autora identifica três contextos de produção curricular. A saber: i) contexto de influência internacional; ii) contexto de produção nacional e iii) contexto de produção local. Destacamos, nesta pesquisa, o contexto local, focalizando a nossa análise no território escolar, mas não abrimos mão de considerar as demais escalas de produção curricular. Segundo os entrevistados:

Professor C – Agora, nós conhecemos os PCNs? Conhecemos, estudamos... Mas, na elaboração, na constituição curricular, na prática, nós estamos avaliando isso. Um outro professor da Equipe de Geografia deu até uma ideia de a gente agora pegar essas propostas, novas propostas, que sejam propostas de municípios ou até do MEC, claro, mas para a gente começar a avaliar. A princípio será assim: vamos avaliar o que se distancia e o que se aproxima.

Professor A – Tanto que, por exemplo, no Ensino Médio, nas séries de 1º e 2º anos, a gente trabalha temas que não são cobrados no vestibular. [...] Se a gente priorizasse o vestibular, seria um ensino muito mecânico, preparatório para o vestibular. E a gente não dá prioridade nisso. Então, o “pobre” do professor do 3º ano, é que tem que se virar para dar todo o conteúdo do vestibular.

Professor A – É como se nós nos alimentássemos mutuamente [professores e licenciandos]. Eles trazem muitas coisas novas e isso nos mantêm renovados. Coisas novas não são só ideias que eles trazem nas cabeças de renovação na forma de ensinar, como também ideias novas do que eles estão aprendendo, como bibliografias novas também. E, ao mesmo tempo, muitos, acredito, aprendem com a gente. Então, é uma relação maravilhosa!

Os trechos dos depoimentos ora apresentados demonstram, para nós, duas condições localizáveis nessa unidade escolar que nos possibilitam compreender as estratégias e as práticas empregadas pela equipe de Geografia, tendo como destaque o uso do texto acadêmico como cabedal teórico: a autonomia pedagógica e a natureza institucional do Colégio de Aplicação.

Pensando geograficamente a mediação didática, identificamos um “jogo de escalas” mesclando “escalas de comando” (como o Exame Nacional do Ensino Médio e o vestibular, que são definidores de conteúdos a serem ensinados, sobretudo em uma escola em que os alunos almejam ingressar em uma universidade) com as “escalas de ação” (currículo praticado), já que a autonomia, em primeiro lugar, permite a essa equipe de professores selecionar conteúdos e elaborar atividades que não, diretamente, estão vinculadas ao vestibular ou a outros exames, moldando práticas curriculares bem específicas do 6º ano do ensino fundamental ao 2º ano do ensino médio.

Por sua vez, a presença de textos acadêmicos é compreensível na medida em que a trajetória profissional desses professores é marcada pelo contato direto com a universidade, possuindo títulos de mestrado e/ou doutorado. Um outro elemento que favorece a presença de textos acadêmicos nas aulas de Geografia é a presença de licenciandos da graduação. Isto porque, segundo os professores, os licenciandos fazem sugestões e incorporam os textos de que eles tiveram conhecimento considerando os seus percursos acadêmicos.

Em suma, para esses professores, o texto acadêmico é um elemento de INOVAÇÃO CURRICULAR, além de expressar um GRAU DE PROFUNDIDADE e espelhar um POSICIONAMENTO POLÍTICO.

Professor A – Eu sempre eu tive a preocupação com o novo. Eu sempre estava estudando, estudando e estudando os autores mais respeitados da Geografia e estava sempre trazendo para eles. Às vezes com muita dificuldade, mas textos modernos.

Professor D – No 7º ano, usar textos acadêmicos é mais difícil. Aí, eu tenho que selecionar os textos e encurtá-los. Procuro selecionar textos menos teóricos e tenho que, quando não há outros, traduzir os mesmos. No 7º ano, estou trabalhando o conceito de espaço geográfico e eu disse aos alunos: “Vamos usar um texto que é de um grande geógrafo brasileiro: Milton Santos!”. Eu pego os trechos com maior conteúdo simbólico, metafísico e aí vou construindo o conceito de espaço geográfico.

Professor E – O texto acadêmico é a minha escolha para instrumentalizar o conhecimento que eu vou incorporando ou desenvolvendo as metodologias que eu carrego. A vontade de trabalhar determinadas temáticas em detrimento de outras e, principalmente, a carga ideológica que o professor conduz, porque não adianta o professor dizer que é neutro, porque não é.

Em termos de organização e prática curriculares, destacamos aqui o que chamamos de “congruência curricular” e as atividades de “compreensão textual”. A congruência curricular, presente no ensino médio, é uma estratégia de organização curricular na qual o conteúdo de Geografia se distribui, semestralmente, segundo um determinado eixo temático (um semestre de Geografia Agrária, um semestre de Geografia Urbana etc.). Essa organização curricular se assemelha à organização curricular de uma graduação. Somado a isso, os professores tendem a conciliar as escolhas das séries que irão trabalhar segundo as temáticas/áreas da Geografia em que realizaram suas pesquisas de mestrado ou doutorado. É por essa razão que nós denominamos essa prática de “Congruência Curricular”, no sentido de haver um esforço de aproximar as trajetórias de pesquisa individual de cada professor com a escolha das séries que eles irão trabalhar no Colégio de Aplicação. Considerando, nesse caso, que o programa curricular das séries se estrutura segundo eixos temáticos.

Para que os textos acadêmicos se adéquem ao contexto escolar, os professores, além de encurtarem os textos, priorizando os parágrafos mais significativos à discussão que objetivam, realizam atividade de compreensão textual. Nesse caso, segundo um dos entrevistados:

Professor D – Agora, no Ensino Médio, especificamente no 2º ano, que eu trabalho, nós vemos os textos acadêmicos na íntegra. Eu começo, normalmente, usando textos clássicos, textos que marcaram uma época, que evidenciaram uma discussão. Depois, eu trabalho com textos contemporâneos, com autores atuais. [...] Me preocupo também que o aluno entenda os conceitos, os processos, as contradições do processo. Depois disso, vem a preocupação com o conteúdo. A aula precisa ser clara para que o aluno veja essas propostas.

Em termos de pensar o currículo em um jogo de escalas no qual se assumem ações de diferentes atores com distintos alcances espaciais de propostas curriculares, é válido destacar, aqui, que não defendemos uma hierarquia curricular, no encaminhamento de que a escala de comando, como a proposta curricular de um livro didático – de escala nacional e forjada por um grupo de professores específico, como um conjunto oriundo de uma mesma universidade ou sediados em uma mesma cidade –, que não se territorializa de forma *in natura* na escola, haja vista as condições materiais da unidade escolar, o seu corpo docente, dentre outras condicionantes localizáveis e que deformam as propostas que vêm de fora.

Ao admitirmos que a escola tem um funcionamento próprio, ao compreendermos que essa organicidade específica da escola é responsável pela produção de um conhecimento distinto, podemos também afirmar que esse conhecimento escolar não é menor do que o universitário; a Geografia Escolar pode ter a Geografia Acadêmica como uma de suas fontes, mas isso não significa que a primeira seja menor do que a segunda, já que a Geografia Escolar é fundada em um espaço-tempo específico: terá um propósito particular, pois tem um contexto institucional exclusivo. Afirmamos isso porque consideramos que

[...] os praticantes da cultura escolar *desenvolvem suas práticas a partir de seus lugares*, de suas posições no interior de um sistema de forças assimétricas. Tais práticas, no entanto, não visam apenas a operacionalização destas ou daquelas prescrições, mas objetivam produzir lugares de poder/saber, inteligibilidade e sentidos para a ação pedagógica escolar junto às novas gerações. (FARIA FILHO, 2004, p. 151, grifos nosso).

Os “sentidos para a ação pedagógica” nos levam a pensar que quando nós, professores de Geografia, dizemos que um conteúdo não faz sentido na escola em que trabalhamos é porque a inteligibilidade de nossas ações não tem (ainda) significado dentro daquela situação, daquela realidade. Queremos defender que o conteúdo, por si só, não pode carregar esse fardo/essa frustração. Por isso, no livro *Para ensinar Geografia* (ACCESS, 1993), os autores criam exemplos fictícios e é nesse ponto que identificamos a escola produzindo um saber que lhe é pertinente.

Devemos, necessariamente, pensar na Geografia Acadêmica de forma articulada à Geografia Escolar em um verdadeiro “jogo de escalas espaciais”. A Geografia Acadêmica, que fundamenta o currículo oficial, e a Geografia Escolar, que nos dá o currículo praticado. Para Oliveira (2008, p. 54), então,

[...] o cotidiano é o espaço-tempo no qual e através do qual, além de forjarmos nossas identidades e tecermos nossas redes de subjetividades, em função dos múltiplos

conhecimentos, valores e experiências com os quais convivemos nele, tornamo-nos produtores de conhecimentos, mesmo dos chamados conhecimentos científicos. [...] o cotidiano é o espaço de realização do *complexus*, onde tudo entrecruza e entrelaça, sem perda da variedade e da diversidade das complexidades que o tecem.

Conforme nos explica Tardif (2000, p. 12, grifos nosso):

Mas os saberes profissionais dos professores não são somente personalizados, eles também *são situados*, isto é, como dizíamos anteriormente, *construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido*. Em outras palavras, diferentemente dos conhecimentos universitários, os saberes profissionais não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização; *eles estão encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender*.

CAp-UFRJ: significando o espaço escolar

Os discursos relativos ao cotidiano do CAp-UFRJ tornam-se um elemento central na problematização acerca do movimento Geografia Escolar ↔ Geografia Acadêmica, pois a percepção dos professores nesse tema nos permite, ao mesmo tempo, situar as suas práticas curriculares dentro de um espaço-tempo chamado escola e, ao mesmo tempo, pensar como esse espaço-tempo condiciona a realização dessas práticas. A saber:

Professor A – Foi uma realização profissional em termos de professor mesmo, porque aqui eu tive muita autonomia de trabalho, tive um grupo de colegas da Equipe de Geografia em que a gente podia trocar muitas ideias e não havia nenhum freio ou impedimento às novas ideias que a gente gostaria de trazer para dentro da sala de aula. Aqui, é um espaço de liberdade de trabalho e isso acabava dando até maior responsabilidade a cada um de nós, que acabava se empenhando muito para, realmente, fazer um trabalho muito bom.

Professor B – Fui professora substituta aqui no CAp. Fui professora no CEFET, também substituta. Fui professora no CAp-UERJ substituta. E fiquei no município, depois fiz concurso e fui para a Geografia. Fui para o estado. Trabalhei também em muitas escolas particulares. Trabalhei aqui próximo, trabalhei desde aqui até Bangu, Realengo, em vários bairros do município. E, quando teve o concurso para cá, eu fiz o concurso. Trabalhar no CAp foi uma opção. Eu queria! Eu larguei tudo para ter dedicação exclusiva aqui. Tanto é que quando eu fiz esse concurso e passei, eu passei também para o Pedro II [...]. Eu optei por ficar aqui no CAp porque era o meu sonho desde que eu entrei aqui para fazer minha Prática de Ensino.

Os discursos apresentados esclarecem para nós, de início, três elementos importantes sobre o CAp-UFRJ, em outras palavras, sobre o lugar de trabalho desses professores e como esses sujeitos que

produzem a Geografia Escolar veem seu espaço de trabalho. As palavras de ordem que nos ajudam a pensar a espacialidade do Colégio de Aplicação seriam: autonomia, carreira e aprendizado.

Esse cotidiano, marcado pela possibilidade de criar e inventar práticas pedagógicas, para nós, justifica-se, de início, pela própria natureza da escola, ou seja, pelo fato de ter sido criado enquanto um espaço de elaboração e demonstração de práticas pedagógicas. Na compreensão do CAp-UFRJ enquanto um espaço de aprendizado, destacaremos os trechos abaixo para demonstrar essa nossa ideia:

Professor C – Acho que a sala dos professores é um dos ambientes mais cultos que existe e eu digo com tranquilidade, hoje, me aproximando do final da carreira, do meu período aqui no Colégio de Aplicação, aprendi muito, muito, muito na sala dos professores! E não é com Geografia: aprendi Física, aprendi Química, aprendi Português, aprendi História, aprendi Biologia, aprendi Matemática, aprendi coisas para a vida, conversas com outras pessoas e isso é muito bom! Muita gente me ajudou. Agradeço a todos que me ajudaram sem, muitas vezes, nem saber, mas estavam me ajudando. Eu dizia: “Pô, isso é legal! Eu vou levar isso para a sala de aula”.

Professor D – Além disso, o meu interesse pela “Migração”, pelo que eu pesquiso, nasceu no CAp, no contato com os mestres que eu tive. Além da Geografia, aprendo com os licenciandos, com as greves nos sindicatos, no projeto político-pedagógico. Tudo isso é muito importante. O CAp mudou muito, como comentei. Mas muito do que eu sou fora daqui tem a marca desse lugar.

A percepção do cotidiano escolar do CAp-UFRJ enquanto um espaço de formação, de aprendizado, de crescimento, assenta-se nas proposições de aprender com a prática e de aprender com as trocas que permeiam o espaço escolar. A qualificação advém por meio das trocas informais, quer dizer, o fato de os professores de Geografia estarem se encontrando, recorrentemente, dão a esses professores a possibilidade de dialogar. É esse contato informal, segundo a Equipe de Geografia, um elemento que os qualifica. Existem também reuniões semanais da Equipe de Geografia e, em tais reuniões sobre os temas mais diversos, desde questões burocráticas até discussões de textos teóricos da Geografia, ocorre um processo de qualificação. Essa qualificação é advinda da reflexão sobre suas práticas e sobre propostas para o ensino de Geografia na instituição. É válido ressaltar que a qualificação nesses dois últimos casos (reuniões formais e informais) não é conferida pela universidade, mas são qualificações oriundas no próprio espaço escolar. Essas estratégias são partes integrantes do conhecimento escolar, já que, apoiados em Tardif (2000), consideramos essas ações partes do saber docente, dito em outras palavras, um “saber-fazer”.

A mediação didática em Geografia: compreendendo as estratégias

A mediação didática é estruturada em torno de três grandes eixos. A saber: 1. A Geografia Escolar e a sua finalidade; 2. A mediação escolar como instrumento de sensibilização e de criação de sentido; e 3. A concepção pedagógica: uma aula que não seja expositiva, mas, sobretudo, pautada na discussão.

No que tange à finalidade do saber geográfico escolar, a equipe de professores trabalha com a ideia de que existe um discurso sobre o mundo. Nesse caso, compete à Geografia Escolar desvendar as intencionalidades em torno desse discurso. Soma-se a essa ideia as concepções de que a Geografia, enquanto disciplina escolar, tem como compromisso a “explicação da realidade”. Esta última traduzida geograficamente como sendo o espaço vivido pelo aluno. Associa-se o agenciamento do tempo presente no sentido de ser o “entender o presente” um objetivo da aula de Geografia.

Para viabilizar tais compromissos da Geografia Escolar – descortinar visões de mundo e explicar o presente –, os professores operam com um jogo de escalas, sendo esta estratégia promotora de uma sensibilização do aluno em se perceber no mundo. Nesse sentido, a dialogia escolar é estruturada da seguinte forma: local-global; local-regional; local-nacional. Mais uma vez, é nesse ponto que podemos localizar o esforço desses professores em criar exemplos, no sentido de almejar uma proximidade do debate que querem criar com o espaço vivido dos seus alunos, mesmo que de forma fictícia (os exemplos).

Uma segunda estratégia, recorrente no livro (ACCESS, 1993), é a criação de situações/ narrativas fictícias quando se aborda uma temática que, pelo menos de imediato, não esteja relacionada com o cotidiano dos alunos. Um exemplo em que podemos identificar essa estratégia é quando o tema “Relações de Trabalho no campo” é abordado. Considerando, então, que os alunos residem no espaço urbano, a temática não é de imediata relação com o seu espaço vivido, mas, com o auxílio de narrativas fictícias, cria-se essa possibilidade de tornar o assunto, digamos, mais palpável.

A elaboração das estratégias desses professores de Geografia é também construída considerando a ambição de se elaborar uma aula que, como relatou um dos professores entrevistados, “não se esgote em fatos”. Dessa forma, a concepção pedagógica envolve o estímulo ao pensar, criando para isso sempre um grau de complexidade nas temáticas abordadas.

A mediação didática materializada na construção da aula de Geografia Urbana: uma conclusão demonstrada

Na apreensão da aula do capítulo 2 – “Tema 2: A cidade” (ACCESS, 1993), elaboramos um quadro-síntese. Na execução do quadro que segue, iremos apontar os principais pontos no que diz

respeito às estratégias de elaboração das aulas de Geografia. Nosso objetivo é, com este quadro, apresentar e problematizar a forma como os autores do livro – a equipe de Geografia do CAP/UFRJ – estruturou a sua prática curricular, destacando a seleção de conteúdos que irão pertencer ao tema Geografia Urbana, a visão de mundo que se pretende construir e de que forma se executará a intenção em voga.

Quadro 1: Síntese – “A cidade”

ELABORAÇÃO CURRICULAR
1. “Neste capítulo, não se pretende abranger todos os aspectos relacionados à Geografia Urbana. Priorizamos três aspectos dentro de um tema tão vasto (relações cidade-campo, definição de cidade e urbano, e estrutura interna das cidades).” (p. 85)
2. “1ª) As relações de crescente dominação da cidade sobre o campo se traduzem em fluxos (de pessoas, mercadorias e capital) que se dirigem, majoritariamente, do campo para a cidade.” (p. 87)
3. “2ª) O significado de ser considerado urbano no Brasil como expressão, não só das desigualdades enunciadas acima, mas, também, como fruto de uma definição administrativa que demonstra, mais uma vez, a concentração do poder político.” (p. 90)
4. “3ª) A organização interna da cidade expressa uma divisão social e técnica do trabalho associado à ação do Estado que vão se traduzir, dentre outras formas, numa crescente segregação social no território urbano.” (p. 93)
GEOGRAFIA ESCOLAR
1. “[seleção dos aspectos] por nos parecerem mais relacionados com a realidade vivida pelos alunos. Nossa intenção é fornecer elementos para uma melhor compreensão da problemática urbana do Brasil.” (p. 85)
2. “Para que os alunos compreendam melhor a problemática urbana, é importante que este capítulo venha em seguida ao da indústria. A indústria é o principal fator de organização do espaço contemporâneo [...] mesmo quando o setor industrial não aparece, explicitamente, como o setor dirigente da economia, ainda assim estará fortemente relacionado com esta função de direção.” (p. 86)
3. “A riqueza desse estudo é enorme. Fazer o aluno compreender o porquê da existência de bairros ricos e bairros pobres e a funcionalidade dessa segregação social no espaço é fundamental para qualquer habitante da cidade. Este, para ser cidadão pleno, tem de adquirir consciência das limitações/contradições que caracterizam o espaço vivido.” (p. 87)
4. “Pode-se aproveitar esta discussão para sublinhar que não se deve considerar o campo “atrasado” e a cidade “adiantada”, já que ambos fazem parte de uma totalidade em que um sustenta/estimula o outro. Não há, também, campo “vítima” e a cidade “algoz”, já que no campo também há classes sociais e, em consequência, exploração. Trata-se, pois, de um quadro de estratificação social mais geral, que penaliza mais as classes mais desfavorecidas do campo.” (p. 88)
OPERACIONALIZAÇÃO PEDAGÓGICA
1. “A atividade que trata das relações cidade-campo pode ser desmembrada em dois níveis: a) para as turmas que permitem maior grau de aprofundamento (últimas séries do 1º grau e nas séries do 2º grau), propõe-se a atividade integral [...] b) para as turmas elementares, deve-se trabalhar apenas com gráfico e perguntas que, nesse caso, devem ser respondidas em conjunto pelos alunos devidamente orientados em cada passo pelo professor.” (p. 88)
2. Nas páginas 93 e 95, temos a presença de dois textos acadêmicos. Ao final dos textos, aponta-se: “Adaptado pelos professores a partir de Rodrigues, Arlete e Moisés – Moradia nas Cidades Brasileiras e Centro de Defesa da Qualidade de Vida”.
3. Na página 99, temos uma estória extraída de uma dissertação de mestrado que investigou o estudo de população nos livros didáticos de Geografia. A estória retrata o processo de favelização.
4. Nas páginas 102 e 103, encontramos modelos esquemáticos extraídos de livros acadêmicos quando da discussão sobre a organização interna das cidades.
DIMENSÃO ESPACIAL NA PRÁTICA DOCENTE
Problematização dos conceitos e desenvolvimento do tema a partir de situações práticas verificadas no cotidiano da cidade do Rio de Janeiro ou do estado do Rio de Janeiro.

Fonte: SILVA JUNIOR (2014).

A questão que motivou a produção do livro está intimamente relacionada à proposta da nossa

pesquisa, tendo em vista que tanto os autores do livro quanto nós defendemos o posicionamento de que a escola não deve ser pensada enquanto um espaço subordinado à universidade. Na introdução dessa questão, podemos considerar, enquanto trechos motivadores, a seguinte passagem do livro *Para ensinar Geografia* e revisitar um trecho de depoimento:

As universidades pouco têm facilitado as coisas para os professores de 1º e 2º graus. Negligencia-se, quase completamente, o apoio a esse público. [...] O trabalho que ora se apresenta insere-se nessa nova política. Um livro voltado para os professores de 1º e 2º graus, produzidos no interior da Universidade, por um grupo de docentes, com a intenção de apresentar formas alternativas para se trabalhar conteúdos de Geografia na sala de aula (RUA, 1993, p. 1-2).

Professor D – O CAp, atualmente, sofre um grande descaso. A universidade sofreu uma expansão, mas, normalmente, essa expansão não é seguida de uma qualidade. O currículo da Geografia foi alterado. A licenciatura passou a ser noturna e o CAp não tem turno noturno. Ou seja, é uma grande confusão, difícil de entender. Nesse sentido, como um aluno-trabalhador que presta vestibular para o noturno cursará o final de sua formação no CAp? O Pedro II, suas unidades, transformaram-se em grandes receptores de licenciandos. Ainda, muitos bacharéis buscam uma faculdade particular para terminar/fazer licenciatura. Isso representa um problema gravíssimo na formação de professores de geografia.

Essas apreensões iniciais trazem à tona uma questão de ordem prática que desestabiliza a triangulação teórico metodológica CAp-UFRJ – Faculdade de Educação – Departamento de Geografia no sentido de serem, as três instâncias institucionais, complementares e basilares na formação dos docentes, sobretudo, por constituírem instâncias institucionais formadoras da identidade docente.

Em termos de continuidades, podemos apontar que o eixo temático “Geografia Urbana” segue, na sequência, após o processo de industrialização. Além disso, os aspectos apontados no livro continuam presentes no currículo atual. Por sua vez, outros elementos ganharam espaço na agenda programática da “Geografia Urbana” Escolar do CAp-UFRJ, como “As teorias de Origem da Cidade” e “As formas de apreensão do espaço urbano”.

A visão de mundo é fundada nas discussões sobre os discursos sobre o mundo em um exercício de construção e reconstrução, pensando que os mesmos são produzidos com uma intencionalidade; sendo assim, são construções intelectuais que molduram uma forma de pensar sobre o mundo e, com isso, de qualificá-lo. No Quadro 1, na linha GEOGRAFIA ESCOLAR, pontos 2 e 4, há a ponderação das visões de mundo. No ponto 2, temos a construção de um raciocínio que centra o progresso do processo de urbanização no desenrolar da atividade industrial. No ponto 4, por sua vez, temos uma ponderação

de desconstrução dos estereótipos espaciais calcados em uma visão dicotômica entre o campo e a cidade.

Por sua vez, a compreensão da realidade se insere na explicação do entendimento do presente pensado enquanto a realidade cotidiana do aluno. Aqui, a Geografia Escolar se apresenta na qualidade de disciplina com uma competência destacada dentre as demais disciplinas escolares para essa finalidade, uma disciplina “mais completa”, usando a expressão dos professores entrevistados, tendo em vista que a mesma possui uma abordagem plural em suas explicações e é considerada como a disciplina escolar com mais abrangência e possibilidades de diálogo. Assim, a Geografia organiza temas diversos com suas abordagens, tratados por várias disciplinas, além de temas clássicos e restritos à Geografia Escolar.

É relevante sublinhar que tanto a “visão de mundo” quanto “a compreensão da realidade” estão vinculadas à formação para a cidadania, sendo esta pensada, na compreensão da Geografia Escolar, enquanto o desenvolvimento do conhecimento e reconhecimento do sujeito aluno se compreender como modificador e modificado pelo espaço.

Por fim, no Quadro 1, a elaboração da aula em questão, descrita na CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA, já demonstra, por si mesma, a pesquisa enquanto elemento primordial da produção de uma aula de Geografia que tenha um significado tanto para o professor – que irá produzir um material pertinente às suas preocupações formativas – quanto para o aluno – que terá mais um elemento de compreensão do seu espaço vivido.

É por isso que finalizamos o presente trabalho convergindo duas citações:

Por isso, defendo que o termo transposição didática não representa bem o processo ao qual me refiro: (re)construção de saberes na instituição escolar. O termo transposição pode ser associado à ideia de reprodução, movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações. Mais coerentemente, devemos nos referir a um processo de mediação didática. [...] Mas no sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas. Um profundo sentido de dialogia (LOPES, 1999, p. 208).

Professor E – E eu ainda dei aula em colégios particulares, como o São Vicente de Paula, durante uns dois anos. E, logo depois, em 1974, nós fizemos concurso para o estado [...], e eu fui alocado no supletivo do estado. Fiquei 18 anos trabalhando no supletivo do estado, que era à noite, e foi uma experiência riquíssima. Durante esse período de 18 anos, eu fiquei, simultaneamente, no CAP, na PUC e no supletivo do estado. Três experiências completamente diferentes que se retroalimentavam. O acadêmico, na PUC, me obrigava a ler e me atualizar na geografia universitária; o CAP, por lidar com os estudantes do colégio e com os licenciandos, [...] no caso com os estudantes do CAP e num diálogo direto com o conteúdo que eu trabalhava aqui (na PUC) [...]; e à noite, no

estado, no supletivo, eu tinha que redimensionar toda a minha Geografia para aquele público da beira da favela do Dona Marta. Trabalhando ali com, basicamente, o que era essencial da Geografia, mas era Geografia, mas o que era essencial para eles, repensados e apropriados para eles.

Referências

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Explorações geográficas**. v. 1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

CASTRO, Iná Elias de. O problema da escala. *In*: CASTRO, Iná Elias de (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 117-140.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O lugar como espacialidade na formação do professor de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 1-18, 2011.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2. p. 177-229. Porto Alegre: Pannonica, 1990. Disponível em: <https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2019.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo para o ensino de Geografia: uma leitura a partir dos PCN para o Ensino Médio. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 201-222. 2009.

GOMES, Paulo César da Costa. Geografia 'fin-de-siècle': o discurso sobre a ordem espacial do mundo e o fim das ilusões. *In*: CASTRO, Iná Elias de; CORRÊA, Roberto Lobato; GOMES, Paulo César (Orgs.). **Explorações geográficas: percursos no fim do século**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. p. 13-42.

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

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumo? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, maio/ago., 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2001.

OLIVEIRA, Inês. Barbosa. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. v. 1. Rio de Janeiro: DP&A 2003.

RUA, João; WASZKIAVICUS, Fernando Antônio; POVOA NETO, Héliom; PETRUS, Maria Regina. **Para ensinar geografia: uma metodologia alternativa para o ensino de Geografia**. 2. ed. v. 1. Rio de Janeiro: Editora ACCESS, 1993.

SILVA JUNIOR, Hilton Marcos Costa da. **“E agora, o que eu ensino: Eustáquio de Sene ou Milton Santos?”** - Geografia Escolar, Geografia Acadêmica e mobilidade espacial do saber. 119 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. v. 1. São Paulo: Annablume, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

VILELA, Carolina Lima. Livros didáticos e o conhecimento escolar em geografia: a abordagem regional como regularidade. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, n. 8, p. 55-70, jul./dez. 2014.