

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**A AULA DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS MUNICIPAIS EM SÃO LUÍS (MA)**

**ANA GISSELE DA SILVA SANTOS**

**ORIENTADOR: PROF. DR. NESTOR ANDRÉ KAERCHER**

**PORTO ALEGRE, DEZEMBRO DE 2011.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**A AULA DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS MUNICIPAIS EM SÃO LUÍS (MA)**

ANA GISSELE DA SILVA SANTOS

Orientador: Prof. Dr. Nestor André Kaercher

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Manoel Fernandes Sousa Neto (PPG em Geografia/ USP)

Prof. Pós-Dra. Ivaine Maria Tonini (PPG em Geografia/ UFRGS)

Prof. Dr. Antônio Carlos Castrogiovanni (PPG em Geografia/ UFRGS)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

PORTO ALEGRE, DEZEMBRO DE 2011.

Santos, Ana Gissele da Silva.

A aula de Geografia nas séries finais do ensino fundamental: estudo de caso em escolas municipais em São Luís (MA). / Ana Gissele da Silva Santos. – Porto Alegre : UFRGS/PPGGea, 2011.

117 f. il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, RS - BR, 2011.  
Orientação: Prof. Dr. Nestor André Kaercher

1. Geografia escolar. 2. Desenvolvimento profissional. 3. Ensino de Geografia. 4. Prática docente. Título.

---

Catálogo na Publicação  
Biblioteca do Instituto de Geociências - UFRGS  
Miriam Alves CRB 10/1947

**ANA GISSELE DA SILVA SANTOS**

**A AULA DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:**

estudo de caso em escolas municipais em São Luís (Ma)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Aprovada em     /     /

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Nestor André Kaercher** (Orientador)  
Doutor em Geografia  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

**Prof. Manoel Fernandes Sousa Neto**  
Doutor em Geografia  
Universidade de São Paulo

---

**Profa. Ivaine Maria Tonini**  
Pós-Doutora em Geografia  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

**Prof. Antônio Carlos Castrogiovanni**  
Doutor em Geografia  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

A Deus que sonhou por mim e, acima de tudo, permitiu que esse sonho fosse realizado.

A minha família que enfrentou o desafio juntamente comigo.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua presença viva em minha vida.

Ao meu filho, João Marcos, que foi o meu primeiro e mais almejado sonho, sonhado e realizado.

Ao meu amigo e companheiro, João, por ter respeitado a minha escolha e pelo incentivo.

Aos meus pais, Lourival e Maria José, por terem se mudado para minha casa, pois não bastava terem cuidado de mim, com muito carinho, tomaram para si a minha vida, a minha responsabilidade e o meu filho e, até por isso, segui em frente, já que tinha a certeza de que fariam e fizeram com a mesma dedicação e amor.

A minha mãe biológica que, também, me apoiou, suprimindo minha ausência na família.

A minha eterna amiga e companheira Diana Déia, pelo apoio sempre.

Aos meus queridos, amados e amigos Anderson e João, pelo apoio e carinho.

A minha família em Porto Alegre, Giba e companhia: Gilberto Santos, Éden, Rosali, Jonas, Marina, Vitória e Aninha, por terem me adotado.

A minha casa CEFAV e, em especial, aos meus queridos companheiros e amigos Thiago, Renata, Bernard, Pablo, Nerval, Ramon e Alex, pelo apoio e carinho.

Aos colegas da Pós-Graduação, em especial, ao Kinsey Pinto, Maurício Pimentel, Dagmar Hoehr e Fernando Finken, pela jornada compartilhada.

Aos professores do Mestrado e, em especial, aos professores Nelson Rego, Ivaine Tonini e Antônio Carlos Castrogiovanni, pelas contribuições em relação a minha pesquisa. Este último, o “Professor Castro”, por permitir que eu conhecesse um pouco mais do Brasil, participando de viagens, juntamente, com ele e seus orientados.

À querida Zélia, secretária da Pós-Graduação em 2008, por sempre estar disposta a ajudar e por seu profissionalismo e carinho.

Ao meu orientador Nestor André Kaercher pelo aprendizado, pelo apoio e pela caminhada.

Às instituições CAPES e Fundação de Apoio e Amparo à Pesquisa no Maranhão (FAPEMA), pela bolsa concedida durante parte do Curso.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da qual me orgulho de ter feito parte, através do Curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEA).

Ao Projeto Prata da Casa da UFMA, nas figuras do professor José Erasmo Campello, por permitir que muitos sonhos de comunidades carentes, professores e acadêmicos tornarem-se realidade; de Ediane Araújo, coordenadora de um núcleo experimental do projeto, pois, sem seu apoio inicial, eu não teria nem tentado fazer parte deste Programa; do Enéas, secretário do Projeto, pela ajuda e disposição sempre.

Ao gestor da escola em que trabalho, Cleilton Santos, por permitir que eu cumprisse com meus compromissos junto a este desafio.

Às escolas e professores, pois sem o consentimento e participação, esta pesquisa não teria se realizado.

Aos professores da UFMA, Acioli Fernandes da Gama e Veraluce Lima dos Santos, por terem realizado a revisão deste trabalho e, assim, contribuído para sua conclusão.

A todos os que compartilharam da minha felicidade e angústias, para que esse dia chegasse.

Obrigada!

*Várias vezes vivi a contradição interior de ser a vítima e o agressor. Não era raro repetir tudo aquilo que me fizera odiar o sistema escolar de ensino. (SOUSA NETO, 2008, p. 90).*



## RESUMO

Reflexões sobre a aula de Geografia. Considerando que as situações diárias tendem a ter certa naturalidade, o que impede uma reflexão, um (re) pensar da ação, almeja-se refletir a aula de Geografia nas séries finais do ensino fundamental. Assim, busca-se conhecer como e o que é ensinado em Geografia nas séries finais do ensino fundamental; identificar quais são os pressupostos em que o licenciado em Geografia se fundamenta para trabalhar a Geografia Escolar e demonstrar os desafios e dificuldades enfrentados pelos professores de Geografia (licenciados em Geografia), no exercício de sua profissão. A reflexão está embasada no trabalho de quatro professores de duas escolas municipais de São Luís – MA. Através de uma análise qualitativa, em que os dados foram recolhidos por intermédio de observação e entrevista, apresentam-se os resultados encontrados, considerando-se os objetivos e os referenciais teóricos da pesquisa. Espera-se que a realidade apresentada possa levar os leitores a refletirem a respeito da situação do ensino da Geografia, como disciplina escolar no ensino fundamental e, a partir dessa análise, os envolvidos direta ou indiretamente procurem assumir posturas e desenvolver ações que levem à mudança da situação presente, pois isso não é responsabilidade deste ou daquele professor ou escola, mas da sociedade em geral. Acredita-se que o problema se amenizará, à medida que se busque um desenvolvimento profissional do professor: preparação específica para sua formação, baseada em discussões de uma prática voltada para a superação de desafios e dificuldades encontrados no exercício da profissão.

**Palavras-chave:** Geografia escolar. Desenvolvimento profissional. Ensino de Geografia. Prática docente.

## RESUMEN

Reflexiones sobre la clase de geografía. Mientras que las situaciones cotidianas tienden a tener una cierta naturalidad, lo que impide la reflexión, la (re) pensar en la acción, tiene como objetivo reflexionar la lección de Geografía en las calificaciones finales de la escuela primaria. Quiere saber cómo y qué se enseña en Geografía en la calificación final de la escuela primaria, la identificación de cuáles son los supuestos en que se basa el titular en la Escuela de Geografía Geografía de trabajar y demostrar a los retos y dificultades que enfrentan los profesores de geografía (Geografía superior) en el ejercicio de su profesión. La reflexión se basa en el trabajo de cuatro profesores de dos escuelas públicas de São Luís - MA. A través de un análisis cualitativo, en el que los datos fueron recogidos a través de la observación y la entrevista, se presentan los resultados, teniendo en cuenta los objetivos y la investigación teórica. Se espera que la realidad presentada puede llevar a los lectores a reflexionar sobre la situación de la enseñanza de la geografía como una materia en la escuela primaria y, de este análisis, aquellos que participan directa o indirectamente, tratan de tomar posiciones y el desarrollo de intervenciones para el cambio la situación actual, ya que esto no es responsabilidad de tal o cual maestro o la escuela, sino la sociedad en general. Se cree que el problema será fácil, ya que búsqueda de un desarrollo profesional de los docentes, la preparación específica para su formación, sobre la base de las discusiones con una práctica centrada en la superación de los retos y las dificultades encontradas en la profesión.

**Palabras clave:** educación Geografía. Desarrollo profesional. Enseñanza de la Geografía. La práctica docente.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 –	Escolas pesquisadas na Ilha do Maranhão .....	21
Quadro 1 –	Formação docente .....	22
Quadro 2 –	Motivação a cursar Geografia .....	25
Quadro 3 –	Escolha da profissão de professor .....	25
Quadro 4 –	Jornada de trabalho .....	27
Quadro 5 –	Intencionalidade da aula de Geografia .....	30
Quadro 6 –	Conteúdo geográfico escolar .....	34
Quadro 7 –	Conteúdos geográficos considerados importantes pelos professores .....	36
Quadro 8 –	Conceitos e categorias geográficos trabalhados no ensino fundamental .....	40
Quadro 9 –	Metodologias de ensino .....	43
Quadro 10 –	Os meios de ensino .....	54
Quadro 11 –	Importância da Geografia na escola .....	56
Quadro 12 –	Diferenças entre Geografia Acadêmica e Geografia Escolar ....	61
Quadro 13 –	Relacionamento professor-aluno .....	65
Quadro 14 –	Experiência discente na educação básica .....	78
Quadro 15 –	Conteúdos acadêmicos de Geografia .....	80
Quadro 16 –	Experiência com as disciplinas pedagógicas .....	82
Quadro 17 –	Avaliação da formação acadêmica .....	84
Quadro 18 –	Influência de professores na sua prática .....	87
Quadro 19 –	Início da experiência docente .....	90
Quadro 20 –	Os primeiros anos na docência .....	90
Quadro 21 –	Experiências acadêmicas atuais .....	94
Quadro 22 –	Consideração ao cotidiano dos alunos .....	96
Quadro 23 –	Aula interessante .....	100
Quadro 24 –	Aula desinteressante .....	101

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>“CAMINHANDO E CANTANDO E SEGUINDO A CANÇÃO...”</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>COM QUEM E DE QUEM SE FALA</b>	<b>18</b>
2.1	As Escolas	18
2.2	Os Sujeitos	22
<b>3</b>	<b>A AULA DE GEOGRAFIA</b>	<b>29</b>
3.1	O Que Ensinar?	33
3.2	Como Ensinar?	39
3.3	Para Que Ensinar?	56
3.4	A Quem Ensinar?	60
<b>4</b>	<b>O DESENVOLVIMENTO DO SER PROFESSOR</b>	<b>73</b>
4.1	O Ser Discente	77
4.2	O Ser Docente	89
<b>5</b>	<b>“VEM, VAMOS EMBORA QUE ESPERAR NÃO É SABER. QUEM SABE FAZ A HORA, NÃO ESPERA ACONTECER...”</b>	<b>104</b>
	REFERÊNCIAS	109
	APÊNDICE A - Roteiro auxiliar para a observação	112
	APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com os professores	113
	ANEXO A - Canção “Pra não dizer que não falei das flores”	115

## 1 “CAMINHANDO E CANTANDO E SEGUINDO A CANÇÃO...”

*O importante é se aventurar no mundo das coisas correlatas e também das disparatadas, para fazer as associações já conhecidas e aquelas imaginárias. (SOUSA NETO, 2008, p.96)*

As palavras de Vandré (2000), título da seção, e de Sousa Neto (2008) são inspirações norteadoras deste trabalho, tanto nas reflexões feitas a partir desta investigação, como na efetivação do desenvolvimento profissional de sua autora. Sousa Neto pelo aprofundamento epistemológico, ético e metodológico de seus escritos e, principalmente, dos não escritos, através de sua prática docente, pois pôde se encantar como aluna. Vandré através desta composição, por trazer versos que colocam os indivíduos como sujeitos capazes de transformar realidades que estão a sua frente e requer que se assuma uma postura de “não aceitação, não conformação”.

Foi com esta visão que se desenvolveu uma pesquisa, cujo tema aborda a Geografia Escolar e cujo objeto de estudo procura responder à seguinte indagação: Como e o que é ensinado em Geografia nas séries finais do ensino fundamental?

A experiência discente e docente da autora deste trabalho suscitou as seguintes indagações, canção desta caminhada:

- a) Qual a concepção que o professor de Geografia possui sobre a Geografia Escolar nas séries finais do Ensino fundamental?
- b) O que é ensinado nos dois últimos ciclos do ensino fundamental e como é ensinado?
- c) Qual a concepção do professor de Geografia do trabalho docente?
- d) Quais os principais desafios e dificuldades enfrentados pelo professor de Geografia no exercício da profissão?

Ao tentar responder a essas questões, busca-se “refletir a aula de Geografia nas séries finais do ensino fundamental”, centrando esta reflexão no trabalho de professores e professoras das séries finais do ensino fundamental de escolas municipais de São Luís – Maranhão. Procura-se olhar “com o olhar do outro”, a partir do relato de professores que estão mergulhados no universo da sala de aula e da pesquisadora que viveu (e vive) a mesma realidade, mas, desta vez,

estará olhando de outro ponto de vista, um pouco mais afastado. Para isso, considera-se importante: Conhecer o que é ensinado e como é trabalhada a Geografia nas séries finais do ensino fundamental; Identificar quais são os pressupostos em que o licenciado em Geografia se fundamenta para trabalhar a Geografia Escolar; e, Demonstrar os desafios e dificuldades enfrentados pelos professores de Geografia (licenciado em Geografia) no exercício de sua profissão, nas séries finais do ensino fundamental.

O caminhar é de natureza qualitativa, por buscar entender o mundo da experiência vivida, através de um conjunto de práticas materiais e interpretativas que localiza o observador no mundo (DENZIN; LINCOLN, 2006). Essa opção metodológica permite um constante repensar de suas fases no desenvolvimento da trajetória. Sendo assim, busca-se entender o objeto deste estudo em seu ambiente da experiência vivida, através de uma multiplicidade de práticas e materiais empíricos, para descrever momentos, significados rotineiros e problemas na vida do sujeito, não se constituindo da elaboração prévia de hipóteses a serem testadas ou confirmadas.

Ao trilhar este caminho, através do olhar do outro e lançando mão da experiência adquirida, busca-se uma autorreflexão da prática educativa através de uma postura vigilante (FREIRE, 1996), almejando captar a complexidade do cotidiano docente, a partir das relações que acontecem na sala de aula e na escola, no discurso e na sua prática.

Como estratégia metodológica, utiliza-se o Estudo de caso, por considerar mais adequado para a realização desta pesquisa. Isto porque o Estudo de caso tem como finalidade retratar uma “unidade em ação”. Para estabelecer essa unidade e estudá-la em sua complexidade, é preciso limitá-la, sem que isso implique na desconsideração de que esta se encontra imbricada num universo mais amplo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para entender o processo que se dá na sala de aula, não se ficará apenas na teoria; também, embarca-se no universo investigado através de instrumentos de recolha de dados de uma realidade que é um

[...] conjunto organizado de partes diferentes, produtor de qualidades que não existiriam se as partes estivessem isoladas umas das outras [...] e estas qualidades “emergências” como [...] certo número de qualidades que emergem, qualidades de autoprodução, autoreprodução, autodesenvolvimento, comunicação, movimento, etc. (MORIN, 2000, p. 21).

Uma outra característica importante do Estudo de caso é que ele busca contemplar as diferentes perspectivas que se encontram presentes numa situação social (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Esse aspecto é fundamental para esta investigação que se orienta por uma crença de que não há uma realidade única compartilhada, mas sim perspectivas diferentes, que são elaboradas, a partir dos sentidos e significados em que se constroem sobre as ações, as situações vividas e os acontecimentos.

O critério utilizado para a escolha das escolas investigadas, além do consentimento, para a realização da pesquisa pela direção da escola, foi o fato de os professores que ministram a disciplina de Geografia nas séries pesquisadas ser formados em Geografia.

Inicialmente, a investigação teria como *locus* escolas públicas de ensino fundamental da rede municipal de São José de Ribamar – Maranhão. No entanto, o número de docentes formados em Geografia que ministram a disciplina, nas séries finais do ensino fundamental, para o objetivo desta pesquisa, foi insuficiente, requerendo um número maior de escolas a serem investigadas. Optou-se, então, por escolas da rede municipal de São Luís (MA), por satisfazerem aos critérios necessários para a realização da referida pesquisa, a qual foi realizada durante o ano letivo de 2009.

Num primeiro momento, efetuou-se o contato, via coordenadores das escolas, os quais nos apresentaram aos professores que foram informados dos objetivos da investigação. Posteriormente, foi encaminhado à direção das escolas um documento escrito com o pedido de autorização para a realização do trabalho de campo, o que foi obtido sem muitas dificuldades.

Os procedimentos para o recolhimento dos dados foram: a observação e a entrevista. A observação por permitir uma aproximação através do contato pessoal e estreito da pesquisadora com o fenômeno pesquisado e, assim, pôde-se lançar mão dos “conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). A entrevista, por permitir a construção de informações pertinentes para um objeto de pesquisa, expressando “de forma diferenciada a luz e a sombra da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados que aí são produzidos” (MINAYO, 2009, p.65).

As escolas que se constituíram as “unidades em ação” da pesquisa foram as Unidades de Educação Básica Sá Valle e Luís Viana. Essas escolas estão localizadas em bairros distintos de São Luís: UEB Sá Valle, no bairro do Anil; a UEB Luís Viana se localiza no bairro da Alemanha. No trabalho, essas escolas foram identificadas como escola A e escola B, respectivamente.

Na UEB Sá Valle, o período de observação se deu no turno matutino, nos meses de maio e junho de 2009, com 03 professores. Na UEB Luís Viana, a observação ocorreu no mês de junho, com uma pausa no mês de julho, devido às férias letivas, com retorno no mês de agosto, com 02 professores.

No corpo do trabalho, identificam-se os sujeitos pesquisados como P (professor) e uma numeração que segue a ordem da etapa de observação: P1, P2, P3, P4 e P5. Inicialmente, seriam cinco professores, entretanto, como a professora considerada como P5 da escola B, que teve algumas aulas observadas, porém não foi possível à conclusão da etapa de observação nem a realização da entrevista, devido à liberação de sua aposentadoria. Por isso, seus dados não foram incluídos no trabalho, sendo considerados apenas quatro professores como sujeitos da pesquisa.

As observações das aulas de Geografia ocorreram a partir do mês de maio de 2009, estendendo-se até o mês de agosto, conforme referido no parágrafo anterior. Inicialmente, ainda no mês de maio, eram realizadas três a quatro vezes por semana. A partir do mês de junho, devido à inclusão da segunda escola, a UEB Luís Viana, as observações passaram a ser realizadas um dia na semana para cada professor, seguindo o horário da aula de Geografia. As notas de campo, na sua maioria, foram registradas tão logo eram feitas as observações, além das reflexões e das ideias que tais observações foram suscitando.

No primeiro contato com as salas de aula, os alunos ignoraram completamente a presença da pesquisadora no interior da sala. Apenas os alunos da 5ª série da escola A apresentaram curiosidade em saber o que se estava fazendo ali. Alguns poucos deram início a uma conversa em um dos vários momentos, à espera de o tempo passar. Durante as observações, efetivou-se uma postura de silêncio, como alguém que quer se passar despercebido, como se fosse mais um aluno na sala de aula.

Em alguns momentos, P1, P3 e, principalmente, P5 (professora excluída da pesquisa, por número insuficiente de observações e pela impossibilidade de



realização da entrevista), pediram socorro, queriam saber o que deveriam fazer ou não. Nesses momentos, o ser professora da pesquisadora insistia em querer falar mais alto, no entanto procurou-se resistir à vontade interior de interferir e/ou de interagir nas atividades de sala. Percebeu-se nitidamente que os professores não sabem agir em determinadas ocasiões. Compartilha-se com esse sentimento e acredita-se ser um percalço da profissão docente, não sendo isso encarado de forma negativa e sim como o ponto de partida da reflexão da prática docente em sala de aula.

O trabalho de campo desenvolveu-se no interior das escolas selecionadas. A preocupação centrou-se nos docentes, por isso as salas de aula receberam atenção particular. Contudo, observou-se e relata-se sobre a estrutura física e pedagógica das escolas, as relações entre os sujeitos da comunidade escolar e dos discursos circundantes de forma informal, principalmente nos corredores e na sala dos professores.

Com a entrevista, buscou-se captar os significados que os sujeitos constroem sobre a realidade escolar. Foram 04 entrevistas que ocorreram logo depois da etapa de observação, nas dependências das escolas, *lócus* da pesquisa. A duração das entrevistas foi breve, a mais sucinta durou aproximadamente 19 minutos; apenas uma foi mais extensa e teve a duração de 1 hora e 20 minutos. Supõe-se que a concisão nas respostas dadas às questões da entrevista resulta da dificuldade da reflexão na prática dos professores.

A entrevista foi do tipo aberta, acreditando-se permitir ao entrevistado expressar de forma livre suas concepções. As entrevistas foram gravadas em suporte digital e, posteriormente, transcritas para suporte escrito.

A partir dos dados obtidos empiricamente, procurou-se refletir a partir das experiências discente e docente que se tem, além de contribuições de teóricos sobre as questões suscitadas no decorrer da pesquisa.

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, a preocupação não é com a quantificação da ação dos professores, mas analisar o complexo cotidiano das aulas de Geografia, a partir das concepções que norteiam e direcionam a prática dos professores. Para isso, optou-se, sempre que o questionamento possibilitou, por estabelecer pontes entre a prática de sala de aula (observação) e o discurso dos professores, coletado por meio da entrevista, para poder conhecer, identificar e

compreender o cotidiano dos sujeitos pesquisados e, assim, refletir sobre o fazer dos docentes que também é o da pesquisadora.

São inevitáveis as contradições entre o que foi observado e o que foi dito pelos professores. Contudo, o objetivo não é um julgamento tampouco dicas do que fazer ou não fazer na prática de sala de aula, mas descrever relatos de situações vivenciadas durante o exercício da profissão e, assim, refletir com o outro essa prática. Procurou-se evitar a identificação dos professores nas muitas situações descritas, pois a intenção não é identificar acertos ou falhas de um ou outro professor. A partir dos seus relatos e ações, buscou-se possibilitar uma reflexão sobre a Geografia Escolar no ensino fundamental.

É conveniente afirmar que o tema e o objeto de estudo desta pesquisa se constituem num mundo em que a pesquisadora se encontra, por isso não tem como não cometer alguns excessos, pois muitas situações relatadas já foram vivenciadas por ela ou como aluna ou como professora. Partilha-se com muitas das indagações dos sujeitos pesquisados; o diferente é que, dessa vez, como pesquisadora, estará se vendo através do trabalho desenvolvido pelos sujeitos da investigação. Talvez, por isso, às vezes, as palavras e emoções reveladas a partir delas podem ter um peso de avaliação e/ou de respostas, porém não é essa a intenção.

Os dados recolhidos através da entrevista, para facilitar sua exposição, foram colocados em quadros, mantendo-se fielmente as palavras assim como foram ditas. Acredita-se que as perguntas feitas são necessárias para instigar as situações levantadas no decorrer deste trabalho e satisfazerem o aspirado objetivo de refletir o como e o que é ensinado na Geografia escolar.

Feita a descrição do caminho percorrido para desvelamento do objeto de estudo desta pesquisa, apresenta-se o texto resultante desse percurso, o qual se encontra organizado na seguinte sequência:

A seção COM QUEM E DE QUEM SE FALA apresenta as escolas que foram observadas, ressaltando características que se acham relevantes para o conhecimento do contexto, a estrutura física e pedagógica. Os sujeitos pesquisados, num total de quatro, são todos licenciados em Geografia. Deles, procurou-se desvelar a formação docente, a motivação para cursar Geografia e como se deu a escolha da profissão de professor e o ritmo de trabalho.

A seção AULA DE GEOGRAFIA traz informações obtidas através da observação e da entrevista, instrumentos de coleta de dados utilizados pela

pesquisadora. Inicialmente, reflete-se sobre a intencionalidade da aula; posteriormente, descrevem-se as aulas dos professores de Geografia pesquisados e refletem-se sobre elas, por meio de um texto que procura responder às perguntas: O que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar? A quem ensinar?

No tópico “O que ensinar?”, apresentam-se os conteúdos geográficos trabalhados e os que os professores consideram importantes de ser trabalhados. Em “Como ensinar?”, buscou-se conhecer o entendimento dos professores sobre os conceitos e categorias específicos da ciência Geografia e como essas categorias são trabalhadas em sala de aula, além das metodologias e meios de ensino para se atender ao objetivo da aula. Em “Para que ensinar?”, apresenta-se a importância da disciplina Geografia, segundo os professores e suas principais dificuldades? Em “A quem ensinar?”, reflete-se sobre a relação da ciência e a disciplina Geografia Escolar entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, professor e aluno.

Na seção O DESENVOLVIMENTO DO SER PROFESSOR, inicialmente, procura-se historicizar o curso de formação de professor de Geografia no Brasil. Posteriormente, buscou-se conhecer o desenvolvimento profissional dos professores pesquisados, a partir de suas experiências discentes e docentes, por intermédio da entrevista. Para se conhecer a experiência discente, perguntou-se sobre informações tanto da educação básica como universitária e os professores que influenciaram ou influenciam sua prática.

Para se identificar, através dos depoimentos dos pesquisados no ato da entrevista sobre o ser professor, parte-se de questionamentos sobre quando iniciou a experiência docente, as principais dificuldades encontradas nos primeiros anos da profissão, as experiências acadêmicas atuais, eventos ou congressos relacionados à área de formação e compra de livros acadêmicos. A visão dos professores sobre seu trabalho docente teve como referência, além dos discursos, a prática observada sobre a relevância dada à realidade do aluno e o que acreditam ser, ou não, uma aula interessante.

Na conclusão, faz-se uma revisão de pontos considerados marcantes neste trabalho e atreve-se a sugerir desafios para superação dos obstáculos constatados no trabalho docente, convidando: “VEM VAMOS EMBORA QUE ESPERAR NÃO É SABER. QUEM SABE FAZ A HORA, NÃO ESPERA ACONTECER...”.

## 2 COM QUEM E DE QUEM SE FALA

*Somos todos iguais  
Braços dados ou não...  
Somos todos soldados  
Armados ou não.  
(VANDRÉ, 2000)*

A escola e a sala de aula pressupõem a perspectiva de um lugar de onde, a partir de processos que incluem rituais, se instituem regras, códigos, relações que identificam aqueles que fazem a oficina funcionar, os sujeitos que são feitos pelo ofício que executam. Cria, dentre outras coisas, uma identidade entre os indivíduos e os objetos que estes manipulam, as ferramentas que manuseiam, os processos com os quais interagem. E ainda mais, cria uma identidade entre os indivíduos que são parceiros de rituais comuns, realizadores de um dado ofício e situados no ambiente da mesma oficina (SOUSA NETO, 2005).

Assim, apresentam-se as escolas e os professores pesquisados. Os casos são constituídos por duas escolas públicas municipais de São Luís (MA). Investigou-se um total de quatro docentes formados em Geografia que ministram essa disciplina nas séries finais do ensino fundamental. No trabalho, as escolas estão identificadas por letras e os professores, por números, seguindo a ordem em que foram observados.

Convém ressaltar que, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2010), a rede municipal de ensino de São Luís conta com 92 escolas de ensino fundamental, 5.423 professores, 556 coordenadores pedagógicos e 112.879 alunos. Sua organização escolar está estruturada em ciclos, a saber: 1º Ciclo (1º, 2º e 3º anos); 2º Ciclo (4º e 5º ano); 3º Ciclo (6º e 7º ano); 4º Ciclo (8º e 9º ano).

A pesquisa tem como foco os dois últimos ciclos (3º e 4º ciclos) do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, que correspondem às antigas séries finais desse nível de ensino, ou seja, 5ª à 8ª séries.

### 2.1 As Escolas

Foram pesquisadas duas entre as maiores escolas municipais de São Luís, considerando-se a estrutura física e pedagógica. Identificada como escola A, a

Unidade de Educação Básica Sá Valle apresenta os melhores índices de qualidade de ensino da rede municipal. A Unidade de Educação Básica Luís Viana, localizada numa área considerada de risco e, por isso, conhecida pelo elevado nível de violência nos seus arredores foi identificada como escola B.

A escola A, conhecida apenas como Sá Valle, possui uma boa infraestrutura: quadra esportiva, biblioteca, sala de informática, salas de aula arejadas e com boa iluminação natural e artificial (com blocos e basculantes nas laterais, ventiladores suficientes em cada sala), quadro verde e branco e todos os alunos com livros didáticos de Geografia.

A biblioteca é um ambiente amplo e arejado, com uma boa iluminação natural, espaço para palestras, caixa de som, quadro branco e verde, data show, televisão, aparelho de DVD, maquetes, livros didáticos e literários, ventiladores, lâmpadas, mesas e cadeiras, disponíveis para alunos e professores.

A escola conta com áreas livres, em torno dos corredores das salas de aula. Apesar de possuir uma boa infraestrutura, a manutenção do prédio não é feita a contento: as paredes são sujas, riscadas e com pinturas velhas. Em algumas salas, o quadro verde está em péssima conservação e as carteiras sem a proteção de costas.

A escola conta com um apoio extraclasse: há funcionários que ficam nos corredores da escola e fazem o acompanhamento das salas, alunos e professores, verificando se há ou não professor na sala, se os alunos estão em aula e para “discipliná-los”. Na sala dos professores, em muitos momentos, o barulho é maior que nas salas de aula, as conversas mais frequentes são sobre “a deficiência de aprendizagem dos alunos”.

Na escola B, conhecida apenas como Luís Viana, as salas de aula são amplas, mas seus espaços em torno das salas são reduzidos. Essa falta de espaços livres traz problemas de ventilação e iluminação natural. Além disso, o número de ventiladores para cada sala é insuficiente, por isso as salas de aula possuem uma temperatura ambiente elevada.

As salas de aula estão em péssimas condições. O prédio sem conservação com pinturas velhas e sujas, corredores apertados e com mau cheiro, demonstra o descaso para com esta escola. Em conversa informal, P4 desabafou: “venho à escola todo dia bem, mas tenho medo de sair doente”.

Alunos e funcionários da escola conseguiram melhorar essas condições, ao reunirem-se em um mutirão: limpam as salas, carteiras e quadro, pintaram as paredes e colocaram mudas de plantas no pequeno jardim que fica no portão de entrada da escola.

A escola possui uma quadra esportiva que fica ao lado de um dos corredores de salas de aula. Isso dificulta o trabalho do professor, no que se refere à ministração das aulas, nos dias e horário da Educação Física, devido ao excesso de barulho e pela própria movimentação na quadra que atrai a atenção dos alunos, os quais ficam a observar as atividades físicas pelos basculantes.

Os professores da escola B ficam receosos, em relação à atitude dos alunos, por já ter havido casos de ameaças a professores. Eles também se preocupam com os seus veículos que ficam no pátio externo da escola, um lugar sem segurança onde qualquer pessoa tem acesso. Na sala dos professores, o assunto no intervalo é a “violência na escola” e quando chega o momento de retornarem às salas de aula, a maioria dos professores demonstra desânimo.

Nessas escolas, o ensino fundamental funciona em dois turnos: o turno matutino com turmas do 3º e 4º ciclos, séries finais; o turno vespertino, com turmas do 1º e 2º ciclos, séries iniciais. A pesquisa de campo realizou-se no turno matutino, com turmas dos dois últimos ciclos, séries finais do ensino fundamental.

As escolas pesquisadas funcionam há vários anos e estão localizadas na área urbana da cidade de São Luís, em bairros residenciais e distintos, como evidencia o mapa abaixo. Estas disponibilizam completa infraestrutura, serviços básicos e uma boa acessibilidade da população. A escola A localiza-se no bairro do Anil e funciona com 21 salas de aula dos ciclos pesquisados: 06 salas de 5ª série/ 6º ano; 06 salas de 6ª série/ 7º ano; 05 salas de 7ª série/ 8º ano; 04 salas de 8ª série/ 9º ano. A escola B está localizada no bairro da Alemanha e tem 11 turmas funcionando, sendo 03 turmas de 5ª série/ 6º ano; 03 turmas de 6ª série/ 7º ano; 03 turmas de 7ª série/ 8º ano; 02 turmas de 8ª série/ 9º ano, embora o espaço da escola seja reduzido para o número de salas, com iluminação e ventilação natural deficiente e temperatura ambiente elevada. Essas informações foram obtidas no turno observado, no ano de 2009.

**Mapa 1 – Escolas pesquisadas na Ilha do Maranhão**



FONTE: LABOCART , Laboratório da Cartografia - UFMA/2011

Ambas as escolas apresentam mobiliários, equipamentos e materiais pedagógicos. Também possuem espaços para esporte, recreação, biblioteca e serviço de merenda escolar. Quanto aos prédios, eles são adaptados para o atendimento dos/as alunos/as portadores de deficiência.

## 2.2 Os Sujeitos

A investigação teve como sujeitos, quatro professores formados em Geografia que ministram a disciplina nas séries finais do ensino fundamental.

**Quadro 1 - Formação docente**

Prof.	Gênero	Idade	Licenciado em	Anos de docência	Pós-Graduação	Tempo na escola
P1	M	50	1986	26	Não	18 anos
P2	F	49	1988	26	Especialização em Metodologia do Curso de Geografia	06 anos
P3	M	45	1993	07	Não	07 anos
P4	M	44	2003	12	Não	12 anos

Dados: Entrevista

Fonte: A autora

Foram investigados três docentes na escola A: 02 do gênero masculino, 01 do gênero feminino; na escola B, um docente do gênero masculino, perfazendo um total de 03 professores do sexo masculino e 01 do sexo feminino (Quadro 1). Conforme os critérios pré-estabelecidos, eles são formados em Geografia e ministram essa disciplina nas séries finais do Ensino Fundamental.

A professora identificada, inicialmente, como P5 da escola B que, na ocasião do trabalho de campo, estava com redução de carga horária, ministrando apenas 08 aulas semanais em quatro turmas, 03 da 5ª série/6º ano e 01 da 6ª série/7º ano, aposentou-se antes do término da etapa de observações, o que impossibilitou a realização da entrevista, por isso seus dados não foram incluídos no trabalho.

A professora em questão, de forma quase explícita, tentou evitar a realização da investigação nas suas aulas e acredita-se que, por isso, foram constantes os atrasos, ausências e atestados, até que foi liberada sua aposentadoria. Sendo assim, para esta investigação, foram acompanhados apenas quatro professores.



Ressalta-se quanto é difícil ser observado por outra pessoa, por isso compreende-se o desconforto da professora e dos outros professores, inclusive para a própria observadora. Apesar de alguns empecilhos, houve um número expressivo de observações e estas foram suficientes para os objetivos desta pesquisa. Geralmente, foi reservado um dia para cada professor, o qual era acompanhado por meio de suas aulas na escola.

O trabalho de campo não teve interrupções por falta de aula, com exceção da ausência de alguns professores, como no caso de P3 com problema de saúde, apresentando atestados e alguns atrasos devidos seu trabalho como plantonista num órgão estadual. A receptividade dos professores, no geral, foi boa, apesar de antes do início da etapa de observação parecerem ignorarem a pesquisa que iria se realizar.

Na escola A, os professores se demonstraram mais incomodados com a observação de suas aulas, o que é compreensível e esperado. Já na escola B, P4 demonstrou-se o mais à vontade com o evento da pesquisa. P1 e P3, durante a etapa de observação, pareceram ser os mais tensos, com certo descontrole com exigências disciplinares em sala de aula que não pareceram ser de costume, pois os alunos demonstravam agir com naturalidade e estavam surpresos com a repressão em relação a suas posturas em sala de aula.

Para confirmar o que se está a dizer, citam-se dois exemplos. O primeiro deles é: houve a saída de um aluno da 5ª série sem comunicar ao professor que aos gritos chama sua atenção. O aluno com ares de surpreso desabafa: “O professor está doido!”. O professor, com certo descontrole, revida o comentário do aluno. Outro exemplo refere-se a um outro professor. Na oportunidade de uma avaliação bimestral escrita, logo no início, um aluno solicitou a possibilidade de pesquisar no livro e o professor não permitiu. Então, de forma generalizada, os alunos, durante a prova, continuaram insistentemente a solicitar a permissão para pesquisar no livro. Faltando 10 minutos para o término da prova, o professor permitiu que os alunos pesquisassem.

Convém ressaltar que os professores são oriundos da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Eles ingressaram na IES entre as décadas de 1980 e 1990, período em que no curso obtinham-se as habilitações de Bacharelado e Licenciatura (Quadro 1). Por isso, os professores são bacharéis e licenciados em Geografia, com exceção de P4 que, por opção, é apenas licenciado. Posteriormente,

essas habilitações passaram a ser em separado, com duas opções de curso: Geografia Licenciatura e Geografia Bacharelado.

Todos os professores têm mais de quarenta anos e a maioria exerce a docência há mais de dez anos. P3 é o que tem o menor tempo de experiência docente, pois trabalhava em outra função; apenas há 7 anos ingressou na sua área de formação. Já P1 e P2, com 26 anos de trabalho docente, dizem estar contando os anos para a aposentadoria. P4, com 12 anos em sala de aula, afirma estar cansado e que irá preparar-se para fazer concurso para trabalhar fora de sala de aula. Apenas P2 tem curso de Pós-Graduação, em nível de Especialização (Quadro 1).

Com essa informação, juntamente com outras questões instigadas no decorrer deste trabalho, supõe-se que continua forte a idéia de que professor “formado” é professor pronto. Sousa Neto (2008, p. 91), com muita propriedade, lembra que “são necessários quatro anos para ser geógrafo licenciado de carteirinha e tudo”.

Acredita-se que esta concepção tem justificado o afastamento dos profissionais da educação básica de eventos relacionados ao curso de formação e à profissão. Contudo, defende-se um desenvolvimento profissional do professor, não como acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas como um caminho para um processo de reflexão sobre sua prática profissional, por isso que

[...] O educador nunca estará definitivamente “pronto”, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia-a-dia, na meditação teórica sobre a sua prática. (A leitura prática da teoria) A sua constante atualização se fará pela reflexão diurna sobre os dados de sua prática. Os âmbitos de conhecimento que lhe servem de base não deverão ser facetas estanques e isoladas de tratamento do seu objeto de ação: a educação. Mas serão, sim, formas de ver e compreender, globalmente, na totalidade, o seu objeto de ação. (LUCKESI, 1987, p.28-29).

O que motivou esses professores a cursarem Geografia? Os professores afirmaram terem sido motivados a cursar Geografia por tendência, gosto e afinidade, quadro abaixo. Independente dessa questão subjetiva, a referência que se tem dessa profissão é a experiência escolar. Isso leva a uma reflexão: Como algo que é criticado pode ser fundamental para a escolha de uma profissão? A experiência que se tem até o momento da escolha em fazer o curso de Geografia é a disciplina escolar de Geografia.

### Quadro 2 - Motivação a cursar Geografia

Prof.	O que motivou você a cursar Geografia na universidade?
P1	Tendência mesmo. Gosto da área de Geografia, tanto é que eu fiz dois cursos de Geografia, dois vestibulares diferentes.
P2	Opção, primeiro opção, né, e porque eu gosto de Geografia. Tenho afinidade com a questão da terra; é a realização de um projeto de vida ligado exatamente ao que eu queria.
P3	Muito apaixonado.
P4	Foi uma disciplina com a qual eu sempre tive muita afinidade, além de Geografia, História. Então, a escolha foi mais em função disto que já era uma coisa de que eu gostava muito, no tempo do ensino básico.

Dados: Entrevista

Fonte: A autora

O mesmo acontece com a profissão de professor: os docentes com quem se teve contato anterior à escolha da profissão foi o da Educação Básica. Então, como se deu a escolha da profissão de professor?

### Quadro 3 - Escolha da profissão de professor

Prof.	Descreva como foi a escolha da profissão de professor de Geografia.
P1	É pelo curso mesmo de licenciatura. O professor Trovão [comentou] você tem uma boa tendência para ensinar e o curso mesmo de licenciatura, o outro era bacharelado, é o técnico, então optei pela licenciatura. Até pelo mercado de trabalho, estava me formando e o professor apareceu logo.
P2	Pelo mesmo motivo, gosto. Eu me identifico muito com os conteúdos, tenho interesse extremo por algumas áreas da Geografia, o que me levou a ser professora.
P3	A gente escolhe porque gosta. Eu fiz concurso, passei e estou aqui até hoje. Sete anos trabalhando; gosto do que faço.
P4	Eu sempre gostei de estar participando, fazendo alguma coisa que já tendia para isso. Além da minha própria dificuldade, a minha situação socioeconômica, a gente sabe que às vezes a docência ainda é o caminho mais curto pra gente chegar a algum lugar; quem não tem uma condição social econômica razoável.

Dados: Entrevista.

Fonte: A autora

P1 e P4 afirmaram que a escolha pela profissão de professor se deu, por terem gosto e tendência para ensinar (Quadro 3). São professores que estão exercendo a profissão há mais de dez anos: estão com 26 e 12 anos em sala de aula, respectivamente na oportunidade do trabalho de campo. O que isso significa ou pode ter significado para um professor que inicialmente tinha tendência pela profissão?

Um dos comentários recorrentes nas escolas em que se trabalha é o seguinte: “Isso é porque você está começando agora!”. Parece que o fim da paixão pela profissão é questão de tempo e o conseqüente desencanto com o magistério.

O segundo ponto de estar exercendo a profissão seria o mercado de trabalho, como forma de sobrevivência. Para P1, a falta de perspectiva profissional para o curso de Bacharel em Geografia o levou para a docência. É o que afirma, ao ser entrevistado: “estava me formando e o professor [oportunidade] apareceu logo”. Já P4 ressaltou que a “docência ainda é o caminho mais curto para gente chegar a algum lugar, quem não tem uma condição social econômica razoável” (Quadro 3).

Kaercher (2004) em sua tese concluiu que a licenciatura é uma segunda opção e a docência a última parada do ônibus. Infelizmente, na realidade pesquisada e partindo do discurso de P4, a docência é a primeira opção para quem não tem uma condição social favorável e a Geografia, essa sim, pode ser uma das opções. Isso não significa que os sujeitos pesquisados não se identifiquem ou não tenham paixão pela profissão. Na verdade, o que ocorre é uma falta de opção.

Continuando com o mesmo autor, a falta de opção, aliada aos baixos salários – que ‘exigem’ uma carga horária de trabalho muito grande – e ao baixo prestígio profissional, acelera o desencanto com a profissão, o que se traduz numa atuação profissional mais burocrática e menos criativa em sala de aula.

Já P2 e P3 afirmam que o fato de gostarem de Geografia determinou a escolha pela profissão. P2 acrescenta que a identificação com os conteúdos e interesse por algumas áreas da Geografia a levaram a ser professora. Entretanto, essa identificação com a Geografia apenas não seria condição para ser professor.

Ressalta-se que a docência não é uma capacidade inata e, sim, uma carreira que, como outra, pressupõe esforço pessoal e formação que possibilitem o domínio de aspectos teóricos e práticos ligados ao ensino e à aprendizagem. Considera-se que só com estudos constantes e dedicação é possível ser um bom

professor. Contudo, sabe-se o quanto isso é difícil, num ritmo de trabalho da maioria dos professores.

Entretanto, faz-se necessário aos professores se verem como trabalhadores e como trabalhadores que têm compromisso com o que fazem. Como coloca Sousa Neto (2005), adianta pouco desvalorizar o ofício e permanecer nele de modo descomprometido, acaba sendo uma opção política de grande envergadura, porque enfraquece sobremodo a profissão, a luta dos trabalhadores em educação e as transformações que se pode operar.

**Quadro 4 - Jornada de trabalho**

<b>Prof.</b>	<b>Séries em que leciona</b>	<b>Turnos em que trabalha</b>	<b>Tipo de Escola</b>
P1	7 <sup>a</sup> e 8 <sup>a</sup>	03	Municipal e estadual
P2	6 <sup>a</sup> e 7 <sup>a</sup>	03	Municipal e estadual
P3	5 <sup>a</sup> e 6 <sup>a</sup>	01	Municipal
P4	6 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	03	Municipal, privada e estadual

Dados: Entrevista

Fonte: A autora

Os professores, tanto na escola A quanto na B, estão distribuídos por séries. Como a disciplina Geografia tem apenas duas horas/aula semanais por turma, o professor assume a regência de um número maior de turmas e alunos. No caso das escolas municipais de São Luís pesquisadas, cada professor tem 14 horas/aulas semanais em sala de aula. Na escola A, os professores trabalham com duas séries diferentes: P1 é professor de três turmas de 7<sup>a</sup> série e quatro turmas de 8<sup>a</sup> série; P2 leciona em cinco turmas de 6<sup>a</sup> série e duas turmas de 7<sup>a</sup> série; P3 ministra aulas em seis turmas de 5<sup>a</sup> série e em uma turma de 6<sup>a</sup> série. Na escola B, P4 tem três séries diferentes: duas turmas de 6<sup>a</sup> série, três turmas de 7<sup>a</sup> série e duas turmas de 8<sup>a</sup> série (Quadro 4).

Essa divisão por série para cada professor, com base em dados da entrevista, está praticamente definida, embora, como ressalta P2, não seja algo fechado; é uma espécie de paliativo. Caso mudassem as séries todos os anos ou os professores tivessem salas de séries diferentes, seriam conteúdos diferentes, o que

dificultaria, ainda mais, o trabalho dos professores que, também, têm outras escolas em mais dois turnos de trabalho.

Não se coloca essa realidade apenas como uma questão quantitativa: o professor, com o número maior de diário escolar, com provas a serem elaboradas e corrigidas e planejamentos de aula. O número demasiado de alunos dificulta um trabalho de qualidade e influencia na relação entre os professores e os seus alunos. Esse fato revela algo muito comum: os professores não sabem o nome dos seus alunos e, por isso, muitos são identificados apenas como um número, designados e considerados como tal. Acredita-se impedir um acompanhamento mais eficaz; a relação professor/aluno fica apenas burocrática e quantitativa.

Os professores pesquisados, além de trabalharem na escola pesquisada, no turno matutino, também trabalham nos turnos vespertinos e noturnos: P1 e P2 trabalham, também, em escolas da rede estadual do Maranhão; P4 trabalha numa escola privada no turno vespertino e à noite na rede pública estadual; P3 trabalha como professor em apenas um turno, pois tem outro emprego, com outra função e trabalha por plantão (Quadro 4).

Percebeu-se que o excesso de carga horária de trabalho semanal dos professores, na sala de aula leva-os a demonstrarem um grau de desânimo, cansaço e stress muito grande. No período da observação, não se presenciou uma comunicação pedagógica entre os colegas das escolas acompanhadas que trabalham a disciplina Geografia e destes com os de outras disciplinas.

Depois da apresentação das escolas e sujeitos investigados, são apresentados, na seção 3, os dados, recolhidos na observação e entrevista, sobre as aulas de Geografia, acompanhadas durante o ano letivo de 2009.

### 3 A AULA DE GEOGRAFIA

*A atividade da aula realiza o professor, como se não fosse apenas o professor que fizesse a aula, mas fosse feito por ela. Pensada nesse sentido, a aula é processo e não produto; não é uma coisa com finalidade plenamente determinada, ainda que tenha um fim; não é uma coisa que possa se assemelhar à mercadoria que se troca por algo. (SOUSA NETO, 2008, p. 15)*

As situações diárias tendem a ter certa rotina que, com certeza, impede de uma reflexão, um (re) pensar da ação. Por isso, acha-se que esse sentido sobre a aula traz mudanças epistemológicas e metodológicas ao trabalho.

Assim, para se conhecer o que é ensinado e como é trabalhada a Geografia nas séries finais do Ensino Fundamental, adquiriram-se dados recolhidos através da entrevista, da observação e de conversas informais. Informações referentes a duas escolas da rede municipal de São Luís, durante o ano letivo de 2009. Foram analisadas, apenas, algumas aulas de um processo de ensino/aprendizagem que se prolonga por um ano.

Ao se relatar uma realidade escolar específica, concorda-se com Pinheiro (2005) de haver limites de realização de um trabalho competente, crítico e criativo, em decorrência de condições concretas extras e intraescolares do sistema de ensino público.

Ciente dessas limitações, Meinerz (2006, p. 200-201) relembra que essa, também, é histórica e, por isso, faz-se necessário, “reconhecer que as práticas se inserem numa instituição que não se explica só pelo presente, mas que tem uma tradição e uma memória histórica que engendram”. Reconhecendo-se esses fatores, acredita-se que se terá uma prática consciente, atuante e reflexiva; os empecilhos, como metas a transpor, pois enquanto histórico, há outros caminhos possíveis a serem traçados; não existem receitas prontas nem idealizadoras.

Ao abordar a prática de sala de aula, parte-se da visão dos professores pesquisados e da própria experiência da pesquisadora, por isso este trabalho se coloca como uma reflexão de professores sobre sua prática. Reflexão esta que, devido à correria diária, não se costuma fazer.

Tem-se que a prática do professor se inicia antes de sua entrada na sala de aula. Por se tratar de uma ação intencional, requer um planejamento de intenção,

ações e avaliações, não necessariamente, com um rigor em etapas que sigam esse ordenamento. Acredita-se que essas etapas se encontram imbricadas e sejam interdependentes.

O momento inicial dessa reflexão é o momento em que se planejam ações, por isso se buscou conhecer quando e como é feito o planejamento das aulas de Geografia.

#### Quadro 5 - Intencionalidade da aula de Geografia

Prof.	Quando e como é feito o planejamento de suas aulas? Elas se baseiam em quê?
P1	No início da semana pedagógica e mensalmente. Eu sou contra isso, era melhor bimestral. Todo mês tenho que fazer na caderneta e numa folha para entregar à coordenação, eu acho muita coisa. Nós temos uma grade que vem da Secretaria de Educação. Eu já participei de dois encontros para poder arrumar [aprender] conteúdos, ver o que é mais certo para uma série dentro do município. Aí a gente utiliza esses conteúdos já pré-estabelecidos; também tem o livro didático, onde tem que ter o conteúdo que você vai dar para o aluno.
P2	É para ser feito mensalmente, mas nem sempre acontece, por conta de que os supervisores, às vezes, têm de comparecer a reuniões na Secretaria de Educação do município. Como nós temos um livro didático, nós trabalhamos basicamente com o plano de curso em cima dos conteúdos escolhidos, em cima do que está no livro didático.
P3	É feito na “Semana Pedagógica”, no início do ano e mensal. Se junta com os professores e aí a gente tenta fazer o planejamento em conjunto, interdisciplinar, junto com as outras disciplinas. Eu nunca trabalhei um currículo, já vem um currículo pronto da SEMED pra gente discorrer sobre ele, tentando colocar junto com o livro didático. A gente não faz um rol x que era para ser feito, a gente começa, mas nunca termina.
P4	Um planejamento anual que parte dos livros que você pega e alguma experiência que você já tem. Esse plano anual vira os planos bimestrais ou quinzenais. Na escola pública, e muito mais na escola particular, você tem que adaptar o planejamento, em função da dinâmica dos livros didáticos que te servem como rumo num ano e no próximo já é substituído. Aqui, na escola, ele é feito mensal ou quinzenal. Nós temos duas reuniões por mês de planejamento, sendo uma para formação continuada onde a gente discute questões da escola e outra reunião que é de fato o planejamento, onde você faz o arcabouço dos conteúdos, metodologias e recursos que vão ser aplicados.

Dados: Entrevista

Fonte: A autora



A observação do planejamento de aula não foi realizada, por não ter, de fato, acontecido na escola. Sendo assim, reflete-se sobre os dados obtidos na oportunidade da entrevista, conforme o quadro acima.

Na escola A, o plano anual ou de curso é feito na primeira semana do ano letivo, durante a “Semana Pedagógica”. Esse plano é/foi desmembrado em planos que são organizados mensalmente. P1 demonstrou que é contra o plano mensal; sua preferência é pelo bimestral e desabafou que todo mês tem que fazê-lo na caderneta e numa folha para entregar à coordenação. Já P2 afirma que nem sempre o planejamento mensal acontece, devido às questões que independem dos professores, como a necessidade do comparecimento dos supervisores da escola, em reuniões na Secretaria de Educação do município.

Quanto a P3, ele assegura que há a junção dos professores, pois eles objetivam um planejamento em conjunto, interdisciplinar, junto com as outras disciplinas. No entanto, durante as observações, não se presenciou a comunicação pedagógica entre os colegas que trabalham a disciplina Geografia nem destes com os de outras disciplinas.

Convém ressaltar que não se trata de uma crítica, apenas uma constatação, pois se sabe o quanto é difícil trabalhar em conjunto,

[...] reunir-se com os colegas para compartilhar os trabalhos é, não só trabalhoso, como conflitivo e até doloroso. As divergências se explicitam, não só no campo teórico da Geografia, mas também nas diferentes visões que cada um tem sobre o educar. Expor seu trabalho implica em receber críticas, o que é penoso. Tecer um comentário sobre o trabalho do colega pode soar como uma crítica pessoal, quase uma traição. E, dá trabalho, afinal, é preciso argumentar, expor com clareza suas idéias e, corolário, expor-se ao ‘contra-ataque’[...] (KAERCHER, 2004, p. 253-254).

Foram presenciadas escassas cobranças com o pedagógico e com o burocrático, tanto que, quando solicitado ao coordenador da escola os planejamentos dos professores, ele não tinha recebido o de todos, embora seja comum aos professores de forma geral queixar-se dessa cobrança. Acredita-se que professores, em nome da sua autonomia, tenha sua prática de improviso, pois não está sendo utilizada com responsabilidade e compromisso com a profissão nem com os alunos.

A rede municipal de São Luís tem uma grade curricular que P1 e P3 mencionaram e asseguraram utilizá-la, juntamente com o livro didático. P1 afirmou

que houve encontros propostos pela SEMED, que participou de dois. Os encontros eram para instruir os professores na organização e seleção dos conteúdos escolares de acordo com cada série nas escolas do município. Já P3 desabafou que todo ano os professores começam a preparar um rol de conteúdo, porém nunca terminam de fazê-lo.

Segundo Corazza (2001), o planejamento de ensino é uma prática (re) negada na prática docente, por ser (re) negada no trabalho de educação dos professores. Este fato se confirma no processo de formação da pesquisadora, na academia, pois não foram trabalhadas habilidades de um planejamento da prática de sala de aula. Contudo, não basta apenas saber colocar no papel as intenções da aula sem estás serem colocadas em prática.

Na prática, P1 e P2 demonstraram não planejar suas aulas. Suas práticas são de improviso e sem o necessário acompanhamento do que é desenvolvido em sala, pois decidiam o que fazer, quando chegavam à sala de aula e, com o auxílio dos alunos. Os professores não estipulam prazos e como as próprias palavras de P1, “recebo qualquer coisa!”.

Na escola B, segundo P4, há o planejamento anual e duas reuniões quinzenais: uma para a formação continuada, em que são discutidas questões da escola; outra que é, de fato, o planejamento; na oportunidade, é feito o arcabouço dos conteúdos, metodologias e recursos que serão aplicados na sala de aula.

P4 afirma, também, ter como base, para seu planejamento anual, o livro didático utilizado nas escolas e sua experiência em sala de aula. Desmembra o plano anual em planos bimestrais ou quinzenais. No entanto, quando foram solicitados os seus planejamentos, o professor prometeu os do próximo ano, pois neste ano letivo não havia feito nenhum. Ou seja, no ano do desenvolvimento desta pesquisa (2009), não elaborou o planejamento escrito de suas ações.

Pelo desvelado na investigação, pode-se dizer que o professor se esquece de que propor um planejamento é produzir uma visão política e um espaço de luta cultural. Assim, omitir-se de propor é

[...] renunciar a este espaço e àquela visão, é ir para a disputa desarmado, sem estratégias, sem táticas e sem instrumentos (a não ser, evidentemente, os da situação). É se apresentar e ficar disponível para apenas executar planejamentos de “terceiros”, que insistem em estar constituídos pelos livros didáticos, pelo currículo vigente, pela tradição do discurso pedagógico ou até mesmo pelo currículo nacional. (CORAZZA, 2001, p.125).

Ou pior, nada fazer, pois a ação pedagógica exige uma intervenção intencional que é, sem dúvida, de ordem ética (CORAZZA, 2001).

Quando perguntados sobre o planejamento, os professores afirmam basear-se nos conteúdos escolhidos do livro didático de cada escola, presos à “obrigação” de trabalhar esses conteúdos e, ao mesmo tempo, à necessidade de fixar objetivos, mesmo que eles não façam sentido. De forma geral, os professores encaram o planejamento como mais um trabalho a ser feito e, não como uma prática que busca influir na produção de significados, poder e identidades. Ao agir assim, eles demonstram não cumprirem as responsabilidades pedagógicas e políticas de seu trabalho, uma vez que a finalidade da escola tem seus reflexos nos objetivos que a orientam, na seleção de seus componentes e nas próprias atividades metodológicas, através da posição que adota e na sua orientação seletiva, frente à cultura que se concretiza, precisamente, no currículo que se transmite. (SACRISTÁN, 2000).

A ausência de (re) pensar a ação docente e a intencionalidade desta se percebe que tem desencadeado uma prática de improviso. Acredita-se que isso decorre do fato de o planejamento de ensino não ser reconhecido como essencial para o trabalho em voga. Para os professores, o planejamento é considerado apenas como um trabalho burocrático, uma exigência formal da escola, da coordenação e/ou direção, ou seja, a dimensão intelectual, teórica é quase inexistente, revelando, assim, a dificuldade dos professores de sintetizarem suas intenções de forma escrita, prática renegada no seu processo de formação acadêmica.

Então, o que se coloca em prática... A aula? Por isso, antes do momento de o professor perguntar algo aos alunos, acredita-se ser pertinente fazer a si mesmo uma série de perguntas: O que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar? A quem ensinar?

### **3.1 O Que Ensinar?**

Sousa Neto (2008) é enfático, quando faz uma advertência e esclarece sobre o que ensinar:

[...] Essa é uma pergunta que exige sólida formação profissional, porque sua natureza é eminentemente epistemológica. Por exemplo, o que ensinar em Geografia? Bom, se a formação profissional for desqualificada, os professores tenderão a ver nos livros e nos currículos prescritos a sua tábua de salvação e reproduzirão exatamente aquilo que está colocado às páginas [...] (SOUSA NETO, 2008, p.25).

Pois nada obstante, na sala de aula, o conteúdo vira o principal. A informação ganha autonomia e vale por si só. Então, “o que queremos que nossos alunos aprendam? Geografia! Você poderia dizer com toda a rapidez! Mas, uma nova pergunta se põe: o que ensinamos, quando ensinamos Geografia?” (KAERCHER, 2004, p. 295).

### Quadro 6 - Conteúdo geográfico escolar

Prof.	Quais assuntos são trabalhados nas séries em que você trabalha?
P1	Na 7ª série, se faz uma introdução de continente até movimentos tectônicos, uma parte da Geoeconomia com a classificação de nova ordem mundial econômica e depois vem América e Oceania. Alguns livros de 7ª série colocam Europa e África, mas a gente separa e deixa para a 8ª série. Na 8ª série, Europa, África e Ásia. É muita coisa!
P2	Ficou praticamente convencionalizado que a Geografia para a 6ª série está mais ligada à Geografia do Brasil, considerando todos os aspectos, tanto é que os livros trazem praticamente essa sequência; na 7ª série, a Geografia trabalha principalmente com a América, continente americano.
P3	Eu trabalho na 5ª série, de modo geral, toda a parte física, pincelada do mundo inteiro e, na 6ª série, eu trabalho Brasil, todas as regiões, características e população.
P4	Nas 6ª séries, a gente vê a Geografia do Brasil e as regiões e um pouco de geral, dependendo do livro; nas 7ª séries, ele já trabalha o mundo subdesenvolvido, no caso, a América Latina, a África e a parte da Ásia; na 8ª série, eu acho o livro meio maçante, traz a Geografia dos continentes: eu trabalho o mundo desenvolvido, a Europa, uma parte da Ásia e Oceania.

Dados: Entrevista

Fonte: A autora

Concorda-se com Pontuschka (2007) de que é uma tarefa das mais complexas: a seleção de conteúdos para o ensino da disciplina de Geografia, diante da expansão do conhecimento geográfico atual. Acredita-se que, devido a isso, os professores optam por trabalhar os temas e informações que estão selecionados

nos livros didáticos adotados nas escolas em que trabalham. E para trabalhar todos esses conteúdos, os professores demonstraram preferência por atividades em grupo. São situações em que trabalham vários temas em um tempo reduzido, quase nada com profundidade e integralmente.

P1 e P4 questionaram, na oportunidade da entrevista, a seleção de conteúdos de alguns livros didáticos. P4 ressaltou que o livro da 8ª série, adotado na escola, é muito maçante, por trazer muitos temas, como a Geografia dos continentes. Contudo ele trabalha apenas o mundo desenvolvido: a Europa, uma parte da Ásia e Oceania. O professor fala como se isso fosse preciso ou obrigado a trabalhar todo o conteúdo do livro didático (Quadro 6).

Sobre as aulas de Geografia, Kaercher (2004) comenta ter muito conteúdo e baixa reflexividade, por isso utiliza a expressão “um pastel de vento”, a Geografia com boa aparência externa, mas pobre na capacidade de reflexão. Ou seja, a questão não é apenas o fato de ser ou não muito conteúdo, mas como esse conteúdo é trabalhado em sala de aula, já que os conteúdos são pouco discutidos, sendo pouco exigidos nos aspectos reflexivos, acomodando-se à mera informação e seu repasse.

Os conteúdos citados pelos professores (Quadro 6) são os que estão nas páginas, no sumário, do livro didático. Concorde-se, então, com Sousa Neto (2008) de que isso acontece, devido a uma formação profissional desqualificada: 5ª série, de modo geral, toda a parte física do mundo inteiro; 6ª série, Brasil, suas regiões, características e população; 7ª série, a geografia da América ou mundo subdesenvolvido: a América Latina, a África e parte da Ásia; 8ª série, a geografia dos continentes, o mundo desenvolvido: a Europa, uma parte da Ásia e Oceania ou Europa, África e Ásia. Os conteúdos das séries variam de acordo com o livro didático adotado na escola.

É necessário, então, os professores se verem enquanto responsáveis por sua formação e, principalmente, por sua prática. Assim quais conteúdos são considerados importantes pelos professores pesquisados, para serem trabalhados com seus alunos? Pois

[...] à medida que os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos e passam a ser meios para a interação com a realidade, fornecem ao aluno os instrumentos para que possa construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo. (PONTUSCHKA, 2007, p. 97)

**Quadro 7 - Conteúdos geográficos considerados importantes pelos professores**

Prof.	Fale sobre os assuntos que você considera mais importantes a serem estudados nas séries em que você trabalha?
P1	O conhecimento ... a pessoa tem que aprender porque ele está aí e tem que se aprender de qualquer jeito. O aluno tem hora que se liga em um determinado conteúdo e hora que ele acha chato e questiona porque está estudando Europa e Ásia. No entanto, é um conteúdo que faz parte do conhecimento e é para todo mundo.
P2	É mais coerente colocar mais estudos de Geografia do Brasil, pra não ficar só conhecendo a realidade de fora e às vezes esquecendo de conhecer a própria realidade brasileira.
P3	Eu acho que a gente deveria trabalhar mais atualidade com os alunos, trazer a atualidade deles pra Geografia. Às vezes, a gente dá um conteúdo e os alunos ficam pensando se irão precisar disso ou daquilo, então a gente sempre traz uma realidade do aluno para ele absorver melhor os assuntos.
P4	Se eu trabalhasse na 5ª série, trabalharia parte da Geografia geral levando em consideração os aspectos físicos e econômicos e humanos. Nas séries em que eu trabalho, eu gosto das características gerais do Brasil e depois a questão da regionalização que faz você mostrar as diferenças que existem em cada região do nosso país. Na 7ª série, eu sinceramente não gosto de trabalhar com os assuntos da 7ª série, é um livro que leva em conta uma divisão regional da Geografia dos continentes e acaba sendo muito maçante tendo que estudar tudo o que é país; na 8ª série, a mesma coisa. Eu penso que o assunto deveria ser um assunto muito mais leve, não que eu não ache que deva focar o regional, a Geografia dos continentes e tudo, mas que não tivesse a Europa; divide-se em cinco grandes regiões a África, as cinco grandes regiões da África e dentro dessas regiões tem os países com suas características, essa coisa maçante que não fica muita coisa na cabeça do aluno nem na nossa. Então, o que eu gosto um pouco dentro da 7ª e 8ª séries são os assuntos que envolvem as questões sociais e econômicas, a geopolítica, é só, mas deixa muito a desejar nessa questão.

Dados: Entrevista

Fonte: A autora

P1 comentou o seguinte: O conhecimento ... a pessoa tem que aprender porque ele está aí (e não a informação), tem que se aprender de qualquer jeito (Quadro 7). O professor confunde conhecimento com informação e tem a ideia de

que o que é visto é compreendido; que o processo de aprendizagem é automático e instantâneo.

P1, P2 e P3 ressaltaram não os conteúdos em si, mas questionaram, implicitamente, suas concepções de educação, pois comentaram o fato de que nem tudo pode ser atraente para o aluno, que as “informações” estão no dia-a-dia do aluno e há a necessidade da sua contextualização.

Para P2 (Quadro 7), deveria ter mais estudos sobre a Geografia do Brasil, para não se conhecer apenas a realidade de fora, entretanto, ao se trabalhar a “realidade de fora”, nada impede a contextualização com a brasileira; é até uma necessidade. A professora, na escola pesquisada, trabalha nas 6ª e 7ª séries. Segundo a professora, nas 6ª séries trabalha Brasil e, nas 7ª séries, a América, ou seja, falta apenas trabalhar uma escala regional e local para, assim, trabalhar Brasil.

A escala de análise é um critério importante no estudo da Geografia e acredita-se que deve ser, também, no trabalho do professor, pois se torna fundamental que se considerem os vários níveis dessa escala social de análise: “o local”, “o regional”, “o nacional” e o “mundial” e, principalmente, que se faça a relação entre elas, na busca de análises mais consequentes, pois

[...] em cada um destes níveis poder-se-á constatar, também, a presença do universal, ou seja, que marcam a forma como os lugares reagem às condições internas e aos fluxos externos. Há em cada um destes níveis, portanto, a presença dos demais. [...]. (CALLAI, 2002, p.95).

No entanto, existe uma deficiência de o professor considerar esses vários níveis da escala de análise da Geografia e relacioná-los. Para superar isso, acredita-se ser necessária uma reforma do pensamento, como incita Morin (2001, p.89):

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto. (grifo do autor)

P3 acredita que se deve trazer mais da atualidade dos alunos para a Geografia (Quadro 7). Não seria o contrário, a Geografia possibilitando o entendimento da realidade? Segundo o professor, às vezes, os alunos se questionam se irão precisar disso ou daquilo que é trabalhado na aula de Geografia. Esse questionamento é de fundamental importância no exercício da profissão; ele

deveria partir primeiro do professor, ao decidir trabalhar ou não um assunto com seus alunos.

Acredita-se que os alunos não possuem uma visão apenas de utilidade imediata, mas consideram uma questão central do professor em relação ao que é trabalhado, seu papel enquanto professor em sala de aula. Ressalta-se que isso, não acontece, apenas, com a Geografia; acontece, também, com todas as disciplinas, por isso é essencial uma formação profissional sólida, para que o professor tenha condições de relacionar o que está sendo trabalhado em sala de aula, de forma contextualizada com a realidade do aluno.

Acredita-se que essa idéia de inutilidade e o conseqüente desinteresse do aluno se dêem pelo fato de o aluno e, porque não dizer, também de o professor não reconhecer a relação entre os conteúdos geográficos em suas experiências concretas. Se o espaço não é encarado como algo em que o aluno está inserido e o transforma, a Geografia torna-se alheia a ele.

P4, que trabalha nas 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, afirma gostar de trabalhar as características gerais do Brasil, a questão da regionalização que permite mostrar as diferenças existentes em cada região do Brasil, pois esses assuntos envolvem as questões sociais, econômicas e geopolíticas (Quadro 7).

Segundo Sacristán (2000), a dificuldade na seleção dos conteúdos escolares se concretiza, a partir da cultura pedagógica. Ela trata “os programas escolares, o trabalho escolar etc. como capítulos didáticos, mas sem a amplitude nem ordenação de significados que busca sistematizar o tratamento sobre os currículos” (SACRISTÁN, 2000, p.13). Talvez por isso listam-se conteúdos sem objetivos.

Faz-se necessário ultrapassar a ideia da Geografia escolar como uma disciplina que veicula apenas dados e informações sobre lugares e se considerar a maneira específica de raciocinar e interpretar a realidade e as relações espaciais desta disciplina. Sabe-se o quanto é difícil identificar, de forma reflexiva, o que ensinar em Geografia, devido à correria do dia-a-dia e diante de tantas opções. Assim, a facilidade encontrada na proposta dos livros didáticos os quais apresentam conteúdos em conformidade com as propostas oficiais para cada série, além de propostas metodológicas e didáticas, acaba se tornando a tábua de salvação.

Charlot (2003) apresenta uma questão fundamental para apropriação de um saber, ao ressaltar que, para a atividade intelectual ser eficaz, faz-se necessário



respeitar as normas impostas pela própria natureza dos saberes, a normatividade (regras internas à atividade) de cada ciência.

Essa normatividade se distingue da normalização social dos comportamentos e pensamentos evidenciados, muitas vezes, como prioridade da sala de aula, não pelo fato de os professores desviarem o foco do seu trabalho em sala de aula, mas pelo próprio contexto que se apresenta como prioridade, pois não apenas questões pedagógicas tornam-se casos de indisciplina, mas também questões familiares, sociais e culturais. Sendo assim, quais seriam os conceitos básicos que permitiriam identificar a estrutura da disciplina escolar Geografia, além das metodologias e recursos utilizados, o como ensinar?

### **3.2 Como Ensinar?**

Parte-se da ideia de que a compreensão e a construção dos conceitos geográficos pelos alunos é que possibilita uma consciência espacial, essa construção deve ser mediada pelo professor através de possibilidades didáticas, inserindo os conceitos cotidianos (PINHEIRO, 2005). Para tanto, buscou-se conhecer o entendimento dos professores sobre os conceitos e categorias específicos da Geografia e como essas categorias são trabalhadas em sala de aula, além das metodologias e meios de ensino para se atender ao objetivo de permitir aos alunos elaborem conhecimentos, adquirirem habilidades ou incorporar atitudes e ideais.

Os conceitos geográficos são associados às fases do pensamento científico e dos contextos históricos específicos e é à luz dessa realidade que devem ser compreendidos e analisados. Alguns desses conceitos, segundo Cavalcanti (2006), são mais gerais e elementares ao raciocínio geográfico e estruturadores do espaço geográfico, tornando-se importantes categorias de análise:

Natureza, lugar, paisagem, região, território, ambiente. Outros conceitos são também relevantes para compor um modo de pensar espacial e para analisar espaços específicos, entre eles estão os de cidade, campo, identidade cultural, degradação ambiental, segregação espacial, e uma infinidade de outros que compõem a linguagem geográfica. (CAVALCANTI, 2006, p. 35).

Contudo, como trabalhar esses conceitos, se os professores demonstraram não ter clareza em relação a eles nem os utilizam para trabalhar a Geografia? Isso ficou claro na entrevista dos professores, por isso suas respostas tiveram pouca coerência com o questionamento da pesquisadora, conforme o quadro abaixo.

**Quadro 8 - Conceitos e categorias geográficas trabalhados no ensino fundamental**

Prof.	<b>Comente sobre os conceitos e as categorias geográficas. Você os trabalha de que forma e em qual momento?</b>
P1	Conceitos? Os muitos, por exemplo, um conceito sobre a realidade espacial do Brasil isso temos que saber. A parte que é mais complicada é a Geo-humana e a Geoeconômica. Esses conceitos devem ser vistos pelo menos todo tempo, pois esses vão mudar e por isso devem ser vistos sempre. A parte física ... é difícil mudar um rio Amazonas. As categorias, sobre o que é isso? Você está falando isso numa aula? Você fala sobre espaço, território, importância, isso que você quer saber? Numa aula normal se faz isso coloca o mapa, tudinho e tal. Você está falando de questão territorial, não é isso? Importância, a geopolítica de um país tá certa em relação a seus limites?
P2	Eu não vou dizer que estão defasados, mas a gente sabe que em algumas situações merecem cuidados na hora de serem colocados, porque chega a provocar certas confusões conceituais. No livro, hoje, de região metropolitana, como eles querem colocar a situação de a Grande São Luís, eles colocam assim, inclusive eu discordo particularmente... Eu discordo, pois se você for considerar a parte conceitual, a região metropolitana é muito mais abrangente, então São Luís foge a certos critérios e por isso eu acho que alguns pontos precisam ser revistos para que se entenda melhor e se aceite melhor de maneira mais plena. Se você perguntar eu quero saber o que é isso para eu poder responder que eu não sei. Os assuntos são interligados, a gente acaba trabalhando com determinadas denominações, determinados conceitos e determinadas aplicações de modo incluso no contexto. Não tem como você separar espaço, lugar, não foi isso que você falou? Não tem muito como separar.
P3	Eu nem sei, mas há conceitos de Geografia que a gente nem trabalha aqui. Olha a gente trabalha aqui as metodologias, conceitos latitudinais, longitudinais, a gente vai relacionando o que a gente não dá mais uma coisa conceitual, a gente diversifica os assuntos e vai trabalhando no dia-a-dia com eles, trazendo para a realidade.
P4	Eu não sei se toda disciplina é assim, mas na Geografia, por exemplo, você sempre tem que trabalhar os conceitos, porque hoje há uma tendência de você não se ligar muito, mas eu penso que mesmo sendo os temas bem abrangentes você precisa conceituar. Conceituar o que é

	<p>um solo, o que é uma rocha, população, esses conceitos básicos e como a gente trabalha isso... É claro que cada conceito é uma realidade diferente, você pode ilustrar ou não esse conceito para ficar na cabeça dos alunos. Enfim, por exemplo, ao trabalhar população, populoso e povoado, é uma coisa que não é fácil para o aluno entender e às vezes eu busco explicar isso dentro da própria sala de aula com eles: essa sala de aula tem uma população absoluta, tem quantos alunos. Ela é populosa, qual a área dessa sala? Tem 60 m<sup>2</sup>. Quantos alunos há nessa sala? Então vamos fazer isso, vamos dividir pela quantidade de alunos e vamos saber se essa sala é muito ou pouco povoada. Dentro desse conceito e... Depende muito dos conceitos e do material que você tem à mão para trabalhar esses conceitos. Você pode fazer isso de uma forma interessante, outras não. As categorias com certeza a questão de localização espacial, questão de região e outras questões, tudo isso eu não vi muito na universidade, mas aqui eu tento trabalhar essa questão das escalas local, regional, nacional e global que é um conceito hoje muito presente na Geografia. Essas questões da escala, essas categorias a gente trabalha bastante.</p>
--	--

Dados: Entrevista.

Fonte: A autora

P1 diz que os conceitos geográficos são muitos e que os da Geografia Física são inalterados e exemplificou: “é difícil mudar um rio Amazonas”. Já os da Geo-humana e Geoeconômica devem ser revistos sempre, pois os fenômenos estão em permanente transformação. As respostas são genéricas e há a concepção de que os conceitos são verdades absolutas e não uma concepção teórica que reflete uma construção humana, ou seja, a dimensão intelectual, teórica em relação à ciência em que são formados é quase inexistente.

P2 comentou que alguns conceitos geográficos estão defasados e podem provocar confusões conceituais e, por isso, precisam ser revistos. Porém como o professor faz esse acompanhamento, se não compra livros acadêmicos, nem participa de eventos relacionados à sua área de formação? Assim, as categorias da ciência geográfica (região, território, paisagem, natureza, lugar, sociedade, entre outras) foram incomuns nas aulas observadas e, através da entrevista, pode-se conjecturar que não há a compreensão teórica daquilo que se trabalha. Os conceitos geográficos como (latitude, longitude, relevo, entre outros), quando citados, é como se fossem do domínio de todos, corroborando a fala de P3 que não se trabalha mais o conceito.

P4 afirmou não ter visto as categorias geográficas na universidade, mas que na escola tenta trabalhá-las. Esse professor trabalha em sala de aula desde

quando, ainda, estava no curso e comentou que não aproveitou as pesquisas na universidade. Esse fato não teria tido consequências na sua formação? O mesmo professor diz que, além da pesquisa, não teria tido um aproveitamento, também, da sala de aula, ou seja, das discussões, dos conceitos e categorias geográficas. Triste constatação, comum na realidade acadêmica, pois as necessidades financeiras impedem uma vivência acadêmica mais eficaz. Ele comenta sobre a ausência da conceituação na sala de aula, critica o que acha pertinente, conforme depoimento a seguir:

Hoje há uma tendência de você não se ligar muito, mas eu penso que mesmo sendo os temas bem abrangentes, você precisa conceituar. Conceituar o que é um solo, o que é uma rocha, população, esses conceitos básicos e como a gente trabalha isso, é claro que cada conceito é uma realidade diferente. Você pode ilustrar ou não esse conceito, para ficar na “cabeça dos alunos” (P4).

Infelizmente, a ideia de se partir do “conhecimento prévio do aluno” para se trabalhar o conhecimento escolar, acredita-se, está sendo confundida com a política do tudo é aceitável. Com isso, não se esclarecem/discutem os conceitos fundamentais para um entendimento. Na verdade, não é ouvido esse aluno, já que não é feita a relação dos seus comentários com o tema discutido, dessa maneira, fica tudo muito disperso.

Para Kaercher (2004), a contribuição da Geografia seria a leitura do mundo, a partir do olhar específico da Geografia, para se pensar a existência humana, ou seja, as categorias e conceitos geográficos discutidos de forma plural e relacionados com a vida do aluno, para se dar sentido às coisas que se veem e ouvem no mundo extra escola. Isso se pode fazer, de forma interessante ou não, como exemplificou P4, ao explicitar como trabalha o conceito de populoso e povoado, dentro da própria sala de aula:

Essa sala de aula tem uma população absoluta, tem quantos alunos. Ela é populosa, qual a área dessa sala? tem 60 m<sup>2</sup>, quantos alunos tem nessa sala, então vamos fazer isso, vamos dividir pela quantidade de alunos e aí vamos saber se essa sala é muito ou pouco povoada. (Quadro 8).

Entretanto, de forma geral, o que se pôde observar em campo é que as metodologias de ensino parecem não ter como finalidade efetivar a intencionalidade do trabalho docente, até pela ausência disso, de forma sistematizada através do

planejamento. As metodologias empregadas pelos professores, sujeitos da pesquisa, parecem ter como finalidade “ocupar os alunos” para o tempo escorrer, seu disciplinamento ou o menor esforço do professor que está apenas começando o primeiro turno de um dia de trabalho, uma vez que terá mais dois turnos pela frente.

A jornada de trabalho elevada dos professores e a conseqüente falta de tempo apresenta-se como justificativa, para muitos professores, se valer de suas experiências. As aulas são desenvolvidas de improviso, a ponto de ser bastante comum a quase inexistência de uma linha lógica que guie a aula, o que demonstra a falta de clareza com sua profissão e da Geografia enquanto disciplina escolar.

É inegável que isso tenha conseqüências no desgaste da relação dos professores com os alunos. Como ensinar implica “em estabelecermos que atitudes gostaríamos de vê-los tomando diante da vida, o que dependerá de nossas atitudes dentro e fora da sala de aula, das posturas políticas e éticas por nós assumidas, no dia-a-dia e historicamente”.(SOUSA NETO, 2008, p. 29-30).

#### Quadro 9 - Metodologias de ensino

Prof.	Quais os procedimentos que desenvolvem com seus alunos? Por que este tipo de aula?
P1	O aluno não precisa copiar tanto, mas tem que ler muito. Vou da leitura para a explicação: primeiro eles entendem e depois se fala se é para copiar alguma coisa, senão tem o livro. As atividades para os alunos devem ser sempre em sala de aula que o professor vigia e orienta. Às vezes, eu passo atividade.
P2	Pouco conteúdo a copiar, mais debate, mais discussão. De repente tem alguma informação que precisa ser discutida, aí eu coloco o aluno para dizer qual é a sua opinião, porque, de qualquer forma, a contextualização hoje é uma exigência. Conhecendo a realidade do nosso aluno... Eu raramente coloco alguma atividade para ser realizada em casa; quase sempre as atividades são realizadas em sala de aula ou na biblioteca.
P3	Eu gosto de fazer debate com os alunos, leitura individual e em grupo, seminário e aula dialogada. A gente dá o conteúdo em uma aula, duas aulas e depois passa a atividade do livro; começa em sala de aula e leva para terminar em casa. Na outra aula, a gente corrige, debate o assunto, questiona e, se não tiver nenhum questionamento, passa adiante.
P4	Eu não costumo usar um procedimento único: desde aquela aula tradicional, de vez em quando no quadro, a chamada expositiva, exposição oral, até seminários e debates.

Dados: Entrevista  
Fonte: A autora

Quando questionados sobre suas metodologias de ensino, os professores demonstraram considerar apenas os alunos, a aprendizagem, desmembrando assim, o processo ensino-aprendizagem. Destaca-se a justificativa de P1 sobre sua opção metodológica, ao afirmar: “é uma resposta à necessidade do mundo atual, o aluno fica mais ocupado” (Quadro 9).

O professor assegura iniciar a leitura do livro, os alunos continuam, o professor faz uma breve explicação e depois, se achar necessário, dita algumas informações. Sua aula tem uma sequência que, embora ele não tenha mencionado durante a entrevista, pôde-se constatar durante a observação: faz um esquema de aula no quadro e dita as principais informações e/ou passa um questionário para casa; faz a frequência dos alunos e em todas as aulas olha os cadernos dos alunos, individualmente, por fila, passa o visto e marca na sua folha de avaliação os alunos que cumprem a tarefa. As atividades solicitadas são resumos, questionários e pesquisas no caderno e não se presenciou sua correção e/ou discussão.

As explicações são muito apressadas, pouco reflexivas, pois os conteúdos são repassados apenas como informações, como “curiosidades”. Aos alunos resta, apenas, “absorver” o que foi “explicado” pelo professor. Deste modo, não são considerados como sujeitos capazes de construir conhecimentos.

Abaixo segue um modelo de atividade para casa, copiada no quadro pelo professor para as 7ª séries. As questões são elaboradas na hora, improvisadas ou já memorizadas pelo professor. Algumas questões são muito amplas e iguais em todas as salas e seguem o padrão abaixo:

- 09) Dê a divisão geográfica (física) da América.
- 10) Dê a divisão Cultural da América.
- 11) Fale sobre a América Anglo-Saxônica.
- 12) Fale sobre a América Latina
- 13) Sobre a América Central afirmamos.
- 14) Dê a divisão política da América Central continental

Chama-se a atenção, quanto ao trabalho individual solicitado pelo professor sobre os países da América. Ele distribuiu um país para cada aluno e ressaltou para que os alunos focassem pelo lado da Geografia, buscando os aspectos físicos, humanos e econômicos. Essa postura do professor demonstra, claramente, sua concepção clássica de Geografia (Natureza-População-Economia).

Segundo Kaercher (2004), essa postura, tida como um recurso didático (separar por itens para ficar mais fácil de explicar e entender), acaba se tornando um obstáculo epistemológico, pois naturaliza as classificações de forma estanque, sendo demarcadas as subdivisões da Geografia.

Presenciou-se a utilização de um vídeo pelo professor, apenas para ver, pois não houve discussões, nem comentários do professor, nem dos alunos. O professor não solicitou nenhuma atividade para avaliar o entendimento dos alunos. Ou seja, ao mostrar o filme, o professor demonstrou acreditar haver um automatismo: ver equivale a entender e mostrar, acima de tudo, explicar. Kaercher (2004) ressalta que a Geografia e a educação em geral permanecem presas ao sensório que, em vez de ser ponto de partida, de início, vira fim, ponto de chegada.

P2, durante a entrevista, afirma que sua metodologia é “Pouco conteúdo a copiar, mais debate, mais discussão. De repente, tem alguma informação que precisa ser discutida, aí eu coloco o aluno para dizer qual é a sua opinião”, justificando que a contextualização é uma exigência (Quadro 9). Para a professora, contextualização é sinônimo de opinião. No entanto, observando suas aulas, percebe-se que ela (professora) faz uma explanação muito rápida, falando sobre todo o conteúdo trabalhado de forma informal, baseada na ideia de que se pode mostrar o mundo como ele é; aos alunos cabe “absorver” o que é dito. Deste modo, não contextualiza os conteúdos com o cotidiano dos alunos nem os conceitos e categorias geográficas na própria ciência.

Os conteúdos do livro didático, para P2, parecem ser verdades absolutas. A professora sempre inicia a leitura do livro e, depois, cada aluno lê um parágrafo, logo em seguida, a professora explica o texto como se fizesse um monólogo; deixa bem claro que não pode ser interrompida. O “resumo-ditado” para os alunos é elaborado na hora, baseado no que foi lido e explicado. Quando a professora explica, os alunos ficam dispersos, distraídos.

Pode-se elucidar a postura da professora, relatando seus comentários, quando explicava sobre a religião no Brasil: “existem muitos credos, mas o brasileiro afirma ser católico e a noite frequenta terreiro de macumba”. Um aluno interrompeu dizendo: “nem vai para a igreja!”. Então, a professora assim se manifestou: “ô meu filho, deixa-me falar, por favor... Porque fica bonito dizer católico!” Um outro aluno mostrou um jornal local com a manchete: “Pastor suspeito de engravidar uma criança”. A professora não fez nenhum comentário. Aquilo que não está no livro é

ignorado por ela. Assim, enquanto a professora concluía a leitura do livro didático e explicava o conteúdo do livro, alguns alunos liam o jornal.

Em outra aula, falando sobre assédio sexual, a professora comentou: “os homens são meio garanhões, os ‘homens chefes’ dão logo a cantada e se a mulher quiser conseguir um emprego melhor né gente!”. Para explicar sobre a economia informal – deu exemplo de quem vende churrasquinho: “vender churrasquinho é preciso muito conhecimento? Não! Então, só precisa saber temperar!”. Sobre a diferença da remuneração entre homem e mulher ressaltou: “eles são engenheiros, mas o patrão diz: vou dar mais dinheiro para o homem, por ser homem; a mulher vou pagar menos!”

Os exemplos acima, a respeito da postura da professora, parece ser um reflexo do “não-refletir”, o que induz o professor a reproduzir boa parte das visões estereotipadas de mundo, ainda que não se tenha consciência (SOUSA NETO, 2008). Essas atitudes inconscientes são, muitas vezes, reproduzidas no dia-a-dia.

A Geografia trabalhada pela professora é denominada por Kaercher (2004) de “Geografia Catequese”, pois só o professor fala de forma muito rápida e as conclusões são feitas baseadas no senso comum, revelado de forma exagerada, tendo efeito desmobilizador e conservador, pois condena sem chances de maiores discussões. Só há a exposição da professora, alguns pouquíssimos alunos falam e, quando falam, não são ouvidos; a grande maioria fica em silêncio.

A professora aplicou, durante três aulas, uma técnica que chamou de “debate”. Foi desenvolvida da seguinte forma: solicitou aos alunos que elaborassem 05 ou 10 questões individuais e, depois em sala, cada aluno, com suas questões e seu livro na carteira, fez uma pergunta e o aluno que sabia ou encontrava a resposta no livro, respondia. Depois foi a vez de quem respondeu, perguntar. Cada aluno teve a oportunidade de fazer 03 perguntas e responder 03 vezes. O aluno que levantava o dedo primeiro e errava a pergunta, outros tiveram a oportunidade de responder. Durante o debate, perceberam-se momentos descontraídos.

Em conversas informais e na ocasião da entrevista, a professora fez constantes elogios a essa metodologia. Todavia, na sala, houve ausência de incentivos aos alunos por parte da professora; apenas comentários como: “pergunta mais besta, o cérebro de vocês está fumaçando e só tem esse alcance?”

Muitas questões elaboradas pelos alunos eram, apenas, frases para serem completadas com alguma palavra, o que permitiu cogitar que não foi



trabalhada com os alunos anteriormente a habilidade de elaboração de questões, além de ser uma revelação do não entendimento da temática do debate. Mesmo sem o entendimento dos alunos sobre o conteúdo trabalhado, depois dos 03 dias de debates, a professora inicia outro conteúdo, outro capítulo do livro didático.

Em relação às atividades, P1 e P2 afirmam passá-las na sala (Quadro 9). Assim, podem fazer o acompanhamento da execução da atividade, tanto para tirar eventuais dúvidas, como para ter a certeza de que a atividade será feita, realmente, pelo aluno. Observou-se que as atividades, quando são passadas para serem feitas na sala de aula, os professores aproveitam para fazer outras atividades, como: preenchimento de diário escolar, correção de provas, adiantamento de seu horário em outra turma ou para poder resolver algo fora de sala de aula. O excesso de carga horária do professor em sala de aula e poucas horas para atividades extraclasse levam os professores a utilizarem esta estratégia, além de exigir um menor esforço do professor que terá mais dois turnos de trabalho pela frente.

Tem-se a tarefa de casa como uma boa estratégia, como complemento do trabalho realizado em classe, para sistematizar ou refletir um conhecimento adquirido. Em relação à correção das atividades dadas aos alunos, apenas P2 e P3 a faz. No caso de P3, a correção é feita no quadro pelos alunos.

P3 afirma gostar de fazer debate com os alunos, leitura individual e em grupo, seminário e aula dialogada. Segundo o professor, o conteúdo é trabalhado em uma ou duas aulas e, depois, é passada a atividade do livro didático, a qual se inicia na sala de aula e é concluída em casa. Na aula posterior, é feita a correção, debatido o assunto e, se não houver nenhum questionamento, o professor avança trabalhando conteúdo novo (Quadro 9). Para o professor, o fato de os alunos não questionarem significa que todos entenderam o conteúdo. O professor parece ter encontrado a fórmula mágica do processo ensino-aprendizagem: transmite o conteúdo através da aula expositiva acompanhada de exercícios a serem resolvidos pelo aluno e assim efetiva-se a aprendizagem.

Em uma oportunidade observada em sala, o professor solicitou aos alunos das 5ª e 6ª séries uma história em quadrinhos. Para as 5ª séries, a história era sobre fuso horário. Um aluno relatou ao professor que não sabia. O professor respondeu: “meu filho você não sabe construir uma história?” Como se fosse fácil! Então, o aluno fez sua história em que o diálogo constava de um desabafo: “Não sei nada sobre fuso horário!”

P4 afirma não ter um procedimento único, “desde aquela aula tradicional, de vez em quando, no quadro à chamada expositiva, exposição oral, até seminários e debates” (Quadro 9). Para o seminário, os alunos fazem um trabalho escrito a ser entregue ao professor e confeccionam cartazes para a apresentação na sala. Numa das aulas, uma equipe havia preparado sua apresentação em data show. Devido o professor não ter agendado o aparelho, os alunos não puderam apresentar o trabalho. Teve-se a impressão de que os alunos se preparam melhor que o professor, pelo menos em relação aos recursos utilizados. Enquanto uma equipe apresenta a tarefa passada pelo professor, as outras, preocupadas com os seus trabalhos, não prestam atenção ao que a equipe está apresentando.

A apresentação dos grupos se resume a ler o trabalho, e muitas vezes, direto do livro didático. Na maioria das vezes, é feita uma leitura com dificuldades, demonstrando não serem familiarizados com o texto, principalmente, com o vocabulário. O resultado é que temas importantes para serem discutidos e apreendidos ficam desarticulados, de forma muito mecânica, pouco reflexiva, embora sejam vários dias de apresentações de trabalhos.

Nesse contexto, caberia ao professor, “aprofundar o assunto, tendo em vista o estudo analítico das idéias do autor, estabelecer relações, levantar hipóteses, provocar o aluno, encaminhar conclusões, enfim, conduzir o seminário” (VEIGA, 1991, p. 109). No entanto, apenas P4, realmente acompanha e comenta as apresentações dos alunos. P1 parece ignorar, assistindo a tudo sem esboçar reações de incentivo ou críticas. Essa técnica de seminário parece ser deixada totalmente por conta dos alunos, pois o professor fica imparcial aos temas tratados e às falas dos alunos. O assunto fica desarticulado e não se chega a nenhuma conclusão.

Há alguns equívocos em relação a essa técnica de ensino, segundo Balzan (1980 apud VEIGA, 1991): o primeiro tem origem numa tentativa de substituir o monólogo do professor pelo monólogo do aluno; extrema divisão do trabalho, a descontinuidade e ausência de interação; ficar em generalidades, superficialidades, pois o trabalho conjunto de investigação passa a ser substituído por algo não-problematizante (apatia, desatenção e tensão).

Continuando com Veiga (1991), uma das características essenciais do seminário é a oportunidade,

[...] para os alunos se desenvolverem no que diz respeito à investigação, à crítica e à independência intelectual. O conhecimento a ser assimilado, reelaborado e até mesmo produzido não é “transmitido pelo professor”, mas é estudado e investigado pelo próprio aluno, pois este é visto como sujeito de seu processo de aprender. Isto é, para mim, um ato de conhecimento e não uma mera técnica para a transmissão do mesmo (VEIGA, 1991, p.110).

No caso de P4, depois da apresentação dos trabalhos, há o debate: cada equipe elabora dez questões de um capítulo e, no dia do debate, os alunos ficam organizados em equipes. Quando uma equipe faz uma pergunta, as outras pesquisam a resposta no capítulo do assunto e, assim, por diante. Destaca-se que foram seis equipes, cada uma composta por 06 alunos e cada equipe trabalhava um capítulo do livro. Houve um excesso de temas apresentados, tidos como aulas “concluídas”, as quais, rapidamente apresentadas pelos alunos, não foram discutidas em sala de aula, após a apresentação dos discentes.

Dar conta de todo o programa é um desafio! Por outro lado, não adianta prosseguir com o cronograma, se os alunos não estiverem entendendo e/ou buscando estratégias para que todos os assuntos sejam considerados como aulas concluídas. Seguir para o próximo assunto, sem a garantia da aprendizagem, pode trazer impactos cada vez mais difíceis de superar. Além de alguns assuntos serem pré-requisitos para outros, só se tem uma aprendizagem significativa, se o que está se aprendendo tiver sentido com que já se sabe.

Ao iniciar o debate, surgem as inevitáveis confusões, barulho e, em algumas turmas, muita conversa e discussões entre os alunos das equipes. São momentos de estresse, também, de contentamento e descontração. Pode-se dizer, contudo, que, na maioria das turmas, houve um bom aproveitamento do trabalho: questões pertinentes e um nível bom de interpretação das equipes. Apenas numa turma, o aproveitamento do debate foi mínimo: a maioria das questões não foi respondida de forma adequada nem coerentemente, pois os alunos respondiam de qualquer modo, veiculando qualquer informação relacionada à pergunta; em alguns casos, nem se lembravam da pergunta feita, devido ao barulho excessivo.

O fato de uma metodologia ou técnica ser adequada, em uma ou mais turmas, não é garantia de que funcionará em qualquer outra. A metodologia não depende apenas da técnica em si. Para que seja eficaz, é necessário a presença de outros fatores, como a relação entre professor e aluno.

Em uma das visitas na escola B, presenciou-se um desabafo de um aluno sobre P4: “Esse professor enche a gente de trabalho”. O comentário surgiu, quando o professor lembrava as questões para o debate. Concorde-se com Freire (1996), transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o seu caráter formador.

Durante o período de observação, presenciaram-se pouquíssimas aulas ministradas pelos professores. No caso de P4, quando professou, fez um monólogo: eram tantas informações que parecia querer demonstrar saber e, quando questionava os alunos, pouquíssimos, timidamente, respondiam.

Concorde-se com Kaercher (2004), quando ressalta o fato de o professor se eximir de ser professor, de conduzir o processo ensino-aprendizagem, pois não professa. Na observação realizada, percebeu-se que as aulas expositivas foram raras, ou seja, o professor se exime de ocupar a centralidade do processo pedagógico. Então, o que há no lugar das aulas expositivas? Ainda, segundo o autor, há um tempo considerável que é investido na administração burocrática do tempo: negociação do silêncio, leitura da chamada e atividades mecânicas, ‘tarefeiras’, realidade observada no contexto desta pesquisa.

Ao recordar-se das experiências discentes, lembra-se de que não se fazia a reflexão dos temas trabalhados; a base era a memorização dos conteúdos. Isso era decorrente da concepção de educação dos professores que era apenas de repasse de informações e não de construção do conhecimento, muito menos, a formação de um saber (SANTOS, 2008). Hoje, o que se pode perceber é que a memorização tão criticada, por estar separada de um processo de reflexão, foi erroneamente interpretada pelos professores, sujeitos da pesquisa, que deixam os assuntos trabalhados em sala muito soltos, sem um fechamento pelo professor. Assim, pode-se afirmar que não há formação de conceitos nem definições.

P3 e P4 afirmaram fazer a técnica de debate (Quadro 9), no entanto não se presenciou, nas situações de aprendizagem, a argumentação, pois não houve a reflexão sobre os temas em questão. O que houve foi a quase inexistência do professor na atividade retomando as discussões, apenas regulando as participações e o comportamento dos alunos. No final de cada debate, não foram feitas conclusões dos temas debatidos ou aprofundamento das opiniões apresentadas pelos alunos, muito menos foram feitos registros do que estava sendo apresentado pelo professor ou pelos alunos, individualmente.

Deste modo, as principais características observadas das metodologias de ensino foram: trabalhos de grupo na sala de aula; técnica de dinâmica de grupo, como debate e seminário; a aula expositiva com o professor professando; deixar o tempo passar. Nesta última situação, Kaercher (2004) utiliza a expressão “levar os alunos no banho-maria”, em que é exigido o mínimo dos alunos e, também, exige o mínimo do professor, característica apresentada por todos os pesquisados, em algumas situações. Ambos, professor e aluno, esperam o final do horário destinado à aula.

Também, na pesquisa, procurou-se investigar os meios de ensino utilizados pelo professor, no espaço da sala de aula. Isto porque se considera que os meios de ensino são ferramentas (recursos materiais) que deveriam (e devem) ser utilizadas de forma criativa e adequada, para que facilite o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno, na condução do processo de ensino-aprendizagem.

Os meios de ensino, como o quadro de giz/quadro branco, projeções de slides, filmes, mapas, os livros didáticos, paradidáticos, gráficos, imagens de satélite, música, poema etc. permitem um melhor aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem, maior participação e interação aluno-aluno, professor-aluno, quando obedecem, em sua seleção e utilização, a alguns critérios, tais como:

[...] adequação aos objetivos propostos, aos conceitos e conteúdos a ser trabalhados, ao encaminhamento do trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula e às características da turma, do ponto de vista das representações que trazem para o interior da sala de aula. (PONTUSCHKA, 2007, p. 216)

Observou-se que o emprego do livro didático como meio de ensino é comum a todos os professores pesquisados. P1 sabe o livro de “cor”, diz a página dos conteúdos e as informações contidas nele; P3 utiliza as atividades do livro e o texto escrito; P4 utiliza o livro para fazer suas explanações, o debate e a pesquisa dos alunos para o trabalho escrito. P2 faz a leitura completa do livro, incluindo o texto escrito e as ilustrações de forma monológica, simplista e autoritária, como algumas situações já citadas anteriormente.

Apesar de os professores fazerem uso intenso dos livros didáticos, constatou-se que não há um real aproveitamento desse recurso; pode-se dizer que há um subaproveitamento, pois o professor não explora suas potencialidades. Atualmente, há muitas produções, como: mapas, gráficos, imagens de satélite,

música, poema e fotografia, que já estão incorporados aos livros didáticos. Estes recursos colaboram para a compreensão dos textos e aprofundamento do conhecimento do espaço geográfico; são fontes “ampliadoras da capacidade de leitura dos estudantes, não os limitando a uma leitura didática e a somente uma proposta de ensino” (PONTUSCHKA, 2007, p. 340).

Quanto à não utilização desses recursos contidos nos livros, Kaercher (2004, p. 112) tem algumas hipóteses: “ou o professor não julga importante as informações ali contidas, ou ainda acredita que tais informações já estão incorporadas, entendidas pelos alunos, ou pior, ele próprio domina pouco este importante instrumental”. Tem-se a última opção como o grande entrave, inclusive tendo como base a tentativa de P2 na utilização do livro didático como um recurso facilitador da aprendizagem.

A sequência dos conteúdos do livro didático é mantida e trabalhada de forma rígida, sem nenhuma outra fonte de informação. Sendo assim, é trabalhado em sala apenas o que consta no livro didático; são ignorados assuntos que não constam no livro, mas emergem durante as aulas. Na maioria das vezes, o professor utiliza o livro apenas como recurso para o cumprimento de tarefas solicitadas aos alunos.

Presenciou-se a utilização de um Atlas geográfico por P2 que afirmou usá-lo como “pesquisa”, embora esse recurso tenha sido utilizado somente para localizar as formas de relevo, não para analisá-las nem compreender um processo ou fenômeno. O fato de o conteúdo “formas de relevo” e a habilidade de leitura e interpretação de mapas não terem sido trabalhados dificultou a realização da atividade. Esse fato vem confirmar um evento recorrente nas aulas: a ausência de instruções e de desenvolvimento de habilidades necessárias para o cumprimento de atividades solicitadas aos alunos.

P1, P3 e P4 utilizam o quadro branco para escrever informações aos alunos sobre atividades e avaliações. P1 e P3 usam esse recurso para copiar resumos de conteúdos e questionários. No caso de P1, também, para reproduzir desenhos, pois acredita que auxilia no entendimento dos alunos. Concorde-se com o professor: facilita, tanto para o aluno entender, como para o professor ensinar. Contudo, essa postura, em conjunto com as outras observadas do professor, parece ser uma atitude improvisada.

Os esquemas de aula e os questionários de P1 parecem ter um padrão, independente do assunto e da turma, como o mostrado a seguir: um esquema de aula feito no quadro sobre a América, para as turmas de 7ª série:

- \* O continente americano (cont.)
- A geopolítica das Américas
- \*Limites do continente americano
- Norte:
- Sul:
- Leste:
- Oeste:
- \*Divisão política da América
- Norte
- Central
- Sul

Percebe-se que os assuntos são apenas copiados no quadro, sem maiores informações e nenhuma explicação. As classificações não são colocadas como constituições humanas, pois são apresentadas sem sua historicidade. É o que se pode comprovar a seguir:

- \*Divisão Cultural
- América Anglo-Saxônica
- América Latina
- \*América Central
- Localização:
- \*América Central Continental
- Divisão política:

Outro esquema de aula sobre a Ásia, apresentado para as turmas de 8ª série, foi o seguinte:

- Ásia (cont.)
- 1– O Extremo Oriente
- \*A China
- \*Localização
- \*Aspectos físicos
- \*Relevo
- \*Clima
- \*Vegetação
- \*Hidrografia
- \*Aspectos humanos
- \*Aspectos econômicos

Os esquemas automatizados pelo professor parecem como uma forma de improviso, pois assim não necessita preparar nada previamente. Essa sua postura frente aos conhecimentos geográficos demonstra sua concepção epistemológica e

metodológica do tradicional Natureza-População-Economia. Rapidamente, o professor coloca várias informações de forma simples e descontextualizada.

O que surpreendeu foi à ausência do mapa nas aulas observadas. O estereótipo de professor de Geografia andar com um “mapa debaixo do braço” parece “sem sentido”. Embora se possa constatar ser este um recurso didático presente nas escolas pesquisadas, além do globo terrestre, não se observou sua utilização na sala de aula, quando das aulas ministradas professor de Geografia.

Uma forma comumente usada para o desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula foram as apresentações de trabalho feitas pelos alunos que, de forma não reflexiva, mecanizada, apenas repetem o conteúdo do trabalho/livro. São trabalhados vários capítulos do livro didático pelos próprios alunos, considerados como aulas dadas, um meio de condução do processo ensino-aprendizagem da Geografia.

#### Quadro 10 - Os meios de ensino

Prof.	Qual Recurso Didático utiliza?
P1	O livro, mapas e desenhos no quadro
P2	O livro didático
P3	O quadro branco, o pincel, o mapa, o globo, internet e vídeo
P4	Mapas, além do quadro e todo o seu suporte. Nós temos retroprojeter, data show, mapas diversos e o globo. Os alunos utilizam cartazes e maquetes, quando da apresentação de trabalho ou seminário e a gente orienta para isso.

Dados: Entrevista

Fonte: A autora

Embora não tenha sido mencionado por P1, na oportunidade da entrevista, foi utilizado um vídeo na biblioteca para evidenciar a “Semana do Meio Ambiente”. Os temas tratados foram: os processos de tratamento da água, análise do ar, efeito estufa e concentração de poluentes. Os temas tratados no filme foram abordados de forma abstrata, com exemplos imaginários, sem fazer a relação com o cotidiano dos alunos. Com isso, a atividade diferenciada, embora alternativa viável e rica, do ponto de vista cognitivo, não garantiu a aprendizagem nem prendeu a



atenção dos alunos que, com o passar do tempo, se distraíram, revelando uma maneira inadequada e pouco criativa de uso deste meio de ensino.

P3 enumerou alguns recursos didáticos, como a internet (Quadro 10), no entanto observou-se que, durante as aulas, os recursos principais que utilizou foram: quadro branco, pincel e livro didático. Acredita-se que, ao referir-se à internet como um recurso didático, esse professor queria dizer que a internet é uma de suas ferramentas de pesquisa. A escola possui uma sala de informática, mas não foi vista a sua utilização. Aliás, a sala está sendo utilizada apenas nas sextas-feiras, para uma atualização dos professores da escola que estão fazendo um curso para aprender a utilizar o computador e a internet didaticamente.

P4 enumerou recursos disponíveis na escola como: mapas diversos, retroprojeto, data show e o globo terrestre (Quadro 10). Contudo os recursos utilizados pelos alunos, durante a apresentação de trabalhos, foram apenas o livro didático e o quadro de giz. O professor afirmou utilizar “isso ou aquilo”, por achar que ajuda na visualização e no entendimento do aluno; ele não relacionou o uso dos recursos didáticos com sua prática. Contudo, não foi observada a utilização dos recursos didáticos disponíveis na escola.

Em concordância com Kaercher (2004), acredita-se que, na tentativa de superação da Geografia Tradicional em direção a uma Geografia diferenciada (a Geografia Crítica), se perderam alguns recursos e habilidades didáticas básicas, confundidas erroneamente como sendo negativas. No entanto, afirma-se não ser o recurso didático o fator negativo para a superação do modo tradicional de fazer ensino, mas a sua utilização. Por isso, acha-se imprescindível ao professor utilizar ferramentas, de modo intencional e sistematizado. Essas ferramentas devem ser submetidas a uma avaliação quanto a sua eficácia, em relação ao conteúdo tratado e ao entendimento do aluno.

Desse modo, precisa-se reconhecer a necessidade de trabalhar os conteúdos de Geografia, considerando as relações que se dão no espaço geográfico. Para isso, faz-se necessário que se tenha fundamentação teórica da ciência e da disciplina geográfica. Nesse diapasão, é permitido questionar. Para que ensinar Geografia na escola?

### 3.3 Para Que Ensinar?

Para que ensinar Geografia? Poder-se-ia dizer que é para que o aluno conheça, aprenda, desenvolva habilidades nessa área de conhecimento. Contudo, acima de tudo, para que o professor conheça, aprenda, desenvolva e ensine. Tem-se o ensinar mais como uma reflexão para o professor do que para o aluno, embora este não deva de forma alguma ser desconsiderado nesse processo.

O professor de Geografia tem uma carga horária semanal de apenas duas aulas por turma e um livro didático com inúmeros capítulos, em muitos casos, mais que a quantidade dos meses do ano. Por isso, acredita-se que se deva, diante de tantas opções de conteúdos, em um tempo insuficiente para isso, refletir sobre o papel do professor e da disciplina para os alunos. A Geografia deve ser considerada importante, tanto para o aluno quanto para o professor e o trabalho docente deve fazer a diferença na vida do aluno. Nesse processo, o professor e o aluno devem enxergar-se como sujeitos que fazem a história. No caso do professor, deve considerar que, no entendimento da sociedade e suas contradições, o espaço deve ser usado como categoria de análise, possibilitando que “o educando reflita sobre a sua própria realidade, pois esta, sendo histórica, é criação dos homens” (KAERCHER, 2007, p.48). Além do mais,

A geografia, como disciplina escolar, oferece a contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação [...] (PONTUSCHKA, 2007, p. 38).

Mas, para os professores pesquisados, qual a importância da disciplina de Geografia e suas principais dificuldades?

#### Quadro 11 - Importância da Geografia na escola

Prof.	Qual a importância da disciplina Geografia e suas principais dificuldades?
P1	Eu falo em conhecimento. Essa base de 7 <sup>a</sup> e 8 <sup>a</sup> série é a base continental que os alunos irão ter da visão de globo, de mundo. Às vezes, o aluno pergunta se é um país... até o nome de um país, por exemplo, Botswana, pois o aluno questiona se é um país. É um país da África, então é um conhecimento, uma coisa elementar. Imagina falar

	da economia dos Tigres Asiáticos, da nova ordem mundial, da economia da China! Entender isso é super-importante. A Olimpíada que teve agora na China é importante para o aluno poder entender a Geografia Humana e Econômica da China. Tentar convencer o aluno de que estudar ainda é válido.
P2	O aluno precisa saber que ele faz parte do universo. Ele não pode pensar a Geografia, tanto quanto era vista a História, como uma matéria para decorar. A Geografia é dinâmica e faz parte desse universo, faz parte desse contexto. Então a Geografia se torna, acaba sendo parte da vida do próprio aluno e, se faz parte do próprio aluno, ele precisa realmente se interessar, porque é como se fosse uma extensão, a disciplina fosse a extensão de algo tão importante quanto está presente no mundo, está vivo no mundo, porque as informações estão aí, aparecendo a cada dia. A Geografia aparecendo todo dia e se tem algo diferente, o aluno precisa acompanhar. A maior dificuldade é exatamente que o nosso aluno quase sempre não gosta de ler, ele não gosta de acompanhar o noticiário, ele muitas vezes é uma tábua rasa, ele tem poucas informações e não quer se dar ao trabalho de acompanhar, de ler. O nosso aluno quase sempre é um péssimo leitor, ele ainda não tem o hábito de leitura. Quando pega o livro, mal consegue ler o livro, porque o professor simplesmente manda ele ler o livro. Quando o professor não pede nada do livro, ele deixa o livro de lado como se não tivesse importância nenhuma. A dificuldade maior é essa. Se nós trouxermos nosso aluno para ser um bom leitor, para ser um bom apreciador de um gráfico, de uma ilustração, de repente ele lá na frente ele vai sentir que aquilo dali é importante.
P3	É importantíssimo para a vida do cotidiano de cada um deles, porque o ensino de Geografia engloba toda a vida do ser humano e isso tem que ser uma prioridade pra trabalhar com a disciplina Geografia. Os livros vêm com aqueles conteúdos que às vezes não tem nada a ver com a realidade do aluno. Infelizmente a gente tem que dar aquele conteúdo, porque deveria cada região ter seu livro didático de acordo com a realidade de cada um, porque às vezes a gente dá um assunto que o aluno fica voando, sem saber pra que isso vai servir na vida profissional dele.
P4	A Geografia permite ao aluno uma visão mais crítica do mundo e das coisas que acontecem no mundo. O pior não é receber pouco, não ter crédito da sociedade, a estrutura precária; o pior é que os alunos são desinteressados. Eles não leem, não pesquisam, não fazem as atividades e não estudam.

Dados: Entrevista

Fonte: A autora

Segundo P1, a importância da Geografia, enquanto disciplina, é pelo fato de o professor falar em conhecimento e por essa área do saber possibilitar uma

base continental, para que o aluno tenha uma visão global de mundo. Sua dificuldade é tentar convencer ao aluno de que estudar ainda é válido. Para obter isso, ele lista conteúdos (Quadro 11).

Concorda-se com P2, o aluno precisa saber que ele faz parte do universo (Quadro 11). Contudo, a professora coloca a disciplina de Geografia tão importante quanto estar vivo e presente no mundo. Isto porque, segundo P2, a Geografia

[...] se torna, acaba sendo parte da vida do próprio aluno e, se faz parte do próprio aluno, ele precisa realmente se interessar, porque é como se fosse uma extensão, a disciplina fosse a extensão de algo tão importante quanto está presente no mundo, está vivo no mundo, porque as informações estão aí, aparecendo a cada dia [...]. (Quadro 11).

O desânimo de P1 e P2 é nítido. No caso de P2, a segurança é muito grande e responsabiliza os alunos quando algo não funciona na sala de aula: o aluno é desinteressado, quase sempre não gosta de ler, não acompanha o noticiário e, muitas vezes, é uma “tábua rasa”, pois afirma que tem poucas informações e não se dá ao trabalho de acompanhar, o que Kaercher (2004) chama de “culpabilidade inata” dos alunos: os alunos devedores que sempre estão nos devendo algo.

Em conformidade com Sousa Neto (2005), acredita-se que a não identificação com o que se faz desencadeia um processo de estranhamento, posto que as pessoas não se veem no que fazem, não o fazem como sendo coisa sua, não raro, gera uma identidade negativa com a profissão.

Para P3, a Geografia escolar é importantíssima para a vida cotidiana dos alunos, porque o seu ensino engloba toda a vida do ser humano e, por isso tem que ser uma prioridade (Quadro 11). Será que a Geografia escolar como se apresenta possibilita realmente isso? Comentou que os livros vêm com conteúdos que às vezes não têm nada a ver com a realidade do aluno e que, infelizmente, tem que dar aquele conteúdo, ou seja, tudo cabe dentro da Geografia, tudo é Geografia, a “ciência de síntese”. Tem que dar este ou aquele conteúdo? Por que e por quem é obrigado?

Durante o período de observação, presenciou-se o seguinte: cada professor tem autonomia no exercício de seu trabalho e acredita-se que deve ser assim mesmo. O professor pode escolher e trabalhar os conteúdos, segundo suas concepções. Essa máxima de haver uma obrigação parece ser mais um escudo para a anulação do professor do processo ensino-aprendizagem. Contudo, essa

autonomia deve ser encarada com responsabilidade e para isso o professor precisa ter uma formação que atenda às necessidades da profissão.

P3 declarou que suas principais dificuldades é o fato de os livros didáticos não serem específicos para cada região, de acordo com a realidade de cada um (Quadro 11). E o professor? Qual seu papel, finalidade, trabalho? Repassar essas informações? Acredita-se que os discursos precisam ser mudados e, principalmente, práticas, caso contrário, haverá invalidação ou anulação do papel do professor como profissional da educação, mediando a aprendizagem dos alunos.

Para P4, a Geografia permite ao aluno uma visão mais crítica do mundo e das coisas que acontecem ao seu redor (Quadro 11). Deixa-se bem claro que não há divergência desse posicionamento entre pesquisadora e pesquisado. Entretanto, cabe um questionamento: Como é trabalhada, a Geografia possibilita essa visão crítica nos alunos? O professor faz um desabafo que demonstra seu desencanto para com a profissão, ao afirmar: “minha maior dificuldade não é receber pouco, não ter crédito da sociedade, a estrutura precária da escola; o pior é que os alunos são desinteressados. Eles não leem, não pesquisam, não fazem as atividades e não estudam”. Essa opinião do professor é outro exemplo da “culpabilidade inata”, atribuída aos alunos (KAERCHER, 2004).

Essa falta de clareza para alguns professores e, por consequência, para os alunos, para que ensinar a Geografia como disciplina escolar, é decorrente da pobreza cognitiva e reflexiva da disciplina: “predomina uma lógica informativa que se constitui por um somatório de dados, que compõem um mosaico estilhaçado e difuso que fala de tudo, não raro faltando um eixo, uma espinha dorsal que conduza o raciocínio” (KAERCHER, 2004, p.188).

Continuando com Kaercher (2004), acredita-se que a preocupação com o ensino precisa ser central no curso de Geografia (mesmo para os bacharéis). Não tem sentido saber o que é Geografia, Geomorfologia, etc., se não pensar junto para que serve ensinar e a quem ensinar, pois tão importante quanto o objeto de ensino são os sujeitos envolvidos no processo: professores e alunos.

Para um professor responder à questão sobre a importância de se ensinar Geografia, ele precisa não apenas ser licenciado em Geografia e ter passado por anos de formação acadêmica, mas também ter adquirido, durante sua formação, compromisso do órgão formador, “sólida formação científica, pedagógica e humanista” (PONTUSCHKA, 2007, p. 27). Na ausência disso, os professores listam

conteúdos (a economia dos Tigres Asiáticos, a nova ordem mundial, a economia da China); culpam os alunos (são desinteressados, não leem, não pesquisam, não fazem as atividades e não estudam); dão desculpas que não justificam sua atitude em relação ao conteúdo trabalhado em sala (os livros vêm com conteúdos que às vezes não têm nada a ver com a realidade do aluno e temos que dar esse conteúdo).

Essa realidade coloca outra questão crucial: a diferença da Geografia estudada na Universidade e a Geografia ensinada na Escola e a necessária transposição didática da primeira, na construção do saber da segunda. A questão não é só “produzir uma teoria sobre a formação de professores, mas de criar as condições e produzir referenciais concretos para, efetivamente, pô-la em prática mediante as mudanças operadas” (PONTUSCHKA, 2007, p. 92). Assim, é preciso que a Universidade repense sua função social no contexto em que se insere, não apenas questionando a realidade escolar, mas a si mesma, seu papel enquanto instituição formadora. Essas mudanças devem ser contínuas, com/em todos os envolvidos.

### **3.4 A Quem Ensinar?**

Ao refletir-se sobre a quem ensinar, entende-se como a relação da ciência com a disciplina geográfica e entre os sujeitos envolvidos, no processo de ensino-aprendizagem desse conhecimento. Posiciona-se dessa forma, pois o que foi relatado pelos professores investigados, como uma das principais dificuldades no exercício da profissão é que a Geografia acadêmica é completamente diferente da escolar, assim como a relação entre professor-aluno.

O saber escolar não se confunde com o acadêmico, mas prescinde deste, na construção do saber a ser ensinado (PONTUSCHKA, 2007). No caso da docência escolar, apresenta-se mais uma variante, pois nessa relação incluem-se, também, os conhecimentos cotidianos da sociedade. Sendo assim, questionou-se com os professores quais as diferenças entre a Geografia estudada na Universidade e a ensinada na escola, quadro abaixo.

**Quadro 12 - Diferenças entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar**

Prof.	Descreva as principais diferenças entre a Geografia ensinada na escola e a Geografia estudada na Universidade.
P1	A Geografia ensinada na Universidade é mais técnica, os conteúdos são aqueles de um período, enquanto aqui na escola é conteúdo de um ano, sendo muita coisa e você tem que aprender mesmo, fazer a diferença e ensinar.
P2	As diferenças são muito grandes, até porque o nível é totalmente diferente. Eu trabalho com o fundamental e o médio e, obviamente, que na Universidade o nível é muito mais elevado, o terceiro grau é muito mais elevado, tanto é que pouco se aproveita de fato do que foi ministrado pelos professores na Universidade, porque não há como trazer para níveis mais baixos um conteúdo que é utilizado no nível superior, terceiro grau.
P3	Eu fiz a Universidade em 1988, quase não tinha laboratório. Nós temos nessa parte física muita dificuldade, por isso eu não gosto de trabalhar aqui a parte física. Agora a parte pedagógica? A gente aprende uma Geografia diferenciada; a gente aprende a nível universitário, pra trabalhar com universitário. Agora, no nível de 1º grau, a gente tem que ir estudando e o pouco que a gente absorveu lá, a gente vai aplicando aqui na escola, nas metodologias.
P4	Essa é boa, realmente não é nada parecido com o que a gente aprende. Quando eu cheguei ao curso de Geografia, ele tinha um tronco e lá no finalzinho dele criavam-se dois ramos que era o Bacharelado e a Licenciatura. Quando eu entrei, poderia sair com as duas, mas como eu optei pelo curso de Economia, eu já seria um bacharel em economia. Então eu abri mão do Bacharelado em Geografia. Como era um curso conjugado, não tinha aquela situação de você, desde o início, chegar num curso que fosse totalmente ligado à área da docência. Então isso dificultou bastante, porque você ia lidar com disciplinas que não tinha nada a ver com sua prática em sala de aula. A Geografia da Universidade e a Geografia da sala de aula são muito diferentes. Eu não sei como está hoje, mas no meu tempo elas eram totalmente díspares. Na verdade, meu aprendizado foi dentro da sala de aula, com a Geografia realmente didática, vamos dizer assim, porque na Universidade eu não tive relação com os assuntos e sua aplicação. Então, eu acho que havia muita diferença e não é só porque se trata de um curso superior, mas porque o que você via, não serviu para você chegar e aplicar. Não serviu é muito radicalismo, pouca coisa serviu.

Dados: Entrevista

Fonte: A autora

P1 afirma que a Geografia ensinada na Universidade é mais técnica e os conteúdos são de um período letivo enquanto, na escola, são conteúdos de um ano e, por isso, ser muita coisa, com o professor tendo de aprender e ensinar (Quadro 12). O mais preocupante não seja a diferença de tempo entre um período acadêmico e um ano letivo, mas a diversidade de séries/turmas em que um professor trabalha: uma excessiva carga horária semanal em sala de aula e a mínima para atividades extraclases.

P2 ressalta a diferença de nível, pois a Geografia escolar compreende a Educação Básica – Ensino Fundamental e Ensino Médio – e, na Universidade, o nível é muito mais elevado. Segundo a professora, esse fato não permite ser “aproveitadas” muitas coisas que foram ministradas na Universidade, porque não há como trazer, para níveis mais baixos, um conteúdo que é utilizado no nível superior (Quadro 12). Ao depoimento da professora, acrescenta-se:

O saber que se torna objeto de ensino na escola não é o saber universitário simplificado, é um saber transformado, recomposto, segundo um processo que trata de dominar ao máximo, evitando simplificações que deformam os conhecimentos ou que provocam desvios (MARECHAL, 1990, p. 47 apud PONTUSCHKA, 2007, p. 27).

Tem-se esse fato como uma demonstração da necessidade de a transposição didática ser discutida e tencionada na Universidade, assim, pode atender às necessidades dos professores de Geografia, na Educação Básica. Para isso, inicialmente, são necessários estudos e pesquisas sobre esse tema, para se poder buscar meios de relacionar os conhecimentos científicos com os escolares, para que, através desses ensinamentos, os professores possam identificar essa relação e ampliarem suas referências para trabalhar a Geografia escolar para além dos livros didáticos.

P3 lembrou a deficiência do curso de Geografia, durante sua formação. Disse o seguinte: quase não havia laboratório e que, por isso ficou uma dificuldade na parte física e, exatamente, por isso não gosta de trabalhar “essa parte” da Geografia. Quanto “à parte pedagógica”, P3 enfatizou que se aprende uma Geografia diferenciada, para o nível universitário, não para o fundamental (Quadro 12). Acredita-se que a afirmação do professor seja algo incomum. Na vivência acadêmica, o que se discute nos “corredores”, principalmente sobre as disciplinas



pedagógicas é que elas eram disciplinas de receituário do que “não se pode fazer”, um faça o que eu digo e não o que eu faço!

P4 discorreu não ter nada parecido. Quando chegou ao curso de Geografia, ele tinha um tronco e, no finalzinho, criavam-se dois ramos: o Bacharelado e a Licenciatura, “modelo 3+1”. Na época, poderia sair com as duas habilitações e, segundo o professor; isso dificultou desde o início chegar num curso que fosse, totalmente, ligado à área da docência, por não lidar com disciplinas que tinham ligação com a prática em sala de aula (Quadro 12).

Discorda-se do professor. O curso de Bacharelado e o de Licenciatura trabalham temas relacionados à Geografia. Isso não anula a necessidade de se questionar o preparo para ‘o ser professor’, pois só conhecimento teórico e ter informação não bastam, caso o professor não consiga comunicar-se com os alunos, ou pior ainda, se não houver o interesse nessa comunicação.

Acredita-se haver uma falta de clareza quanto aos objetivos que se quer alcançar com o ensino de Geografia, já que “o dar aula” de Geografia se justifica pela sua simples existência. Através das respostas dos professores a muitas das questões instigadas neste trabalho, percebeu-se não haver uma fundamentação teórica consistente dos professores, seja por essas questões serem deixadas de lado, durante os cursos de formação de professor, seja pela ausência de um processo de reflexão da ação na sala de aula, pois o costume é sempre avaliar o outro, mas não a si mesmo.

Se o conhecimento escolar é produto do conhecimento científico, a disciplina escolar de Geografia é produto da ciência acadêmica de Geografia. No caso da disciplina escolar, a aquisição do conhecimento torna-se uma tarefa muito complexa, pois neste âmbito será, também, de responsabilidade do professor ensiná-la e contextualizá-la, não apenas no contexto da construção do conhecimento, como também com o contexto em que está inserido o alunado. Fora isso, percebe-se uma visão arraigada com dificuldades de mudança que foi construída sobre pontos empobrecidos, ou seja, “deixa como está”.

P4 afirma que seu aprendizado se efetivou em sala de aula, com a Geografia realmente didática, porque na universidade não teve contato com os assuntos escolares geográficos, conseqüentemente, nem como trabalhá-lo na escola. Essa diferença, segundo o professor, não se trata apenas do fato de ser um

Curso Superior, mas, porque pouca coisa serviu para ser aplicado (Quadro 12). No que tange essa questão, a universidade é um espaço propício para se desenvolver ou construir o instrumento teórico a ser elaborado, recriado, para transformar-se em saber escolar, ou seja, em saber o que pode ser ensinado.

Diante do exposto acima e da própria vivência da pesquisadora, verifica-se a necessidade de saber o porquê trabalhar tal conteúdo, tanto na educação básica como no ensino superior. Porém, os professores da investigação demonstraram ser essa uma fragilidade do Curso de Licenciatura em Geografia e é no curso de formação, na Universidade, o preparo desse futuro profissional de Geografia. Até porque só o domínio do campo conceitual e a produção acadêmica da Geografia não ampliam as possibilidades de os docentes sistematizarem, de uma forma mais rica, os conhecimentos escolares, pois “conhecer a ciência geográfica e sua trajetória é imprescindível, mas não suficiente; é preciso saber ensiná-la” (PONTUSCHKA, 2007, p. 29).

E para ensinar, requer-se aprender, assim sendo, envolve uma relação entre os sujeitos envolvidos nesse processo e que se considera a relação dialógica entre estes sujeitos e processos, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23). Para isso, é necessária uma mudança na concepção de aluno e do processo ensino-aprendizagem, além de uma nova postura profissional do professor. Considerar o aluno, em sua plenitude, e não apenas como alguém que está à disposição do professor e da escola para ser ensinado (CALLAI, 1998). Pois “[...] caso tratemos os estudantes como ignorantes, pessoas que nada sabem, meros receptáculos do conhecimento, então muitos deles vão aprender a ser ignorantes, a agir como ignorantes e a viver alienadamente” (SOUSA NETO, 2008, p. 29). Isso cabe não apenas em relação ao aluno, mas também ao professor. Sendo assim, como é a relação entre professores e alunos, nas escolas pesquisadas?

Todos os professores entrevistados ressaltaram ter uma boa relação com os alunos (Quadro 13). O bom relacionamento entre professor e aluno é o fator que mais favorece a aprendizagem e o bom desempenho em sala de aula. No entanto, essa boa relação assegurada pelos professores, em muitas situações, não garante uma comunicação efetiva entre eles e os alunos, e vice-versa. Há muita energia desperdiçada, para que se tenha uma condição mínima de aula. Observaram-se inúmeras situações de desrespeito mútuo.

Um bom exemplo dessa ocorrência é P3. Os alunos parecem ter carinho por ele: ora o chamam de professor, ora de tio. Quando o professor está se dirigindo à sala de aula, eles vêm a seu encontro e pegam seus materiais, e em conversas informais teceram elogios ao professor. No entanto, na sala de aula, os alunos ficam ao redor do professor, gritam e caminham, ficam muito agitados, correm na sala, se empurram e conversam excessivamente. Também foram observadas constantes brigas dos alunos, mesmo o professor estando na sala.

### Quadro 13 - Relacionamento professor-aluno

Prof.	Como é sua relação com os alunos?
P1	Eu acho que é boa, pelo menos eles me respeitam. Eu brinco, não sou muito de andar de cara fechada, não tem problema nenhum. As conversas paralelas, isso tem em todo lugar. Eu utilizo a aula de falar para eu não estar muito de costas para esse aluno. Aí você tem certa medida de quem está conversando e você fala.
P2	Muito boa. Claro que eu me imponho, existem limites. Na vida, tudo há limites. Se você der muita liberdade, o aluno acha que você é igual em idade. Você não pode, querendo ou não querendo, tomar uma postura de ser igual ao aluno. Você não vai discriminar o aluno, mas sabe que está numa posição superior ao aluno em sala de aula. Se você for igual ao aluno, vai ter que sentar junto com o aluno. Você tem uma formação superior a do aluno em sala de aula, vai ter que ter um domínio em sala de aula, uma distância, mesmo trazendo pra perto de si, para você poder manter esse controle. Se você não conseguir manter esse controle... O aluno, muitas vezes, é rebelde e vai tomar como se você fosse igual, fosse um coleguinha de sala de aula e vai querer de repente tomar atitudes, de repente brigar, ficar jogando papel no coleguinha... Se você não tomar nenhuma providência, ele vai continuar fazendo. Eu sou muito rigorosa, então não tenho problemas de disciplina. Eu não os vejo como alunos problemáticos, alunos que vão dar trabalho, porque, na verdade, comigo... eles não me dão trabalho. Em todas as turmas, os alunos me respeitam, já me conhecem, sabem como eu sou. Então, eles sabem o que podem fazer, assim como sabem o que não podem fazer. Da maneira que eu trato e cobro do meu aluno, o meu aluno tem que ter disciplina, ele pode até ser indisciplinado com outro professor, com outro profissional. Então é aquela situação que eu sempre digo: se você quer mostrar o que você é, mostre logo desde o primeiro contato com o aluno, porque ele vai te respeitar, ele vai te reconhecer como uma pessoa que já tem uma história. Os alunos, quando chegam aqui, têm o interesse em perguntar como é determinado professor. Isso aí é uma referência, então há determinadas situações que o aluno já sai, porque conhece e com outros professores fazem o contrário, porque sabe que o professor é mais liberal, o professor deixa, é mais permissivo. Eu não

	sou tão permissível, eu só sou quando é necessário.
P3	Eu tenho uma interação muito boa com eles, apesar de certos alunos serem um pouco indisciplinados, mas meu relacionamento com todos é igual, não faço diferença nenhuma. Olha, tem alguns alunos que têm uma indisciplina que a gente não consegue controlar, por mais que a gente fale, questione, diga a realidade... é mesmo que nada. Principalmente, nas turmas da 5ª série (52, 54 e 55). Todas as turmas têm esse tipo de comportamento, só que em algumas mais e outras menos. As que dão mais trabalhos são essas turmas que eu já falei. Com muita dificuldade, a gente tenta abordar esse assunto, eles prestam atenção um dia, dois dias, depois esquecem. Eu acho que a escola tem que ser trabalhada juntamente com a família. A família fica muito a desejar dentro da escola, então o processo socioeconômico, cultural... não são todos os alunos, mas uma boa parte faz com que sejam influenciados com a indisciplina.
P4	A relação é boa, apenas no início da minha profissão é que fui chamado atenção várias vezes por indisciplina, por não saber conduzir a minha relação com os alunos. Hoje não, hoje sei até onde posso ir. Inclusive tem alunos que a gente tem certa liberdade de chegar e aconselhar, já outros não. E durante a aula, tento evitar situações que possam me trazer problemas de indisciplina dos alunos.

Dados: Entrevista

Fonte: A autora

Para P1, essa boa relação acontece porque os alunos o respeitam como professor. Ressalta que brinca e não permanece de “cara fechada”; advertiu que as conversas paralelas têm em todo lugar e que, para inibi-la, não fica muito de costas para os alunos, o que, segundo o professor, permite saber quem está conversando e, posteriormente, chama a atenção do aluno (Quadro 13). Contudo, o que acontece durante sua aula não são algumas conversas paralelas e, sim, uma generalização dessas conversas entre os alunos, pois há momentos em que as conversas paralelas são tantas que na sala de aula passa a prevalecer um barulho excessivo.

Mesmo durante as avaliações escritas, historicamente um instrumento de “dominação” dos professores, o professor não consegue “conter” os alunos. Depois de um algum tempo que já iniciou a “prova”, eles ficam muito agitados; muitos pesquisam no caderno e o professor parece não perceber. Foram presenciadas posturas inadequadas dos alunos em sala de aula, como falando ao celular antes mesmo de terminar e entregar a prova; alunos que já haviam terminado a prova retornarem à sala e organizarem as carteiras antes dos colegas concluírem a prova.

Convém ressaltar que, durante as observações realizadas, verificou-se que P1 entra e sai da sala sem cumprimentar aos alunos e P2, ao entrar na sala de aula, em tom alto, dá o seu tradicional bom dia entusiasmado que é retribuído pelos alunos da mesma forma. P1 e P3 fazem constantes ameaças de que o coordenador da escola virá para chamar-lhe a atenção; de tirar de sala e de trocar alunos de lugar. Em resposta, os alunos jogam bolinhas de papel, conversam excessivamente, caminham pela sala, batem na mesa, entram atrasados na sala, vão uns aos outros, imitam o sinal do final do horário, falam entre si aos gritos e xingamentos. Já P4 tem como ameaça a recuperação final, pois afirma aos alunos que, quem ficar para recuperação, “sofrerão um massacre, eu não brinco eu boto para ferrar, lascar”.

Para P2, a indisciplina dos alunos se dá devido o professor não conseguir manter o “controle” deles. Para evitar esse tipo de situação, a professora afirma manter uma distância em relação aos alunos, impondo limites e advertiu que, se for dada muita liberdade, eles se acham igual ao professor (Quadro 13). Entende-se que esse posicionamento da professora não é uma demonstração de autoritarismo, mas demonstra uma consciência clara de sua autoridade em sala de aula.

A despeito disso, o depoimento da professora aponta pistas sobre a indisciplina dos alunos, quando afirma que eles já a conhecem, então sabem o que podem e não podem fazer e acrescenta a necessidade de o professor mostrar, logo no primeiro contato, “o que é”, sendo isso uma referência. Diferentemente dos outros professores pesquisados, P2, quando se aproxima da sala de aula, os alunos que, normalmente, esperam o professor fora de sala, quando a avistam, entram e sentam-se.

P2 assegura tratar bem os alunos, chamando-os de bebê e criança. Afirma que eles gostam desse tratamento, para suprir suas carências afetivas (Quadro 13). Mas, em turmas da 7ª série, onde a professora é mais flexível, observaram-se alguns desrespeitos mútuos. Alunos gritam agitados, conversam e a professora ameaça de tirar ponto.

Sabe-se que as situações que acontecem na sala de aula são diversas; algumas acontecem normalmente e outras são fatos isolados, mas cada uma apresenta especificidades e que por isso são difíceis as generalizações. Contudo, concorda-se com a professora da relevância de o professor ter uma postura consciente perante seus alunos; suas atitudes realmente servem de referência e o aluno “dança conforme a música”.

O professor tem sempre que avaliar a sua postura, na busca de agir cada vez mais adequadamente frente às situações apresentadas. Este trabalho, que tem a “Aula de Geografia” enquanto objeto de estudo, permitiu a reflexão da própria prática da pesquisadora, tanto em excessos quanto em concessões. O depoimento da professora e a observação das aulas reafirmaram, pelo menos para a pesquisadora enquanto docente do ensino fundamental, a necessidade das regras e seu cumprimento, para a criação de um ambiente propício para a sala de aula. E serviram de base, para as regras de convivência para a sala de aula, estipuladas conjuntamente com os alunos.

Essas regras tinham como pontos atitudes que a professora ou os alunos cometiam e que atrapalhavam o ambiente da sala. Foram estipuladas correções e, para isso, foi feito o acompanhamento ao cumprimento ou não das regras. O que mais chamou a atenção da pesquisadora foi a surpresa que os alunos demonstravam quando o controle passou a ser feito. Eles comentavam: “A professora não esqueceu!” Eles percebiam que muitas coisas solicitadas e estipuladas, em sala de aula, não tinham verificação, o que levava ao não cumprimento das regras, por incredibilidade de serem cobrados.

Apesar de considerar boa sua relação com os alunos, P3 ressalta a indisciplina. Com muita dificuldade, afirma abordar esse assunto com os alunos que prestam atenção às aulas um dia, dois dias e depois esquecem. Acredita que uma solução para isso era a escola ser trabalhada juntamente com a família que, segundo ele, fica muito a desejar dentro do espaço escolar. Ressalta a condição socioeconômica e cultural de uma boa parte dos alunos responsável por essa indisciplina (Quadro 13).

A estigmatização do aluno demonstra a rejeição do professor e isso traz dificuldades pedagógicas que são transformadas em casos disciplinares. É muito presente nos professores o ideal de aluno, assim o aluno real torna-se o “culpado inato” (KAERCHER, 2004). Talvez as questões disciplinares, por serem resolvidas ou funcionarem apenas, como diz o professor, “um dia, dois dias e depois esquecem”, decorrem mais pela ausência do professor do que pela falta do aluno, ou pelo fato de nada funcionar, ou seja, pelo não acompanhamento por parte do professor.

A imposição de regras e/ou limites somente pela coerção, através de ameaças, é ineficaz, assim como ignorar os alunos e deixá-los decidir e agir em

nome de uma atitude não autoritária, não coibindo a bagunça, o barulho, como afirma P1, em conversa informal, que hoje não se pode mais falar nada, distorção entre autoridade e autoritarismo, na prática leva ao permissivo exacerbado. Infelizmente, conforme Freire (1989), a criança, cuja preferência é autoritária, acostumou-se a render mais quando pressionada.

É praticamente impossível que todos os alunos silenciem antes da aula iniciar e permaneçam calados todo o tempo. Contudo, há um abuso por parte dos alunos, não permitindo um ambiente de aula apropriado, por isso, faz-se necessário o estabelecimento de regras claras, o respeito a essas regras e a autoridade do professor; acredita-se que o aluno as deseja. Até porque a ideia não é silenciar os alunos mais os fazerem participar do processo.

Entre as atitudes observadas em campo, destacam-se algumas impulsivas dos professores, como é o caso de P que começa falando num tom baixo e no final está gritando, referindo-se aos alunos de forma inadequada. Diante disso, um aluno assim se referiu ao professor: “Ele está doido”. Esse comentário surgiu devido aos gritos do professor, quando chamou o aluno por ter se retirado da sala sem lhe comunicar. O professor, ao ouvir o comentário do aluno, se dirige a ele da seguinte forma: “doido é seu pai e sua mãe que você deixou em casa”. O aluno insistiu surpreso: “Ele é doido!”. Em outra situação observada, quando os alunos buscavam tirar suas dúvidas, referente à aula: “ano passado tive alunos mais criativos que vocês!”

Outro P sobre o comportamento dos alunos em sala de aula fez o seguinte desabafo a respeito da indisciplina: “Eles não são assim”. Os alunos responderam: “Nós somos *pior!*” (grifo nosso). O professor completou: “Olha a imagem de vocês, alunos de 8ª série”. Os alunos sorriram, então, o professor concluiu: “Eu duvido a escola ajeitar vocês”, referindo-se a dois alunos: um que ele chama várias vezes a atenção durante a aula e o chama de “bonitão”. Algumas vezes, este mesmo professor, refere-se aos alunos, depreciando-os: “preste atenção, você custa a entender as coisas!”

Durante uma aula, P4 desabafou chamando atenção dos alunos que seria “justo tirar de sala os alunos que não fazem as atividades e ficar, apenas, com os que fizerem”. Confessa que, às vezes, também, já sentiu essa vontade de ameaçar os alunos para ficarem quietos. Percebeu-se que quando o professor se ausenta da

sala, os alunos gritam, jogam bolinha de papel, caminham pela sala, falam palavrões e xingamentos.

Observou-se a ausência de elogios e incentivos aos alunos. Eles são vistos como devedores, isto é, sempre devem algo ao professor. Quando se questiona sobre a metodologia utilizada nas aulas, os professores só têm elogios a si mesmos: “Ah! São eficazes”. Convém ressaltar que, para as metodologias conseguirem o êxito esperado, é necessário o desempenho tanto do professor quanto dos alunos.

Durante as aulas, presenciaram-se situações de inexistência de um silêncio mínimo, para o professor ser ouvido pelos alunos. Também se presenciou o seu contrário: o silêncio apático dos alunos que, perceptivelmente, não era indicação de atenção, interesse ou interação. Em várias turmas, o desinteresse, o desligamento, a apatia e/ou indiferença à aula e ao professor foram bem presentes. Quando os alunos expressavam comentários ou questionamentos, não obtinham respostas, pois suas falas eram ignoradas.

Pareceu que os alunos respondem de forma burocrática e desinteressada à ação, também, burocrática e desinteressada de muitos professores. Houve a explicação simples e sucinta do professor de que os alunos respondem fazendo/obedecendo, também, de forma mais simples e lacônica possíveis. P4 comentou, em conversa informal, que gostaria de ter mais cobranças dos alunos, exigindo o máximo dele, para que ele pudesse render mais, de forma positiva. Retomam-se as palavras de Freire (1989) e acrescenta-se que, além dos alunos, também há professores que “rendem” mais, quando pressionados, ou seja, quando há cobrança, inclusive do aluno, sobre o seu trabalho.

Kaercher (2004) traz a expressão “levar os alunos em banho-maria”, professor e aluno “não brigam, não se tencionam, gastam o mínimo de energia, pactuam de forma velada, de forma não explícita, para que o tempo escoe e a aula chegue ao fim” (KAERCHER, 2004, p. 127). Sendo assim, têm-se, continua-se com o autor, “professor enrolando e falta de orientação nas tarefas e o ritmo lento do professor que leva ao desânimo do aluno” (p.128). Várias vezes, foi observada essa atitude entre os professores pesquisados: esperar o tempo passar, sentados, às vezes recriminando apenas o comportamento dos alunos.

Durante uma aula, P4 lembrou aos alunos o que ele chamou de contrato: “aquele aluno que fizer o mínimo, tudo bem e aqueles que não fizerem é



que terão problemas”. Lamentavelmente, o professor espera pouco de seus alunos e do seu trabalho. Acredita-se que isso seja fruto do desgaste mútuo da relação entre professor e aluno e o desencanto do professor pela profissão.

Pode-se entender a indisciplina como energia desperdiçada, sem um alvo preciso, a qual se fixa como uma resposta, portanto, o que se oferta ao aluno. Por isso, concorda-se com o comentário de P1, ao sair de uma sala de aula: “essa turma não é assim, eles ficam assim quando acham que não têm nada para fazer”. Os alunos percebem, realmente quando não há o que fazer e, por isso, resta a eles conversar uns com os outros, pois quando os professores explicam e/ou ditam algo, os alunos ficam comportados, embora alguns não liguem muito para o que acontece na sala.

Não se pode pensar a relação professor-aluno como aquela em que o professor expõe e o aluno anota e memoriza ou aquela em que o aluno é livre para fazer o que quiser e o professor se exime de ser professor, pois o saber vai brotar naturalmente. Faz-se necessário entender que nessa relação todos estão ao mesmo tempo ensinando e aprendendo. Entende-se que uma relação professor/aluno baseada no diálogo não é tão simples, mas “para que ela se consolide, faz-se necessário que ambas as partes (aluno e professores) assumam seus devidos papéis” (SOUZA; FREITAS, 2006, p. 269).

A escola apresenta um quadro desolador que tolhe o entusiasmo, tanto do professor quanto do aluno, podendo conduzi-los a uma situação de apatia e acomodação, contribuindo, assim, para a perpetuação do quadro atual que já está arraigado, diante da premissa de que sempre foi assim e de que nunca vai mudar. Entretanto, esse risco será tanto menor quanto mais profissionais da educação estiverem conscientes de que a solução do problema passa por suas mãos. Esse inconformismo vai conduzir o professor ao enfrentamento de grandes desafios e inúmeras dificuldades, até mesmo algumas decepções, no processo ensino-aprendizagem.

No caso do professor de Geografia, é necessário proporcionar ao aluno a oportunidade de dizer sua palavra e o professor precisa considerar a palavra do outro, na sala de aula. Precisa, ainda, ser um intelectual, ou seja, ter uma relação com o saber e com o debate; organizar-se pedagogicamente, para proporcionar aos alunos condições de construir os próprios saberes; saber, ainda, administrar as situações de sala de aula. Deve considerar que os alunos aprendem fora da sala de

aula, cabendo ao professor tão-somente transformar informação em conhecimento pelo debate, pela problematização, pelo questionamento, pela reflexão. Para isso, precisa compreender-se como sujeito que, conjuntamente com outros sujeitos, constrói, em seu agir, um projeto de desenvolvimento que se traduz e se executa em um projeto pedagógico que não poderá ser uma prática burocrática e nem de improviso, mas comprometida ideológica e efetivamente. O professor tem que ter paixão pelo que faz.

Assim, formar esse professor de Geografia significa prepará-lo filosófica, científica, técnica e afetivamente, considerando que um dos empecilhos para a aula de Geografia é a falta de clareza com a profissão de professor e da Geografia enquanto disciplina escolar.

## 4 O DESENVOLVIMENTO DO SER PROFESSOR

*O professor (deveria ser) é um intelectual, mas é também uma espécie de artesão que trabalha cada aula e/ou turma com respeito às suas particularidades. Ressalva necessária: sabemos o quão difícil é dar este tratamento diferenciado quando são centenas de alunos. (KAERCHER, 2004, p. 247-248).*

Inicialmente, faz-se uma reflexão sobre a formação do professor no Brasil, em especial, do professor de Geografia. Posteriormente, para compreender a concepção dos professores pesquisados sobre o trabalho docente, buscou-se conhecer o seu desenvolvimento profissional, a partir de suas experiências discentes e docentes. Com base na experiência da pesquisadora, percebeu-se que a inspiração para ser professor foi construída na relação com os professores ainda enquanto aluna.

Inicia-se a reflexão afirmando que, no Brasil, a formação do professor de Geografia remonta à década de 1930, com uma maior difusão, a partir da década de 1950, com a expansão das instituições de ensino públicas e privadas. Em 1962, é instituído pelo governo o primeiro currículo mínimo para o curso de Geografia, existindo na época apenas a licenciatura, pois ainda não havia a habilitação específica do bacharelado. A regulamentação da profissão de geógrafo, separado do licenciado, se deu apenas no final da década de 1960 (PINHEIRO, 2006)

Na década de 1970, os conteúdos de Geografia foram aglutinados com os de História, formando o que passou a se chamar de Estudos Sociais, flexibilizando os cursos de formação de professores em duas modalidades: licenciatura curta (professores para o ensino de 1º grau/ atual ensino fundamental) e licenciatura plena (professores de ensino de 2º grau/ atual ensino médio). Embora não fossem as reais reivindicações da Associação Nacional de História (ANPUH) e da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), posteriormente, foram alcançadas alterações nesse currículo para: dois anos de licenciatura curta de Estudos Sociais e, depois, mais dois anos de Geografia e/ou História para a obtenção da licenciatura plena em uma dessas áreas.

Na década de 1990, gradativamente, esse modelo foi extinto e substituído pelas licenciaturas específicas de Geografia e História, com um modelo clássico de formação, conhecido como “modelo 3+1”, três anos de bacharelado mais um ano de

formação pedagógica – que muitos consideram como licenciatura – acrescidos de estágio supervisionado.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, foi criado o Instituto Superior de Educação, prevendo a formação de professores para todas as etapas da educação básica, ao mesmo tempo, foram definidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino básico e elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos superiores de graduação.

Ao invés de uma listagem de disciplinas obrigatórias e as respectivas cargas horárias, o novo modelo de organização curricular, definidos pelas DCN, orienta para o estabelecimento de linhas gerais capazes de definir um conjunto de competências e habilidades para compor o perfil do profissional a ser formado, através do projeto pedagógico elaborado pelas instituições formadoras (PONTUSCHKA, 2007). Segundo esta mesma autora, as DCN apresentam três princípios norteadores para essa formação:

[...] *a competência como concepção nuclear na orientação do curso*, ou seja, que o profissional, além de ser conhecimentos sobre seu trabalho, saiba também mobilizá-los, transformando-os em ação; *a coerência entre formação e exercício profissional*, ou seja, que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; *a pesquisa como elemento essencial na formação docente*. (PONTUSCHKA, 2007, p.94, grifo do autor).

Assim, “a licenciatura ganha terminalidade e integralidade própria em relação ao bacharelado, constituindo, portanto, um projeto específico, com um currículo próprio” (PONTUSCHKA, 2007, p. 93).

O movimento de renovação do ensino da Geografia nas escolas faz parte desse movimento de renovação curricular dos anos 1980. Esse movimento se intensificou a partir dos anos 1990, quando a formação dos professores e o exercício da docência foram postos no centro das discussões sobre a organização curricular do ensino, em nível nacional. Isso não apenas pelas novas exigências suscitadas, na busca pela melhoria da qualidade do ensino, através de uma revisão dos conteúdos e das formas de ensinar e aprender as diferentes disciplinas dos currículos da escola básica, mas, sobretudo, dos problemas dos cursos de licenciatura, considerados, historicamente, fracos no que dizia respeito à formação satisfatória de seus profissionais, centrando-se na concepção da formação como um processo permanente (PONTUSCHKA, 2007).

Na busca de repensar a Geografia escolar, Kaercher (2004) relata as deficiências na formação do professor no nível de graduação, haja vista priorizar a formação técnica do bacharel e a Geografia Física como parâmetro de cientificidade, em detrimento das licenciaturas. Isso se pôde constatar no decurso da vida acadêmica.

Os cursos com o binômio, Licenciatura e Bacharelado, têm o estudante de licenciatura com menor status, menor quantidade de bolsas de iniciação científica e menos vagas nos programas de pós-graduação. Essa predileção pelo Bacharelado, segundo Rosa (2006), tem como pressuposto que o Bacharelado forma o pesquisador, entendido como o produtor do conhecimento e a Licenciatura forma o professor, entendido como aquele que apenas reproduz o conhecimento. Como consequência, tem-se, depois de anos de curso, uma formação precária para essa habilitação, que será o destino, até por falta de opção, do mercado de trabalho, da maioria dos egressos do curso de Geografia. As condições da formação do licenciado,

[...] em conjunto com baixos salários e precárias condições de trabalho do professor, promoveu a desvalorização da licenciatura em relação ao bacharelado, [...] É idéia corrente acreditar que o bacharelado tem status superior à licenciatura por formar o geógrafo-pesquisador, enquanto a segunda forma “apenas” o professor, cuja função se restringe à transmissão dos conteúdos resultantes das pesquisas realizadas pelos pesquisadores. (PINHEIRO, 2006, p.93).

Para uma renovação pedagógica, é preciso combater essa tradicional separação entre os conceitores (os administradores da tutela educativa e os acadêmicos) e os práticos (os professores das escolas). Faz-se necessário romper com essa tradição que leva os primeiros a conceber e a prescrever como fazer e os segundos a limitar-se a aplicar o que lhes é universalmente prescrito. (FERRAÇO, 2008). Para isso, é preciso começar a escrever, relatando as experiências docentes, as ações educativas e os desafios e dificuldades no exercício da profissão, por entender que os resultados deste estudo devem trazer transformações. Esta investigação traz a pesquisa-ação que pode ser definida como:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação estão e envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1996, p. 14).

Durante a graduação, participou-se de alguns eventos científicos, todos relacionados à questão ambiental. Isso porque, na Universidade, havia apenas um núcleo de estudo, relacionado a essa área de pesquisa e, na época, não existia nem um professor que desenvolvesse pesquisa na área da educação. Durante a especialização, nada mudou, pois como o Curso foi oferecido por essa mesma Universidade, muitos dos professores eram os mesmos do nível da graduação.

Por ocasião da pós-graduação *stricto sensu*, com início em 2008, evidencia-se que isso persiste, pois há uma exigência do programa de, no primeiro ano do Mestrado, o estudante concluir todos os créditos, sendo dois terços dos vinte e quatro créditos requeridos, no Programa de Pós-graduação de Geografia (PPGEA). No entanto, foi oferecida apenas uma disciplina relacionada com a Educação no primeiro semestre. Talvez tenha sido deixado a cargo dos programas de pós-graduação em Educação. Entretanto, acredita-se que essa realidade tenha mudado a partir da criação da linha de pesquisa de Ensino de Geografia.

Assim, pode-se constatar que há, de forma geral, nas Universidades, um número maior de projetos, palestras e bolsas, em outras áreas da Geografia dita Física, e a inexistência (ou quase inexistência) de projetos relacionados ao ensino. Acredita-se que isso está enraizado na academia. Um exemplo desse fato pode ser citado o seguinte: na oportunidade de um evento científico, ouviu-se um comentário de um geógrafo questionando o fato de seu trabalho ter sido enquadrado no eixo temático “Ensino de Geografia”. Para ele, deveria estar no eixo da “Epistemologia da Geografia”, por acreditar ser uma pesquisa teórica, científica e não da prática de sala de aula, por achar que pesquisa, na área de educação, trata “apenas” de relatos de experiências, fundamentados por um teórico, epistemólogo e que pesquisa nessa área não gera conhecimento científico. Isto, talvez, porque a lógica da área de ensino seja diferente da lógica de fazer pesquisa em “laboratório”.

No cenário nacional, a formação docente é realizada majoritariamente pelo setor privado de ensino superior. Na realidade pesquisada, São Luís, e ampliaria para o Estado do Maranhão, no caso do curso de Geografia, ele é oferecido principalmente por instituições públicas federais e estaduais, o que justifica o fato de, nesta investigação, todos os pesquisados serem formados em instituições públicas de ensino superior.

No período de formação desses professores, o curso de Geografia da UFMA permitia a habilitação em bacharelado e licenciatura. Contudo, não se percebeu, com base nesse pequeno número de sujeitos pesquisados para essa finalidade, uma relação entre eles e, principalmente, que poucas foram as contribuições para o professor da educação básica. Contudo o problema não se encontra no fato de haver duas habilitações, nem no fato de o licenciado cursar bacharel para superar as deficiências do curso de licenciatura, mas da necessidade de uma reestruturação nos cursos de formação de professor, pois só saber Geografia não satisfaz as necessidades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades e competências requeridas de um licenciado em Geografia.

Para se conhecer a experiência discente dos professores investigados, buscaram-se informações tanto da educação básica como da universitária: os professores que influenciaram ou influenciam sua prática; como se deu a escolha da profissão de professor; suas experiências com as disciplinas pedagógicas.

#### **4.1 O Ser Discente**

Antes do contato com as séries finais do ensino fundamental, a pesquisadora não gostava da disciplina Geografia, pois a ideia de memorizar as informações nunca lhe foi atraente. Até que uma professora de Geografia, conhecida na escola por uma postura exigente, como bem falado por P2, fez a diferença, tornando-se uma referência na escola: possuía domínio de sala de aula e dos conteúdos escolares trabalhados na disciplina; demonstrava ter autoridade no processo; suas regras, estabelecidas previamente, eram cumpridas, dada à sua rigidez quanto à disciplina, à participação em sala e avaliação. Ela exigia o constante estudo do que era trabalhado em sala de aula. Hoje, vê-se essa postura da professora como uma demonstração de que ela acreditava na capacidade dos alunos.

No ensino médio, a professora de Geografia demonstrava que não acreditava no que fazia, muito menos, nas pessoas para quem fazia. Assim, poucos eram os esforços desprendidos, no sentido de a turma ter condições mínimas para que se efetivasse a aula. Ela oferecia sempre o mínimo aos alunos, por acreditar que eles não eram capazes. Eram constantes os seus atrasos e ausências e, mesmo quando presente, não era garantido seu professamento.

Quando a pesquisadora cursou a especialização lato sensu na UFMA, teve contato com um professor que, com autoridade, conduziu uma semana de aula sem que os alunos questionassem sua metodologia. Antes desse professor, questionava-se a técnica de seminários, todavia ele soube conduzir sua metodologia, de forma que a construção do conhecimento fluísse harmoniosamente. Ressalta-se, também, o constante incentivo do professor para que os alunos lessem as obras que tinham relação com o que ele fazia exposição dialogada em sala.

A postura dos professores citados ressalta a característica levantada por Kaercher (2004, p. 69-70) de que é necessário todo aquele que ensina ser um crente e um apostador: “ele sabe o que ensina, mas, além disso, precisa acreditar no que ensina. Precisa crer, também, que é capaz de fazê-lo e, sumamente importante, que tenha vontade de fazê-lo”.

Essas questões possibilitam analisar qual tipo de profissional se quer ser, a partir dos professores que se teve e, por isso, acredita-se ser necessário estimular uma reflexão nos professores. Assim, inicia-se essa reflexão com informações sobre a vida discente, tanto na Educação Básica como no ensino superior e, depois, sua vida docente, sua prática. Ambos, com base nos questionamentos instigados durante a entrevista.

#### Quadro 14 - Experiência discente na educação básica

Prof.	Como foi sua escolaridade básica?
P1	Eu sou de escola pública: Luís Viana, Centro Educacional do Maranhão (CEMA) e Colégio Universitário (COLUN).
P2	Eu sempre estudei na escola pública, porque na verdade eu sou do princípio que a escola pública ou particular elas estão no mesmo nível; desde que haja interesse, o aproveitamento será igual.
P3	Foi em escola particular, no interior do Estado do Maranhão, em Arari.
P4	Eu estudei o que hoje é o ensino fundamental de forma bem precária, no interior. Depois fiz o fundamental maior, pode-se dizer, em etapas; tinha, no caso, 3ª e 4ª etapas; apenas o ensino médio foi regular, mas ainda assim à noite. Em função das minhas condições, no interior do Estado, nós não tínhamos escola do fundamental maior, só tinha até a antiga 4ª série, por isso eu só pude estudar, quando já fiquei maior e saí para a cidade [São Luís], foi aí que eu pude estudar mesmo.

Dados: Entrevista  
Fonte: A autora



P1, P2 e P4 estudaram na escola pública e apenas P3 em escola particular, no interior do Estado (Quadro 14). O que chama atenção é a experiência discente de P4: muita dificuldade e muita superação, conforme se pode comprovar a seguir:

Eu estudei o que hoje é o ensino fundamental de forma bem precária no interior. Depois fiz o fundamental maior, pode-se dizer, em etapas; tinha, no caso, 3ª e 4ª etapas; apenas o ensino médio foi regular, mas ainda assim à noite. Em função das minhas condições, no interior do Estado, nós não tínhamos escola do fundamental maior, só ia até à antiga 4ª série, por isso eu só pude estudar, quando já fiquei maior e saí para a cidade, foi aí que eu pude estudar mesmo.

P2 narra ter sempre estudado na escola pública e sua concepção sobre a escola pública e privada é que, “elas estão no mesmo nível; desde que haja interesse, o aproveitamento será igual”. Se for considerado cada sujeito como inserido em diferentes contextos de vida, não há como desconsiderar as possibilidades de conhecimentos estarem relacionadas às relações entre esses contextos. Pois se tem a história de vida de cada aluno ou aluna não apenas como uma história pessoal, mas também, social, econômico, político e cultural (FERRAÇO, 2008).

Discorda-se com o relato de P2 com base na própria experiência que se teve. Estudou-se o ensino fundamental em escolas privadas e o ensino médio, em uma escola pública, ou melhor, num prédio anexo de uma. O choque entre esses dois contextos foi traumático. Na primeira, havia a cobrança de conteúdos que deveriam ser trabalhados pelos professores, o disciplinamento dos alunos e o acompanhamento do trabalho do professor e do desempenho do aluno, por uma coordenação, para que o processo ensino-aprendizagem se efetivasse. Na segunda, o que se via era ausência constante de professores, de conteúdos e de um ambiente propício a uma aprendizagem significativa na sala de aula. Acredita-se que “aprendemos a ser professor desde que nos tornamos alunos” (KAERCHER, 2004, p.40).

Para Charlot (2003), a educação escolarizada define-se da relação ontológica e dialógica, interna e externa à escola, com as consequências que isso traz, do ponto de vista pedagógico, pois “toda relação com o saber (com o aprender) é também relação com o mundo, com os outros e consigo. Não existe saber (de

aprender) senão quando está em jogo a relação com o mundo, com os outros e consigo” (CHARLOT, 2003, p. 33).

Na universidade, com quais assuntos os professores se identificaram? O quadro a seguir apresenta o relato dos professores sobre os assuntos de que mais gostavam, quando eram acadêmicos.

**Quadro 15 - Conteúdos acadêmicos de Geografia**

<b>Prof.</b>	<b>Quais os assuntos de que você mais gostava na graduação?</b>
P1	Todos de Geografia interessante, todos. Geografia do Maranhão I e II, só do Maranhão, porque Brasil já conhecia pela formação da escola; mas do Maranhão foi diferente.
P2	Assuntos da atualidade. Havia, na minha época, uma disciplina chamada EPB – Estudos e Problemas brasileiros ou do Brasil. Eu gostava muito, porque tratava exatamente do que estava sendo colocado com a atualidade vivida. Eu tinha uma afinidade muito grande, como até hoje. Eu gosto muito de trabalhar com conteúdos trazendo para a contextualização.
P3	Era Geografia do Brasil.
P4	Olha, por incrível que pareça não é o que eu mais gosto hoje. Eu gostava muito da área da Geografia Humana, Econômica, que mexe mais com a questão social e cultural, e hoje eu tenho mais afinidade com a Geografia Física. Eu sempre gostei da parte da Geografia Humana mais do que a Geografia Física. Na sala de aula, seja pela facilidade de a Geografia Física ser menos dinâmica que a Geografia Humana, eu me interessei muito mais pela Geografia Física.

Dados: Entrevista

Fonte: A autora

Os assuntos de que P1 mais gostava na graduação foram todos de Geografia, em especial, os de Geografia do Maranhão, porque Brasil, segundo ele, já conhecia pela sua formação escolar (Quadro 15). Então, a Geografia do Maranhão não se constituía conteúdo de ensino na educação básica? Acredita-se que sim, pois a escala local não estava no livro didático. Atualmente, isso persiste. Tendo como base os dados da entrevista e observação desta pesquisa, a escala local ainda é deficiente no ensino fundamental. Embora, já tenha livros que abordam essa realidade local, no caso o Maranhão.

Já P2 afirma gostar dos assuntos ligados à atualidade. Na época da sua graduação, havia uma disciplina chamada EPB – Estudos e Problemas Brasileiros ou do Brasil – e ela disse gostar dela, por se tratar de uma conexão direta com a atualidade vivida e que, por isso, hoje ela trabalha os conteúdos trazendo para a contextualização (Quadro 15). Contudo esse fato não foi comprovado, quando da realização do trabalho de campo pela pesquisadora.

P3 foi sucinto em sua resposta: a Geografia do Brasil. E P4, admirado, disse que, incrivelmente, não é o que mais gosta hoje, pois gostava da área da Geografia Humana, Econômica, pois trabalha a questão social e cultural. Hoje, tem mais afinidade com a Geografia Física, pela facilidade de o assunto ser melhor articulado na sala de aula, além de ser menos dinâmico que a Geografia Humana (Quadro 15). Como o professor relatou em outro questionamento, na oportunidade da entrevista, busca controlar as situações criadas na sala de aula. Em relação a essa postura do professor, têm-se algumas suposições: ele desconsidera a capacidade de reflexão dos seus alunos; encontra-se inabilitado de conduzir os alunos nessa reflexão; ou entende-se impossibilitado de controlar as situações desenvolvidas na sala de aula.

Quais as contribuições das disciplinas específicas para a profissão de professor, as de educação e/ou pedagógicas? Acredita-se que possam colaborar no enfrentamento das angústias da profissão, já que não basta o domínio do conteúdo específico da(s) disciplina(s) escolares; é preciso saber ensinar!

Ao serem perguntados sobre as cadeiras pedagógicas, nem todos os professores falaram especificamente delas e, sim, das disciplinas do curso como um todo. P1 e P2 disseram que as disciplinas pedagógicas foram horríveis e que não acrescentaram muita coisa à sua formação (Quadro 16). Acredita-se que isso se deve pelo fato de essas disciplinas terem sido “abordadas, ora de modo teórico, ora de modo prático, por vezes se afastando da prática escolar, sobretudo em razão da ênfase dada aos aspectos técnicos” (PINHEIRO, 2006, p.97). No entanto, para a didática assumir um papel significativo na formação do professor,

[...] Não poderá reduzir-se e dedicar-se tão-somente ao ensino de meios e mecanismos pelos quais se possa desenvolver um processo ensino-aprendizagem, mas deverá ser um elo fundamental entre as opções filosófica-política da educação, os conteúdos profissionalizantes e o exercício diuturno da educação [...]. (LUCKESI, 1987, p.33).

**Quadro 16 - Experiência com as disciplinas pedagógicas**

Prof.	<b>Comente sobre sua experiência com as disciplinas pedagógicas. Quais dessas disciplinas você teve mais afinidade? Por quê?</b>
P1	Horrível! Na universidade, as disciplinas pedagógicas são apenas dois períodos (7º e 8º) e aprender essa base da pedagogia, sala de aula, é complicado em dois períodos. Para falar a verdade, eu nem me lembro, já faz um pouquinho de tempo, mas Educação, Introdução à educação, Didática I e II com uma professora superlegal. Benedita era o nome dela que nunca me esqueço.
P2	Deram base, mas não acrescentaram muito, porque o conteúdo que é passado numa universidade trabalha com realidades de regiões de países diferentes e não tem como você adequar o que é passado para a clientela que você vai trabalhar. Então, muitas vezes, o conteúdo é pouco vago, discrepante em relação ao que você tem como material de trabalho. Metodologia da pesquisa científica que preparou bastante para trabalhar, principalmente dentro da graduação, como elaborar e organizar trabalhos e pesquisas científicas. Nesse ponto, foi extremamente útil.
P3	Todas as disciplinas de Geografia eu gostava e me saía muito bem! Nunca fiquei nenhum ano de recuperação nem reprovado; em todas passei direto. Geografia do Brasil, com o padre Cônego Ribamar Carvalho.
P4	Eu acho que teve uma grande valia. Lembro-me bem da cadeira de Didática que foi uma disciplina muito importante. Foi uma cadeira que tinha uns 10 cursos diferentes e isso propiciou aprender num ambiente interdisciplinar, porque tinha alunos de praticamente todos os cursos de licenciatura da Universidade. Essa cadeira realmente marcou. E tinha também as Psicologias da Educação e o próprio estágio. Isso foi uma experiência boa, ajudou bastante. É uma pena que essas cadeiras são geralmente de final de curso e você fica meio perdido. Eu penso que talvez fosse importante se elas fossem... eu penso assim, permeassem todo o curso de licenciatura, do início ao final; poderia possibilitar criar uma afinidade de fato com a questão educacional.

Dados: Entrevista

Fonte: A autora

P1 e P4 lembraram o fato de essas disciplinas serem oferecidas apenas nos dois últimos períodos do curso - 7º e 8º (Quadro 16). Isso, para Pinheiro (2006), é um problema revelador do distanciamento da formação, sobretudo da realidade escolar. O que se observa, na maioria das vezes, é que as disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado se tornam uma atividade apenas para atender

aos ditames burocráticos. O estágio, que teria a função de preencher as lacunas das disciplinas pedagógicas, no período em que os pesquisados e a pesquisadora fizeram seu curso de graduação, era reduzido a um número insuficiente de horas, o que não oferecia uma visão global da escola, de seus problemas, de suas limitações e de seus desafios.

Apenas a partir de 2001, essa realidade foi transformada, com o Parecer nº. 28, de 02 de outubro de 2001 e a Resolução CNE/CP nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Tal Parecer e Resolução propõem 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso (LIMA, 2003).

Concorda-se com P4, quando afirma que as disciplinas pedagógicas deveriam permear todo o curso de licenciatura do início ao final, para que não se ficasse perdido. Assim possibilitaria uma afinidade de fato com a questão educacional. Contudo, em conformidade com Luckesi (1987), a discussão de “como” fazer alguma coisa (no caso, a educação), desligada do “o que” fazer, conduz a um equívoco teórico/prático muito grande, pois se aprende o caminho que conduz a algum lugar, sem saber para onde ir, “é a velha questão de soluções adequadas para problemas inadequados, quando o correto seriam soluções adequadas para problemas inadequados” (LUCKESI, 1987, p. 32).

Convém ressaltar que os professores pesquisados afirmam haver chegado à Universidade apaixonados e certos da profissão que queriam exercer. Como, então, esses professores avaliam sua formação acadêmica para o exercício da profissão?

Para P3, quadro abaixo, a formação universitária em Geografia foi conforme suas expectativas e propiciou as condições para o exercício da profissão de professor de Geografia, o que, também, não diz muito, pois as expectativas podem ser super baixas. P1 e P4 ressaltaram que a realidade do curso de licenciatura em Geografia é igual aos outros cursos, também, de licenciatura. Concorda-se que não é uma deficiência apenas do curso de Geografia. Assegurou P4 que, no início da graduação, fica-se em dúvida se é, realmente, a profissão que se quer exercer. Comunga-se com esse sentimento, pois a pesquisadora, no primeiro contato com o curso de Geografia, também se sentiu perdida, pois não conseguia coligar com a experiência responsável pela escolha.

### Quadro 17 - Avaliação da formação acadêmica

Prof.	Como você avalia sua formação na graduação em Geografia para o exercício da profissão?
P1	O curso de Licenciatura da universidade é como um curso normal base. O que nós ensinamos é totalmente diferente, aqui é conteúdo de série, a gente vai aprendendo. Eu digo que 50% dos trabalhos, aquelas coisas que a gente faz na universidade, o próprio estágio e eu já vinha lecionando. Para mim, ficou mais fácil. Em relação ao conteúdo que a gente vê na universidade, o nosso é diferente.
P2	Extremamente fraco. Muito conteúdo que, quando você vai colocar em prática, muitas coisas você tem que deixar de lado porque não tem como ser encaixado para poder atender às necessidades de um trabalho em sala de aula. Mínimas possíveis, pois, a bem da verdade, você se prepara realmente, quando você começa a ter o contato com uma sala de aula, trabalhar com conteúdos que são específicos para o nível que você está atuando. Então não há como você aproveitar muita coisa que é passada na universidade.
P3	Foi uma experiência boa, porque as expectativas que eu tinha como estudante de segundo grau foram todas absorvidas na universidade. Sim!
P4	No início, e eu penso que quase todos os cursos de graduação são assim, a gente fica um pouco perdida, sem saber se é realmente isso que a gente quer. Com o decorrer do tempo e em função de eu começar a lecionar no 3º período, isso me ajudou a criar uma afinidade bem maior com a Geografia e com a questão do ensino em si. Mas, no início, eu confesso que comecei até a cursar outro curso, o de Economia até o 6º período, pelo fato de eu não ter tido uma afinidade com o curso no qual eu estava iniciando. Eu fiquei meio perdido, só depois, já na sala de aula, eu fui criar um vínculo maior. Olha, em parte sim, a questão teórica um pouco mais. Eu sempre acho que os cursos de licenciatura, não só de Geografia, deixam muito a desejar na formação do professor para sala de aula. Na verdade, o que conta mesmo é você, por isso eu aconselho muito que as pessoas comecem a trabalhar mesmo, a buscar um estágio, começar a formação já em sala de aula, pois é isso que conta, a experiência em sala de aula. A formação na universidade ajuda bastante, mas deixa muito a desejar, no sentido que você ainda não sabe o que realmente você é. Tem pessoas que eu conheço que saem da universidade e não tiveram essa experiência e que ralam bastante, porque nos momentos de estágio não é isso que realmente poderia ser.

Dados: Entrevista

Fonte: A autora

Para P2 e P4, a graduação não formou o profissional que o mundo do trabalho exige. P1, P2 e P4 ressaltaram que a base do curso é totalmente diferente dos conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental e que não há como encaixá-los para atender às necessidades da sala de aula. Eles afirmam que a experiência com a sala de aula, ainda durante sua formação, foi o que os ajudou, pois acreditam que o professor de Geografia se prepara realmente no contato com a sala de aula, com os conteúdos específicos para o nível de ensino que atuam, pois “ajudou a criar uma afinidade com a Geografia e com o ensino em si, a criar um vínculo” (P4).

Quando se inicia um curso de formação de professor, embora não se esteja na docência, na ocasião já se teve contato com professores e escolas. Estas experiências podem ser aproveitadas, para refletir-se sobre a docência nos cursos de licenciatura. Não se concorda com a introdução prematura em sala de aula, sem um curso de formação para a profissão, pois isso fortalece a ideia de que, para ser professor, não se necessita de uma formação superior específica, nem estas reflexões sobre a profissão devem encerrar-se na graduação. Reafirma-se a conformidade com a importância da prática juntamente com a teoria e traz-se uma ponderação de Morin (2001, p.86):

Qual é a lição política e social da experiência? Neste ponto, principalmente, não há lição evidente, clara, inequívoca. A experiência é necessária e insuficiente, ela se degrada muito facilmente por dentro, sob o efeito do ressentimento, do esquecimento ou da deformação. [...] Assim, nem o estudo livresco de fora nem o depoimento vivido de dentro bastam. Sempre precisamos da antiga e da nova experiência, e precisamos do diálogo entre a experiência interna e o conhecimento externo, pois uma e outra precisam de uma nova reflexão que aborde as duas.

P4 comenta, dando sua opinião sobre os cursos de licenciatura, não somente de Geografia,

Eu sempre acho que os cursos de licenciatura, não só de Geografia, deixam muito a desejar na formação do professor para sala de aula. Na verdade, o que conta mesmo é você, por isso eu aconselho muito que as pessoas comecem a trabalhar mesmo, a buscar um estágio, começar a formação já em sala de aula, pois é isso que conta, a experiência em sala de aula. A formação na universidade ajuda bastante, mas deixa muito a desejar, no sentido que você ainda não sabe o que realmente você é. Tem pessoas que eu conheço que saem da universidade e não tiveram essa experiência e que ralam bastante, porque nos momentos de estágio não é isso que realmente poderia ser (Quadro 17).

Quase todos os professores pesquisados demonstraram insatisfação com a formação que receberam na graduação, criticando a instituição formadora. Essa delegação de responsabilidade parece decorrer do fato de o aluno universitário sentir-se pouco comprometido pela promoção da sua própria formação, pois predomina claramente um modelo de aluno-receptáculo (de conhecimentos, de técnicas de ensino), papel este cômodo, que mantém o aluno passivo, paciente, esperando (KAERCHER, 2004).

Essa passividade é apontada como um dos problemas da educação, isto é, a postura passiva do aluno em geral e, não apenas do universitário, já que é muito importante o compromisso dos alunos para com o processo de formação profissional. Contudo, essa postura do aluno é “aceitável” para a educação básica; não para a academia.

Com isso, não se quer apontar falhas, mas ressaltar a complexidade da situação. Fato é que há uma desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática de sala de aula. Isso pode ser, devido à boa parte dos professores do Ensino Superior ter pouca, ou nenhuma, experiência na educação básica, com o conhecimento escolar, e com as relações que se dão nesse nível de ensino. Além disso, acredita-se não haver a identificação desses profissionais com a profissão de professor.

Acredita-se, também, faltar à universidade cumprir com o que se propõe fazer: ensino, pesquisa e extensão. Percebe-se que a realidade acadêmica, seja pela própria estrutura da academia, seja pelos universitários que, devido a diversos motivos, estudam e trabalham, por isso não se dedicam ao estudo nem aproveitam o que a instituição superior disponibiliza a eles. Segundo os relatos dos professores, para eles, a universidade foi apenas ensino. De pesquisa (não fora compartilhada), por motivos pessoais e/ou financeiros, os professores investigados não participaram, e a extensão foi o mercado de trabalho, pela necessidade de uma remuneração.

Ao se questionar sobre os professores que influenciam ou influenciaram a prática docente dos professores investigados (Quadro 18). Pensou-se em pontos positivos e negativos, por acreditar que os pontos negativos são fundamentais para futuros acertos. No entanto, os professores entrevistados citaram, apenas, o que lhes marcaram positivamente, conforme quadro a seguir:



**Quadro 18 - Influência de professores na sua prática**

Prof.	Durante sua formação escolar, teve professores que influenciaram ou influenciam sua prática docente?
P1	No CEMA, era sistema de televisão, sempre trabalhávamos em equipe. Tinha um professor de Geografia, mas não lembro o nome dele. No segundo grau, lembro-me do professor de Biologia, do jeito que ele ensinava sem utilização de muitos livros... eu gostava! Na universidade, o professor Trovão, Erasmo, Zé Carlos e Moisés, professores que me abriram um leque e pelo incentivo para o magistério, para professor.
P2	Nenhum em particular. Não consegui ter nenhum como referência pra eu dizer que foi o meu espelho. Durante o curso de Geografia, tive em particular um professor que realmente despertava o interesse pela sua própria capacidade, que era o professor de Geografia do Maranhão, José Ribamar Trovão.
P3	Não, foi por conta própria.
P4	O que eu lembro é do professor de Geologia, fundamentos e estratigrafia, o professor Edgar. Um professor muito inteligente e que fazia de fato a gente mergulhar na questão da Geografia Física, na Geologia Litorânea da cidade de São Luís. Isso foi legal, mas eu não tive um professor que me marcasse e que eu pudesse vê-lo como um modelo. Na escolaridade básica, sim, eu tive alguns professores. A minha professora do primário da 3ª e 4ª série. A gente sabe isso, porque até hoje a gente sabe o nome dela, Hermínia Gomes Santiago, uma normalista, mas uma pessoa muito dedicada lá no interior. Essa professora realmente marcou muito e a referência docente que eu tenho é essa professora.

Dados: Entrevista

Fonte: A autora

Ao serem indagados sobre a influência de outros docentes em sua prática, os professores responderam que alguns dos que tiveram, quando alunos, marcaram sua vida profissional. Apenas P3 afirmou que não. Segundo ele, o que aprendeu sobre prática docente foi por conta própria (Quadro 18). Percebe-se que o professor exclui a influência dos seus professores no seu futuro profissional e se exclui de sua responsabilidade no futuro dos seus alunos.

P1 ressaltou ter gostado do professor de Biologia do antigo segundo grau, atual ensino médio, pela sua metodologia, conforme depoimento a seguir: “prática sem utilização de muitos livros”. Também citou alguns professores que o influenciaram na Universidade: Trovão, Erasmo, Zé Carlos e Moisés. Esses

professores “abriram um leque” de possibilidades, incentivando-o a ser professor (Quadro 18).

P2 inicialmente diz não ter nenhum professor como referência, mas que, durante o curso de Geografia, o professor José Ribamar Trovão – professor de Geografia do Maranhão e já citado por P1 – despertava o interesse pela sua capacidade (Quadro 18). Acredita-se, embora a professora não tenha deixado claro, que se refere a sua capacidade cognitiva e pedagógica. Isto porque o professor citado é referência no Estado pelo seu vasto conhecimento sobre o Maranhão e por suas contribuições aos cursos de Geografia das Universidades Federal e Estadual do Maranhão.

P4 descreve o professor de Geologia da universidade, o professor Edgar, por sua inteligência e por fazê-lo mergulhar na questão da Geografia Física, na Geologia Litorânea da cidade de São Luís. Já na escolaridade básica, comentou que sua referência docente é uma professora do primário (séries iniciais do ensino fundamental, 3ª e 4ª séries), a normalista Hermínia Gomes Santiago. Segundo ele, uma professora muito dedicada (Quadro 18).

As características fundamentais que os professores pesquisados destacaram nos professores que os influenciaram remetem à praticidade dos conteúdos, a possibilidades de futuro e incentivo ao aluno, domínio do conteúdo, utilização da imaginação e dedicação. Sendo assim, não basta o conhecimento e a racionalidade para que se efetive um bom ensino ou se forme um bom profissional.

No caso da pesquisadora, destaca-se, entre outros, como influência positiva para sua prática docente, a professora de Geografia das séries finais do ensino fundamental, a professora Creuza pelo seu profissionalismo. Na UFMA, durante a graduação em Geografia, destacaram-se os professores Antônio Cordeiro Feitosa, pelo incentivo à pesquisa e Cláudio Eduardo de Castro, pela paixão em ser professor e pela educação. Quanto à influência negativa, destaca-se a professora do ensino médio, pois demonstrava claramente que, pelo fato de ser aluna de uma escola pública, não era capaz de aprender, por isso oferecia e exigia o mínimo de cada aluno.

Sobre suas experiências enquanto alunos, os professores não citaram os professores de Geografia, o que permite acreditar que a paixão dos professores pela Geografia Escolar tenha sido pelos conteúdos escolares de Geografia e não pela

maneira em que esta disciplina foi trabalhada em sala de aula. Isso, talvez, seja um alerta, tal qual uma questão levantada por Freire (1996, p.101):

[...] não devemos pensar apenas sobre os conteúdos programáticos, mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária ensinamos, e isso é intermediado através da relação professor-aluno e não apenas ensino-aprendizagem.

O próximo passo para o desenvolvimento profissional do professor é a prática enquanto professor e essa prática se processa em ação na sala de aula. Isto porque “competências profissionais constroem-se, em formação, também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho a outra” (PERRENOUD, 2000, p.15). Isso não significa que a vivência discente precisa ter um fim, isto é, não apenas enquanto carreira e progressão nos estudos, mas também enquanto pesquisador e professor que aprende enquanto ensina.

## 4.2 O Ser Docente

Inicia-se este tópico com a seguinte citação de Sousa Neto (2008, p.103), por compreender ser essa a sensação do recém-formado em professor de Geografia:

[...] Vieram atrás de respostas e só podia lhes oferecer perguntas. Queriam muito que lhes dissesse dos caminhos todos no interior daquela ciência, quando o máximo que podia oferecer era labirintos. Estávamos muito perplexos, porque havia um enorme fosso entre o que se desejava falar e o que se queria ouvir [...]

Assim, procurou-se desvelar as dificuldades encontradas nos primeiros anos de docência e como esses sujeitos lidaram com essas dificuldades, se, atualmente, têm participado de eventos ou congressos relacionados à sua área de formação e comprado livros acadêmicos. E, por último, a visão deles em relação ao seu trabalho docente, tendo como referência, além dos discursos, suas práticas observadas durante o trabalho de campo, sobre a relevância dada à realidade do aluno e o que acreditam ser, ou não, uma aula interessante.

**Quadro 19 - Início da experiência docente**

<b>Prof.</b>	<b>Antes de terminar a graduação, você já tinha alguma experiência com a docência?</b>
P1	Eu já lecionava no São Lázaro, antes de me formar (escola particular), desde 1983.
P2	Sim, inclusive eu comecei a lecionar ainda quando fazia o curso de bacharelado.
P3	Não!
P4	Quando eu comecei a lecionar, eu estava cursando o 3º período do curso de Geografia, tanto é que eu vou fazer 13 anos de experiência em sala de aula.

Dados: Entrevista

Fonte: A autora

P1, P2 e P4, começaram a trabalhar como professores, quando cursavam a graduação (Quadro 19). Eles mencionaram que esta experiência ajudou-os no estágio obrigatório, no sentido de criar uma afinidade maior com a Geografia e com a questão do ensino, preparando-os realmente para a docência, pois eram trabalhados conteúdos específicos da área de conhecimento em que estavam a ser formados, no caso, a Geografia.

Com base nessa experiência, perguntou-se: Como foram os primeiros anos de experiência docente?

**Quadro 20 - Os primeiros anos na docência**

<b>Prof.</b>	<b>Quais as principais dificuldades encontradas nos primeiros anos como professor (a) de Geografia? Como lidou com essas dificuldades?</b>
P1	Eu digo a questão do mundo. Conhecer aquele conteúdo que você vai trabalhar. O princípio sempre é difícil, você vai ter que aprender mesmo, ler bastante. Lendo em todas as direções. Quando eu comecei no São Lázaro, eu tinha turmas de 5ª [série do ensino fundamental] ao 1º ano [do ensino médio]. Então, eram conteúdos de 5ª, 6ª, 7ª, 8ª e 1º ano do 2º grau. Eram muitos conteúdos diferentes. Você tinha que aprender, ler, ler tudo mesmo.
P2	É estudar com mais profundidade os assuntos, para poder repassar para os alunos, considerando que não é essa base que nós adquirimos na universidade. Como eu comecei a trabalhar, inicialmente, em escolas

	particulares e, na época, recebíamos uma grande quantidade e variedade de livros didáticos, então foi pegar os livros, selecionar e organizar o conteúdo para poder trabalhar.
P3	É a falta de disciplina dos alunos, porque eu vim de uma escola de padres, era rigorosa, todo mundo respeitava. Quando eu cheguei à escola, foi muito difícil o primeiro ano pra gente absorver esses alunos e fazer um trabalho diferenciado com eles. Eu fiz um projeto sobre drogas e depois fiz outro sobre disciplina e estamos aí. Cada dia, a gente pega uma experiência melhor e aí vai tentando fazer as metodologias com eles. A gente vai conversando com outros professores experientes, tentando resolver qual a metodologia ele usava pra melhor absorver os alunos. A gente foi trocando experiência com a professora de Ciências que tem muita afinidade com Geografia e Religião na época.
P4	Eu posso contar uma experiência que foi legal, interessante. Quando eu comecei, eu peguei uma turma de 5ª série na escola particular, com 57 alunos, todos ainda com a mentalidade de aluno que ainda estavam saindo do ensino fundamental menor para o ensino fundamental maior. Imagine o que é você sem experiência nenhuma chegar à sala de aula com 57 alunos e ainda não tinha passado por nenhum estágio na universidade e de repente virem todos para cima de você e ainda era aquele negócio de Tio, e vinham canetas, bombons... Nos dias de prova, me enchiam de presentes. Isso realmente foi muito marcante, cruel, pois eu tenho problemas com multidão e eles me cercavam quando eu ia entregar prova e eu tinha que ficar brigando: “Senta lá, fica lá...Todo mundo sentado!” Era aquele desespero, até hoje eu me lembro disso. Além dessa, eu tive outras dificuldades, na questão disciplinar mesmo, com os alunos. Eu custei a ter domínio dentro de sala de aula, eu cheguei a ser chamada a atenção, em função disso. Hoje, graças a Deus, eu não tenho muita dificuldade nisso, mas no início isso foi muito marcante. Eu procurei lidar, mudando algumas estratégias, mudando alguns métodos, buscando chegar a uma situação que eu pudesse contornar aquela confusão que às vezes era criada.

Dados: Entrevista

Fonte: A autora

Para P1 e P2, as principais dificuldades encontradas, nos primeiros anos como professores de Geografia, foram conhecer o conteúdo a ser trabalhado, “considerando que não é essa base que nós adquirimos na universidade” (P2). Para superar essa dificuldade, P1 acredita ser a leitura dos livros didáticos uma saída e P2 acrescentou selecionar e organizar o conteúdo para poder trabalhar (Quadro 20).

É relevante ensinar aos alunos os conteúdos para a compreensão do espaço geográfico. No entanto, como coloca Cavalcanti (2006), mais que lhes ensinar conteúdos, é necessário ensinar-lhes modos de pensamento e ação, por

meio de atividades, por meio dos conteúdos, propiciando o desenvolvimento de capacidades e habilidades. E ao professor, além de conhecer bem os conteúdos a serem trabalhados, precisa ter clareza do processo pedagógico.

Para P3 e P4, a dificuldade encontrada foi a relação com os alunos, a indisciplina. P3 relacionou-a com sua vida de estudante, conforme depoimento em entrevista: “eu vim de uma escola de padres, era rigorosa, todo mundo respeitava e quando eu cheguei à escola foi muito difícil”. Além disso, o professor reclama que os alunos não ouvem (Quadro 20). Realmente, atrair a atenção dos alunos é o grande desafio. Em muitas situações, os professores também não ouvem o aluno, outras vezes não entendem seus comportamentos, por despreparo e não por má vontade.

Segundo os dados recolhidos, P3 teve sua formação escolar calcada nos preceitos da educação bancária em que o aluno era um simples receptor e o professor, um transmissor de conhecimento, por isso se encontra extremamente incomodado com a situação. Ele afirmou ter procurado soluções para as dificuldades encontradas, através de projetos sobre drogas e disciplina, e que procura por metodologias, a partir de sua experiência e da experiência de professores mais experientes, segundo P3, “pra melhor absorver os alunos”. Nessa situação, a metodologia não é para trabalhar um determinado conteúdo, mas para manter os alunos disciplinados. Isso deve ser um aspecto a ser pensado, não o único.

P4 relatou ter tardado a ter domínio dentro de sala de aula, chegando a ser chamado à atenção pela direção da escola. Entretanto, atualmente, já superou isso, mudando algumas estratégias, mudando alguns métodos, buscando chegar apenas a situações que pudesse contornar (Quadro 20).

No início, P4 surpreendeu-se com a dinâmica da sala de aula, e relatou:

Imagine o que é você sem experiência nenhuma chegar à sala de aula com 57 alunos e ainda não tinha passado por nenhum estágio na universidade e de repente virem todos para cima de você e ainda era aquele negócio de Tio, e vinham canetas, bombons... Nos dias de prova, me enchiam de presentes. Isso realmente foi muito marcante, cruel, pois eu tenho problemas com multidão e eles me cercavam quando eu ia entregar prova e eu tinha que ficar brigando: “Senta lá, fica lá...Todo mundo sentado!” Era aquele desespero, até hoje eu me lembro disso (Quadro 20).

Convém ressaltar que a realidade escolar atual coloca aos professores dois desafios destacados por Thurler (2002, p. 89): “reinventar sua escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão”. A maioria deles é/será obrigada a viver, agora, em condições de trabalho

e em contextos profissionais, totalmente novos, bem como, assumir desafios intelectuais e emocionais muito diversos daqueles que caracterizam o contexto escolar, no qual aprenderam seu ofício. Em muitos casos, esta situação leva ao desencanto com a profissão. Para evitar isso, tem-se como elemento motivador considerar o quadro atual como um desafio e cada objetivo alcançado, como uma vitória, pois se sabe o quanto é difícil alcançá-los.

Acredita-se que, pelo fato de 03 dos 04 professores pesquisados terem iniciado sua experiência docente ainda no início da graduação em Geografia e as disciplinas pedagógicas terem sido ofertadas apenas nos últimos períodos do curso, quando esses professores cursaram a graduação, isso tenha dificultado, ainda mais, esse primeiro contato deles com a realidade escolar.

Os professores pesquisados ressaltaram a importância da prática no cotidiano escolar, que só a teoria sem a prática não é o bastante. Contudo não se deve esquecer que nenhuma prática está desconectada de uma teoria. Quando se estiver em sala, que tal teorizá-la? Buscar respostas aos desafios nas teorias que não tinham sentido na graduação? Refletir e/ou escrever as experiências, compartilhá-las, através de iniciativa própria e complementar o que falta. Então, o que fazer? Onde procurar?

Segundo Kaercher (2004, p. 247), “sem estudar, sem ler, sem refletir sistematizadamente sobre nosso ofício, avançamos pouco e, muito provavelmente, com o passar do tempo, tornamo-nos mais rançosos e apáticos”.

Em relação à participação dos professores em eventos ou congressos, em sua área de formação e a compra de livros acadêmicos, a resposta foi unânime: não! Os professores não têm comprado atualmente livros acadêmicos, nem participado de eventos. Alguns guardam os livros da época da graduação e, deixaram claro, terem comprado apenas para o trabalho de conclusão de curso, a monografia (Quadro 21).

Em relação aos eventos, alegam falta de tempo. P2, conforme quadro abaixo, declarou nunca ter participado de um evento e que, vez por outra, tem comprado e acompanhado apenas materiais direcionados para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Entende-se a importância oferecida por esse tipo de material, pois uma das finalidades da educação básica é a continuidade no estudo e essa se dá ao final desse nível de ensino, na maioria das vezes, através deste exame nacional.

**Quadro 21 - Experiências acadêmicas atuais**

Profs.	<b>Atualmente, você tem participado de eventos ou congressos em sua área de formação? Têm comprado livros acadêmicos?</b>
P1	Não. Livros acadêmicos, eu tenho alguns em casa que eu ainda guardo, mas comprar não. Qualquer coisa, a gente vai na internet e vê qualquer coisa. Eu trabalho nos três turnos, e o tempo fica meio ..., sabe como é... Encontros, sempre que tem, não dá para ir, porque tem a escola e complica.
P2	Nunca participei. Hoje, o momento é acompanhar e fazer trabalhos direcionados para o novo estilo de vestibular que é o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Então, eu tenho comprado, vez por outra, materiais que estejam relacionados com o ENEM, fora isso não.
P3	Não. Não tenho.
P4	Não, faz bastante tempo que não. Em função do próprio tempo, eu nem lembro a última vez. Como eu comecei a trabalhar muito cedo, eu perdi muito esse vínculo. Eu participei de algumas semanas da humanidade que tinha e congresso, na universidade, mas não cheguei a publicar nenhum artigo ou trabalho, em função de ter vindo muito cedo para sala de aula e me ocupei mais com essa questão e não sobrou muito tempo para isso. Ultimamente, quando tem alguma formação, os horários sempre batem. Eu acho que tem uns cinco anos que eu não participo de uma formação ou oficina, na área específica da Geografia. Alguns livros, eu comprei no período da monografia e de lá pra cá não, só livros no nível de Ensino Médio, mas superior, não. Os que eu tenho são os do período da monografia que eu tive que adquirir.

Dados: Entrevista

Fonte: A autora

A vivência escolar é importante para o vínculo com a educação e a docência. A universidade é necessária para quê? Por que a maioria dos professores, quando concluem seu curso de licenciatura, param por aí? Não há um desenvolvimento profissional do professor, há um encerramento com a graduação. Essa postura de que a atitude investigativa não precisa ser uma característica do professor, acredita-se ser resultante historicamente da profissão, “pois sua competência específica seria de apenas assimilar os conhecimentos produzidos por outros e repassá-los de forma facilmente compreensível” (ROSA, 2006, p. 22).

A participação de professores em encontros e eventos se constitui uma das oportunidades de discutir a realidade escolar, as dificuldades encontradas em sala de aula e trocar experiências para superar desafios. Para isso, precisa-se



considerar o espaço pedagógico como um ambiente de constantes reflexões e avaliações, o que requer mudanças na concepção da profissão e da educação como um processo e não um fim em si mesmo. Há, ainda, as questões financeiras, pois não se têm incentivos, nem auxílios e as de estrutura da própria organização escolar, pois os calendários de eventos não contribuem para que professores da educação básica participem de tais eventos.

As constantes trocas de experiências, reflexões e avaliações, inclusive pelos discentes, são importantes para isso, pois, como se pode perceber hoje que se está, também, no “lugar” do professor, o quanto é importante o olhar do aluno sobre a prática de um professor, pois, assim como o professor, o aluno também é autor desse processo (SANTOS, 2008).

Em seu artigo sobre “A escola vive um outro tempo e espaço!”, Fabris (2000) expõe que a escola parece desconectada do mundo ao redor dela, pois nela os assuntos versam sobre um tempo passado e projetos para o futuro. O presente desafia e está no cotidiano; para a escola parece não ter chegado seu momento. Entretanto, acredita-se que a conexão entre o que é ensinado e o cotidiano/espaço vivido do aluno, além de despertar o interesse, possibilita a compreensão e a transformação através da reflexão e da busca por respostas às situações diárias.

Ao se questionar os sujeitos pesquisados, se eles trabalham, em sala de aula, a realidade em que vivem os alunos, percebe-se que o termo *realidade* foi empregado em sentido amplo e subjetivo. Faltou deixar mais claro o que se queria dizer ou utilizar outro termo que traduz melhor o que se queria saber, como *cotidiano*. Contudo, foram obtidas respostas que possibilitaram desvelar, na medida do possível, relatos sobre o contexto da sala de aula dos professores investigados.

P1 afirma preferir trabalhar o futuro (Quadro 22). Como se pode trabalhar o futuro, sem considerar o presente? O professor ressaltou não saber qual é o mundo, se ele é só virtual. Segundo ele, “está tudo igual à novela, tudo dá certo”. Será que tudo está dando certo na escola? O que se tem visto é a escola tentando acertar, procurando (re) encontrar seu caminho. Ela, que era um bem necessário, inquestionável, hoje é colocada em xeque.

### Quadro 22 - Consideração ao cotidiano dos alunos

Prof.	Você trabalha a realidade em que vivem os alunos em sala de aula? Como ou Por quê?
P1	Muito da nossa realidade, principalmente o futuro, nós temos que aproveitar realmente essa parte que é a escola. Eu não sei qual é o nosso mundo, se ele é só virtual ... tá tudo igual à novela, tudo dá certo.
P2	Não é dizer que realmente exista uma tentativa disso, porque cada um dos nossos alunos traz uma realidade diferente. Existe aluno muito educado, bem informado, aluno que é interessado, aluno que trabalhar, porque o contexto é cada qual numa realidade diferente, e tem uma família estruturada, mas nós temos também o outro lado que é aquele aluno carente de afeto, é o aluno carente de alimento, é o aluno carente de ter objetos e acaba, às vezes, pegando o objeto do colega. Então nós temos tantas realidades diferentes que é muito difícil você tentar não tem como juntar tudo. Na verdade, são situações diferentes. Alunos passando por problemas e tendo vidas diferentes, então não tem como você, numa turma de 40, 45 e 48 alunos, tentar trabalhar esse aluno em particular. Então, você mescla, não coloca nada de mais, nem de menos. Eles estão aprendendo e como estão aprendendo, alguns têm o interesse maior; alguns realmente têm certo nível de conhecimento, mas outros estão totalmente alheios. Como eles ainda estão nas primeiras séries, eles têm informação, estão aprendendo. A maioria quer aprender e estão aprendendo alguma coisa.
P3	A gente pega muito da realidade, às vezes um assunto de Geografia a gente traz muito pra realidade deles. Por exemplo, quando a gente trabalha a parte física da água, a gente trabalha sobre o rio que fica devastado, assoreado e porque isto acontece e que eles têm que fazer a preservação. Inclusive nós vamos até trabalhar na feira cultural, uma turma sobre a água. Então, a gente trabalha muito essa coisa de não ter desperdício em casa nem dentro da sala de aula. Assim, o comportamento, a disciplina de um aluno, o interesse de um com o outro, a gente sempre trabalha o conjunto.
P4	Sim, trabalho! Pois tento sempre contextualizar os assuntos trabalhados em sala com a realidade dos alunos.

Dados: Entrevista.

Fonte: A autora

Já P2 comentou as várias realidades dos seus alunos, conforme se pode comprovar a seguir:

Existe aluno muito educado, bem informado, aluno que é interessado, aluno que trabalhar, porque o contexto é cada qual numa realidade diferente, e tem uma família estruturada, mas nós temos também o outro lado que é

aquele aluno carente de afeto, é o aluno carente de alimento, é o aluno carente de ter objetos e acaba, às vezes, pegando o objeto do colega. (Quadro 22).

Contudo, “cada ponto contém a quase totalidade da informação do objeto representado [...] a sociedade, como todo, aparece em cada indivíduo, através da linguagem, da cultura, das normas” (MORIN, 2000, p. 32). Pois “ao mesmo tempo que o mundo é global, as coisas da vida, as relações sociais se concretizam nos lugares específicos” (CALLAI, 2002, p. 84). Além disso, a realidade é muito mais complexa do que a descrita pela professora: ela não está dividida de um lado, os que têm e do outro, os que não têm. Para superar essa visão, apoia-se na proposta de Morin (2001) da necessidade de mudança do pensamento linear para um pensamento complexo.

O contexto da vida é de contextos diferentes em alguns aspectos, e estes versam sobre uma mesma condição maior, não é necessário ao professor “juntar esses contextos”, pois eles já se encontram unidos e inseparáveis. Sabe-se, porém, o quanto isto é difícil, principalmente quando se trata de uma tradição que foi passada. Os problemas são diversos, porém a realidade é a mesma, o que parece é querer justificar uma prática empobrecida. Trabalhar a realidade mesmo que seguindo o raciocínio da professora não é apenas particularizar, mas, acima de tudo, ampliar os horizontes, pois “no estudo do lugar, as outras dimensões são presença obrigatória para que não se incorra em análises simplistas, que não permitam as explicações adequadas”. (CALLAI, 2002, p. 94-95).

P3 e P4 afirmam contextualizar os assuntos trabalhados em sala de aula com a realidade dos alunos. P3 exemplificou, afirmando que, ao trabalhar a parte física da água, aborda o não desperdício da água em casa (Quadro 22). No entanto, na ocasião do trabalho de campo, isso não foi observado. Quando as enchentes aconteciam no interior do Maranhão, as pessoas, os jornais escritos e televisivos comentavam intensamente, mas na sala de aula nada era comentado, por nenhum dos professores pesquisados.

Pinheiro (2005) afirma que, pela influência dos PCN para o ensino da Geografia, buscaram-se alternativas metodológicas que promovem um ensino significativo para o aluno, no qual os conteúdos ensinados tenham relações concretas com a sua realidade. Esse fato tem conduzido o ensino da Geografia

escolar a um empobrecimento teórico, na medida em que a análise da realidade espacial tem se restringido aos elementos do espaço que são vivenciados imediatamente pelo indivíduo. Os conteúdos propostos não se mostram suficientes para levar o aluno a compreender a sua realidade, enquanto totalidade.

A pesquisadora, como professora que vivencia a Geografia Escolar e por intermédio desta pesquisa, tem-se que a educação escolar, pelo menos em sua maioria, não busca essa relação dos conteúdos com a vida cotidiana do aluno. Quando há uma tentativa dessa articulação, esta é considerada no início da aula, por meio de uma pergunta retórica e logo é deixada de lado. Entretanto, o espaço vivenciado imediatamente pelo aluno seria o ponto de partida, para uma reflexão de uma realidade mais ampla, pois uma escala mais ampla, o todo, está nas escalas menores, nas partes; apenas sua manifestação se dá de maneiras diferentes.

Parte-se, assim, da hipótese de que ensinar Geografia, através da associação do espaço vivido aos conteúdos trabalhados é dar sentido ao que está sendo trabalhado em sala de aula. Pode-se dizer exatamente isso: o aluno aprende os conteúdos exigidos pela escola, no momento em que ele apreende a estrutura e as relações dos conteúdos com a sua vida, possibilitando, portanto, que ele (o aluno) se enxergue como construtor desse espaço. Para tanto, acredita-se que a articulação do currículo da escola com a realidade do aluno seja um caminho. Entretanto, no contexto da formação do professor, ainda não se está capacitado para isso, pois lhe falta enxergar-se como construtores do currículo, da escola, da profissão e do contexto criado em sala de aula.

Assim, na pesquisa de campo realizada, não se observou tentativas de relacionar o conteúdo trabalhado com a realidade dos alunos e um convite aos alunos para participarem da aula.

Se dizemos que as aulas de Geografia precisam dialogar com o mundo cotidiano dos alunos não estamos dizendo que a função da escola seja a satisfação dos desejos imediatistas, dos alunos, e, tampouco a creditamos que a escola tenha compromisso somente com o prazer ou para o hoje, o imediato. Duplo equívoco: o imediatismo do conhecimento “útil” é a anulação do professor como instância de autoridade cognitiva. (KAERCHER, 2004, p. 292).

Quando se fala da articulação dos conteúdos curriculares com o cotidiano do educando, está se refletindo sobre uma concepção de currículo que busca enfatizar o aluno, num momento histórico e social determinado, sendo uma “forma de

ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura” (SACRISTÁN, 2000, p.15).

Qual seria a condição de acesso ao conhecimento? O que seria uma aula interessante? Charlot (2003), nos apresenta que uma aula interessante do ponto de vista teórico, seria aquela em que “ocorre o encontro do desejo e do saber” e, que para os alunos, seria “uma aula da qual gostam muito”.

Tem-se como uma aula interessante, quando esta se torna interessante para os alunos, a partir do que se desenvolve na sala de aula enquanto resultado da interação entre professor-aluno, aluno-professor e o conteúdo-contexto, contexto-conteúdo. Quando o assunto instiga curiosidades e quando possibilita a identificação, por parte do próprio aluno, com algo que conhecia, mas não sabia e isso se torna uma descoberta. Quando o professor, também, se envolve e assim se sente preparado, para mudar de metodologias, a partir dos alunos, quando tem algo programado e, a partir da necessidade e postura dos alunos, ele segue outros caminhos.

E para os professores pesquisados, o que é uma aula interessante? Segundo Kaercher (2004), a maioria (dos docentes) não faz essa reflexão de forma sistemática, no sentido de ver no dia-a-dia, na reação dos alunos, a resposta deles às aulas. Com base nos depoimentos dos professores pesquisados, supõe-se que eles também não o fazem, devido suas respostas serem de algo pensado na hora, sem uma reflexão aprofundada.

No quadro a seguir, encontra-se o depoimento dos professores pesquisados sobre “Aula interessante”.

Ao comentarem sobre a aula interessante, quadro acima, P1 e P2 não fazem referência as suas práticas, eles versam somente sobre o aluno. P1 relata no quadro abaixo, apenas, que a aula interessante é a que o aluno entendeu; não a aula em si, mas o que ele trabalhou ou como trabalhou para que o aluno entendesse a aula. Como já dito anteriormente na sala, só o aluno é responsável pela sua aprendizagem, na visão dos professores.

### Quadro 23 - Aula interessante

Prof.	Relate uma aula que você considera interessante, ministrada durante sua docência.
P1	Na realidade, são muitas que eu vejo depois o próprio aluno, em outra situação, dizer que entendeu. Então, eu digo para ler mais um pouco para fixar melhor, até aqueles alunos que têm mais dificuldades, entre aspas, porque todo mundo é igual. Eu sempre falo não existe nem o melhor nem o pior; existe aquele que tem dedicação. Se você se dedica, tem certa facilidade em aprender. Este é o caminho.
P2	Não faz muito tempo, eu estava falando sobre formações vegetais da América e, de repente, começamos a enveredar por linhas onde o conteúdo que estava no livro não tinha as informações que eu pude repassar para os alunos. Então, uma aluna perguntou: a aula já terminou, pois estava tão legal! Então, quando você sai ouvindo uma coisa dessas, você sabe que o aluno teve um empenho, interesse; que eles acompanharam realmente a descoberta da novidade, a descoberta da informação, a descoberta de um novo conteúdo. Então, você sente que a turma fica satisfeita e você também fica. Isto é uma coisa natural.
P3	Eu gosto muito quando eu dou as regiões brasileiras, nas 6ª séries. Eu sou apaixonado por trabalhar Brasil. Então é impressionante, porque todos gostam, principalmente quando eu dou Nordeste, pois volto muito para o Maranhão e eles ficam alucinados. Porque traz para realidade deles, a gente estuda o Maranhão, a gente estuda alguns municípios maranhenses, a capital do Maranhão, o que tem dentro de São Luís, pois muitos não sabem o que tem. Então é muito importante para eles.
P4	Aula interessante é aquela em que eu observo o interesse dos alunos sobre o conteúdo, o aluno se dedicando para cumprir as atividades da sala de aula.

Dados: Entrevista

Fonte: A autora

Já P2 relatou a aula em que trabalhou as formações vegetais da América e o que pensa ter atraído os alunos foi o fato de ter repassado informações que não continham no livro didático, devido o aluno ter tido empenho e interesse, acompanhado realmente a descoberta da novidade da informação, de um novo conteúdo. Entretanto, não seria o empenho da professora, ao explicar o assunto; o interesse reside em ter dito que realmente era “uma descoberta, uma novidade”, pois não tinha a informação no livro didático.

P3 afirma gostar de trabalhar as regiões brasileiras nas 6ª séries, por ser apaixonado pelo conteúdo sobre o Brasil, e que todos os alunos gostam,

principalmente quando o conteúdo da aula é o Nordeste, por “puxar” para o Maranhão (Quadro 23). Pelo revelado pelo professor, pode-se dizer que “a relação com o saber e com a escola é, ao mesmo tempo, e, indissociavelmente, uma relação social e uma relação subjetiva” (CHARLOT, 2003, p. 28). O assunto da “aula foi interessante”, o professor é apaixonado por esse conteúdo e ele gosta de trabalhar, por isso a aula é interessante. Além disso, por tratar a realidade dos alunos, ao falar da região brasileira de que eles fazem parte e, assim, realmente deve ter um interesse maior dos alunos, já que eles se relacionam no mundo.

Já para P4, a aula interessante é aquela em que observa o interesse e a dedicação dos alunos sobre o conteúdo e as atividades desenvolvidas em sala de aula (Quadro 23). Mas nem tudo são flores. E as aulas que “não são interessantes”?

#### Quadro 24 - Aula desinteressante

Prof.	Relate-me agora uma aula que você considera não ter sido uma aula interessante.
P1	Quando a aula foi toda travada, eu não consegui dominar a sala, muita conversa, muita zoadá. Isto acontece, principalmente, quando tem atividades soltas na sala de aula, que o aluno tem que estar circulando. Quando um não traz o livro, levanta e já atrapalha o outro. Então, eu digo que um livro só dá pra um, não dá pra dois, pois não tem como entender.
P2	É quando você está tentando colocar, colocar não, mas ele está em determinada situação e eles não escutam bem o que você está tentando passar e acha que você, de certa forma, está discriminando, tá tendo uma atitude pessimista, porque a realidade ser uma e o aluno ver uma outra... É você, por exemplo, criticar uma bolsa família dizendo que não é uma coisa boa e o aluno que, muitas vezes, recebe essa bolsa família, não fala, mas pensa: “Essa professora está doida. Como é que ela não acha que o governo dar dinheiro não é uma coisa boa? Quando você parte para falar com o aluno e sabe que a realidade dele traz outra visão, então fica muito difícil. Você pensa que adianta fazer essa colocação, porque o aluno vai logo chegar e dizer assim: “Por que a professora está dizendo isso?”
P3	Quando a gente trabalha as eras geológicas, fala muito sobre a antiguidade e a gente ver que poucos alunos se interessam por essa aula.
P4	Quando os alunos não prestam atenção, não fazem as atividades e fica na sala apenas atrapalhando aqueles que querem alguma coisa.

Dados: Entrevista

Fonte: A autora

Para P1, a aula não é interessante, quando é “travada”, ou seja, quando não há domínio da sala. Ele exemplificou citando as *atividades soltas* na sala de aula e, com isso, o aluno tenha que está circulando (Quadro 24, destaque nosso). Talvez por isso não se tenha presenciado o desenvolvimento de atividades em equipes, no período de observações; observou-se apenas a realização de atividades centradas no professor, exposição oral, ou as atividades individuais.

P2 exemplificou uma aula que criticou uma política pública do Governo Federal, o Programa Bolsa Família. O aluno, que recebe esse benefício, não entende seu posicionamento (Quadro 24). Como a professora mesmo disse, se as realidades são diferentes e, a partir delas, existem outras visões, elas devem ser consideradas. Além disso, acredita-se que não seria papel do professor dizer o que é certo ou errado, mas ampliar a visão dos alunos, mostrando-lhes sempre que há leques de possibilidade e suposições sobre o assunto posto em questão. Entretanto, isso se torna quase impossível, quando nem o professor consegue ter/ver essas possibilidades. A professora se coloca como a sabedora de tudo, a que tem a visão correta das coisas. Ela não aceita as intervenções dos alunos, pois tem suas posições como verdades absolutas. Isso ficou bem claro durante as observações realizadas pela pesquisadora.

P3 relatou o assunto das eras geológicas, sem a metodologia de ensino utilizada (Quadro 24). No entanto, esse assunto, até quando trabalhado na universidade, não traz muito interesse. Acredita-se que se deve repensar antes o que realmente se quer que os alunos aprendam sobre Geografia, como retratar esse ou aquele assunto e, acima de tudo, encontrar a forma mais atraente para apresentar o conteúdo ao aluno e não trabalhar um assunto porque está no livro ou porque está num rol de conteúdos de uma instituição/órgão.

P4 relatou ser uma aula desinteressante “quando os alunos não prestam atenção, não fazem as atividades e ficam na sala apenas atrapalhando aqueles que querem alguma coisa” (Quadro 24). Para esse professor, a aula, para ser ou não ser interessante, parece depender apenas do empenho e comportamento dos alunos. O professor se exime da importância de sua mediação no processo.

Sousa Neto (2005) ressalta que, ao escolher-se um ofício, pode-se fazê-lo e ser feito por ele, ao ponto de ser difícil, em alguns casos, dissociar os nomes das profissões: professor beltrano. Aos que morrem como professores, restam a lápide cotidiana da repetição tristonha dos mesmos ritos e a angústia de um velório



antecipado; aos que optaram por ser e/ou continuar professores por prazer, a vida na profissão é uma celebração diária, pessoal e coletiva, que transforma cada ato, mesmo nos dias mais difíceis, em uma reafirmação da escolha feita em certa altura da existência.

Segundo Luckesi (1987, p.33), “com imaginação e comprometimento afetivo-ideológico e uma constante meditação sobre sua prática, o educador conseguirá encontrar os meios para atingir os fins”. Para tanto, no desenvolvimento do ser professor, faz-se primordial a postura reflexiva. O professor que questiona o quê e o porquê das coisas, inconformado com uma realidade que o desanime, que acredite ser capaz de interferir com o intuito de mudança e transformação, buscando melhorar. Isto o levará a descobrir em quê e como precisa melhorar, precisa discutir educação e assumir sua parcela de responsabilidade, buscando seu constante desenvolvimento pessoal, profissional e intelectual.

## **5 “VEM, VAMOS EMBORA QUE ESPERAR NÃO É SABER. QUEM SABE FAZ A HORA, NÃO ESPERA ACONTECER...”**

A idéia de se partir do “conhecimento prévio do aluno” para trabalhar o conhecimento escolar, acredita-se, está sendo confundida com a política de tudo é aceitável. Com isso, não é esclarecido/discutido os conceitos fundamentais para o entendimento de um conteúdo/temática. Na verdade, não é ouvido esse aluno, já que não é feita a relação dos seus comentários com o tema discutido; assim fica tudo muito disperso.

Na pesquisa, as principais metodologias de ensino observadas foram: trabalhos de grupo na sala de aula; técnica de dinâmica de grupo, como o debate e seminário; a aula expositiva, com o professor professando; deixar o tempo passar. Nessas situações, é exigido o mínimo dos alunos que se adaptam; também, exige o mínimo do professor. Ambos, professor e aluno, esperam o final da aula.

A finalidade dessas metodologias não parece ser de efetivar a intencionalidade do trabalho docente, até pela ausência disso, de forma sistematizada, através do planejamento; parece ser de “ocupar os alunos” para o tempo escorrer, seu disciplinamento ou o menor esforço do professor que está, apenas, começando um dia de trabalho, com mais dois turnos a cumprir. Inclusive, essa falta de tempo parece contribuir para que muitos professores se valham de suas experiências e passem a desenvolver as aulas de improviso: decidem o que fazer, quando chegam à sala de aula, com o auxílio dos alunos. Eles não estipulam prazos nem as devidas instruções aos alunos, no comprimento das tarefas escolares. Isso demonstra a falta de clareza do professor para com sua profissão e da Geografia enquanto disciplina escolar.

O professor deixou de ser o transmissor de informação e se transformou em um ditador de tarefas, pois são inúmeras as atividades solicitadas que parecem ser mais para ocupar os alunos do que para estimular o lado cognitivo/reflexivo. Com isso, o professor deixa de exercer a função de organizador e mediador da aprendizagem do aluno. Assim, o professor, com medo de ser “tradicional”, está se omitindo de conduzir o processo pedagógico.

Um meio de ensino, comumente usado, são as apresentações de trabalho feitas pelos alunos que repetem o conteúdo do trabalho/livro. Situações em que um excesso de conteúdos (temas) não são, realmente, discutidos nem organizados de

forma a possibilitar um entendimento, mas são tidos como aulas “concluídas”. As atividades solicitadas são resumos, questionários e pesquisas no caderno, sem que se presenciasse sua correção e/ou discussão. As explicações do professor são muito apressadas e pouco reflexivas, pois os conteúdos são repassados apenas como informações “curiosidades”.

O livro didático é o meio de ensino comum a todos os professores pesquisados. Apesar do uso intenso dos livros didáticos, constatou-se o seu subaproveitamento, pois não são utilizados e quando o são, não são exploradas suas potencialidades. Na maioria das vezes, a utilização do livro se dá como recurso para o cumprimento de tarefas solicitadas aos alunos e como fonte de informação, apenas os textos escritos do autor, sendo ignoradas suas ilustrações e outras propostas de leituras disponíveis no próprio livro. Perderam-se alguns recursos e habilidades didáticas básicas, confundidas erroneamente como sendo negativas, como o mapa e o quadro. No entanto, acredita-se não ser o recurso didático o fator negativo, mas a sua utilização.

Os conteúdos trabalhados são escolhidos do livro didático adotado nas escolas, pois os professores veem, nos livros didáticos e nos currículos prescritos, a sua tábua de salvação, devido à formação profissional desqualificada, histórica dos cursos de licenciatura. É forte a idéia de que são obrigados a trabalhar este ou aquele conteúdo. Constatou-se a falta de clareza dos professores e, por consequência para os alunos, para que ensinar/estudar a Geografia como disciplina escolar. Não se parou para refletir por que trabalhá-lo nem relacioná-lo com o cotidiano do aluno, embora não tenha sentido saber o que é Geografia, se não é pensado para que serve ensinar e a quem ensinar.

Na ausência disso, os professores listam conteúdos (a economia dos Tigres Asiáticos, a nova ordem mundial, a economia da China); culpam os alunos (são desinteressados, não leem, não pesquisam, não fazem as atividades e não estudam); dão desculpas sem consistências (os livros vêm com conteúdos que, às vezes, não tem nada a ver com a realidade do aluno e temos que dar esse conteúdo); visões genéricas sobre para que ensinar Geografia (pelo conhecimento, por possibilitar uma base continental e para que o aluno tenha uma visão global e de mundo).

Acredita-se que a desarticulação dos saberes acadêmicos e os escolares se constituem num dos grandes desafios do futuro e atual professor. Os professores

não estão conseguindo relacionar esses saberes, em que o primeiro é a base do segundo. Isso demonstra a necessidade de a transposição didática ser discutida e tencionada na universidade. Assim, pode atender às necessidades dos professores de Geografia da Educação Básica, pois o conteúdo escolar é colocado como um grande obstáculo a ser enfrentado pelo recém-formado. Contudo, depois de anos de profissão, esse conteúdo parece criar uma automatização no trabalho do professor: tudo sai naturalmente de cabeça, com informações já memorizadas e sem uma reflexão.

A boa relação entre professor e aluno, assegurada pelos professores, em muitas situações, não garante uma comunicação efetiva entre eles. Há muita energia desperdiçada, para que se tenha uma condição mínima de aula e inúmeras situações de desrespeito mútuo. Uma das professoras pesquisadas aponta uma sugestão que se considera muito importante para todos os professores: o fato de “nossa postura” em sala de aula ser uma referência para os “nossos” atuais e futuros alunos; do que eles já conhecem, então sabem o que podem e o não podem fazer; a necessidade de mostrar logo no primeiro contato “o que é”.

A indisciplina é muito intensa, inclusive, sendo uma das principais dificuldades encontradas, segundo os professores pesquisados, nos primeiros anos de profissão dos professores. Infelizmente, este é um percalço em toda a carreira, pois a relação entre professores e alunos é desgastada e tensa ou de indiferença, em decorrência do desencanto com a profissão e a escola. Com isso, tem-se o professor eximindo-se de seu papel, com receio de seus alunos e de situações que podem ser desenvolvidas em sala, assim exige o mínimo do aluno. O aluno, a todo momento, parece testar o professor com condutas inadequadas para o ambiente de sala de aula. Desse modo, o ambiente de sala de aula é marcado pelo barulho exagerado ou pela apatia do aluno, sendo pouco propício para o desenvolvimento de atividades cognitivas, carecendo, assim, do estabelecimento de regras claras, o respeito a essas regras e a autoridade do professor. Isso não implica ser autoritário.

É necessário não se pensar a relação professor-aluno sem limite preestabelecido, em que o aluno é livre para fazer o que quiser, com o professor se eximindo de ser professor, pois o saber vai brotar espontaneamente. Essa relação deve ser baseada no diálogo, embora se reconheça que não é simples e nem fácil. Para que essa relação se consolide, faz-se necessário que ambas as partes (aluno e professores) assumam seus devidos papéis, não com o professor expondo as

informações ou apenas solicitando tarefas e o aluno anotando e memorizando o que é professado ou apenas cumprindo tarefas escolares.

Faz-se necessário ao professor parar de idealizar o aluno que ele quer. O primeiro passo é deixar de considerar apenas o aluno como responsável pela sua aprendizagem e articulá-la ao ensino, considerados como integrantes de um mesmo processo.

O fato de o aluno universitário iniciar sua carreira docente ainda na graduação pode ajudar a criar uma afinidade bem maior com a Geografia Escolar. Contudo, acredita-se que desvincula este aluno da vivência discente de uma carreira em formação. Sabe-se que isso acontece, devido a questões mais amplas, como as econômicas e sociais. Por isso, ressalta-se que falta à Universidade políticas para os Cursos de Licenciatura que visem colocar o estudante universitário em contato com sua área de formação e atuação (extensão) juntamente com o ensino, na sala de aula e sua introdução com a pesquisa, de forma universal e não casos isolados, para que, assim, possa desenvolver competências e habilidades necessárias ao futuro profissional.

Ressalta-se, ainda, a importância das experiências discentes para o desenvolvimento do professor e que essas experiências não devem encerrar-se, quando iniciarem as experiências docentes. Infelizmente, o que se constatou é que ainda é muito forte a ideia de que professor formado é professor pronto. Assim, acredita-se que a renovação do ensino em sala de aula se resolverá, na medida em que se buscar um desenvolvimento profissional do professor que não se finaliza na graduação nem se inicia na sala de aula, superando a visão dicotômica de formação inicial e de formação continuada.

Muitos são os entraves que limitam a realização de um trabalho competente, crítico e criativo, em decorrência de condições concretas extras e intraescolares do sistema de ensino público: elevada carga horária de trabalho, salários baixos, desvalorização da profissão e a própria formação considerada historicamente como “fraca”. Entretanto, ressalta-se a necessidade de ultrapassar esses limites, discutindo o ensino da Geografia, a partir de uma postura vigilante, de uma autorreflexão crítica da prática educativa, buscando superar o que compete ao professor. Para isso, acredita-se ser necessário aos professores escrever suas experiências em sala de aula e pesquisar sobre as questões que os instigam e, assim, conseguir respostas para satisfazerem as necessidades da profissão.

Espera-se que a realidade apresentada possa levar os leitores a refletirem a respeito da situação do ensino da Geografia como disciplina no ensino fundamental. Assim, sensibilizados pela realidade apresentada, procurem assumir posturas e desenvolver ações que levem à mudança da situação presente, pois isso não é responsabilidade deste ou daquele professor ou escola, mas da sociedade em geral. Talvez por isso, por ser uma responsabilidade de todos, a tendência é renegar esse comprometimento de forma particular e não se fazer o que compete.

Acredita-se que a sala de aula e o trabalho docente poderiam alicerçar-se na geração de ambiência e há necessidade de discussão sobre a transposição didática dentro e fora da academia para viabilizarem uma educação como processo, construção e transformação, isso na prática, sabe-se não ser fácil, mas, nem a realidade apresentada é fácil de conviver. A aula deve ser encarada como um processo e a profissão de professor, como um ofício.

Para tanto, precisa-se aprender e

[...] ensinar uma nova lição, estando todos nós, soldados armados ou não, pois somos todos iguais, braços dados ou não. Nas escolas, nas ruas, campos, construções com a certeza na frente e a história na mão, caminhando e cantando e seguindo a canção! Então, vem, vamos embora que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

(VANDRÉ, 2000)

## REFERÊNCIAS

- CALLAI, Helena Copetti. O estudo do município ou a geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: AGB, 1998. p. 61-70.
- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 83-134.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Bases teórico-metodológicas da geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: CAVALCANTI, L. S. (Org.). **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006. p. 27-50.
- CHARLOT, Bernard. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p. 23-33. Tradução de: Vicente Emídio Alves.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Planejamento de ensino como estratégia de política cultural**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 103-143.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006. Tradução de: Sandra Regina Netz.
- FABRIS, Eli Henn. Não resta dúvida, a escola vive em outro tempo e espaço. In: SCHMIDT, Sarai (Org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 91-97.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.) **Cotidiano escolar, formação de professor (as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Série Cultura, Memória e Currículo); v. 6.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1996. (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- VANDRÉ, Geraldo. Pra não dizer que não falei das flores. In:\_\_\_\_\_. **Pérolas**. Rio de Janeiro: Som Livre, p2000. 1 CD. Faixa 1.
- KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. São Paulo: USP, 2004. Originalmente apresentado como tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 2004.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2007.

LIMA, Maria de Fátima Azevedo Ferreira. **Reconceitualizando o estágio e a prática no atual contexto**: da legislação à prática. 2003. Disponível em: <[http://www.w.sfiac.org.br/palestras/competitividade/reconceitualizando\\_estagio270303.htm](http://www.w.sfiac.org.br/palestras/competitividade/reconceitualizando_estagio270303.htm)> Acesso em: 30 set. 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEINERZ, Carla Beatriz. Fazendo referência à vida: a escola como espaço de diálogo entre memórias individual e coletiva. In: REGO, Nelson et al. **Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006. p. 199-210. (Coleção Geração de Ambiências).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: \_\_\_\_\_. **Para navegar no século XXI**. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina/ Edipucrs, 2000. p. 19-42.

MORIN, Edgar. A reforma de pensamento. In: \_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 87-97.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PINHEIRO, Antônio Carlos (Org.). **O ensino de geografia no Brasil**: catálogo de dissertações e teses (1967-2003). Goiânia: Vieira, 2005.

PINHEIRO, Antônio Carlos. Dilemas da formação do professor de Geografia no ensino superior. In: CAVALCANTI, L. S. (Org.). **Formação de professores**: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Vieira, 2006. p. 91-108.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).

ROSA, Dalva E. Gonçalves. Formação de professores: concepções e práticas. In: CAVALCANTI, L. S. (Org.). **Formação de professores**: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Vieira, 2006. p. 15-26.



SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Ana Gissele da Silva S.; HÖEHR, Dagmar Suzana J.; KAERCHER, Nestor André. Reflexões sobre a aula de geografia a partir das experiências enquanto aluno. In: ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE GEOGRAFIA, 3., 2008, Francisco Beltrão. **Anais...** Francisco Beltrão: AGB, 2008. p..

SEMED ESTATÍSTICAS. Disponível em: <<http://www.saoluis.ma.gov.br/semec>>  
Acesso em: 15 jun. 2010.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. **Cad. Cedes**, v. 25, n. 66, maio/ago. 2005. p. 249-259.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. **Aula de geografia e algumas crônicas**. 2. ed. Campina Grande: Bagagem, 2008. (Coleção Linguagem e Ensino).

SOUZA, Felipe Silveira de.; FREITAS, Luiz Antônio Silva. Relação aluno/professor: comparando a prática em cursos pré-vestibulares populares e particulares. In: REGO, Nelson. et al. **Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais**: educação, geografia, interdisciplinaridade. 1. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006. v.1, p. 263-274.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

THURLER, Mônica Gather. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: ArtMed, 2002. p. 89-112.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. LABOCART, Laboratório da Cartografia, UFMA, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O seminário como técnica de ensino socializado. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Técnicas de ensino**: por que não? Campinas, SP: Papyrus, 1991. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

## APÊNDICE A - Roteiro auxiliar para a observação.

- 1- A estrutura física e pedagógica das escolas apresenta e possibilita um ambiente propício para o processo de ensino-aprendizagem?
- 2- Qual a relação que se efetiva entre os professores de forma geral e entre os específicos de Geografia?
- 3- Quais são os conteúdos evidenciados nas aulas de Geografia observadas?
- 4- Quais metodologias são predominantes? O professor procura envolver os alunos nas atividades de ensino?
- 5- As metodologias adotadas incentivam capacidades cognitivas dos alunos, como análise, generalização, comparação, síntese?
- 6- Qual o papel do livro didático na prática de ensino dos professores?
- 7- Quais os meios de ensino utilizados? Como os professores utilizam esses recursos?
- 8- Os professores utilizam informações da realidade do educando ao trabalhar os conteúdos escolares de Geografia?

## APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com os professores.

- 1- Como foi sua escolaridade básica?
- 2- O que a motivou a cursar Geografia na universidade?
- 3- Descreva como foi à escolha da profissão de professor de Geografia? Antes de terminar a graduação você já tinha alguma experiência com a docência?
- 4- Como você avalia a sua formação inicial na graduação em Geografia? Essa formação lhe propiciou as condições básicas para o exercício da profissão?
- 5- Quais os assuntos que você mais gostava na graduação?
- 6- Comente sobre sua experiência com as disciplinas pedagógicas. Quais dessas disciplinas você teve mais afinidade? Por quê?
- 7- Durante sua formação escolar, teve professores marcantes que direta ou indiretamente influenciaram ou influenciam sua prática docente?
- 8- Quais foram as principais dificuldades encontradas nos primeiros anos como professora de Geografia? Como lidou com essas dificuldades?
- 9- Descreva as principais diferenças entre a Geografia ensinada na escola e a Geografia estudada na universidade.
- 10- Atualmente você tem participado de eventos ou congressos em sua área de formação? Têm comprado livros acadêmicos?
- 11- O planejamento em Geografia quando e como foi feito?
- 12- Fale sobre os assuntos que você considera mais importantes a serem estudados nas séries de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> (atual 6<sup>o</sup> a 9<sup>o</sup> ano)?
- 13-Comente sobre os conceitos geográficos. Você os trabalha de que forma e em qual momento?
- 14- Qual(s) procedimento(s) mais desenvolve com seus alunos? O que o levou a preferir esse tipo de aula? Que recursos didáticos utiliza?

15- Usa alguma fonte bibliográfica auxiliar na preparação de suas aulas? Quais?

16- Quais as principais formas de uso do livro didático de Geografia durante suas aulas?

17- Em relação às tarefas propostas aos alunos, qual você considera mais importante que eles façam em sala de aula e em casa? Como os orienta a fazer essas tarefas? Esse procedimento varia de uma turma ou série para outra? Por quê?

18- Em relação ao comportamento dos alunos em suas aulas, o que mais lhe tem chamado atenção? Quais as turmas que você mais verifica esses comportamentos? Como você enfrenta essa questão?

19- No seu modo de ver, quais seriam as principais razões que explicariam esse comportamento dos alunos?

20- Em que você se baseia para preparar o currículo escolar de Geografia? Você trabalha com o PCN e o PPP da escola?

21- Você conhece a história de vida dos seus alunos? A realidade vivenciada por eles? Considera essas informações no momento que planeja suas aulas?

22- Segundo sua opinião, qual a importância da disciplina de Geografia nas séries do 6º ao 9º ano? Quais suas principais dificuldades?

23- Você trabalha a realidade em que vivem os alunos em sala de aula? Relate as suas dificuldades em realizar uma leitura dos conteúdos curriculares de Geografia e a realidade do educando?

## ANEXO A – Canção “Pra não dizer que não falei das flores”

**Pra não dizer que não falei das flores**

Composição : Geraldo Vandré

Caminhando e cantando E seguindo a canção Somos todos iguais Braços dados ou não Nas escolas, nas ruas Campos, construções Caminhando e cantando E seguindo a canção	Uma antiga lição: De morrer pela pátria E viver sem razão
Vem, vamos embora Que esperar não é saber Quem sabe faz a hora Não espera acontecer	Vem, vamos embora Que esperar não é saber Quem sabe faz a hora Não espera acontecer
Pelos campos há fome Em grandes plantações Pelas ruas marchando Indecisos cordões Ainda fazem da flor Seu mais forte refrão E acreditam nas flores Vencendo o canhão	Nas escolas, nas ruas Campos, construções Somos todos soldados Armados ou não Caminhando e cantando E seguindo a canção
Vem, vamos embora Que esperar não é saber Quem sabe faz a hora Não espera acontecer	Somos todos iguais Braços dados ou não Os amores na mente As flores no chão A certeza na frente A história na mão Caminhando e cantando E seguindo a canção
Há soldados armados Amados ou não Quase todos perdidos De armas na mão Nos quartéis lhes ensinam	Aprendendo e ensinando Uma nova lição Vem, vamos embora Que esperar não é saber Quem sabe faz a hora Não espera acontecer