



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Goiânia
2009

LUCINEIDE MENDES PIRES

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Pinheiro
Área de Concentração: Ensino de Geografia

Goiânia
2009

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)**

Pires, Lucineide Mendes.

A prática pedagógica do professor de Geografia do Ensino Fundamental [manuscrito] / Lucineide Mendes Pires. - 2009.
164 f.: il., qds.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Pinheiro.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Instituto de Estudos Sócio-ambientais, 2009.

Bibliografia. f. 142-150

Anexos.

1. Geografia – Prática Pedagógica – Ensino Fundamental. 2. Saberes docentes – Geografia. 3. Geografia - Estudo e Ensino. I. Pinheiro, Antônio Carlos. II. Universidade Federal de Goiás, **Instituto de Estudos Sócio-ambientais.** III. Título

CDU: 910.1:371.13

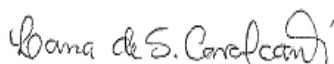
PIRES, Lucineide Mendes. **A prática pedagógica do professor de Geografia do Ensino Fundamental.** Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Sócio-ambientais da Universidade Federal de Goiás, Área de concentração – Natureza e Produção do Espaço, para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: 16/09/2009.

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Antônio Carlos Pinheiro (Orientador)
Universidade Federal de Goiás - UFG
Universidade Federal de São Paulo - Unifesp



Prof. Dra. Lana de Souza Cavalcanti
Universidade Federal de Goiás – UFG



Prof. Dr. Rafael Straforini
Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ

Ao meu pai, *in memoriam*, que estará sempre ao meu lado e, neste momento, faz muita falta entre nós. Um homem de tantos sonhos que viveu tão pouco.

À minha mãe que me fez acreditar que a distância não é importante, mas sim os objetivos que nos levam a caminhar.

Ao meu marido André Vinícius com quem compartilho cada minuto dessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

O caminho que percorri para que esta pesquisa se concretizasse foi compartilhado por muitas pessoas que souberam acreditar nos meus sonhos e que, nos momentos difíceis, trouxeram o conforto necessário para que eu continuasse esta empreitada. Assim, agradeço:

A Deus por sempre me proteger e pelas oportunidades sempre colocadas em meu caminho.

Ao Prof. Dr. Antônio Carlos Pinheiro, meu orientador, pelo olhar atento aos meus equívocos, pela confiança, pelo estímulo, pela demonstração de respeito às minhas opiniões e por colaborar com o meu crescimento pessoal e intelectual.

Ao meu marido André Vinícius pelo companheirismo e incentivo na busca do sonho se tornar realidade e por suavizar a minha jornada com paciência e incalculável tolerância. A quem peço desculpas pelos momentos de convívio roubados. Nestes dois anos, compreendeu minha ausência, respeitou meu silêncio, suportou minha ansiedade e me apoiou.

À minha mãe pelo incentivo e pelo reconhecimento de todo amor que ela sempre me ofereceu, sem esperar nada em troca.

Às minhas irmãs e sobrinhos por compreenderem minha ausência, meu isolamento, minha angústia e por torcerem por mim. Em especial à Amanda, por fazer esses momentos serem menos tensos.

A Vagmar Neres Pereira pela amizade, as quais me sustentaram por meio de orações e palavras de encorajamento.

A Vanete Martins R. Limírio que por várias vezes me recebeu tão bem em sua casa em Goiânia quando ainda fazia o trajeto Morrinhos-Goiânia.

Às professoras Dra. Maria Iêda de Almeida Burjack e Dra. Cláudia Valéria de Lima por mostrarem-me caminhos e falhas no projeto de pesquisa. À Profa. Ms. Loçandra Borges de Moraes que elaborou os mapas dessa pesquisa.

A Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti e ao Prof. Dr. Rafael Straforini pelos comentários e sugestões no exame de qualificação, que muito contribuíram para o aprimoramento desta pesquisa. Também, por aceitarem tão gentilmente o convite para participar da banca examinadora.

A todos os professores do programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG, da Universidade Federal de Goiás por compartilharem comigo suas preciosas experiências e aos funcionários do IESA, que foram sempre gentis comigo.

A Valeriê Cardoso Machado, colega de pós-graduação que se tornou amiga. Amiga das horas difíceis, das alegrias e das tristezas. Uma amiga que me presenteou através do Mestrado, por ouvir minhas confidências, minhas fragilidades pessoais e acadêmicas e de quem sempre ouvi palavras de apoio e carinho.

Aos meus colegas do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia pelo convívio enriquecedor e pela amizade, pelos inesquecíveis momentos de alegria, de troca, de incentivo e de aprendizado. Em especial ao Vanilton Camilo de Souza por estar sempre presente, quando mais precisei.

Ao Grupo NEPEG – Núcleo de Pesquisa em Educação Geográfica, que me permitiu significativas aprendizagens e reflexões sobre o processo de ensino/aprendizagem de Geografia.

Aos professores e funcionários administrativos da UEG, pela amizade e confiança atribuída, abrindo oportunidades profissionais que muito me realizam. Aqui, ressalto as pessoas do Prof. Cristóvão Alves de M. Sobrinho; Prof. Jean Fábio Torres Rodrigues; Profa. Luciane Guimarães de Paula e Maria do Rosário F. dos Santos.

Àqueles que são minha fonte de inspiração e motivo pelo qual procuro evoluir, para os quais procuro dar o melhor de mim, os meus alunos. E aos sujeitos desta pesquisa pela confiança e por abrirem suas salas de aula para que eu pudesse realizar esse trabalho.

À todas as pessoas, mesmo não citadas, que direta ou indiretamente colaboraram para que esta pesquisa conseguisse atingir os objetivos propostos.

Por mais esta conquista, pela imensa alegria deste momento e por contar com o apoio de todos vocês, o meu simples, mas eterno OBRIGADA!

“Não se pode pensar em práticas de ensino, em trabalho docente, como dependente exclusivo das pessoas que estão diretamente envolvidas no processo, que são os professores de Geografia e os alunos. Todo o trabalho referente ao ensino de Geografia, seus limites e possibilidades, está inserido em um contexto maior, que é a escola, que por sua vez tem sua lógica e suas práticas articuladas a um contexto social mais amplo, ou seja, o trabalho docente compoendo um conjunto cultural da escola”.

Cavalcanti, 2008.

RESUMO: esta pesquisa teve como objetivo analisar a prática pedagógica dos professores de Geografia do Ensino Fundamental (de 6º ao 9º ano), da Rede Estadual de Ensino do Município de Morrinhos - GO. Teve como objetivos específicos: verificar se a prática pedagógica do professor de Geografia tem sofrido influência das mudanças ocorridas na sociedade atual; conhecer a prática pedagógica dos professores que ensinam Geografia e os dilemas práticos expressos no cotidiano do docente; verificar se as experiências acumuladas ao longo da trajetória profissional do professor tem influenciado no saber e fazer docente; verificar se há a busca de aperfeiçoamento por parte do professor de Geografia. O problema subjacente a esta pesquisa consistiu em saber especificamente: até que ponto o movimento de renovação da ciência geográfica contribuiu para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inovadora do professor? Visando atender os objetivos, foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, pelo fato de ela oferecer melhores condições para responder às indagações formuladas inicialmente, bem como possibilitar o contato natural e particular com os sujeitos da pesquisa, ao procurar apreender os significados por eles atribuídos aos fenômenos estudados. Dessa forma, utilizou-se alguns métodos de coletas de dados como: questionários, observação direta, entrevista individual semiestruturada. Essa pesquisa revelou que a prática pedagógica dos professores pesquisados oscila entre a rotina e a improvisação, entendendo não como despreparo, mas como resultado de uma prática fruto de uma reflexão em um determinado contexto. No geral, a prática dos professores está voltada para o atendimento dos desafios e enfrentamentos do trabalho docente no cotidiano escolar. Nesse sentido, os professores servem-se do repertório de saberes adquiridos em várias instâncias educacionais formais e informais (saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes experienciais ou práticos), que foram construídos e reconstruídos ao longo da carreira profissional. Tais saberes visavam enfrentar, solucionar e concretizar as diversas tarefas cotidianas, tanto na sala de aula quanto na escola. Cabe aqui dizer que esta pesquisa não teve a presunção de apresentar somente críticas e responsabilizar partes fragmentadas pelos descaminhos pelo qual passa o ensino de Geografia, mas, espera-se que ela possa contribuir significativamente no processo de discussão e redefinição, visando o melhoramento da prática pedagógica do professor de Geografia do Ensino Fundamental. Esta deve ser voltada para o comprometimento com as transformações ocorridas na sociedade contemporânea, bem como fomentar discussões sobre os problemas presentes no ensino de Geografia.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Geografia. Ensino fundamental. Prática Pedagógica. Saberes docentes. Formação de professores.

ABSTRACT: This research had the objective to analyze the pedagogical practice of Junior High School Geography teachers (6th to 9th grade), of the Public School System in the city of Morrinhos, Goiás. As specific objectives it intended to: verify if the pedagogical practice of the Geography teachers has suffered the influence of the changes occurred in the present society; know the pedagogical practice of the teachers who teach Geography and the practical problems faced in their daily lives; verify if the experience acquired throughout the professional life of the teachers has influenced their knowledge and practice; verify if the Geography teacher search for development. The underlying problem of this research is consisted of knowing specifically: up to what point the renovation movement of the Geography Science has contributed to the development of an innovatory pedagogical practice of the teacher? In order to attend to these objectives a qualitative case study research was carried out because it was the best way to answer the initial questions and because it enabled a natural contact with the subjects of the research, as it considers their understanding of the studied phenomenon. Thus, some data collecting instruments were used such as: questionnaires, direct observation, semi-structured interview. This research revealed that the pedagogical practice of the investigated teachers oscillate between routine and improvisation which demonstrates not lack of preparation but a practice resulted from the reflection of a given context. In general, the practice of the teachers is concerned with the dealing of challenges and confrontations in the daily life of the teaching profession. In this sense, the teachers make use of a repertoire of knowledge acquired in various formal and informal educational contexts (knowledge of the professional education, discipline knowledge, curriculum knowledge, experiential or practical knowledge), that were constructed and reconstructed throughout their professional career. This knowledge had the purpose to confront, solve and accomplish various daily activities, either in the classroom or in the school. This research did not have the presumption to show only critiques and to judge the fragmented parts responsible for the mistakes encountered in the teaching of Geography, but it is hoped that it can contribute significantly to the process of discussion and redefinition aiming at the developing of the pedagogical practice of the Junior High Geography teacher. This practice should be concerned with the changes occurred in the present society as well as to promote discussions about the problems dealt in the teaching of Geography.

KEY-WORDS: The teaching of Geography. Junior High Education. Pedagogical Practice. Teacher Knowledge and Teacher Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. A TRAJETÓRIA DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA	22
1.1 As matrizes teóricas da Geografia	23
1.2 A sistematização do conhecimento geográfico e a gênese da Geografia tradicional na modernidade	28
1.3 A Nova Geografia	37
1.4 A Geografia Crítica ou Radical	40
1.5 A Geografia Humanística	44
2. ENSINO DE GEOGRAFIA: COTIDIANO, PRÁTICAS E SABERES	50
2.1 O cotidiano da sala de aula: o real, o possível e o necessário	55
2.2 Interação entre ensinar e a motivação para aprender: o segredo quem descobre é o professor	59
2.3 Os saberes docentes e a prática pedagógica	65
2.4 Apontamentos sobre a formação inicial de professores em Geografia e sua implicação na educação básica	73
3. OBSERVANDO E DESCOBRINDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES SÃO AS QUE FICAM?	81
3.1 Caracterização geográfica do contexto da pesquisa	82
3.2 Conhecendo os sujeitos da pesquisa	84
3.2.1 Formação inicial e continuada	88
3.2.2 Situação de trabalho	103
3.2.3 Utilização dos recursos didático-pedagógicos nas aulas de Geografia	109
3.3 Caracterização das formas de organização e desenvolvimento das aulas de Geografia	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	142
ANEXOS	151

INTRODUÇÃO

O interesse em estudar o tema desta pesquisa surgiu após minha participação no III Fórum do NEPEG de Formação de Professores: “Experiências refletidas do atual cenário de formação”, realizado em Caldas Novas – GO, no período de 20 a 22 de agosto de 2006. As discussões e reflexões realizadas nesse evento sobre a prática pedagógica do professor de Geografia em todos os níveis de ensino contribuíram para a definição de meu objeto de estudo.

O interesse pelo assunto intensificou-se na UEG – Universidade Estadual de Goiás, especificamente na Unidade Universitária de Morrinhos, instituição onde sou professora no curso Licenciatura em Geografia desde 2003. Como professora de futuros professores dos ensinos Fundamental e Médio, ouvia, e ainda ouço, com certa frequência, alguns dos meus alunos fazerem afirmativas do tipo: “*a prática pedagógica do professor do qual observei suas aulas é tradicional; ele não inova, só fica no livro didático, fazendo uma leitura mecânica [...]*”. Essas afirmações deixavam-me intrigada e, conseqüentemente, levaram-me a querer estudar o tema, para entender como é a prática dos professores atualmente e que influências são mais significativas no fazer pedagógico do cotidiano da sala de aula.

Imbuída desse propósito é que buscou-se apreender o movimento da prática pedagógica dos professores de Geografia do Ensino Fundamental. Nesse sentido, balizei o olhar investigativo em algumas questões sobre a atuação do professor de Geografia: como se constitui a prática pedagógica em Geografia? Como os professores veem e julgam sua prática docente? Ela tem sofrido influência das mudanças ocorridas na sociedade atual? Como tem sido a prática pedagógica do professor de Geografia, considerando que, no atual contexto, a aprendizagem acontece não apenas em sala de aula, mas em ambientes diversos? As experiências acumuladas ao longo de sua trajetória profissional têm auxiliado na construção de um saber e um fazer competente? Que elementos fundamentais estão presentes na prática pedagógica do professor que contribuem para a formação do aluno crítico-reflexivo? Quais as metodologias aplicadas pelos professores de Geografia em sala de aula? O ensino oferecido atende às necessidades e interesses dos alunos? Atinge os objetivos educacionais na formação de conhecimentos, competências e atitudes? Em outras palavras, está cumprindo a sua função? Existe integração e sistematização entre teoria e prática na atuação do profissional em questão? Há interesse do professor na busca de aperfeiçoamento?

Evidentemente, dada à amplitude e a profundidade destes questionamentos e em função de limitações de tempo, nem todas as respostas poderão ser alcançadas. Contudo, partindo do princípio de que uma pesquisa deve ser orientada por um problema, este consiste em saber especificamente: por que, na prática docente, diferentemente da acadêmica, a rigidez de uma postura teórico-metodológica não é considerada pelos professores? Apesar de profundas mudanças ocorridas na sociedade ao longo das últimas décadas, determinadas pelas relações políticas, econômicas e sociais, consagrou-se um determinado modelo de Geografia escolar que vem sendo reproduzido desde as suas origens até os dias atuais.

O fato de esse processo ter se construído historicamente contribuiu para que o método tradicional de ensino como modelo de prática pedagógica seja mais frequente do que imaginamos. Nessa perspectiva surgem algumas questões: por que isso ocorreu? O que leva um professor a mudar ou não sua prática pedagógica? A prática pedagógica do professor de Geografia necessita de transformações? Até que ponto existe uma verdadeira mudança de qualidade ou a simples continuidade de uma prática pedagógica historicamente dominante em nosso país, ou seja, o que mudou e o que permaneceu? É uma prática diferenciada e reflexiva ou uma prática que reproduz elementos tradicionais do ensino?

Para responder aos questionamentos acima formulados, o objetivo geral norteador desta pesquisa consiste em analisar a prática pedagógica dos professores de Geografia do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)¹ em sala de aula da Rede Pública Estadual de Ensino do município de Morrinhos - GO. Conseqüentemente, desdobram-se os objetivos específicos:

- Verificar se a prática pedagógica do professor de Geografia tem sofrido influência das mudanças ocorridas na sociedade atual;
- Conhecer a prática pedagógica dos professores que ensinam Geografia e os dilemas práticos expressos no cotidiano do docente;
- Identificar se as experiências acumuladas ao longo da trajetória profissional do professor têm influenciado no saber e fazer docente;
- Verificar se há a busca de aperfeiçoamento por parte do professor de Geografia.

¹ De acordo com a resolução do Conselho Estadual de Educação CEE nº. 258, de 11 de novembro de 2005, o Ensino Fundamental do Sistema Educativo do Estado de Goiás, que até então era de 8 anos, foi ampliado para nove anos, com vigência a partir de 2006. Essa resolução está em consonância com a Lei Ordinária 11.274/2006, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) em seus artigos 29, 30, 32 e 87, ampliando o Ensino Fundamental para 9 anos, o qual deverá ser implementado pelos sistemas de ensino de todo o Brasil até o ano de 2010.

Esses objetivos direcionaram a opção metodológica da investigação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, pelo fato de ela oferecer melhores condições para responder às indagações formuladas inicialmente, bem como possibilitar o contato natural e particular com os sujeitos da pesquisa, ao procurar apreender os significados por eles atribuídos aos fenômenos estudados.

No desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, destaca-se a contribuição de alguns autores que se sistematizam reflexões em torno das matrizes do pensamento geográfico, como: Moreira (2008), Gomes (2000), Pereira (1999), Andrade (1987), dentre outros. Sobre os aspectos relacionados à atuação do professor no cotidiano da sala de aula; os saberes docentes que alicerçam a prática pedagógica do professor e à formação inicial de professores em Geografia utilizei alguns autores, como: Tardif (2007), Cavalcanti (2002, 2003, 2008), Vesentini (2005), Straforini (2001), Zanatta (1996, 2003), dentre outros.

Tendo em vista a natureza desta pesquisa e os objetivos propostos, para a realização deste estudo, foi utilizada a pesquisa de cunho qualitativo por ela oferecer melhores condições para responder às indagações formuladas inicialmente, bem como possibilitar o contato natural e particular com os sujeitos envolvidos, ao procurar apreender os significados por eles atribuídos aos fenômenos estudados.

Segundo Chizzotti (1991, p. 80), deve-se fazer a adoção de métodos qualitativos, visto que "[...] os métodos quantitativos acabam distanciando o pesquisador do verdadeiro objeto da investigação e se tornam ineficazes para compreender as ações práticas dos sujeitos, em sua vida prática". No entanto, a proximidade exige que o pesquisador esteja constantemente se auto-examinando, não deixando que ela interfira tendenciosamente sobre as informações recolhidas e, assim, perder de vista o sentido inicial da pesquisa.

Na percepção de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p. 163), “as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”. A variedade de fontes de informação, coletadas por meio de instrumentos diferenciados, possibilita o cruzamento de informações e a compreensão da realidade pesquisada.

No que se refere à unidade de análise utilizada nesta pesquisa, ela foi composta por todos os professores em exercício na Rede Pública Estadual de Ensino do município de

Morrinhos – GO, mais precisamente, os que ministravam aulas de Geografia no Ensino Fundamental (de 6º ao 9º ano)², durante o período de realização desta investigação.

Com a intenção de coletar e obter dados qualitativos, os objetivos da pesquisa levaram à seleção de instrumentos de coleta de dados que envolveram: observação direta, aplicação de questionário com questões abertas e fechadas e realização de entrevistas semiestruturadas.

Os instrumentos de coleta de dados e a entrada no campo

Antes de aplicar as técnicas de coletas de dados, num primeiro momento, dirigi-me às escolas sendo encaminhada à diretoria e, na sua ausência, à Coordenação Pedagógica, visando apresentar os objetivos desta pesquisa e solicitar-lhe permissão de acesso às salas de aula para que, dessa forma, a observação da prática pedagógica dos professores de Geografia do Ensino Fundamental pudesse ser efetivada.

Esse contato inicial ocorreu no mês de setembro de 2007. Aproveitou-se esse momento para fazer o levantamento dos dias e horários que os professores ministravam aula de Geografia no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), organizando assim, um cronograma de aulas/horário/dia de cada professor de modo a facilitar e organizar os dias de observação.

Após o contato com a diretoria e/ou a coordenação e a exposição dos objetivos da pesquisa, houve a apresentação para cada um dos quinze professores de Geografia lotados nas suas respectivas escolas, para que permitissem a observação de suas aulas e, assim, colaborassem com a pesquisa, respondendo um questionário e concedendo uma entrevista.

Cabe ressaltar que todos os professores mostraram-se abertos à realização da pesquisa. Nessa perspectiva, iniciou-se a observação das aulas que aconteceu no período de fevereiro a agosto de 2008. É importante ressaltar que do total de quinze professores que ministravam aulas de Geografia no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) em 2007, quando do primeiro contato com as escolas, apenas doze participaram da pesquisa em 2008, pois três deles assumiram funções administrativo-pedagógicas [coordenador pedagógico, dinamizador de biblioteca e de laboratório de informática] e aulas somente no Ensino Médio.

² O critério de seleção dos professores resumiu-se em estar atualmente lecionando a disciplina de Geografia no ensino fundamental (6º ao 9º ano) durante o período em que se realizou esta pesquisa, num total de doze.

As observações em sala de aula

Ao buscar conhecer o não conhecido, documentar o não documentado, enfim, desvelar as ações que permeiam o cotidiano da prática pedagógica dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a observação [“aberta”]³ foi o primeiro procedimento de pesquisa planejado e realizado em sala de aula. Para tal, utilizou-se da técnica de observação não-participante⁴, pois a intenção era apenas observar os fatos e não interferir na seqüência dos acontecimentos.

Partindo do pressuposto de que a observação apresenta problemas de grande complexidade, Vianna (2007, p. 10) diz que

ao planejar e implementar uma observação, o pesquisador se defronta com vários problemas, todos de grande importância. Contudo, para obter informações com valor científico, na medida do possível, é preciso utilizar metodologias adequadas, a fim de evitar a identificação de fatores que tem pouca ou mesmo nenhuma relação com o comportamento complexo que se deseja estudar. [...].

Tendo em vista a importância de se investigar a prática pedagógica não somente por meio das afirmações dos sujeitos da pesquisa, mas também por meio de suas ações, é que se justifica a realização das observações em sala de aula. É nela que se dá a ação pedagógica dos professores. Os dados coletados durante as observações serviram para comparar as informações obtidas na realização das entrevistas com as ações dos professores.

Para registrar as observações, especificamente os diferentes elementos que foram observados, utilizou-se um diário de campo tendo um roteiro prévio construído (Apêndice A), que permitiu, a partir de breves descrições, colher somente informações cuidadosas e detalhadas das ações dos professores.

A elaboração do roteiro teve a finalidade de considerar, ao longo das observações quatro dimensões: que fenômenos deveriam ser efetivamente observados; que ações deveriam ser realizadas para efetuar o registro dessas observações; quais procedimentos deveriam ser adotados para assegurar a legitimidade das informações coletadas; que tipo de relação deve-se estabelecer com o professor observado, sua natureza e como processar essa relação. (VIANNA, 2007). Nesse sentido, foi seguido esse roteiro previamente estabelecido nas observações, pois

³ Segundo Vianna (2007, p. 18) “uma observação pode ser “aberta”, quando o observador é visível aos observados que sabem que estão sendo objeto de uma pesquisa [...]”.

⁴ A observação não-participante é aquela em que “[...] o observador não se envolve nas atividades do grupo sob observação e não procura ser membro desse grupo”. (VIANNA, 2007, p. 18).

para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar [...]. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

Com o intuito de identificar se a prática pedagógica era influenciada ou se diferenciava de uma turma de alunos para outra, ou até mesmo pelos conteúdos do currículo, observou-se a prática pedagógica do professor em todas as turmas que ele ministrava aula, no caso específico, de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Na maioria dos casos, chegou-se a observar até três⁵ aulas por turma, já que permanecemos de uma a duas semanas com cada professor, dependendo da quantidade de turmas que ele possuía.

Nesse percurso, buscou-se compreender a manifestação geral da prática pedagógica do professor, com vista a relacionar ações, comportamentos e interações das pessoas envolvidas, para que, ao final, pudesse realizar deduções e conclusões sobre a situação problemática em estudo.

Durante as observações, cumpriu-se o papel de observador periférico, já que não houve participação efetiva do pesquisador na prática pedagógica realizada pelos sujeitos da pesquisa. Contudo, esse tipo de participação não caracteriza uma situação de neutralidade, porque permitiu-nos uma interação com os professores no sentido de propiciar a aproximação com o contexto social da sala de aula e da escola.

As observações fluíram de modo tranquilo. A cada aula observada, os professores aproximavam-se mais de mim e, ao final das aulas, trocavam algumas palavras e/ou experiências comigo. Essa aproximação, sem dúvida, facilitou a realização das entrevistas posteriormente.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o conteúdo das anotações de campo deve apresentar uma parte descritiva e uma parte reflexiva. Nesse sentido, a parte descritiva deve apresentar as falas, interações e imagens do local, das pessoas, das ações e das conversas observadas. Já a parte reflexiva deve registrar o ponto de vista do observador, suas ideias, suas pré-análises, suas impressões, suas concepções, suas preocupações e suas reflexões em contexto.

⁵ A carga horária da disciplina de Geografia é estabelecida em um componente curricular com base comum nacional. A quantidade de aulas estabelecidas por série do Ensino Fundamental é de 3h/a semanais, sendo 120h/a anuais. A carga horária total correspondente à disciplina, ao longo da segunda fase do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), equivale a 480h/a.

As anotações oriundas das observações apresentam descrições do contexto escolar, considerando que o professor recebe uma multiplicidade de estímulos recrutados do conjunto da escola na qual está inserido e, assim, não pode ser visto isoladamente das interações sociais observadas no contexto escolar; da prática pedagógica dos professores; de suas falas; das conversas informais; das informações consideradas significativas e das minhas impressões, reflexões e análises prévias.

Com o objetivo de conhecer o contexto das cinco escolas em que foram realizadas as observações da prática pedagógica dos professores envolvidos nesta pesquisa, sem a pretensão de esgotar todos os elementos constituintes do contexto educacional, pois “observar tudo ao mesmo tempo é humanamente impossível. [...]” (VIANNA, 2007, p. 89), selecionaram-se, previamente, alguns aspectos a focar (Apêndice B), os quais se resumem em: caracterização geral da comunidade em que está inserida a escola e da clientela escolar; estrutura física, material, organizacional e funcional da escola. Aproveitamos para colher autorização da Direção das escolas, em um termo de consentimento para publicação do diagnóstico da escola campo (Apêndice C).

Os registros das observações foram, depois, organizados e digitados em forma de relatórios de observação, destacando reflexões e questionamentos sobre as situações pedagógicas observadas na sala de aula. Os dados coletados orientaram a elaboração das perguntas das entrevistas, que tiveram como referência as interpretações e reflexões dos professores sobre sua prática pedagógica.

Aplicação do questionário

A observação não exclui outras técnicas de coleta de dados como a utilização de questionários e entrevistas (VIANNA, 2007). No intuito de contrapor o dizer com o fazer dos sujeitos da pesquisa e para a validação das informações obtidas, partindo-se do critério da confiabilidade, no qual o pesquisador confronta suas interpretações com as dos sujeitos pesquisados ou com as de outros pesquisadores, como forma de controle da própria ideologia, os resultados de pesquisas qualitativas precisam ser validados por outros critérios. Nesse sentido, foi aplicado questionário aos professores e, posteriormente, realizada a entrevista.

De acordo com Oliveira (2007, p. 83), a aplicação do questionário possibilita o pesquisador conhecer características diversas de uma pessoa ou de determinados grupos sociais. Na sua concepção, “o questionário pode ser definido como uma técnica para

obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender aos objetivos de seu estudo”.

Com relação à escolha do formato das perguntas contidas no questionário, foram formuladas questões fechadas e semiabertas (Apêndice D), que objetivaram, basicamente, em obter informações de natureza muito diversa, de modo que foi possível descrever as competências técnicas e a habilitação profissional do professor.

A opção de se aplicar o questionário fechado e semi-aberto aos professores foi devido ao fato de as questões fechadas oferecerem maior rapidez e facilidade para eles responderem, simplificação e uniformidade na categorização e na análise das respostas, posteriormente. Quanto às questões abertas, teve-se a preocupação de proporcionar aos professores plena liberdade de resposta, as quais seriam mais representativas e fiéis à sua opinião no que se refere a algumas perguntas voltadas para a prática pedagógica.

Assim, as questões foram elaboradas considerando-se três princípios básicos: clareza, coerência e neutralidade. No que se refere à quantidade de perguntas, buscou-se formular questões precisas e em número razoável para não ocupar o professor envolvido na pesquisa por mais de trinta minutos, conforme propõe Oliveira (2007).

O questionário foi entregue a cada um dos doze professores durante o período de observações das aulas, e foi preenchido por eles mesmos. Após a entrega, voltávamos a cada dois ou três dias para recolhê-lo. Em alguns casos, devido à intensa atividade profissional dos professores, que levou à falta de tempo para responder o questionário nesse prazo, retornamos depois de uma semana para pegá-lo.

De posse do questionário respondido pelos professores, iniciou-se a análise dos dados, visando conhecer um pouco o professor envolvido na pesquisa e, assim, descrever a sua habilitação profissional, a instituição em que estudou, ano de conclusão, se possuía cursos de pós-graduação ou outros cursos na área, se participava de cursos de atualização profissional, se era professor apenas na escola observada [e há quanto tempo] ou se também trabalhava em outros estabelecimentos; se ministrava outra disciplina etc.

Realização das entrevistas

Na sequência, iniciou-se a fase das entrevistas. Como os critérios já haviam sido determinados, restava, portanto, decidir quem seriam os entrevistados. Para oportunizar e conhecer a verbalização do professor em torno de sua prática pedagógica, não selecionou *a*

priori quais iriam compor o quadro das entrevistas. Decidiu-se, porém, realizar a entrevista com os doze professores.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 33-34), a entrevista é um instrumento de coleta de dados em que "[...] a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. [...]". Para os autores, a aplicação de entrevistas "[...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas [...]".

A entrevista semiestruturada possibilita obter informações necessárias à pesquisa, pois, segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p. 168) o "[...] o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos".

Esse instrumento de pesquisa tem sido considerado como um encontro entre duas pessoas, visando obter informações a respeito de determinado assunto, proporcionando ao pesquisador a verbalização de informações consideradas necessárias. Assim, na busca de obter informações e detectar que elementos alicerçam a prática pedagógica do professor de Geografia e que fundamentam as ações dos professores no exercício da docência, optei por realizar a entrevista semiestruturada.

A escolha por esse tipo de entrevista deveu-se a duas razões: por ela proporcionar ao entrevistado certo grau de poder e controle em relação ao andamento da entrevista e por oferecer ao entrevistador certa flexibilidade.

Utilizou-se um roteiro básico (Apêndice E), que não foi rígido, pois segundo Flick (2004), durante a realização da entrevista, o pesquisador pode e deve decidir a seqüência e o momento em que vai fazer as perguntas, bem como decidir por omitir alguma questão que já tenha sido respondida pelo entrevistado, não seguindo rigidamente o roteiro pré-estabelecido.

O roteiro das entrevistas foi construído com base nas observações e nas notas tomadas ao longo dessas observações. Ele possibilitou traduzir os objetivos propostos em questões redigidas de forma transparente para os sujeitos da pesquisa. Permitiu, ainda, captar integralmente o posicionamento dos professores diante de sua prática pedagógica e ofereceu um conjunto de subsídios para aprofundar muito mais o tema dessa pesquisa.

Todas as questões da entrevista foram redigidas de forma a compreender os elementos constituintes da prática pedagógica em sala de aula, a partir das respostas dos professores entrevistados. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p. 168) afirmam que o pesquisador utiliza a entrevista quando "[...] está interessado em compreender o significado

atribuído pelos sujeitos a eventos, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana”.

Nesse sentido, realizou-se uma entrevista piloto com um dos professores envolvidos na pesquisa e buscou-se, evidentemente, assegurar clareza na exposição das questões aos entrevistados. Isso para garantir respostas condizentes quando da realização da entrevista propriamente dita. Feito isso realizou-se, também, a transcrição dessa entrevista para uma análise preliminar. Destacou-se aspectos relevantes e significativos que orientassem as entrevistas posteriores. Assim, percebeu-se que algumas questões deveriam ser reformuladas e/ou retiradas e outras acrescentadas no roteiro.

Antes de iniciar as entrevistas [originais], foi explicado aos entrevistados os cuidados éticos relativos à coleta dos dados, aos procedimentos de gravação e à transcrição da entrevista, com posterior submissão dos resultados à leitura. Assim, uma primeira providência foi a obtenção de autorização escrita para publicação dos depoimentos, em que os professores assinaram um Termo de Cessão de Direitos de Uso e Publicação das entrevistas (Apêndice F).

É importante ressaltar que, na redação da dissertação, os professores foram identificados por meio da letra P acrescida de um número identificador, por exemplo, P1, P2, P3 e assim sucessivamente até chegar ao total de doze. Essa opção pela designação dos professores por códigos teve a finalidade de salvaguardar a identidade de cada um. Sobre isso, eles foram informados previamente.

As entrevistas foram gravadas em áudio para, posteriormente, serem transcritas literalmente. A aplicação das entrevistas ocorreu após as observações das aulas. O primeiro passo foi marcar o horário e o local, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. As entrevistas foram realizadas em uma sala da própria unidade escolar onde estava lotado cada um dos professores envolvidos na pesquisa, devido ao fato de que a maioria permanece praticamente o dia todo nas dependências da escola, realizando suas atividades profissionais.

Cada entrevista teve duração aproximada de 30 a 60 minutos. Os depoimentos foram gravados em áudio, sendo posteriormente, transcritos literalmente. É importante ressaltar que todas as entrevistas transcorreram de forma natural e descontraída.

De posse dos dados coletados, iniciou-se a fase de análise das informações oriundas das três fontes de coleta, ou seja, das observações, do questionário e das entrevistas, visando compreender e esclarecer as informações obtidas. A utilização desses três procedimentos buscou, de certa forma, garantir a confiabilidade, a pertinência dos dados

e eliminar impressões meramente emotivas, deformações subjetivas e interpretações fluidas sem dados comprobatórios.

Assim, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O capítulo 1 faz a revisão de literatura sobre o processo de evolução da ciência geográfica, perpassando diferentes tempos históricos. Inicia-se com a gestação da Geografia Clássica e culmina com as principais correntes que foram predominantes no transcurso do século XX.

O capítulo 2 apresenta a discussão sobre a influência dessas correntes no ensino de Geografia. Aborda, principalmente, a Geografia Tradicional e a Geografia Crítica. Segue com discussões em torno do processo de ensinar e aprender Geografia, seus desafios, aspirações e possibilidades. Apresenta-se, ainda, algumas concepções sobre os saberes docentes que alicerçam a prática pedagógica do professor e a formação inicial de professores em Geografia e sua implicação na educação básica.

O capítulo 3 discute o contexto investigado e segue-se com a análise e a discussão dos dados, com base nos questionários aplicados, nas observações e nas entrevistas realizadas, a fim de compreender como se configura a prática pedagógica dos professores de Geografia do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) que atuam na Rede Pública Estadual de Ensino de Morrinhos - GO. Na seqüência, seguem algumas considerações sobre o percurso da pesquisa realizada e seus resultados.

CAPÍTULO 1

A TRAJETÓRIA DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA

A ciência geográfica vem sendo moldada pelas modificações epistemológicas das ciências humanas desde os primórdios da sistematização do pensamento ocidental até os dias atuais, cujo processo é feito por transformações e permanências ladeadas por conflitos, desvios, possibilidades e expectativas.

Para entender as razões que levaram vários pesquisadores a se preocuparem com a redefinição do método e os objetivos da Geografia, é importante situar as mudanças que ocorreram no campo dessa ciência. Nesse sentido, considera-se oportuno fazer alguns apontamentos sobre a trajetória dessas transformações pelas quais a Geografia passou ao longo da evolução do seu pensamento, conhecer os fundadores e a influência deles na elaboração de teorias, sem a pretensão de esgotar as discussões em torno de suas matrizes epistemológicas, algo que necessitaria de uma investigação à parte. Mas, sem delas abster-se, nos limites de nossa interpretação e possibilidades, tentaremos conhecer e avaliar momentos, quer sejam de ruptura ou de continuidade, de afirmação de teorias, de construção de novos conceitos que marcaram a Geografia e suas movimentações no ensino.

Assim, perpassando diferentes tempos históricos, iniciando com a gestação da Geografia clássica e culminando com as principais perspectivas que foram predominantes no transcurso do século XX, deseja-se compreender melhor as tendências ligadas à Geografia acadêmica e que influenciaram as práticas dos professores no Ensino Fundamental.

A focalização maior se dará, sobretudo, nas tendências crítica e tradicional que se mesclam na atualidade, em que cada uma buscou ser a mais significativa para a ciência geográfica. Essa opção não deve ser vista como uma negação ou omissão aos vários desdobramentos epistemológicos, mas como uma opção de análise centrada nos movimentos que ela percorreu no ensino, com a finalidade de entender como cada uma se constituiu e qual sua articulação com o ensino.

A partir daí, busca-se identificar subsídios para analisar porque, na prática docente, diferentemente da acadêmica, a rigidez de uma postura teórico-metodológica não é considerada pelos professores. É importante ressaltar que não se tem como objetivo fazer uma síntese histórica daquilo que foi a Geografia desde a Antiguidade até os dias atuais. O que importa é sublinhar algumas de suas características que são tão utilizadas na Geografia escolar atualmente.

1.1 As matrizes teóricas da Geografia

As transformações inerentes ao pensamento geográfico⁶ misturam-se com a própria história do desenvolvimento da ciência moderna, embora um pouco atrasada em relação aos principais debates epistemológicos das outras ciências sociais.

Ao final do século XVII, Galileu e Newton, responsáveis pela elaboração da ciência moderna, concebiam a ideia de que a ciência tinha como propósito intervir na natureza, buscar conhecê-la e se apropriar dela, para poder controlá-la e dominá-la. Ao analisar o surgimento da ciência moderna, que se constituiu sob o domínio das ciências naturais e de um novo paradigma, Vasconcellos (2003, p. 63) comenta que “com Newton, a ciência moderna, que vinha se edificando em torno da matemática, passa a se edificar em torno das ciências da natureza: a física empírica torna-se o modelo de ciência, o paradigma”.

A ciência moderna surgiu porque a sociedade regida sob o nascente modo de produção capitalista, baseado na industrialização, demandava de um conjunto de novos conhecimentos e a revolução científica do século XVIII permitiu uma interpretação do mundo a partir da natureza. A explicação da realidade oferecida pela ciência moderna surgiu da necessidade de um saber que investigasse as forças da natureza, assumindo claramente um sentido pragmático que servisse à acumulação capitalista.

Em vista da dificuldade de estudar a totalidade social, foi estabelecida uma divisão do saber científico em grandes áreas: as ciências humanas, as ciências naturais e as ciências exatas. Assim, cada uma dessas grandes áreas do conhecimento científico visualizou o objeto de estudo e sua problemática numa perspectiva de análise. O novo paradigma científico possibilitava uma só forma de conhecimento “verdadeiro”, separando a natureza do homem. Como na Geografia não poderia ser diferente, nela essa divisão também se fez presente.

Embora a Geografia tenha se efetivado como Ciência a partir do século XVIII, a compreensão dessa ciência passa pela compreensão do pensamento filosófico, pois começa a ganhar corpo, desenvolvendo-se quase que simultaneamente com a Filosofia.

As explicações sobre as coisas do mundo e a existência do homem nesse mundo até o advento da Geografia científica foram conduzidas inicialmente pelos gregos. Coube ao

⁶ Essas transformações marcadas pela ciência moderna, “[...] nascida do projeto iluminista e institucionalizada dentro de uma vertente positivista e normativa [...]” (GOMES, 2000, p.12), são caracterizadas por Capel (1981) como “mudanças de paradigmas” e por Gomes (2000), como “dois pólos epistemológicos da Geografia”.

grego Estrabão usar pela primeira vez o termo Geografia, utilizando-se do modelo considerado como histórico-descritivo; Eratóstenes (276-194 a.C.), geógrafo grego e bibliotecário em Alexandria, conseguiu com precisão estimar o diâmetro do planeta; a Ptolomeu coube discutir a polêmica teoria do geocentrismo no século II d.C., com um modelo matemático-cartográfico em que a finalidade da Geografia era a cartografia. Negando a validade do corte corográfico, constituiu um modelo no qual a Terra seria explicada em sua totalidade, embasada em uma cosmovisão do planeta, a qual viria a ser um paradigma de verdade durante toda a Idade Média, superado, posteriormente, pela teoria heliocentrista de Copérnico (1473-1543), o qual confrontava os valores do mundo feudal. Galileu Galilei (1564-1642) veio comprovar essa teoria cientificamente. Foi o primeiro grande nome a trabalhar de forma explícita o espaço, analisando a realidade, segundo a ótica do movimento, do tempo e do espaço, bem como um dos iniciadores do método experimental que caracterizou a Modernidade. Consideram-se ainda, as representações cartográficas de Mercator (1512-1594) com todo seu conteúdo inovador e ideológico e o dualismo; e o sistema cartesiano proposto de Descartes (1596-1650). (SANTOS, 2002; MACHADO, 2005; SPEGIORIM, 2007).

Posteriormente, segundo esses autores, com o advento da Idade Moderna, a ciência geográfica ganha impulso extraordinário e, com o fenômeno de especialização dos ramos de saber, veio sendo produzida e influenciada com a racionalidade de Kant (1724-1804); a orientação positivista de Augusto Comte (1798-1857); a seleção natural de Darwin (1809-1882); o materialismo dialético de Marx (1818-1883); enfim, por uma gama enorme de conhecimentos e acontecimentos que impactaram em sua constituição. Acrescente-se, ainda, as produções científicas construídas por Humboldt (1769-1859) e Ritter (1779-1859) que compunham, na época, a base da Geografia científica e que a postulavam como a totalidade das coisas naturais e humanas; Ratzel (1844-1904), célebre por sua obra *Antropogeografia*, tentou demonstrar que as forças naturais determinam a distribuição das pessoas na Terra; La Blache (1845-1918), criador da Teoria do Possibilismo que conserva o empirismo alemão e adota o positivismo como fundamento, dentre outros.

Vários autores como, por exemplo, Sodré (1977), Andrade (1987), Capel (1981), Pereira (1999), Gomes (2000) e Zanatta (2003) situam os alemães Alexandre von Humboldt e Karl Ritter, como fundadores da Geografia científica ou moderna⁷, isto é, uma Geografia

⁷ Na concepção de Gomes (2000, p 48-49), alguns elementos característicos é que dão sentido e identidade aos movimentos considerados modernos, como: o caráter de ruptura, a imposição do novo e a pretensão de alcançar a totalidade: “todo fenômeno, quando se apresenta como moderno parte de uma referência negativa

produzida a partir dos centros universitários. As obras desses dois estudiosos contribuíram para o desenvolvimento e a estruturação da Geografia como ciência no final do século XIX.

É preciso entender o papel e a importância do saber geográfico anteriormente produzido, desde séculos antes de Cristo até a formação da Geografia Moderna. Esse período é chamado de Prehistória da Geografia ou Geografia precientífica, e se encerra no século XVIII. Segundo Pereira (1999, p. 52), “[...] é então que se inicia o caminho da Geografia em busca do *status* científico que será finalmente alcançado na Alemanha, no século XIX. [...]”, devido à grande força do positivismo, às modificações dos modos de produção, da evolução das técnicas cartográficas e do próprio desenvolvimento das ciências em geral. Posição consensual é defendida por Moreira (1994, p. 22), ao afirmar que,

em solo alemão, a Geografia ganhará sua forma moderna: a de ciência. Quando deixar de ser uma ‘ciência alemã’, já na virada do século XIX encontrar-se-á com suas bases epistemológicas, teóricas e metodológicas prontas. E este ‘salto qualitativo’ teria que se dar entre os alemães, uma vez que as questões postas pelo desenvolvimento do capitalismo encontravam-se plenamente resolvidas na Inglaterra, em acelerado curso na França, mas a passos de tartaruga na Alemanha. Se para o capitalismo inglês e francês o papel da Geografia é o de lhes viabilizar a expansão colonial, para o capitalismo alemão seu papel será o de dar respostas a questões ainda preliminares: a unidade alemã. [...] De uma certa forma, a Geografia, como forma de saber a serviço do capitalismo, está posta como mais requerida pela burguesia alemã que para as burguesias inglesa e francesa.

Até a passagem do século XIX para o século XX, o saber sobre o espaço geográfico era relatado em obras denominadas corografias e cosmografias. Segundo consta na historiografia, os primeiros estudos envolvendo a Geografia estão assinalados desde os primórdios da Antiguidade Clássica. Pereira (1999) afirma que, nesse período, a Geografia se confundia com a Cartografia e a Astronomia, sendo utilizada, especialmente, para desenhar roteiros percorridos, para mapear lugares, para analisar os astros, para identificar os fenômenos meteorológicos e suas relações.

Fundamentada no positivismo⁸, a Geografia nasce primeiramente na Alemanha, posteriormente na França e pouco a pouco foi difundindo-se para os demais países.

àquilo que existia antes e que a partir de então se transforma no antigo ou no tradicional. O moderno possui uma ligação intrínseca com a contemporaneidade: substitui alguma coisa do passado, defasada ou, simplesmente, alguma coisa que não encontra mais justificativa no tempo presente. Daí vem a concepção de uma estrutura em progressão, segundo a qual o avanço e a mudança são sempre elementos necessários. O resultado é uma cadeia de derivações na qual substituições consecutivas e progressivas são regularmente estabelecidas”.

⁸ Pereira (1999, p.119-120) afirma que o positivismo é a “primeira manifestação ideológica da burguesia que acredita que o único método é o das ciências naturais. [...] Pode ser considerado também como a realização do Iluminismo, no sentido de que é a ciência natural que se transforma na única maneira através da qual se pode

Entretanto, foi em território alemão que se formaram os primeiros institutos e a elaboração geográfica no século XIX, vista como uma possibilidade para aquele momento determinado de fragmentação do território, de transição do Feudalismo para o Capitalismo.

Segundo Tonini (2003, p. 31), na tentativa de resolver a problemática da unificação do território e do lugar no cenário europeu e mundial, pensada como modernização política e econômica, a Geografia “foi considerada uma ferramenta de grande auxílio para este projeto. Tornou-se importante devido à possibilidade de produzir as verdades necessárias para a unificação alemã”.

Na concepção de Pereira (1999, p. 111), a busca por essa unificação se apresenta como parte de um projeto político e econômico, que viabilizaria o avanço do capitalismo. A esse respeito, assim se manifesta a autora, dizendo que a Geografia

[...] nasce para responder a duas necessidades básicas: a unificação do território e a conquista de um lugar privilegiado para a Alemanha no conjunto das demais nações. E estas necessidades só poderiam ser resolvidas através da criação do Estado Nacional e da expansão territorial – a geopolítica. Surge concomitantemente com a expansão constitutiva do capitalismo. [...].

Para Moreira (2008, p. 14), a forma como a conhecemos nasce das mãos do filósofo Kant (1724-1804) como um projeto da revolução burguesa e como um fenômeno alemão. Imbuído do propósito de interligar processos humanos e físicos, Kant acreditava que era “[...] necessário encontrar o ponto comum de pensar a natureza e pensar o homem, seja no plano empírico trilhado pela ciência, seja no abstrato que é característico da Filosofia. E vai buscar os pontos de apoio na Geografia e na História”, para chegar aos conhecimentos empíricos concernentes à natureza e ao homem.

Essa importância atribuída a Kant vai também de encontro às considerações de Pereira (2006), ao dizer que ele enfatizou explicitamente o rótulo Geografia, estabelecendo, definitivamente, as bases metodológicas desta ciência ao lecionar Geografia Física na Universidade de Königsberg no período de 1756 a 1796. Kant realizou uma rigorosa reflexão sobre espaço, posição e região e foi o primeiro a instaurar em uma Universidade o ensino da Geografia. Para a autora,

Kant dividiu as sensações perceptivas em objetivas e subjetivas. As primeiras permitiram a visão da natureza, objeto da Geografia Física e as segundas a do homem do qual se ocuparia a Antropologia. Kant pouco relacionou o Homem à

resolver os problemas sociais. Ele é responsável pela introdução do cientificismo, do naturalismo e do empirismo. [...]”.

Natureza, o contrário ocorrendo com a relação que fez entre a Geografia e a História. A primeira, de acordo com Kant, antecede a segunda a quem serviria de estrutura, já que os fatos ocorrem sempre nos lugares. A experiência humana é narrada (História) ou descrita (Geografia). A História registra os fatos ocorridos no tempo e a Geografia relata os fenômenos que se sucedem no espaço. (PEREIRA, 2006, p. 34).

Tais informações reforçam a ideia, até hoje aceita por muitos, do caráter predominantemente descritivo da Geografia. Segundo Pereira (2006, p. 34 – grifos meus), “[...] Kant classificou a Geografia como ciência empírica pragmática não especulativa e intitulou-a *Geografia Física*”.

Na opinião de Gomes (2000), a dicotomia do conhecimento geográfico já está expressa na existência de uma Geografia Física e de uma Antropologia em Kant. Somam-se nessa discussão as considerações apresentadas por Pereira (2006, p. 34), ao dizer que “[...] para Kant, o sentido das coisas estaria no homem e não em si mesmas e foi a partir desta ideia e da sua Antropologia que surgiram as bases da Geografia Humana. [...]”.

Segundo Brito (2007, p. 30-31), ao distinguir o conhecimento do espírito humano do conhecimento da matéria natural, Kant influenciou a distinção entre Geografia humana e Geografia física⁹: “A Geografia humana, empírica e regional, valoriza a história dos fatos singulares no espaço, das particularidades; e a Geografia física, definida como geral e sistemática baseada nas ciências naturais, é capaz de gerar normas, generalizações”.

Pode-se, assim, falar que “[...] associada a ele, a Geografia adquire signos de prestígio” (GOMES, 2000, p. 138). Entretanto, na concepção de Moreira (2008, p. 14),

Kant não realizou grande transformação na Geografia que toma para si. Apenas confere à percepção geográfica do mundo físico o rigor da descrição e taxonomia que o seu conceito de espaço lhe permite, uma vez que para ele o espaço é um dado *a priori* da percepção, um plano de extensão geométrica preexistente ao olhar humano que já faz o fenômeno vir à percepção humana ordenado nos parâmetros de uma ordem espacial (o mesmo acontecendo com o tempo, mas na ordem da

⁹ Num período em que as ciências naturais se apresentavam melhor desenvolvidas teórica e metodologicamente, a Geografia, bem como todas as ciências, deveria se orientar pelo método de interpretação originário dos estudos da natureza (MORAES, 1990). Nesse contexto, a Geografia Física adquire *status* científico e a Geografia Humana, não acompanhando esse progresso, ficou relegada a um segundo plano. Para Christofolletti (1985, p. 12), “em virtude do aparato metodológico mais eficiente das ciências físicas [...], a Geografia Física ganhou imagem de ser a parte cientificamente mais bem consolidada e executada. Praticamente, não havia mais necessidade de preocupações metodológicas e conceituais a seu propósito. Destituída de aparato teórico e explicativo para as atividades humanas, assim como da imprecisão dos procedimentos metodológicos, a Geografia Humana sempre se debatia na procura de justificar o seu gabarito científico, e em estabelecer sua definição e finalidades como ciência”. Citando Johnston (1986), Moreira (2008, p. 18) afirma que “o elenco da Geografia Humana, por sua vez, vai concentrar-se na Geografia Agrária, na Geografia Urbana e na Geografia Econômica, mais tarde surgindo a Geografia da População, a Geografia da Indústria e a Geografia do Consumo, essas duas como desdobramentos da Geografia Econômica. [...]”. A despeito da Geografia Física, a qual se destinava ao estudo do quadro natural, e que, sobretudo, representava os conjuntos do meio geográfico e as atividades humanas, ao se referir a Gregory (1992), Moreira (2008, p. 18) afirma que seu elenco “vai se concentrar-se na Geomorfologia e na Climatologia, a que se acrescenta a Biogeografia mais à frente. [...]”.

sucessão), cada fenômeno ocupando um lugar e uma distância pré-determinados em suas disposições recíprocas. [...].

Para o autor, foi Karl Ritter quem realizou essa transformação ao criar uma forma e uma nova fase para a Geografia, a qual chamou de Geografia Comparada. Usando como ponto de referência a corografia¹⁰, Ritter buscava “[...] comparar as paisagens duas a duas e daí extrair os traços comuns e os singulares de cada uma, para assim inferir a ordem geral de classificação e a específica de individualidade, produzindo o mapa dos recortes nessa significação [...]” (MOREIRA, 2008, p. 15). Procurava, dessa forma, explicar as formas de ocupação do território.

1.2 A sistematização do conhecimento geográfico e a gênese da Geografia tradicional na modernidade

As contribuições de Humboldt e Ritter

A influência de Ritter na Geografia é notória. A partir de seu interesse na relação entre o homem e a natureza, ficou clara a necessidade de se compreender melhor as relações de ambos nos estudos geográficos. Esse foi o motivo principal de Ratzel ter delegado a Ritter o papel de fundador da Geografia moderna.

Ritter trabalhou mais com pesquisas bibliográficas do que com pesquisas de campo. Estudou as inter-relações entre os fenômenos naturais, humanos e, principalmente, entre o homem e a natureza que ocorrem no espaço geográfico. A Geografia, para Ritter, era vista como o estudo de lugares, alicerçada numa concepção antropocêntrica: o homem é o sujeito da natureza.

Referindo-se ao corte epistemológico para as ciências do homem do século XVIII exposto por Foucault (1985, 1986), Moreira (2008, p. 15) afirma que é possível falar de uma Geografia antes e depois de Ritter. Para ele, a ciência geográfica é levada “a transpor a fase taxonômica e descritiva de representação clássica para a da representação moderna, centrada no conceito e na explicação”, elevando-se à condição de ciência.

Segundo Moreira (2008), orientado pelos fundamentos de Ritter e inspirado no racionalismo de Descartes, Humboldt buscou oferecer outra matriz para a ciência

¹⁰ Segundo Moreira (2008, p. 15), “a visão corográfica parte da noção do recorte paisagístico que materializa a arrumação da superfície terrestre numa ordem de classificação taxonômica ao tempo que propicia ao geógrafo organizar sua descrição”. Nesse sentido, a corografia refere-se à descrição histórica e geográfica de um lugar, a qual, posteriormente, firmou-se como região.

geográfica, a qual vai exercer um efeito e atração mais forte sobre seus contemporâneos. É considerado um dos nomes principais da sistematização da Geografia. Para Gomes (2000), o pensamento de Humboldt é marcado pela dualidade do discurso racional e lógico, de um lado e, do poético, estético e emocional, de outro. Esse dualismo, porém, não é algo dicotômico e nem apresenta descontinuidades, pois sua pretensão era de incorporá-los em sua visão de ciência.

Em suas viagens realizadas pela Europa, Ásia e América, Humboldt fazia anotações, ilustrações, mapas e recolhia dados meteorológicos, geológicos e hidrográficos. Adotava o método da observação, medição, descrição, elaboração indutiva, comparação e generalização. Ele visava, com isso, estabelecer relações entre os fenômenos da Geografia física, formando uma cadeia lógica.

Humboldt retomou a perspectiva da análise descritiva, a partir das observações diretas das viagens realizadas no século XVIII. Estudou a influência dos fatores naturais sobre a vida vegetal, animal ou humana. Procurou deixar de lado os conhecimentos ou crenças especulativas e se ater somente ao que poderia ser comprovado cientificamente, por meio das observações associadas a permanentes comparações e raciocínios generalizantes.

Ao identificar e registrar espécies da fauna e da flora, Humboldt percebeu que a natureza não é algo estático ou “eterno” como se pensava até então. Ele partia da “ordem de classificação e corografia das paisagens da superfície terrestre, mas para tomar as formas de vegetação, que designa de Geografia das Plantas, para o exercício do método da comparação”. (MOREIRA, 2008, p. 15).

Humboldt conduziu a descrição e a observação de suas viagens a uma relação direta entre os fenômenos, estabelecendo o princípio da causalidade, em que o “modo como conheço” seria para a Geografia o ponto de partida para saber “como se constitui o fenômeno” e qual a sua causa primordial. Segundo Pereira (2006, p. 34), “esta dúvida seria a mediação para o conhecimento científico que para ser considerado com tal deveria ser demonstrado, justificado e só assim considerado verdadeiro”.

Mesmo restringindo a Geografia a estudar os aspectos visíveis da paisagem, Humboldt avançou ao procurar identificar a relação entre os fenômenos da natureza e ao buscar a conexão entre os elementos. Segundo Gomes (2000), o espírito eclético de Humboldt permitiu combinar as ideias do racionalismo iluminista com as ideias do romantismo alemão. A propósito, Andrade (1987, p.52) afirma que

as idéias centrais de Humboldt foram o resultado da influência do racionalismo ilustrado francês do século XVIII, do idealismo alemão e do projeto positivista. Daí a sua grande preocupação com o estabelecimento de leis gerais que explicassem o mundo em que vivia, relacionando o povo, categoria social, com o meio ambiente [...], não se preocupando, porém com as relações sociais em si.

Humboldt foi considerado além de Geógrafo regional, o precursor da Geografia Econômica Regional. Segundo Mascarin (1999), tanto Humboldt quanto Ritter não formaram muitos discípulos no período em que viveram, porém, suas ideias contribuíram para o desenvolvimento e estruturação da Geografia acadêmica no final do século XIX.

Refletindo sobre a construção do conhecimento geográfico, Pereira (1999, p. 128) afirma que

[...] a Geografia moderna nasce como uma resposta totalizadora, unindo o natural ao social, pois seus fundadores estão preocupados tanto com a natureza como com a sociedade. Apesar das preocupações com o empírico, expressas tanto na proposta de Humboldt como na de Ritter, ambos compartilham seu interesse pela totalidade. Apresentando formulações tão distintas e partindo de óticas tão diferentes – um do mundo físico o da Geografia geral; o outro do homem e da Geografia regional -, parecem chegar ao mesmo ponto. Alcançam a totalidade, unindo a Geografia geral à regional que vinha dicotomizada desde a Antiguidade Clássica. A partir deles serão novamente separadas pela instalação do positivismo e pela dificuldade de se aplicar o método das ciências físicas ao estudo dos fenômenos humanos – dificuldade esta que já começava a se esboçar no trabalho de ambos. E, a Geografia que hoje prevalece nos currículos escolares é esta que se impõe após a morte destes dois pioneiros: a Geografia positivista.

Moreira (2008, p. 16) afirma que tanto Humboldt quanto Ritter são jogados no ostracismo “passando-se um período fragmentação de quase cinquenta anos antes que a Geografia voltasse ao cenário do mundo científico”. Ao retornar, no final da segunda metade do século XIX, não são os geógrafos que de imediato darão o impulso necessário, mas os cientistas de áreas tornadas conexas. Para o autor, “[...] quando então renasce, é Ritter, não Humboldt, que reaparece. Fecha-se, assim, uma primeira fase da Geografia moderna, que poderíamos designar de a Geografia dos fundadores” (p. 16). Surge então, a Geografia clássica, fundamentada no positivismo clássico, cujos princípios eram a observação, descrição e explicação dos fenômenos da paisagem.

Segundo Richard Peet apud Gomes (2000, p. 187), “o discurso ratzeliano recoloca a geografia na modernidade científica. [...] O determinismo geográfico de Ratzel foi, sem dúvida alguma, a primeira versão de uma Geografia moderna. [...]”. Disso, decorre dizer que, ao final do século XIX, o processo de sistematização da Geografia ganhou novo impulso por meio das ideias do alemão Friedrich Ratzel.

Ratzel e a Antropogeografia

Considerado o grande precursor e divulgador do determinismo ambiental¹¹ na Geografia, Ratzel buscou inspiração na obra de Ritter, o que veio fortalecer ainda mais a visão naturalista.

Para Lencioni (1999), foi a partir das ideias evolucionistas de Darwin que Ratzel trouxe à Geografia as ideias deterministas. Gomes (2000) reforça essa ideia, afirmando que vários estudos ressaltam a influência da teoria evolucionista na definição do determinismo ratzeliano e sua importância para a Geografia. O determinismo ratzeliano foi utilizado durante todo o processo de formação e expansão do Estado alemão e serviu como teoria de sustentação para justificar tanto a superioridade de uma “raça” por características naturais determinantes como também para justificar o processo neocolonialista na África.

Apesar de ter deixado um grande legado, construído dois conceitos fundamentais [o de território e espaço vital] para o pensamento geográfico, pouco se conhece sobre as obras originais de Ratzel. No entanto, sua obra incorporou influências diversas e horizontes epistemológicos que, na época, debatiam-se e se conjugaram no processo de sistematização da Geografia Moderna.

Pautada pela observação e pela descrição determinista, positivista, enfim, com características epistemológicas gerais das ciências no final do século XIX, a obra de Ratzel contém a primeira proposta explícita de um estudo geográfico especificamente dedicado à discussão dos problemas humanos e da relação entre a sociedade e as condições ambientais.

Esse ponto de vista havia sido sustentado anteriormente por Ritter, o qual ressaltava a problemática da influência das condições naturais sobre a história da humanidade, apenas por uma via especulativa, sem base empírica. A novidade introduzida por Ratzel residiu em colocar a questão das influências como objeto primeiro de uma Geografia do homem. Citando Frémont, Gomes (2000, p. 187) afirma que

o estudo das influências que os meios naturais exercem sobre os grupos humanos e sua repartição na superfície da Terra, coloca a Geografia de Ratzel no ponto de junção entre as ciências da natureza e as ciências do homem, dentro de uma perspectiva da ecologia, conferindo ao determinismo dos fatos da natureza um

¹¹ O determinismo ambiental focaliza que as ações humanas, bem como a sua capacidade de progredir, seriam diretamente determinadas pelas condições naturais, especialmente as climáticas (CORRÊA, 1995). É considerado o primeiro paradigma da Geografia Tradicional. O segundo é o possibilismo e o método regional constitui o terceiro paradigma. Segundo Gomes (2000, p. 188), “[...] a Geografia viu nascer outros determinismos: o econômico, de influência marxista; o lógico-matemático, da Nova Geografia; o psicológico da escola da percepção behaviorista [...]”.

lugar decisivo, bem como mutável e a situa dentro de uma orientação científica resolutamente positivista [...].

Com uma visão mais rica e mediatizada, Ratzel manteve a visão naturalista e afirmou que as relações entre o homem e a natureza devem ser compreendidas não somente sob o ângulo da mediação técnica ou econômica [trabalho, progresso], mas deve se levar em consideração a mediação política.

Nas últimas décadas do século XIX, Ratzel definiu o objeto da ciência geográfica em seu principal livro intitulado *Antropogeografia – fundamentos da aplicação da Geografia à História*, de 1882, como o estudo da influência que a natureza exerce sobre a humanidade, na qual sua ação seria mediada pela riqueza que propicia. Dessa forma, o progresso da humanidade só seria possível com o maior uso dos recursos naturais. (MORAES, 1990; SANTOS, 1996).

Considerado por muitos o fundador da moderna Geografia humana, Ratzel dividiu a Geografia em três grandes campos de pesquisa: a Geografia física, a Biogeografia e a Antropogeografia. Acresça-se a isso o fato de que Ratzel, ao trazer para o debate geográfico os temas políticos e econômicos e ter colocado o homem no centro das análises, mesmo dentro de uma visão naturalista, utilizada para legitimar interesses do poder, foi responsável, também, pelo estabelecimento da Geografia política como disciplina.

Sua preocupação não se limitava à Geografia. Voltava-se, também, para discussões de cunho antropológico/etnográfico. Outro campo de discussão é o da ciência política: temas como o Estado, as relações de fronteiras ou de guerra, entre outros, estão no centro de suas considerações. Buscava entender a difusão dos povos pela superfície terrestre, problemática que, segundo ele próprio, articulava História, Etnologia e Geografia em uma mesma discussão.

Pode-se, igualmente, situar nessa discussão o fato de que as ideias de Ratzel, profundamente comprometidas com o capitalismo da livre empresa e da concorrência dominante, tiveram grande aceitação na época, levando-o a fazer escola e propagá-la tanto na Alemanha como nos Estados Unidos (ANDRADE, 1981). Em razão disso, Ratzel é considerado o sistematizador da escola geográfica Alemã.

Ao citar Bernardes (1982), Machado (2005) diz que é preciso registrar a importância do pensamento ratzeliano no meio científico, o qual reproduz as características fundamentais da época. Em outras palavras, a autora diz que

o brilho intelectual e o vigor das idéias de Ratzel influenciaram muito o meio científico (não apenas o geográfico) da época. Ele foi um mestre nas brilhantes generalizações que fascinaram seus adeptos. O exagero na aplicação de suas proposições suscitou a reação contra o determinismo, sobretudo, na França. (MACHADO, 2005, p. 10).

Assim, em oposição ao determinismo ambiental, o fim do século XIX e o início do século XX marcam o período em que surgiu na França outra escola geográfica que adotou o possibilismo¹², tendo como principal divulgador o francês Paul Vidal de La Blache.

Vidal de La Blache e a escola francesa

A concepção determinista da relação entre o homem e a natureza, as ideias políticas, expansionistas e naturalistas de Ratzel não foram totalmente rompidas com as formulações do francês Vidal de La Blache, no final do século XIX e início do século XX. Mesmo questionando as ideias de Ratzel, Moraes (1990, p.71) defende que,

em termos de método, a proposta de Vidal de La Blache não rompeu com as formulações de Ratzel, foi antes um prosseguimento destas. [...] O fundamento positivista aproxima as concepções dos dois autores, e, vincula a este, a aceitação de uma metodologia de pesquisa oriunda das ciências naturais.

Atraído intelectualmente pelas ideias advindas da escola alemã, formuladas por Ritter e Ratzel, La Blache, historiador de formação, adapta as ideias contidas nas obras desses autores e postula a Geografia como a ciência dos lugares e não dos homens. Para Pereira (2006, p. 23), “Vidal de La Blache, reconhecido não marxista, destacou a ação dos homens sobre a natureza da qual usaria as substâncias e os modelos na fabricação de seus objetos, deixando, entretanto, a sua marca, ‘humanizando-a’, aceitando a tese marxista das relações unitárias homem/natureza”.

Segundo Moraes (1999), La Blache definiu como objeto da Geografia a relação homem-natureza, entendendo o primeiro como um ser ativo que sofre a influência e, ao mesmo tempo, atua sobre o meio. A natureza passou a ser vista como possibilidade para a ação humana, e não determinando sua evolução. Nesse sentido, o homem é o principal agente geográfico, razão pela qual tal movimento recebeu o nome de Possibilismo.

¹² Formulado pelo francês Auguste Comte, o possibilismo que sempre influenciou as ciências desde o século XIX até os dias atuais, contribuiu diretamente para o desenvolvimento teórico e metodológico da Geografia. Na concepção de Mascarin (1999, 41), o possibilismo “conserva o empirismo alemão e adota o positivismo como fundamento. Demonstra que existe uma reciprocidade de influências entre o homem e o meio, no interior do qual a vontade capacita o homem de ampla possibilidade de dominar o seu meio”.

O possibilismo é muito semelhante ao determinismo ambiental, pois tem como foco as relações entre o homem e o meio natural, no entanto, não considera a natureza como fator determinante do comportamento humano. Ao contrário, seu objetivo principal seria “desmascarar o expansionismo germânico”, a partir das ideias lablachianas configurando-se, assim, dissonâncias quanto ao discurso político de Ratzel [a relação entre o Estado e o espaço, o ‘solo’]. Dessa forma, a centralidade dada por Ratzel ao Estado é substituída pela relação mais geral entre a sociedade, o homem, o meio e a natureza, proposta por La Blache.

Ao contrário de Ratzel, La Blache preocupou-se em combater a concepção naturalista. No entanto, ao estudar pequenas áreas, supervalorizou o trabalho de campo e a intuição do geógrafo no trabalho com os aspectos físicos, posteriormente sobrepondo a estes os aspectos humanos e econômicos. Assim, reforçou a concepção naturalista em vez de descartá-la. Dessa forma, a preocupação com o processo de produção das relações sociais e as consequências dessas para o meio físico continuou inexistente também na Geografia francesa.

La Blache organizou trabalhos de análise regional da superfície terrestre, os quais levaram à delimitação de pequenas áreas [as regiões] vistas como um caso de isolamento e singularidade, nas quais sintetizavam tanto as características naturais, sob influência do positivismo, quanto as culturais, de raízes historicistas. Dessa forma, as narrativas de viagens e descrições regionais faziam parte de sua construção científica, bem como, (MOREIRA, 2008) o sentido histórico na sua visão geográfica de mundo.

Segundo Gomes (2000), La Blache dava grande importância ao contato direto com a realidade estudada. Preocupava-se em interrogar diretamente seu objeto. Pautado pela explicação, observação/descrição, comparação e conclusão, sua obra possui variadas e ricas influências na constituição do seu pensamento, próprio de seu tempo, na qual existiam acirradas discussões quanto aos limites da ciência e a melhor forma de realizá-la. Por um lado Vidal de La Blache

[...] sempre manteve um discurso sobre a importância de buscar a generalização, as leis e a explicação, reproduzindo o modelo de ciência objetiva. De outro, tirou proveito de todo um renascimento da tradição metafísica e de seu prolongamento nos movimentos como a Filosofia da Natureza ou o Romantismo. [...]. (GOMES, 2000, p. 221).

Influenciado pelo positivismo e tomando cuidado para não cair no determinismo alemão, o mestre francês contribuiu com importantes conceitos para a ciência geográfica, os quais também influenciaram a Geografia francesa. Dentre os conceitos, destacam-se o

possibilismo e a região. Trabalhou, ainda, com o conceito de gênero de vida. Andrade (1987, p. 71) afirma que,

admitindo que a região ou o meio físico é o suporte que o homem utiliza para viver, para fazer suas construções, para extrair os produtos de que necessita, Vidal de La Blache estimulou grande preocupação nos geógrafos com a descrição deste meio, das formas de utilização do mesmo e deu base à formulação da noção de gênero de vida, vital ao esquema de trabalho. Para ele, o gênero de vida seria o conjunto articulado de atividades que, cristalizadas pela influência do costume, expressam as formas de adaptação, ou seja, a resposta dos grupos humanos aos desafios do meio geográfico. A noção de gênero de vida aproxima-se, assim, da noção antropológica de cultura, tão usadas pelos alemães e americanos.

La Blache preocupava-se em fornecer à Geografia, sobretudo à regional, o caráter de ciência. Segundo Gomes (2000, p. 212), sua preocupação sempre foi a de “não proceder a exclusão da Geografia Geral em benefício da Geografia regional, ou inversamente. O geral deve se ligar aos estudos particulares, da mesma maneira que se deve procurar nos casos particulares indícios de regularidades”. Por isso, foi-lhe atribuído o mérito de criador da Geografia Regional e do método regional.

Com o desejo de fornecer especificidade e legitimidade ao conhecimento geográfico, La Blache criou a escola geográfica francesa, à qual se agregaram inúmeros discípulos. Além disso, estimulou a criação de cátedras e institutos de Geografia pela França, o que propiciou a formação de geógrafos e de professores da disciplina. Em meio a disputas de interesses, instituiu o Curso Superior de Geografia com um ramo ligado aos aspectos humanos e outro ligado aos aspectos físicos da natureza.

Verifica que as concepções lablachianas convergem para o reconhecimento de que elas são a continuidade das discussões que presidiram os séculos XVIII e XIX, entre os positivistas, naturalistas ou darwinistas e os historicistas. Na primeira metade do século XX, tais pensamentos atingiram seu apogeu na Alemanha e deram origem à chamada Geografia Tradicional [clássica ou moderna]. Nascida de um projeto iluminista, ela esteve muito ligada às ideias positivistas, ao determinismo geográfico e ao possibilismo.

O que há de se observar, no entanto, é que durante todo o período delimitado pela Geografia Tradicional, que perdurou até a década de 1950, prevaleceu uma concepção absoluta de uma ciência construída para pesquisadores-cientistas e poderes dominantes, não uma ciência partilhada, atenta às utopias contextuais e parciais.

No bojo dessa discussão, algumas questões ganham destaque nas críticas feitas ao modelo predominante até então, em especial, o fato de a Geografia Tradicional ter se preocupado demasiadamente com os estudos regionais; a indefinição do seu objeto de

estudo; o antagonismo entre a Geografia física e a humana, a Geografia geral e regional. Acresça-se a essa discussão a abordagem defendida por Gomes (2000, p. 293), ao dizer que a Geografia tradicional sempre ligada ao estudo do único, era

vista como uma ciência reacionária que pretendia afirmar a natureza imutável das relações entre o homem e a Terra. Ela as reduzia aos aspectos naturais mais primários, tentando construir uma ordem ideal sem nenhuma relação com as condições históricas e materiais da sociedade. Por este procedimento, a Geografia teria se afastado da busca de leis, capazes de transcender o nível da pesquisa preliminar. O simples estudo de casos ocupou um lugar central na pesquisa tradicional, sem colocar jamais em dúvida o caráter reacionário e limitado deste tipo de saber. [...].

Essa rápida exposição demonstra a preocupação dos geógrafos em buscar novos caminhos e novas propostas para a ciência geográfica. No entanto, mesmo contestada em seus desdobramentos e práticas e apresentando inúmeras deficiências, nunca é demasiado insistir na importância que a Geografia Tradicional teve na formulação de conceitos e na elaboração de um rico acervo empírico que instituíram a base do conhecimento sobre a qual foi e está sendo construída a ciência geográfica.

O tema aqui abordado até o momento sobre as origens da ciência geográfica, sua sistematização como ciência e a gênese da Geografia Tradicional na modernidade está longe de ter seu debate esgotado. Discuti-lo exige um grau de maturação e de leitura, que não é a pretensão neste trabalho. O interesse fundamental fixou-se em apenas apresentar as ideias filosóficas que se restringem aos liames (concordantes ou não) estabelecidos entre figuras como Humboldt, Ritter, Ratzel, La Blache, que influenciaram no desenvolvimento da ciência geográfica, tal qual se apresenta.

A ciência geográfica concebida classicamente indica caminhos [muitos deles retomados e trabalhados com nova roupagem] que levaram a um movimento de renovação no pensamento geográfico no final da década de 1950. Tal movimento rendeu-lhe outros enfoques metodológicos. O movimento se desdobra em três grandes correntes, cada qual com diferentes abordagens: a Nova Geografia, influenciada pelo neopositivismo; a Geografia Crítica, fundada no marxismo; e a Geografia Humanística, amparada, sobretudo, na fenomenologia. Passamos agora a problematizar cada uma dessas correntes geográficas.

1.3 A Nova Geografia

Após a Segunda Guerra Mundial, as transformações econômicas e sociais, bem como a expansão do capitalismo, favoreceram o desenvolvimento do economicismo, do positivismo lógico, também conhecido como filosofia analítica¹³ e dos métodos matemático-estatísticos. Isso levou a uma nova forma de atender as necessidades impostas pela nova realidade social. Consequentemente, as ciências, de maneira geral, também sofreram grandes transformações em suas bases epistemológicas, assim como a Geografia.

Baseada no positivismo crítico ou neopositivismo, a escola “quantitativista”, mais conhecida como Nova Geografia (*New Geography*), surgiu na década de 1950, inicialmente na Suécia, difundindo-se, posteriormente, para os Estados Unidos, para a Inglaterra, para a antiga União Soviética e para a Polônia. Encontrou resistência, no entanto, na Alemanha e na França que estavam sempre à frente das discussões teórico-metodológicas da ciência geográfica. Essa corrente geográfica pregava uma ruptura com a Geografia clássica ou tradicional, considerada ultrapassada, pois ela não conseguia mais responder às transformações causadas pela Segunda Guerra Mundial, face às mudanças que estavam ocorrendo no campo político, econômico, social e educacional.

Essa renovação pragmática na Geografia pode ser entendida como sinônimo de Geografia Quantitativa ou, na designação de outros autores, é conhecida como Geografia Teórica-Quantitativa, Geografia Analítica. Também há quem designe a Nova Geografia como Geografia Pragmática ou Geografia Teórica.

Ao analisar o advento da Nova Geografia à luz do combate encerrado na modernidade, Gomes (2000) afirma que, primeiramente, essa corrente lançou um olhar crítico sobre aquela que a precedeu, para, posteriormente, estabelecer as bases do que deve ser o “verdadeiro” conhecimento geográfico, fundado sobre uma superioridade metodológica. Assim, ela se reveste do ideário do novo para denunciar o comportamento tradicional, defasado e antiquado da ciência geográfica, tal como é concebida classicamente, como puramente descritiva. As análises, por exemplo, eram feitas por meio de observações e de representação dos fatos.

¹³ Segundo Gomes (2000, p. 253), “para a filosofia analítica, somente a linguagem matemática pode ser legítima como instrumento de conhecimento, pois só ela sabe restringir sua importância aos limites impostos pela lógica. Esta linhagem é a garantia de uma relação lógica com a realidade [...]”. Para o autor, esse modelo adotado levou à valorização das ciências matemáticas como o novo paradigma metodológico da época.

Nesse raciocínio, Andrade (1987, p. 107) afirma que

a Nova Geografia rompeu com a Geografia Clássica [...], apresentando formulações nomotéticas que facilitavam o uso da estatística, condenou, no ensino, o uso das excursões, das aulas práticas de campo por achar desnecessária a observação da realidade, substituindo o campo pelo laboratório, onde seriam feitas as medições matemáticas, os gráficos e tabelas sofisticadas, procurando visualizar a problemática através de desenhos e diagramas. Uma ala intitulou-se de Teórica, para quebrar qualquer vínculo com os trabalhos empíricos, afirmando-se inteiramente comprometida com a reflexão teórica.

Gomes (2000, p. 276) discorda de Andrade (1987) ao afirmar que a Nova Geografia não rompeu com o pensamento tradicional. Segundo o autor, “[...] o conjunto de instrumentos quantitativos seria apenas uma roupagem renovada das velhas questões da Geografia clássica [...]”. Na concepção do de Gomes, em se tratando da perspectiva tradicional, a Nova Geografia que se apresentou como uma corrente pragmática e objetiva avançou, mas a natureza da explicação permaneceu simplista, fatalista, mecanicista.

Fruto do desenvolvimento tecnológico, das novas necessidades, dos novos usos criados no decorrer e imediato pós-guerra, a Nova Geografia, ao contrário, significou um prolongamento das tendências anteriores e se desdobra tanto na Geografia Humanística, quanto na Geografia Crítica. Sua intenção maior era realizar uma renovação metodológica com o uso de novas técnicas e de uma nova linguagem que fosse capaz de auxiliar no planejamento territorial [instrumento das classes dominantes, vinculado aos interesses do capital] e na ordenação do espaço.

A Nova Geografia utilizou intensamente novos instrumentos como computadores, teorias, dados estatísticos, sensoriamento remoto e imagens de satélite em substituição aos trabalhos de campo, característicos da Geografia Tradicional, objetivando transformar uma ciência em uma técnica que pudesse medir o crescimento e as quantidades sem levar em conta as consequências sociais e ecológicas do processo de expansão do modo de produção capitalista.

Seu objeto de estudo era a organização espacial, em que se utilizando da linguagem científica e do emprego de técnicas quantitativas, apoiada no uso de métodos matemáticos para coleta e análise de dados, buscava explicar os fatos geográficos na superfície terrestre.

O novo método de interpretação da realidade, ao oferecer coerência, rigor e objetividade, surgiu como uma possibilidade para a Geografia garantir a exatidão e a confiabilidade dos resultados, ou seja, levantar e testar as hipóteses, comprovar ou refutar os

resultados e propor leis para explicar a ocorrência de fenômenos particulares. Como forma de problematizar essa corrente, são importantes as considerações de Bezzi e Marafon (1992, p. 61):

A Nova Geografia utiliza as técnicas quantitativas, ou seja, matemático-estatísticas, pois as mesmas fornecem sub-resultados objetivos e científicos que, através do mapeamento são colocadas em uma visão espacial, fundamental na pesquisa geográfica, para serem em seguida interpretadas dentro de uma abordagem conceitual anteriormente escolhida.

Com a Nova Geografia, a questão regional, de caráter ideográfico, foi desvalorizada. A natureza era vista como objeto do capitalismo mundial, a relação homem-meio passou a ser vista por meio da teoria dos sistemas e as relações de produção estavam sempre ausentes.

No Brasil, a Nova Geografia, denominada Geografia Teórica, consolidou como um novo paradigma para atender aos interesses políticos do país durante o regime militar. Essa corrente difundiu-se pelo país por meio do Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da UNESP/Campus de Rio Claro.

Com o surgimento da Nova Geografia, os trabalhos realizados pelos geógrafos teórico-quantitativos tiveram importância para a Geografia em geral, pois influenciaram a postura metodológica dos autores de livros didáticos e dos próprios professores de Geografia, que tiveram sua formação sob os auspícios de tais teorias geográficas. Segundo Vlach (2008, p. 8), eles foram fundamentais

seja porque tentaram acompanhar e explicar as mudanças cada vez mais rápidas e intensas do mundo, saindo dos limites do único, das personalidades de um Estado e/ou das regiões, seja porque acabaram levando uma reflexão a respeito da ciência, da pesquisa, da prática docente em todos os seus níveis, da prática política.

Para Claval (1982, p.11), esse novo método de interpretação da realidade apresentava dúvidas quanto à sua aplicação, pois “[...] uns falam de Geografia teórica, outros de revolução quantitativa: são expressões que, não sendo inexactas, exprimem apenas metade da realidade” [*sic*]. Segundo Vlach (2008, p. 7),

nesse processo é importante registrar que houve um “trânsito” de geógrafos que, inicialmente comprometidos com a denominada geografia teórico-quantitativa, acabaram migrando e se dedicando à Geografia das causas sociais, conhecida, desde então, como Geografia(s) Crítica(s), tendo em vista conhecer para propor alternativas aos grupos objeto da pesquisa, que passaram a ser respeitados enquanto sujeitos que são.

A partir da década de 1960, os geógrafos sentiram-se desiludidos quanto aos modelos propostos pela abordagem quantitativa então reinante. Tais geógrafos afirmavam que esses modelos não conseguiam realizar boas descrições da realidade. Assim, a Nova Geografia começa a mostrar suas limitações (ANDRADE, 1987), levando ao aparecimento de movimentos de críticas tanto de caráter teórico-metodológico como direcionadas à concepção ideológica dessa corrente geográfica. (GOMES, 2000).

Há que se ressaltar, porém, que outros geógrafos questionavam a validade da quantificação generalizada da análise geográfica. Sugeriram que a Geografia deveria ser pensada sob novas metodologias e filosofias. Deveria voltar-se, por exemplo, para as questões sociais. Nesse contexto, surgiram a Geografia Crítica ou Radical (de base marxista) e a Geografia Humanística (de base fenomenológica).

1.4 A Geografia Crítica ou Radical

Após a Segunda Guerra Mundial, os conflitos doutrinários (capitalismo x socialismo) e as transformações urbano-industriais introduziram no mundo profundas mudanças políticas, socioeconômicas e culturais, materializadas no espaço pela globalização. Isso levou a Geografia a trilhar novos caminhos e a romper com a ciência “tradicional” positivista e quantitativa.

As razões que explicam as manifestações de negação e de rompimento com a Geografia tradicional e a Nova Geografia¹⁴ se dão pelo fato de que seus métodos e teorias tornaram-se defasadas e insuficientes para atender às necessidades do momento. Gomes (2000) ressalta que os críticos radicais posicionaram simultaneamente contra ambas as correntes, com o intuito de fundar uma nova ciência, ou seja, uma nova Geografia que anulasse a inadequação, a defasagem, as dicotomias e que estivesse de acordo com as bases de uma nova sociedade.

É nesse contexto que a chamada ciência geográfica, marcada pela explicação objetiva e quantitativa da realidade, fundamentada no aspecto empírico e descritivo, com análises destituídas de instrumental teórico-metodológico que fosse capaz de investigar em sua essência as contradições e os fenômenos impostos por esse novo contexto histórico-

¹⁴ Segundo Ferreira e Simões (1986, p. 101), a Geografia Crítica não rompeu metodologicamente com a Nova Geografia uma vez que alguns geógrafos desta corrente continuam utilizando metodologias estatísticas. “Embora as Geografias radicais sejam profundamente diferentes da Geografia quantitativa, há que considerar que muitos destes geógrafos continuaram a utilizar muitas técnicas quantitativas para resolver os problemas levantados. [...] Sendo assim, a maior diferença entre as Geografias radical e quantitativa parece ser mais uma mudança de objetivos do que de métodos”.

social entrou em crise. Dessa maneira, vários geógrafos foram levados a procurar novos paradigmas e teorizações.

Tanto a crise quanto o movimento de renovação da Geografia começaram a se manifestar nos anos 50 e 60 com duras críticas à indefinição do seu objeto de estudo e à questão da generalização; aos fundamentos filosóficos baseados no positivismo que alicerçavam o pensamento geográfico tradicional; às inúmeras dicotomias do discurso geográfico e à ausência de leis que permitissem a generalização na explicação dos fenômenos estudados. Para Gomes (2000), as críticas quanto ao modelo de ciência “teórica”, embasada no idealismo para se compreender a realidade e no positivismo como sendo a forma da ciência burguesa, marcaram profundamente a perspectiva radical da ciência geográfica.

Essa crise se insere no âmbito da própria crise das ciências sociais, que se defrontavam com um desafio epistemológico novo. Nesse contexto, é importante enfatizar que a concepção tradicional reformulou-se em novas perspectivas, abrindo caminhos para outras possibilidades a partir dos intensos debates, o que enriquece a história de sua trajetória e estabelece novas formas de entender e explicar o espaço geográfico.

Sob a influência das teorias marxistas, novos paradigmas na ciência geográfica e a necessidade de produzir um método infalível, rigoroso e preciso que proporcionasse uma nova forma de entender e interpretar criticamente o mundo e as transformações sociais que ocorriam no espaço surgiram.

Gomes (2000, p. 284) afirma que o marxismo foi o “[...] instrumento de discussões sobre a responsabilidade social dos pesquisadores e a apropriação do trabalho científico”. O marxismo possibilitou às ciências sociais condições necessárias para desenvolver “[...] modelos teóricos deterministas inteiramente concebidos na esfera do domínio social, isto é, independentes dos modelos das ciências naturais, que até então eram os únicos a propor os modelos verdadeiramente racionalistas e objetivos. [...]”.

Segundo o autor, ambas as características, a definição de um novo papel político inerente à reflexão espacial e a “formulação de um modelo nomotético para as ciências sociais, são os traços mais fortes do discurso de todos os críticos radicais da Geografia. [...]” (p. 284).

Gomes (2000) acrescenta, ainda, que as críticas em torno da ciência geográfica aconteceram paralelamente na França e nos Estados Unidos. De um lado, os geógrafos franceses buscavam impor uma nova dimensão sobre o uso político do espaço e, de outro, a crítica radical abertamente inspirada no marxismo, muito desenvolvida nos Estados Unidos,

conferiu a adaptação dos instrumentos da teoria marxista à análise espacial, como tarefa fundamental.

Na concepção de Corrêa (2001, p. 23), a Geografia Crítica coloca-se como “uma revolução que procura romper, de um lado, com a Geografia tradicional e, de outro, com a Geografia teórico-quantitativa”. Esse processo motivou um intenso debate entre geógrafos marxistas e não-marxistas. Toma corpo, então, uma vertente de estudo com uma postura radical crítica frente à Geografia existente, seja a tradicional ou a pragmática, propondo uma total ruptura com os pensamentos anteriores.

Diniz Filho (2002, p. 83), ao discutir a perspectiva marxista como sendo base do estabelecimento dessa nova ciência geográfica, chama a atenção para o fato de que

o marxismo exerceu influência decisiva na gênese da Geografia Crítica, manifestando-se em quatro esferas estreitamente complementares: no plano epistemológico, subsidiando os esforços de redefinição do objeto da disciplina, fornecendo um método de análise que se procurava aplicar a esse objeto e ainda um discurso que atribuía ao método marxista uma cientificidade inquestionável; no plano teórico, por oferecer uma teoria crítica ampla do capitalismo e um sistema de conceitos e teorias mais específicas passíveis de serem aplicadas no estudo de temas geográficos; na esfera ideológica, moldando (e ao mesmo tempo se moldando) à visão de mundo dos geógrafos, isto é, às representações e valores simbólicos que orientam seus posicionamentos políticos; no plano deontológico, estabelecendo a existência de um estrito vínculo entre ciência, ética e política e enfatizando a necessidade da ação militante, a qual deveria tomar por base os pressupostos teóricos e metodológicos mencionados para assumir um caráter científico e transformador.

A Geografia, que até então desconsiderava a relação do homem e da sociedade com a natureza na produção do espaço geográfico, passa a ter essa relação como foco de atenção, bem como o tratamento de questões relativas à economia espacial e à geopolítica. Sobre isso, Pereira (1999) afirma que a Geografia começou a ganhar cunho geopolítico envolvendo as relações sociais e incluindo o homem como ser politizado. O movimento de renovação questionou as concepções da Geografia Tradicional e assumiu uma posição de transformação da ordem social e propôs novos conceitos e métodos para o estudo da Geografia.

Convém recordar aqui que, no decurso da década de 1960, várias mudanças marcaram significativamente o campo do pensamento e das ciências em geral na busca de novos paradigmas¹⁵, de novos conceitos e de novas formas de investigação da realidade. A

¹⁵ Quando um modelo não satisfaz mais as necessidades da comunidade científica, inicia-se um processo de mudança conceitual, com o surgimento de uma forma de pensamento totalmente diferente. Há, então, a transição de um modelo para outro. Essa transição é descrita por Santos (2000, p. 15), ao afirmar que “[...] os paradigmas sócio-culturais nascem, desenvolvem-se e morrem. Ao contrário do que passa com a morte dos

influência desse contexto repercutiu na Geografia no final desse decênio e difundiu-se no Brasil a partir da década de 1970. Isso levou a um repensar do saber geográfico que deu origem ao movimento de crítica e de renovação. (ZANATTA, 1996).

A Geografia Crítica surgiu na década de 1970, na França, posteriormente nos Estados Unidos [sendo denominada como Geografia Radical], difundindo-se na Espanha, Itália, Brasil, México, Alemanha, Suíça, dentre outros países.

Essa corrente nasceu comprometida com os problemas sociais, políticos e econômicos. Passou de um processo descritivo e tradicional, que se dava por meio do estudo de uma sequência linear de conteúdos fundamentados numa abordagem enciclopédica, fragmentada e dicotomizada, à utilização de categorias mais profundas do conhecimento para melhor compreensão do espaço geográfico.

Com o surgimento da Geografia Crítica, pode-se dizer que os pressupostos básicos de renovação do saber geográfico tinham o propósito de fazer uma leitura do espaço geográfico que não priorizasse apenas a relação homem-natureza, mas que se propusesse a analisar os processos sociais e não omitisse as suas tensões e contradições, de modo que o indivíduo não fosse neutro diante das injustiças sociais, das desigualdades socioeconômicas e das disparidades regionais.

Visando atender às novas exigências, utilizando-se de conceitos básicos - lugar, região, paisagem, território e territorialidade – a Geografia convida a sociedade a participar de reflexões sobre a ação humana em todas as suas dimensões, como forma de possibilitar a compreensão do espaço geográfico, das lógicas e dos processos socioespaciais. Dessa forma, essa ciência oferece instrumentos para a conscientização e a transformação de uma sociedade que continua a apresentar desigualdades, contradições e tensões.

A partir dessas considerações, é possível afirmar que a Geografia Crítica, mesmo sendo objeto de severas críticas, pode ser enaltecida como um movimento de renovação do pensamento geográfico, principalmente, por ter desempenhado um papel notório na evolução do enfoque e do método dessa ciência.

indivíduos, a morte de um dado paradigma traz dentro de si o paradigma que lhe dá a suceder. Esta passagem da morte para a vida não dispõe de pilares firmes para ser percorrido com segurança. O que nasce é incomensurável com o que morre, não havendo, pois nem ressurreições nem reencarnações”. Tal afirmação demonstra que o paradigma emergente não pode ser apenas científico, tem de ser também social, pois reflete profundamente em mudanças de vida e numa nova visão de mundo. Em termos mais precisos, um paradigma é “a mola mestra de cada época. É a sombra que está por trás do mundo que nos apresenta. Ele não é o mundo. É uma criação humana para viver o mundo. Assim, se o paradigma é uma produção humana, então, é passível de transformação. Mude-se o paradigma e mudamos o mundo, pois que a nossa forma de ver o mundo estará diferente”. (MIGLIORI, 1993, p. 7). No entanto, segundo Vasconcellos (2003, p. 35), “as mudanças de paradigmas só podem ocorrer por meio de vivências, de experiências, de evidências que nos colocam frente a frente com os limites de nosso paradigma atual”.

Em termos mais precisos, uma das críticas volta-se para a dificuldade da busca teórica sobre os conceitos edificadores da ciência geográfica. Segundo Santos (1996, p. 171) essa busca se deu, de certa forma, “atrofiada” e com uma “preguiça epistemológica”, resultando em problemas relacionados à consolidação da Geografia Crítica. Outro julgamento apresentado por esse autor refere-se à sua base teórica e epistemológica, pois o “que seria a história do presente, não teve força suficiente”.

Tal situação demonstra que o movimento de renovação da ciência geográfica não alcançou o desdobramento desejável, visto que apresentou incongruências teóricas e notória dificuldade de clarificação de seus objetivos tanto em nível epistemológico e metodológico, quanto de aplicação. Posição consensual é expressa por Gomes (2000, p. 303), o qual afirma que essa

pretensa revolução do saber geográfico pela teoria e prática marxista mostra claramente sinais de esgotamento. Trata-se, portanto, uma vez mais, de uma revolução científica da modernidade geográfica. Como as outras, esta revolução quis, em seus primórdios, apresentar-se como uma ruptura definitiva e final, sucumbindo em seguida sob o peso das expectativas, e acabando, como as outras, por ser substituída por uma outra novidade.

As críticas feitas ao modelo predominante até então conduziram os estudiosos a procurar novas abordagens. Em vista disso, a década de 1970 viu também o surgimento da Geografia Humanística.

1.5 Geografia Humanística

A Geografia Humanística surgiu numa tentativa rigorosa de eliminar a objetividade, a quantificação exagerada, a racionalização e a generalização. Propunha uma posição mais dialógica com as outras correntes, ao mesmo tempo em que impunha supremacia por ser um novo ponto de vista para a ciência geográfica.

Essa corrente tomou como base as filosofias do significado - idealismo, hermenêutica, especialmente, o existencialismo e a fenomenologia¹⁶. Desse diálogo permeado por apropriações e trocas, é possível perceber diferentes combinações.

¹⁶ Segundo Gomes (2000, p. 315), “sem negar suas origens, nem diminuir o peso da tradição, o humanismo moderno, forçado a encontrar argumentos contra o racionalismo, desenvolveu novos métodos e, por isso, procurou novas referências, como o existencialismo ou a fenomenologia”. Para o autor, a fenomenologia parte do princípio da descrição minuciosa, despojada de todo preconceito. Entretanto, as pressuposições são um obstáculo quase intransponível desse método para as ciências sociais. A concepção fenomenológica possibilitou a apreensão do real por meio de uma imagem construída pelo sujeito, a partir de si próprio e de seu grupo culturalmente estruturado. Na concepção de Araújo (2007, p. 20), “a Geografia humanística, por

Isto posto, torna-se importante enfatizar as reflexões de Holzer (1992, p. 235), ao afirmar que

a Geografia Humanista foi uma síntese da fenomenologia e existencialismo com pinceladas do idealismo, do pragmatismo ou interacionismo e do estruturalismo. Destas, o idealismo e o pragmatismo serviram muito pouco para a criação ou desenvolvimento dos conceitos que seriam utilizados pelo campo. Esta base filosófica foi sintetizada e reelaborada pelos geógrafos, ou seja, dos postulados filosóficos originais, os geógrafos extraíram aqueles que lhes interessavam mais diretamente. Para os humanistas a questão básica se referia ao caráter variado das relações do homem para com o ambiente. Para atender a essa questão foram apropriados alguns pontos básicos de sua base filosófica, como: a valorização do mundo vivido (*lebenswelt*), da experiência, da intencionalidade humana, do auto-conhecimento, das humanidades, da interdisciplinaridade e do antropocentrismo. A categoria espacial escolhida como mais adequada, para permitir uma análise a partir do repertório acima, foi a de “lugar”. Os conceitos que auxiliaram essa análise foram a percepção, as atitudes para com o ambiente, a visão de mundo ou valores humanos, e a “topofilia”.

Partindo desses pressupostos, Gomes (2000, p. 305) afirma que “é difícil ver nesse movimento unidade e uniformidade sobre o plano filosófico-metodológico [...]”, pois o fato de ter se qualificado como marxista, existencialista ou fenomenológico é o “pano de fundo” das múltiplas contradições e oposições nos discursos dos vários humanistas, que não compartilham da mesma ideia de uma ciência sem método. Isso se constituirá nos primeiros passos para a conquista de novas abordagens na Geografia Humanística.

Nesse percurso da Geografia Humanística, a influência do materialismo histórico e dialético manifesta-se, principalmente, por meio da compreensão da cultura, como reflexo e condição social; da oposição a qualquer forma de determinismo ou explicação linear causal; do reconhecimento da dimensão histórica na relação entre os indivíduos e a natureza. Nesse sentido, Gomes (2000, p.301-302) faz as seguintes considerações a respeito da aproximação entre o materialismo histórico e o humanismo:

[...] o materialismo histórico e o humanismo moderno partem de uma mesma crítica, a recusa da ciência positivista, e podem, sob alguns aspectos, ser considerados como perspectivas complementares. O materialismo histórico redescobriu a reflexividade de toda ação social e, por conseguinte, a importância de uma análise que leve em conta o valor e o antropocentrismo da vida social. Ao mesmo tempo, o humanismo se desembaraçou do idealismo e do subjetivismo, que caracterizam as primeiras análises, e recolocou a importância da existência material no centro das interpretações.

conseguinte, tem se referido e se apropriado de categorias de base fenomenológica sem ater-se a uma reflexão e crítica sobre suas reais (im)possibilidades [...], sobre a busca da legitimidade”.

A Geografia humanística, considerada antipositivista, resgata algumas características fundamentais do humanismo, como por exemplo: a visão antropocêntrica do saber; a posição epistemológica e holística; o homem como produtor de cultura [no sentido de atribuição de valores às coisas que nos cercam] e a hermenêutica¹⁷. Ao citar Relph, Gomes (2000, p. 335) acredita que ele pode estar com razão ao afirmar que o humanismo nada trouxe de “essencialmente novo para a Geografia, e que suas maiores contribuições se situam na valorização do mundo humano cotidiano e na crítica essencial que faz da ciência racionalista”.

Segundo o autor, essa corrente valoriza a subjetividade das ações humanas, a cultura e refuta o racionalismo. Mesmo com uma visão antropocêntrica, a Geografia Humanística parte do princípio de que “a ação humana não pode jamais estar separada do seu contexto, seja ele social ou físico”. (GOMES, 2000, p. 311). Confirma-se, dessa forma, o fato de ela enfatizar as atitudes, os valores, os comportamentos e as representações que tomam como referência “o papel do indivíduo na construção do seu mundo cotidiano”. (SILVEIRA e UEDA, 1995, p. 47).

Ao se referir sobre a concepção da Geografia Humanística, Araújo (2007, p. 19) diz que

a Geografia humanística, desde a sua constituição e ao longo de sua produção teórica e prática, tem procurado dar ênfase ao papel assertivo dos indivíduos no que diz respeito à sua interação com o meio ambiente, através das percepções e sentimentos acerca do lugar e do espaço geográfico. Isto tende a aproximá-la de uma perspectiva mais humanizadora da ciência. Essa parece ser uma posição interessante dessa Geografia, na tentativa de recriação de uma alternativa à razão da ciência moderna.

Segundo Buttmer (1985), dotado de uma expressão existencial e coletiva, o lugar é o somatório das dimensões simbólicas, emocionais, culturais, políticas e biológicas dos indivíduos-sujeitos historicamente situados no mundo. Dessa forma, Corrêa (1995) afirma que, ao valorizar os sentimentos, a intuição, a experiência, o simbolismo, a intersubjetividade e a contigência na Geografia Humanística, concebe-se a compreensão – e não a explicação – como base de inteligibilidade do mundo real.

¹⁷ A hermenêutica é considerada o único método eficaz de interpretação, que se debate com a compreensão humana que pode levar alguma coisa a "tornar-se compreensível" ou "levar à compreensão". Tendo a compreensão como apreensão de um sentido, os eventos da natureza devem ser explicados, mas a história, os eventos históricos, os valores e a cultura devem ser compreendidos. Segundo Santos (1989, p. 12), a hermenêutica “[...] visa transformar o distante em próximo, o estranho em familiar, através de um discurso racional [...] orientado pelo desejo de diálogo com o objeto da reflexão, para que ele ‘nos fale’, numa língua não necessariamente a nossa (*sic*), mas que nos seja compreensível, e nessa medida se nos torne relevante, nos enriqueça e contribua para aprofundar a autocompreensão do nosso papel na construção da sociedade, ou, na expressão cara à hermenêutica, do mundo da vida (*Lebenswelt*)”.

Os geógrafos humanistas trouxeram o horizonte histórico para a Geografia Humanística, na busca da compreensão-interpretação dos eventos geográficos socioespaciais, ambientais e/ou culturais enraizados numa situação de historicidade do indivíduo-sujeito, para a constituição própria do saber crítico emancipatório¹⁸. Tais deslocamentos à Geografia Clássica resgataram alguns conceitos-base dessa corrente, como: a dimensão social e cultural dos valores, a valorização da história e do mundo vivido, o método da descrição regional – em que região é a categoria de maior destaque.

Nesse aspecto, retoma-se o pensamento de Gomes (2000) e sua reflexão sobre a Geografia Humanística. O autor enfatiza que ela propõe a revalorização do estudo das regiões sobre o ângulo do espaço vivido¹⁹, mas o espaço como dimensão da experiência humana dos lugares, tomado como rede de valores, de significações materiais e afetivas, construído por intermédio de relações e de práticas sociais. Cotidianamente é apropriado pelos grupos que nele habitam e lhe conferem dimensões simbólicas e estéticas, tais como: sentimento de pertencimento, as imagens dos lugares, a dinâmica identitária, a experiência estética dentre outros. Essa compreensão deve ter como ponto de partida a singularidade e a individualidade dos espaços estudados, objetivando fornecer um quadro interpretativo às realidades vividas espacialmente. Por conseguinte, a partir daí considera-se possível elaborar uma nova perspectiva para entender a região, concebida pela imagem subjetiva do indivíduo e do grupo a que pertence.

Ao dizer que cada geógrafo deve possuir sua “região”, “seu” espaço e a proximidade física e afetiva, Gomes (2000, p. 319) deixa claro que não deve existir uma neutralidade científica por parte do pesquisador com relação ao seu campo de pesquisa. Ao contrário, ele deve penetrar completamente no ambiente em estudo para compreender o espaço como um “[...] espaço de vida, construído e representado pelos seus atores sociais que circular neste espaço”. Segundo esse ponto de vista, seria, pois, pretensioso falar de uma metodologia geral que pudesse dar conta de todas as especificidades do universo estudado.

¹⁸ Esse resgate histórico leva a uma fusão de saberes entrelaçados e superpostos entre o passado e o presente, na busca de uma compreensão-interpretação crítica de mundo que propicie uma transformação. Segundo Gadamer (2007, p. 404-405), “o horizonte do presente não se forma (*sic*) pois (*sic*) à margem do passado. Não existe um horizonte do presente por si mesmo, assim como não existem horizontes históricos a serem conquistados. Antes, compreender é sempre o processo de fusão desses horizontes presumivelmente dados por si mesmos. [...] A vigência da tradição é o lugar onde essa fusão se dá constantemente, pois nela o velho e o novo sempre crescem juntos para uma validade vital, sem que um e outro cheguem a se destacar explícita e mutuamente”.

¹⁹ Ao incorporar o conceito de espaço vivido à análise regional na Geografia, Tuan (1985, p. 156) afirma que “a descrição vívida de uma região é talvez a mais alta conquista da Geografia Humanística”.

Nesse sentido, o melhor seria definir alguns temas para serem aprofundados. Caso contrário, ao tentar abordar todos ao mesmo tempo, correria o risco de generalizar, ou seja, negligenciar as propriedades fundamentais dos contextos particulares do ambiente estudado.

Segundo Gomes (2000), o subjetivismo e até mesmo o irracionalismo marcam desde o início a Geografia Humanística. No entanto, ambos, tomados como base do conhecimento, dificilmente podem entrar no quadro de uma ciência institucionalizada. A via alternativa seria o reencontro da ciência com a arte, que apela para os sentimentos, para as projeções e para as representações individuais. Dessa forma, como a fenomenologia oferece algumas ambiguidades, a influência de outras contracorrentes, como por exemplo o romantismo, se faz sentir fortemente no discurso atual da Geografia humana.

Na concepção de Frémont citado por Gomes (2000), a psicologia genética e a psicanálise surgiram como dois elementos-bases para que se possa investigar o espaço vivido e as percepções mundanas dos indivíduos. Para o alcance desse propósito, de forma aprofundada, é preciso partir da interpretação do comportamento e da linguagem do indivíduo. Desse propósito epistemológico poderá se apreender os elementos socioespaciais, ambientais e/ou culturais dos indivíduos que se encontram inseridos em uma cultura, em uma história, em um lugar, enfim, em um contexto [sociedade], que é por ele vivido, apreendido e representado na sua interpretação-compreensão de mundo.

Frente ao exposto, é inevitável admitir que a Geografia humanística ofereceu uma contribuição fundamental e elementar à ciência geográfica ao dar importância à sensibilidade contida na percepção que os indivíduos tem do espaço vivido. A esse propósito, Pinheiro (2005) diz que, apesar de todas as críticas dos cientistas endereçadas à Geografia Humanística, esta possibilitou a valorização dos aspectos subjetivos nos estudos geográficos.

Parece, pois, ser razoável concordar com Araújo (2007, p. 153), ao afirmar que “a busca por uma Geografia da humanidade e, do mesmo modo, por orientações metódicas que sejam menos reducionistas, desde as últimas décadas do século XX, tem perpassado mais intensamente o movimento mais atual do pensamento geográfico. Contudo, é preciso avançar ainda muito mais”.

É indispensável considerar que, nessas “idas e vindas” da ciência geográfica, muitas foram as formulações teóricas [frutos de contextos históricos e de interesses econômicos e ideológicos diversos], elaboradas pelos seus pensadores e suas escolas que, na busca de estabelecer novos paradigmas e resolver os desafios que a sociedade atravessa em

seu processo evolutivo, legaram-nos uma ciência analiticamente organizada, mas que se consolida em meio a um sentimento de falta.

A ciência geográfica, tal qual é, referenciada “como ciência da descrição da paisagem”, desde os gregos até a sua sistematização como ciência no século XIX (MOREIRA, 2006, p. 120), apresenta numerosas acepções e desdobramentos fortemente atrelados à influência de excessos e encobrimentos herdados dos séculos XIX e XX que, explicitados no transcurso da história dessa ciência, encontram-se ainda presentificados no seu pensamento e na sua *práxis*, como, por exemplo, a sua base descritiva, considerada importante e, ao mesmo tempo, difícil de ser abandonada.

Sem negar o caráter inovador de certas questões e desenvolvimentos, o ritmo da mudança de uma corrente para outra superpõe também um ciclo de retorno a ele, por meio da revalorização de certos elementos ou personagens esquecidos nos relatos da “verdadeira Geografia Moderna”. (GOMES, 2000). Anula-se, assim, o princípio de que a substituição de uma “corrente” por outra “enterra” definitivamente o pensamento precedente.

Por fim, importa dizer que, indiscutivelmente, essas correntes ofereceram relevante legado para a ciência geográfica e, conseqüentemente, para o ensino de Geografia em seus vários níveis, cada um com suas preocupações e com seu(s) fim(ns) específico(s).

Desnecessário é lembrar que outras correntes²⁰ apresentam inscrições conceituais diferenciadas que se inscrevem na Geografia, embora muitas estejam ausentes no ensino, mas, para as finalidades desta pesquisa, interessa-nos destacar apenas as correntes aqui descritas e problematizadas, pois influenciaram diretamente no entrelaçamento das ideias, conceitos e interpretações de mundo, elementos que alicerçaram e propiciaram a construção dos conteúdos geográficos presentes na Geografia escolar.

Assim, visando entender porque, na prática docente, diferentemente da acadêmica, a rigidez de uma postura teórico-metodológica não é considerada pelos professores, sem pretender fazer um balanço exaustivo sobre a trajetória da Geografia escolar, o capítulo seguinte traz uma reflexão sobre o ensino dessa disciplina nas escolas, tendo como ponto de partida a década de 1970. Na sequência, aborda-se algumas questões sobre alguns aspectos relacionados à atuação do professor no cotidiano da sala de aula; os saberes docentes que alicerçam a prática pedagógica do professor e à formação inicial de professores em Geografia e sua implicação na Educação Básica.

²⁰ É importante ressaltar que existem outras tendências atuais na Geografia como: a Geografia Cultural, a Geografia Idealista, a Geografia do Turismo, a Geografia da Religião.

CAPÍTULO 2

ENSINO DE GEOGRAFIA: COTIDIANO, PRÁTICAS E SABERES

O final do século passado e o início do século XXI têm se caracterizado por uma série de mudanças que ocorreram no campo econômico, social e educacional, em um cenário marcado pela globalização. No campo da educação, essas mudanças se refletem nos modos de ensinar, nos conteúdos a serem ministrados, na relação entre o professor e o aluno, dentre outras.

Em meio a essas mudanças, em que os paradigmas impostos propõem uma postura renovada da escola, esta é pressionada a se (re)organizar, visando a melhoria na qualidade do ensino, para tentar responder aos desafios de diversas ordens que se fazem presentes na atualidade.

Ao desempenhar uma atividade social e ter suas atividades determinadas pelo paradigma sociocultural dominante, marcado pelos avanços científicos e tecnológicos, a escola é levada a construir novos caminhos para a transformação do sistema educacional e das práticas pedagógicas vigentes. Assim, deixa de ser um lugar onde se reproduz o conhecimento para ser um lugar de renovação de atitudes, de valores e de crenças. De maneira geral, segundo Burke (2003, p. 20):

o mundo está a exigir, cada vez mais, não que as pessoas saiam da escola com as cabeças repletas de todos os conhecimentos necessários para os dias atuais (o que, no fundo, será sempre impossível), mas sim que sejam capazes de continuar a aprender coisas, aprenda a aprender, aprenda a pensar, a resolver problemas, a ser crítico, criativo, flexível, a ser autônomo.

Nessa perspectiva fica evidente que um dos objetivos da escola é oferecer acesso a um saber que não se adquire no cotidiano, no senso comum. Esse conhecimento sistematizado servirá como uma ferramenta fundamental na instrumentalização do aluno, para que ele possa realizar uma leitura crítica de mundo e, conseqüentemente, saber lidar com as adversidades da contemporaneidade.

Longe de ter sido conclusiva, pretendeu-se aqui discutir alguns aspectos da escola, pois para atingir sua totalidade é necessário compreender toda a dinâmica da realidade educacional. Tal descrição é suficiente apenas para indicar que a escola é considerada o lugar onde se processa a passagem do conhecimento empírico para conhecimentos sistematizados.

Ao trazer a discussão para o ensino de Geografia, de início, cabe dizer que as mudanças sociais, culturais, econômicas e ambientais ocorridas nos últimos tempos, desencadearam o surgimento de novas propostas tanto para a ciência, quanto para a disciplina escolar.

Em se tratando da ciência geográfica, esta passou, ao longo de sua trajetória, por várias mudanças e intensos embates teórico e filosóficos. Houve, então, a necessidade de repensar o objeto de estudo e o método. Nesse movimento, a difusão das diversas correntes do pensamento geográfico teve repercussões importantes na Geografia escolar. Entretanto, é necessário considerar que a Geografia escolar é diferente da Geografia acadêmica. A escolar possui singularidades, sobretudo, em decorrência dos percursos históricos particulares e dinâmicas próprias²¹.

Nos últimos anos houve o afloramento da pluralidade dos modos de pensar, fazer e ensinar a Geografia que redundaram numa grande produção acadêmica, baseada num debate extremamente profícuo. Notadamente, as últimas décadas se constituíram em um rico momento de debates, elaboração e implementação de propostas curriculares, construção de novos materiais didáticos e de um repensar no processo de ensino/aprendizagem da Geografia escolar. Apesar disso, essas discussões e inovações ainda são insuficientes para dar conta de tantos problemas presentes não só nessa disciplina, mas na educação como um todo.

Ao fazer referência à trajetória da Geografia, Rocha (1996, p. 78) diz que

[...] as mudanças sofridas por nossa disciplina ao longo do tempo, são resultantes de pressões realizadas por diferentes atores sociais (pressões estas não raramente contraditórias) que refletem tanto fatores diretamente ligados ao contexto social, quanto àqueles ligados a questões internas à própria disciplina.

Até meados do século XX, o ensino de Geografia era baseado na descrição, na observação e na mera transmissão de conhecimentos, o qual não implicava discussões em torno da dinâmica da sociedade e se apoiava apenas na memorização de dados. Segundo Pereira (1999, p. 30-31),

²¹ O conhecimento científico passa por expressivas e profundas transformações até chegar à escola, originando aí um novo tipo de conhecimento para, posteriormente, chegar até o professor e aos alunos. Entende-se que a constituição do conhecimento escolar, resultado de um processo de produção que se origina de lutas e embates para o seu reconhecimento e legitimação, permeado por interesses, tendências e embates presentes em um determinado contexto socioeducacional, se dá num movimento dinâmico de incorporações e omissões, no interior de uma dada cultura e, especificamente, em um determinado tempo social e histórico.

este saber transmitido pela Geografia Tradicional elimina o raciocínio e a compreensão e leva à mera listagem de conteúdos dispostos numa ordem enciclopédica linear que, mais uma vez, evidencia uma precedência do natural sobre o social, para que o social seja visto como natural. [...] O ensino de Geografia torna-se acrítico e a-histórico. Tal redução parece ainda mais estranha quando se considera que são justamente os geógrafos que proclamam a Geografia como uma ciência de “síntese” que tem sua razão de ser apoiada na interação entre fatos físicos e humanos.

É importante mencionar que a Geografia Tradicional tem uma hierarquia de prestígio e deixou elementos que alicerçaram a identidade da Geografia e a construção de conhecimentos geográficos que foram sistematizados até os dias atuais. As concepções tradicionais fizeram parte da Geografia que se ensinou e que se ensina até hoje, pois como dizia Fazenda (1994), “o novo contém o velho”.

Até pouco tempo essa disciplina tinha um caráter mnemônico, pautando-se pela memorização das capitais, nomes de rios e seus afluentes, tipos de clima, unidades de relevo etc. Na atualidade, contudo, não cabe mais essa concepção de ensino. Busca-se, hoje, fornecer ao aluno uma visão crítico-reflexiva de totalidade de mundo, além de se estudar as relações entre o homem e o meio e a forma como esse [homem] organiza o espaço geográfico. A partir destas considerações, Vesentini (2005, p. 220) afirma que

[...] o ensino tradicional da Geografia – mnemônico e descritivo alicerçado no esquema “a Terra e o homem” – não tem lugar na escola do século XXI. Ou a Geografia muda radicalmente e mostra que pode contribuir para formar cidadãos ativos, para levar o educando a compreender o mundo em que vivemos para ajudá-lo a entender as relações problemáticas entre a sociedade e natureza e entre todas as escalas geográficas, ou ela vai acabar virando uma peça de museu.

Segundo Zanatta (1996, p. 79), a AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros - teve um importante papel na difusão e no debate do movimento crítico no âmbito da Geografia escolar. A partir de 1979, o ensino de Geografia tornou-se uma meta da AGB, ganhando cada vez mais espaço nas suas discussões. Para a autora, “[...] o primeiro momento do movimento de renovação caracteriza-se pela grande insatisfação dos professores, pela baixa qualidade do ensino de Geografia e pelo distanciamento deste em relação à realidade”.

Os debates sobre os métodos e as teorias da Geografia tradicional intensificaram-se, pois acreditava-se que eles eram insuficientes para responder a complexidade atual e, principalmente, para explicá-la. Especificamente na Geografia escolar, as modificações só aconteceram em meados de 1980, as quais estiveram voltadas

para acabar com a neutralidade da ciência em torno das questões sociais e para explicar a complexidade do mundo. Isso alterou o cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, Vieira (2007, p. 13) afirma que

[...] desde o início da década de 1980 o ensino de Geografia tem passado por significativas inovações em seus currículos e programas em que especialistas da área têm buscado introduzir na área do ensino as renovações teórico-metodológicas sofridas pela ciência geográfica nos últimos anos.

São inegáveis, porém, as contribuições teóricas e metodológicas da Geografia Crítica para mudanças no processo de ensino/aprendizagem dessa disciplina. Segundo Carvalho (2004, p. 105), “sem dúvida, as discussões sobre a Geografia Crítica exercem uma forte influência na Geografia escolar no que tange à questão do conteúdo/forma”.

Indiscutivelmente, passados mais de vinte anos de um intenso e profundo movimento de renovação da Geografia brasileira (Nova Geografia, Geografia Crítica e Geografia Humanística), marcado, sobretudo, pela visão quantitativa, pelas teorias marxistas, pelas abordagens de cunho fenomenológico, hermenêutico e existencialista, as discussões teóricas e a aceitação de várias vertentes no campo de ensino da Geografia têm chegado às escolas de uma forma lenta e, em muitos contextos, ainda são pouco visíveis. Segundo Guimarães (2007, p. 49), “[...] a abrangência e a profundidade dessas propostas vêm ocorrendo em tempos diversos e com diferentes repercussões no ensino fundamental e médio. Contudo, apesar da morosidade do processo, mudanças podem ser sentidas tanto nas propostas de ensino quanto na prática do professor de Geografia”.

Segundo a autora, algumas ideias têm ganhado força nas propostas atuais da Geografia escolar, como: (1) relacionar os conteúdos sociais e naturais sempre que possível, bem como integrar os elementos naturais com a ocupação humana, sem pretender, contudo, fundir tais conteúdos; (2) superar o ensino reprodutor, mnemônico e desinteressado da realidade e do interesse dos alunos, que marca a trajetória da Geografia escolar e possibilitar aos alunos o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo sobre a realidade; (3) dar evidência aos conhecimentos e experiências diversas [coletivas e individuais] dos alunos; (4) utilizar diferentes linguagens no ensino de Geografia que possam favorecer os alunos a produzir e a expressar ideias, opiniões, sentimentos e conhecimentos sobre o mundo, dando especial atenção ao trabalho com a cartografia; (5) selecionar conceitos geográficos básicos, como referência para a organização de propostas curriculares para o ensino de Geografia e para a orientação do trabalho com os conteúdos geográficos em sala de aula, de forma que

isso contribua para o desenvolvimento do raciocínio geográfico do aluno e que leve a compreender as novas dinâmicas que se impõem ao espaço geográfico.

Destaca-se as reflexões de vários pesquisadores como Cavalcanti (2002, 2003), Carvalho (2004), Simielli (2007) os quais afirmam que o ensino de Geografia nas escolas brasileiras apresenta mudanças perceptíveis, mas ainda mantém uma prática tradicional, tanto no nível Fundamental quanto no nível Médio. Tal ensino deixa uma lacuna na formação do indivíduo, frente às exigências do desenvolvimento urbano e industrial. Essa prática é caracterizada, na maioria dos casos, pelo enciclopedismo, pela utilização excessiva e descontextualizada do livro didático, pelo caráter descritivo, voltado para a memorização e para a reprodução de conteúdos e pela negação dos conhecimentos anteriores dos alunos.

Frente ao exposto, Oliveira (2006b, p. 14) diz que “[...] pouco foi modificado no tratamento dado ao objetivo dessa disciplina na sala de aula, existindo, portanto, “uma acomodação”, diríamos, por parte de todos aqueles que compõem a comunidade escolar brasileira, em relação aos atos e intenções dos “diversos grupos de escala superior”. [...]”.

Em razão disso, o ensino de Geografia ainda contribui para a reprodução de um conhecimento conteudista, descritivo, desarticulado e fragmentado, dissociado da realidade social. Corroborando com Castrogiovanni (2007, p. 38), diga-se que “não somos contra o fato de a descrição compor o fazer geográfico escolar. Pelo contrário, a observação e a descrição devem ser resgatadas pelos professores de Geografia, pois entre as competências solicitadas está, justamente, saber observar e descrever”.

A partir dessas considerações, é possível afirmar que o ensino de Geografia promovido no ambiente escolar não tem permitido que o aluno se aproprie dos conhecimentos geográficos de modo a compreendê-los, questioná-los e utilizá-los como instrumento do pensamento que extrapolam situações de ensino/aprendizagem eminentemente escolares, e colaborem para a formação de indivíduos críticos, conscientes e atuantes como cidadãos que refletem e interferem positivamente na sociedade contemporânea.

Não é possível preparar alunos capazes de atuar como cidadãos, ensinando conceitos geográficos desvinculados da realidade ou que se mostrem sem significado para eles, esperando que saibam como utilizá-los posteriormente. Diante dessa realidade, apenas as mudanças realizadas nos conteúdos não contribuem para a Geografia deixar de ser tradicional.

Segundo Moreira (1987, p. 104), “não basta, por exemplo, pôr-se um novo conteúdo [uma concepção mais profunda da realidade brasileira] sob a velha forma [esta

‘representação em almanaque’ que é a ‘Geografia do professor’], bem como não basta mudar para uma nova forma [...] se o velho conteúdo [...] é mantido”. Dessa forma, o ensino continuará sendo reproduzido com roupagem nova em cima de remendo velho.

É importante ressaltar que a permanência das concepções tradicionais na escola é atribuída somente à Geografia enquanto disciplina acadêmica e matéria escolar. Esquece-se, por exemplo, que ela dialoga com a educação. No entanto, não é o conteúdo em si o nó da questão, mas a relação das teorias educacionais com a Geografia, que sustentarão como esse conteúdo será tratado, se de forma tradicional ou crítica.

Várias pesquisas realizadas sobre o ensino de Geografia nos últimos anos apontam para o fato de que ainda existem professores arraigados em uma concepção de ensino embasada nas linhas tradicionais, por não aceitarem as mudanças com naturalidade ou até mesmo por desconhecê-las. Por este aspecto, é ético ou, pelo menos prudente, dizer que as mudanças não acontecem ao mesmo tempo e da mesma forma em todos os lugares e para todos os professores.

Essas mudanças podem variar de professor para professor mediante a quantidade, a qualidade e a intensidade de sua manifestação. A esses diferentes fatores soma-se a questão de que os professores possuem peculiaridades diferentes, salários diferentes, limitações e princípios que influenciarão diretamente no processo de mudança de cada um.

Por outro lado, há que assumir o fato de que, para os professores inserirem novas propostas em seu fazer pedagógico, existe uma necessidade de acabar com o comodismo, o descompromisso e o conformismo frente às normas e regras sociais impostas ao ensino.

O papel do professor como agente de mudança, nunca foi tão evidente como hoje em dia. No entanto, deve-se tomar com necessário cuidado o entendimento de que, atualmente, a maior responsabilidade pela baixa qualidade no ensino de Geografia ainda recai sobre os professores, mas é evidente que eles não podem ser vistos isoladamente dos demais fatores intervenientes do cotidiano da sala de aula [os quais serão abordados a seguir], do contexto escolar e das variáveis exógenas à escola.

2.1 O cotidiano da sala de aula: o real, o possível e o necessário

A realidade do ensino de Geografia nas escolas brasileiras, em geral, [salvo raríssimas exceções] é extremamente precária. É possível identificar um quadro

desmotivador e inquietante quanto ao ensino/aprendizagem dessa disciplina. Isso porque, a forma de apresentar os conteúdos geográficos ainda se baseia nos métodos tradicionais de ensino, com aulas expositivas em que há descrição, observação e catalogação de informações. Tal metodologia leva os alunos à memorização e a responderem de forma mecânica as exigências formais dos professores e da escola.

Pereira (1999) já afirmava a mais de uma década que, apesar das profundas mudanças ocorridas na sociedade ao longo dos últimos anos, determinadas pelas relações políticas, econômicas e sociais, consagrou-se um determinado modelo de Geografia escolar que vem sendo reproduzido desde as suas origens até os dias atuais.

O fato de esse processo ter se construído historicamente contribuiu para que o método tradicional como modelo de prática pedagógica seja mais frequente que imaginamos. Nessa perspectiva, surgem algumas questões: Por que isso ocorreu? O que leva um professor a mudar ou não sua prática pedagógica? A prática pedagógica do professor de Geografia necessita de transformações?

Sem querer oferecer respostas completas e definitivas a cada uma dessas questões, pode-se dizer que as problemáticas que acompanham o ensino de Geografia nas escolas são de caráter complexo. Uma aproximação a essa questão é apresentada por Pereira (1996), ao falar sobre sua preocupação em relação ao fato de que o ensino de Geografia é visto, principalmente por parte dos alunos dos ensinos Fundamental e Médio, como uma disciplina inútil e decorativa. Segundo a autora, “no mundo da escola, a sensação de inutilidade advém do senso comum e do fato de muitos professores de Geografia não terem conseguido, ainda, desvencilhar-se do papel através do qual essa disciplina consagrou-se: o da descrição dos fenômenos, sobretudo “físicos” e paisagísticos”. (p. 48).

Essa concepção de ensino de Geografia, segundo Gebran (2003, p. 82) “[...] valoriza a exigência da memorização de inúmeras informações e de meras descrições, ao mesmo tempo em que deixa de lado a generalização, o estabelecimento de relações e a explicação e desvelamento dos fenômenos geográficos” [...].

Castrogiovanni (2007, p. 42) afirma que “muitos ainda acreditam que a Geografia é uma disciplina desinteressante e desinteressada, elemento de uma cultura que necessita da memória pra reter nomes de rios, regiões, países, altitudes, etc [...]”. Nesses termos, a importância de se aprender Geografia passa despercebida pelos alunos, na maioria das vezes, pois eles acreditam que precisam apenas alcançar objetivos propostos por meio dos exercícios e das avaliações realizados em sala de aula.

A maneira pela qual estão sendo trabalhados os conteúdos geográficos, em sua grande maioria, apresenta-se distanciada da realidade do aluno. Segundo Oliveira (1994, p. 4), “o saber que vem sendo ensinado nas escolas, sobretudo de primeiro e segundo graus, ainda está muito longe de permitir aos jovens a compreensão do mundo em que vivem e muito menos ainda tem permitido abrir-lhes horizontes para sua transformação [...]”.

Segundo Zanatta (2003, p. 37-38), isso reflete “um ensino desinteressante, pouco atrativo, em que os conteúdos não mobilizam os alunos a se apropriarem de conceitos geográficos para compreensão e atuação na realidade, enquanto cidadãos [...]”. Nesse sentido, os alunos se sentem desmotivados e não enxergam os propósitos da disciplina que poderiam fazer parte de sua vida aliando a teoria à prática, de acordo com sua realidade social.

O desinteresse dos alunos pelo estudo da Geografia e de outras disciplinas pode estar relacionado com a realidade escolar, a qual apresenta problemas que se manifestam de várias formas. Sobre esse assunto, Batista e Codo (2000, p. 75) afirmam que

[...] nesta realidade ingressam um conjunto de aspectos que intervêm na configuração do cotidiano escolar, tais como as relações com colegas, os recursos que a escola possui, os problemas singulares da instituição, como na atualidade o problema da violência, o tipo de gestão adotado etc. [...].

Para não multiplicar exemplos, menciona-se as afirmações de Straforini (2001, p. 21) para dizer que “[...] o desinteresse dos alunos pela disciplina e pelas demais é o resultado do completo sucateamento da Educação, onde há ausência de tudo: materiais e recursos didáticos, infra-estrutura física, baixos salários e deficiência na formação dos professores e demais profissionais da Educação etc.”. Na concepção de Oliveira (2006b, p. 19)

essa situação é evidenciada ao encontrarmos professores que adotam em suas aulas conteúdos que, quase invariavelmente, são analisados de forma isolada, seguindo a postura tradicional de alguns livros didáticos, e por isso mesmo adotam uma postura estanque do processo educativo, mostrando, assim, ser uma disciplina simplória, inútil, sem nenhuma aplicação prática fora da sala de aula. Esse fato desperta nos alunos uma noção de inutilidade, gerando o desinteresse pelos estudos geográficos e, conseqüentemente, acaba por distanciar os sujeitos do conhecimento de si, enquanto sujeitos sociais e construtores da história no que concerne à cidadania.

Para os alunos gostarem e se interessarem pela matéria ensinada, é preciso que, de uma maneira ou de outra, eles se reconheçam nela. Considera-se um truísmo a afirmação de

que o ensino de Geografia, em particular, apresenta-se descontextualizado em que o aluno é, muitas vezes, um mero expectador e não um sujeito partícipe.

Oliveira (2008a) diz que, na verdade, o ensino dessa disciplina não satisfaz ao aluno e nem ao professor. Na mesma direção, Cavalcanti (2003, p. 130) afirma que

[...] as razões principais para não se gostar de Geografia podem ser analisadas a partir de dois pontos. Em primeiro lugar, há um descontentamento quanto ao modo de trabalhar a Geografia na escola. Em segundo, percebem-se dificuldades de compreender a utilidade dos conteúdos trabalhados. Esses dois pontos, embora estejam intimamente ligados ao ensino de Geografia, não focalizam propriamente o conteúdo da matéria ou o conhecimento geográfico enquanto tal. Ou seja, parece-me que “resolvidos” esses dois pontos é possível tornar o conteúdo geográfico trabalhado na escola mais significante para o aluno.

Acrescenta-se a essa discussão o fato de que o processo de ensino/aprendizagem possui uma singularidade, haja vista que o cotidiano da sala de aula é sempre instável e exige que o professor reinterprete cada situação problemática. Mesmo sendo possuidor de uma experiência já vivida, as condições de ensino mudam cotidianamente e nunca se repetem. Assim, não existe segurança do que ‘dá certo’. Nessa perspectiva, o professor necessita questionar o seu pensamento e a sua prática, agir reflexivamente no ambiente dinâmico, tomar decisões e criar respostas mais adequadas para cada situação. (GRILLO, 2000).

É sabido que um dos principais objetivos reservados ao ensino de Geografia consiste, antes de tudo, em dotar o aluno da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento, possibilitando-lhe o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, que propiciem uma aprendizagem para a vida. Para Straforini (2001, p. 22), “[...] a Geografia passa a ter um papel de destaque na escola, pois ela é a única disciplina que possibilita dar aos alunos um conhecimento do mundo de forma mais integrada [...]”.

Em consonância com tal linha de raciocínio, Codo e Gazzotti (2000, p. 50) afirmam que muitos outros fatores são necessários para que a aprendizagem ocorra, como a

[...] capacidade intelectual e vontade de aprender por parte do aluno, conhecimento e capacidade de transmissão de conteúdos por parte do professor, apoio extraclasse por parte dos pais e tantos outros. Entretanto, existe um que funciona como o grande catalisador: “a afetividade”.

Através de um contato tácito, onde o professor se propõe a ensinar e os alunos se dispõem a aprender, uma corrente de elos de afetividade vai se formando, propiciando uma troca entre os dois. Motivação, cooperação, boa vontade, cumprimento das obrigações deixam de ser tarefas árduas para os alunos. Interesse, criatividade, disposição para exaustivamente sanar dúvidas, estimulam o professor. Em outras palavras, o papel do professor acaba estabelecendo um jogo

de sedução, onde ele vai conquistar a atenção e despertar o interesse do aluno para o conhecimento que ele está querendo abordar.

Assim, para organizar e dirigir situações de ensino/aprendizagem o professor precisa, sobretudo, despender energia e tempo, motivação e afetividade. Nesse sentido, talvez seja preciso aprofundar um pouco mais nessas ideias. Dessa forma, destaca-se a interação entre o ato de ensinar e a motivação para aprender, como forma de entender melhor que consequências essas especificidades carregam para a o trabalho docente. E também porque essa discussão é fundamental para compreendermos um pouco da prática pedagógica do professor de Geografia.

2.2 Interação entre ensinar e a motivação para aprender: o segredo quem descobre é o professor

É difícil, no estado atual das coisas, fazer um diagnóstico seguro sobre as habilidades que o professor deve possuir na tarefa de ensinar e que levem ao aprender. Ele deve possuir, acima de tudo, bom senso, responsabilidade, além de conhecimento prévio [ou domínio?] dos conteúdos a que se propõe a ensinar.

Concentra-se, pois, na ampliação desses elementos, a perspectiva de que o ato de ensinar requer mais que isso. Consiste, sobretudo, em aprender e ensinar. É necessário asseverar, portanto, que ensinar²² exige maturidade intelectual e emocional; risco e aceitação do novo; criticidade e ética; criatividade e curiosidade; humildade, tolerância e generosidade; segurança e “competência” profissional²³; motivação e inovação; abnegação, liberdade e autoridade; empatia e disponibilidade para o diálogo; paciência e saber escutar; reflexão sobre sua prática pedagógica; pesquisa; concentração e esforço. Na falta dessas competências pedagógicas e qualidades humanas fundamentais, muitas outras permanecerão inacessíveis.

Antes de avançar na discussão, faz-se necessário abrir algumas questões: será possível o professor dispor de todos esses elementos no que tange ao processo de ensinar e aprender? Na ausência desses, que resultado se terá? Que aprendizagem acontecerá?

²² Adaptado de Freire (1996).

²³ Na percepção de Cunha (2001, p. 89), a ideia de competência docente é vista como sendo um papel socialmente localizado no tempo e no espaço. Segundo o autor, “mesmo que não de forma expressa, há uma concepção de professor competente feita pela sociedade e mais precisamente, pela comunidade escolar. Ela é fruto do jogo de expectativas e das práticas que se aceita como melhores para a escola do nosso tempo”.

Observou-se que ensinar e aprender exige hoje muito mais que saber o conteúdo. Do professor espera-se que seja competente, que tenha domínio da disciplina, que utilize técnicas de ensino variadas e metodologias inovadoras, que planeje suas aulas, que esteja atualizado, que saiba comunicar-se com os alunos e motivá-los, que crie bom ambiente em sala de aula, que tenha bom relacionamento com os alunos, que busque crescimento profissional, que seja capaz de trabalhar e aprender com seus pares e que busque inovar sua prática pedagógica constantemente.

Falar da prática pedagógica em sala de aula é falar de um saber-fazer do professor repleto de nuances e de significados, que produz e utiliza saberes próprios do cotidiano escolar. Oliveira (2006a, p. 217) chama a atenção para o fato de que

o binômio ensino/aprendizagem apresenta duas faces de uma mesma moeda. É inseparável. Uma é a causa e a outra, a consequência. E vice-versa. Isso porque o ensino/aprendizagem é um processo, implica movimento, atividade, dinamismo; é um ir e um vir continuamente. Ensina-se aprendendo e aprende-se ensinando.

Por esse ponto de vista, Arroyo (2000, p. 81) questiona: “o que leva o docente a se dedicar e com eficiência ensinar sua matéria? É a crença, o valor dado, a importância dada a essa aprendizagem para um dado ideal do ser humano, para um projeto de sociedade. [...]”. Sobre o ato de ensinar, Callai (1995, p.131) afirma:

Ensinar é conduzir um trabalho que coloque aos alunos as informações, as diversas possibilidades de encontrá-las e oportunizar-lhes os instrumentais metodológicos para que possam organizar/construir o seu próprio conhecimento. É no fundo fazer a mediação do trabalho do aluno com o saber.

Ao orientar o aluno, o professor leva-o a aprender a conhecer e, em menor escala, a aprender a fazer, de forma a construir seu próprio conhecimento e não apenas à memorização por meio de um ato mecânico.

Diante destas questões, é importante ressaltar que, segundo Codo e Vasques-Menezes (2000, p. 47) “[...] o saber e o saber-fazer estão nas mãos do professor, condição principal de sua atividade de trabalho. [...]”. Nesse particular, torna-se essencial dizer que o “saber-fazer”, o “querer-fazer” são bem diferentes do “poder-fazer”. O cotidiano escolar apresenta alguns empecilhos para os professores da escola pública, que contribuem para o não poder-fazer e o não querer-fazer.

De fato, tais empecilhos geram impactos negativos sobre a prática pedagógica do professor como, por exemplo, a falta de motivação. Segundo Tapia e Fita (1999, p. 77),

“a motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”.

Nesse sentido, a motivação do professor pode se constituir a partir da crença e da confiança que ele tem em determinadas estratégias de ensino, as quais levam à ação de aprender. Além disso, é uma característica vinculada à sua personalidade. Nesse raciocínio, Pozo (2002, p. 146) diz que “a motivação pode ser considerada como um requisito, uma condição prévia da aprendizagem. Sem motivação não há aprendizagem”.

Supõe-se, dessa forma, que a maior preocupação dos professores deveria permear o cotidiano escolar na busca do aprendizado que encontre ressonância na vida dos alunos, que os motive a gostar da disciplina de Geografia e, assim, pensar a realidade na relação com o mundo que os cerca.

A motivação é vulnerável a fatores sociocontextuais como, por exemplo, a quantidade de alunos em sala de aula, o tempo de docência, baixos salários, quantidade de turmas, péssimas condições de trabalho no que diz à infraestrutura e ausência de materiais didáticos e pedagógicos, as interações com a gestão da escola e com seus pares, dentre outros fatores.

Segundo Codo e Gazzotti (2000, p. 49), embora o professor tenha regras a cumprir no ambiente escolar, tenha que cumprir um programa, ele “[...] possui ampla liberdade de ação para criar, definir ritmos, definir a seqüência das atividades a serem realizadas. [...]”. É de fato no dia-a-dia, na sua atividade profissional, que o professor precisa assumir suas responsabilidades e tentar resolver as suas dificuldades pedagógicas. No entanto, as dificuldades presentes não podem ser fator de desânimo, nem constituir-se em desculpa para que o professor afaste-se do caminho que leve o aluno ao aprender.

Note-se que, nesse espírito, aquele professor que não busca superar os problemas inerentes à sua prática pedagógica, que não luta por condições materiais indispensáveis à sua prática, como diz Freire (1996), anula-se como professor. Apesar das problemáticas que acompanham a prática pedagógica do professor, ele pode iniciar o processo de envolvimento dos alunos com a Geografia escolar.

Nesse processo, realçar o papel do professor é condição *sine qua non*. Para alcançar os objetivos é necessário que ele promova entre os alunos interesse, entusiasmo, curiosidade, criatividade e os incentive a fazer escolhas, tornando-os responsáveis pelas consequências de suas opções. Dentre outras estratégias, deve levá-los a se identificarem com os conteúdos geográficos apresentados em sala de aula. Com efeito, essas condições poderão influenciar diretamente na prática pedagógica do professor.

A motivação do aluno não resulta de treino ou de instrução, mas pode ser influenciada principalmente pelas ações do professor. É importante ressaltar, porém, que “não existem receitas mágicas que melhorem a motivação de nossos alunos”. (FITA, 1999, p. 127). Claro que, indiscutivelmente, se o aluno está motivado mostra-se ativamente envolvido e engajado no processo de ensino/aprendizagem.

Gauthier (1998, p. 204) aponta dez meios pelos quais um professor pode estimular seus alunos de maneira positiva, visando ao desempenho satisfatório:

Adaptar a tarefa aos interesses dos alunos; incluir um pouco de variedade e de novidade; permitir que os alunos escolham ou tomem decisões de modo autônomo; fornecer aos alunos ocasiões para responder ativamente; fornecer retroação imediata às respostas dos alunos; permitir que os alunos criem um produto acabado; incluir um pouco de fantasia e elementos de estimulação; incorporar às aulas situações lúdicas; prever objetivos de alto nível e questões divergentes e fornecer aos alunos ocasiões para interagir com outros.

Segundo Guazzelli (1991), o aluno apresenta maior facilidade para aprender, quando sua motivação é trabalhada, quando os conteúdos que está aprendendo são interessantes e trabalhados com temas do cotidiano. Ao contrário, se está desmotivado não presta atenção no conteúdo aplicado, não participa da aula, não faz tarefas, não se interessa em aprender.

Pode-se dizer que muitos professores não usam de metodologias de ensino que despertem a motivação em sala de aula, por se sentirem, também, desmotivados a criar mecanismos diversificados de lecionar porque se deparam com insatisfações em torno da sua prática pedagógica. Para Tapia e Fita (1999, p. 111), “em cada momento deveremos utilizar a metodologia que nos pareça mais direta, mais eficaz ou mais enriquecedora e, sobretudo, mais motivadora”.

Assim, o ato de aprender e ensinar deve ter como alicerce a curiosidade [que desperta o desejo de aprender, de ver, de saber, de conhecer e de investigar o desconhecido], a criatividade e o prazer na apropriação do conhecimento. O conjunto desses elementos deveria, se não suprimir, pelo menos limitar significativamente o desinteresse dos alunos em relação à Geografia escolar. Sobre isso, Freire (1987, p. 81) afirma que “ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do professor e dos alunos, em ação, encontra-se na base do ensinar-aprender”.

Acrescenta-se a todo esse conjunto, a importância da relação professor/aluno na tarefa de ensinar e de aprender. Apesar da existência de dinâmicas e inovações no fazer

pedagógico, a relação professor/aluno em sala de aula é um instrumento facilitador para “saber ensinar”²⁴, visto que leva à aprendizagem dos alunos.

Quando se estabelece uma interação verdadeira, abrem-se as portas de acesso ao interesse do aluno. Isso facilita e possibilita não só a exposição do conteúdo, mas também, a aprendizagem. Pode-se dizer que a aprendizagem depende, também, de alguns fatores que envolvem a relação professor/aluno, tais como a afetividade, respeito e comunicação. Essa relação contribui positiva ou negativamente para a qualidade da aprendizagem, pois a sala de aula é um dos espaços privilegiados em que o conhecimento é construído, compartilhado e reconstruído.

Moran (2000) afirma que, quando professor e aluno estão abertos ao processo de ensinar e ao trocar ideias, vivências e experiências, das quais ambos saem enriquecidos, estabelece-se um processo de comunicação que acaba facilitando o relacionamento professor/aluno e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Em sala de aula, também, são percebidas as influências do professor sobre a formação da personalidade e do caráter de seus alunos. Segundo Fernández (2001, p. 40),

quem ensina oferece-se como modelo identificatório. Não se aprende por imitação, querendo fazer o mesmo que o outro faz. Aprende-se querendo parecer-se com quem nos ama e com quem amamos. Precisamos querer parecer-nos com o outro, que esse outro nos aceite como semelhantes, para podermos desejar diferenciarmos dele, com menos culpa ou, melhor ainda, podendo elaborar a culpa por diferenciarmos.

Mais do que ensinar (apresentar) conteúdos, conscientemente ou não, o professor transmite valores, princípios e opiniões aos alunos, os quais, em pouco tempo, poderão desenvolver processos de identificação, ao simpatizarem-se com determinadas qualidades pessoais e/ou antipatizarem com certos defeitos da personalidade dos professores.

Ao dizerem que os alunos não são todos iguais e que reagirão distintamente aos objetivos estabelecidos, à exposição dos conteúdos e, principalmente, à maneira como o

²⁴ Para Tardif (2007, p. 178), o “saber-ensinar” exige competências diversas, ou seja, “para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando a possibilidade de negociar o seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até um certo ponto”.

professor se relaciona com a turma, Bordenave e Pereira (2004, p. 60) afirmam que “as reações diferentes os levarão a aprender de forma diferente (ou a não aprender)”.

Essas considerações podem encaminhar o pensamento para alguns dos muitos aspectos “problemáticos” que ilustram a complexidade do contexto escolar, que envolvem desde os problemas de aprendizagem dos alunos à incidência de comportamentos agressivos entre alunos e destes com os professores e também à impaciência dos professores, entre outros.

Dentre muitos problemas com os quais a escola se defronta, a indisciplina passa a ser vista como um impasse nas aulas de Geografia e vem ocupando cada vez mais espaço no contexto escolar. Segundo Garcia (1999, p. 103), "a indisciplina escolar apresenta, atualmente, expressões diferentes, é mais complexa e 'criativa', e parece aos professores mais difícil de equacionar e resolver de um modo efetivo".

Para Fortuna (2006), a indisciplina possui sentido atrelado ao não cumprimento de regras, à rebeldia contra qualquer regra construída, a desrespeito aos princípios de convivência com os professores e seus pares, sem que haja uma justificativa viável, gerando transtornos e conflitos em sala de aula.

A indisciplina escolar pode ser atribuída tanto a fatores externos à escola quanto a fatores que envolvem a conduta do professor e sua prática pedagógica. Vários autores, como por exemplo, Aquino (1996), Guirado (1996), Guimarães (1996) dizem que a forma com que a escola está organizada contribui diretamente e, em muitos casos, é responsável pela indisciplina escolar.

Na concepção de Garcia (1999), esse ato pode ser relacionado a fatores internos [situações de ensino/aprendizagem, características dos alunos, relação professor/aluno etc.] ou externos [o ambiente familiar dos alunos, a violência social e a influência da mídia] à escola.

Estudos apontam que, na tentativa de resolver ou minimizar o problema da indisciplina, muitos professores têm buscado punir os alunos por meio de notas, repreensões orais e escritas ou suspensões. As notas, ao invés de serem utilizadas como avaliação da aprendizagem, são utilizadas como modalidade de controle da classe. Essas ações parecem, portanto, inafetivas.

Como não se pretende apresentar soluções definitivas para o problema da indisciplina, registra-se apenas que os desafios representados pela indisciplina escolar apresentam diversas implicações que, além de representar tensões, afirmam a necessidade de se pensar diferente para conceber práticas pedagógicas diferentes.

Finalizando, cabe dizer que a prática pedagógica, vista como uma atividade profissional docente, envolve saberes específicos que são construídos em diferentes contextos, seja no próprio exercício da profissão ou ao longo da formação inicial e/ou continuada. Na sequência, seguem algumas reflexões sobre o conjunto de saberes que cada professor mobiliza, produz e utiliza no exercício da docência. Essa discussão centrará na perspectiva teórica de Tardif (2007)²⁵. Sem detalhar as diferentes abordagens, conceitos e olhares sobre o tema, levantar-se-á apenas algumas questões relacionadas à mobilização dos saberes nas ações dos professores.

2.3 Os saberes docentes e a prática pedagógica

O professor, em sua trajetória, constrói e reconstrói saberes (competências, habilidades, conhecimentos etc.) considerados essenciais em sua prática pedagógica, os quais podem ser adquiridos em várias instâncias educacionais formais e informais. Segundo Silva (2000a), os saberes de natureza formal são aqueles adquiridos pelo professor em cursos diversos e os de natureza não formal são adquiridos de processos interativos com seus pares, com os alunos ou, ainda, em alguns cursos, na prática (experiência).

Tardif (2007, p. 16) afirma que “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada etc., e são também, ao mesmo tempo os *saberes dele*”. Segundo o autor, estes saberes sociais, denominados saberes docentes, são elementos constitutivos da prática docente e trazem a marca dos contextos em que o professor está inserido, da sua experiência de vida e da sua história profissional.

²⁵ É importante ressaltar que as classificações de saberes docentes desse autor não são as únicas existentes no contexto das discussões sobre o assunto. Segundo Oliveira (2008b), as pesquisas em torno dos saberes docentes estão ligadas à problemática da formação de professores e remontam às décadas de 1980-1990. A introdução dessa temática teve ênfase maior com as pesquisas de Gauthier, Tardif e Shulman. No Brasil, as pesquisas voltadas aos saberes que orientam o trabalho do professor começam a aparecer na década de 1990. Nunes (2001, p. 28) afirma que “no contexto das pesquisas educacionais brasileiras, a temática dos saberes docentes tem se mostrado uma área um tanto recente, o que vem demandando estudos sob diferentes enfoques”. Cabe assinalar que, segundo Oliveira (2008b, p. 20), “a produção científica brasileira e estrangeira disponível no país, com foco nos saberes docentes é considerável. Citem-se, como exemplos, as publicações, em português, de Gauthier et. al. (1998) e de Tardif (2002), e a produção nacional de Pimenta (1997), Borges e Tardif (2001), Borges (2004), e Monteiro (2002). Cabe assinalar, com Borges e Tardif (2001), que as pesquisas sobre saberes docentes no Brasil vêm sendo realizadas nos campos de formação de professores, de didática e de currículo e se inserem no movimento internacional de profissionalização da docência”.

O saber docente²⁶ não é algo estático, pronto e acabado. Ao contrário, é um saber em processo de construção ao longo da carreira profissional, no qual o professor vai se apropriando de conhecimentos, de um saber-fazer, de competências e habilidades, visando enfrentar, solucionar e concretizar suas diversas tarefas cotidianas, tanto na sala de aula quanto na escola. É “[...] um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais etc.), um saber ancorado na tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade”. Trata-se, portanto, de um saber não só utilizado pelo trabalho, mas produzido e modelado no e pelo trabalho. (TARDIF, 2007, p. 15).

Em outras palavras, o saber docente pode ser compreendido como um conjunto de saberes heterogêneos que se articula com os aspectos sociais e individuais do professor. Esses saberes alicerçam a prática docente e a formação dos professores das escolas de ensinos Fundamental e Médio. Seu valor dependerá das dificuldades que os professores apresentam em relação à prática docente, bem como da relação com seu trabalho diário, tanto com seus alunos na sala de aula quanto com os demais atores atuantes no contexto escolar.

Em suas reflexões sobre a relação dos professores com seus próprios saberes, Tardif (2007) afirma que os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, estratégicos, desvalorizados, personalizados, situados e carregam as marcas do ser humano²⁷. Assim, ele situa o saber do professor na interface entre o individual e o social, a partir de seis fios condutores: o primeiro diz respeito ao *saber e trabalho* - o saber produzido e modelado no e pelo trabalho incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional, à situação socioprofissional e ao cotidiano escolar do professor. Nesse sentido, deve ser compreendido em íntima relação com seu trabalho tanto na escola quanto na sala de aula, pois é ele [o saber] que fornecerá princípios para enfrentar e solucionar

²⁶ Tardif (2007, p. 60) atribui “[...] à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. [...]”.

²⁷ Ao considerar o saber docente estratégico e desvalorizado, Tardif (2007, p. 37) explica que os teóricos e cientistas não se juntam aos professores dos ensinos Fundamental e Médio, não considerando os saberes específicos desse grupo social e profissional – que são os professores. Existem, no entanto, muitas pesquisas sobre a realidade escolar, mas é “bastante raro ver os teóricos e pesquisadores das ciências da educação atuarem diretamente no meio escolar, em contato com os professores”. Segundo o autor, essa desvalorização se dá pelo fato de que os saberes são incorporados à prática docente “[...] sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela. A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de um saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece ser incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem” (2002, p. 40).

situações cotidianas. O segundo fio condutor se volta para a *diversidade ou pluralidade do saber*. O autor entende que o saber dos professores é plural, compósito e heterogêneo, por envolver, no próprio exercício da ação docente, conhecimentos e um saber-fazer diversificados cuja origem social é patente, ou seja, de certa forma, provêm de natureza diferente. O terceiro fio condutor é a *temporalidade do saber* - o saber dos professores é reconhecido como plural e temporal²⁸, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira marcada pela construção do saber profissional. O quarto fio condutor refere-se à *experiência de trabalho enquanto fundamento do saber*. Ela é vista como condição necessária para aquisição e produção dos próprios saberes profissionais do professor. Em suma, os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano são vistos como alicerce da prática e da competência profissionais. O quinto fio condutor, denominado de *saberes humanos a respeito de saberes humanos*, expressa a ideia de trabalho interativo, em que o professor se relaciona com o seu objeto de trabalho por meio da interação humana, como por exemplo, interação dos professores com seus pares e com seus alunos numa sala de aula. O sexto e último fio condutor refere-se aos *saberes e formação profissional*. Decorrente dos anteriores, esse fio expressa a necessidade de se repensar a formação para o magistério, considerando os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Expressa a necessidade de se repensar os cursos de formação de professores, a partir dos conhecimentos produzidos pelas universidades sobre o ensino e sobre os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. Tal ensino e saberes devem levar à construção de uma nova identidade e de novos papéis profissionais ao docente.

Tardif (2007), do ponto de vista tipológico, identifica e classifica os saberes docentes em quatro categorias básicas: saberes da formação profissional (ou oriundos das ciências da educação e da ideologia pedagógica), saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais ou práticos.

Para o autor, *os saberes da formação profissional*, têm sua origem na contribuição das ciências da educação e das ideologias pedagógicas. A constituição desses saberes depende das instituições de formação (universidades e escolas normais) e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução. Os professores não controlam nem definem a seleção desses saberes, apenas

²⁸ Ao afirmar que o saber é temporal, Tardif (2007) considera que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes adquiridos de uma história de vida e de uma carreira profissional, considerados necessários à realização do saber docente.

apropriam-se dos saberes científicos e pedagógicos no decorrer de sua formação, produzidos e legitimados pelas instituições de formação e pelos formadores universitários.

Segundo Tardif (2007, p. 37), a prática docente não é resultado apenas do saber oriundo das ciências sociais. Ela mobiliza outros saberes chamados pedagógicos que incorporados à prática e à atuação docente, fornecem arcabouço ideológico, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas. Esses saberes precedem e dominam a prática docente, mas não provêm dela. Eles se “[...] apresentam como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. [...]”.

Os saberes de formação se desdobram em saberes científicos e saberes pedagógicos, que se articulam no exercício da prática docente. Assim, compete, sobretudo, ao professor apropriar-se desses saberes ao longo de sua formação, como sendo normas e elementos essenciais à constituição de sua competência profissional.

Tardif (2007) ressalta que os *saberes disciplinares* correspondem aos saberes sociais transmitidos pelas instituições universitárias e são por elas definidos e selecionados. Esses saberes, advindos de disciplinas oferecidas pela universidade e de outros cursos, são incorporados à prática docente e se desdobram em conteúdos nas diferentes disciplinas escolares. O que caracteriza os saberes disciplinares é a tradição cultural e os grupos sociais em que estão inseridos os produtores desses saberes (instituições de formação e os formadores universitários). Os *saberes curriculares* correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, métodos, estratégias, entre outros. Esses saberes são consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo pela escola e incorporados à prática docente por meio das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos pelos professores. Os *saberes experienciais ou práticos* são específicos. Eles se originam da prática docente cotidiana em confronto com as condições da profissão, fruto da experiência profissional individual e coletiva dos professores. Em suma, são saberes práticos incorporados ao trabalho cotidiano do professor sob a forma de habilidades, de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais. Eles constituem os fundamentos de suas competências. Considerados parte integrante da prática docente, os saberes experienciais são, segundo Tardif (2007, p. 48-49) um “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação e nem dos currículos. [...]”.

Particularmente, os saberes da experiência levam os professores a julgarem a formação anterior ou sua formação ao longo da carreira docente. Para Tardif (2007), muitos professores no início da carreira descobrem os limites dos seus saberes pedagógicos, concebidos no seio das instituições de formação, fazendo-os acreditarem que são os únicos responsáveis pelo sucesso profissional. Por outro lado, fazem reavaliações e julgamentos a cerca de sua formação ao longo da carreira, bem como da pertinência ou realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos de ensino. Os saberes da experiência possibilitam, também, o professor interpretar, compreender e orientar sua profissão e seu trabalho cotidiano na escola e na sala de aula.

Para o autor, nos primeiros cinco anos de carreira, os professores, mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, acumulam uma experiência, considerada fundamental, que, conseqüentemente, transforma-se numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em modos de fazer, em *habitus*, em traços da personalidade profissional etc. Tardif (2007, p. 50) diz que os saberes experienciais possuem três “objetos” vistos como condições da profissão, os quais constituem a prática pedagógica e que só se revelam por meio dela. São eles:

[...] a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Estes objetos não são objetos de conhecimento, mas objetos que constituem a própria prática docente e que só revelam através dela. Em outras palavras, eles não são nada mais que as condições da profissão.

Sobre o assunto, o autor afirma que, ao se considerar tais objetos-condições verificam-se uma defasagem e um distanciamento crítico entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação (inicial ou continuada). No entanto, na prática, eles não apresentam valor considerável para a prática docente, pois, para o professor, saber reger uma sala de aula e saber se relacionar com os alunos é mais importante do que dominar as questões burocráticas da profissão. Assim, a experiência é considerada a base do saber-ensinar. Nessa perspectiva, diga-se que os saberes da experiência “[...] não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. [...]”. (TARDIF, 2007, p. 54).

Em pesquisa realizada com professores do Quebec, Tardif (2007) diz que os saberes experienciais constituem o alicerce do saber docente, recebem *status* particular entre

os demais saberes por parte do professor, pois, para eles, a experiência constitui o fundamento da prática e da competência profissional. Sobre o assunto, o autor diz que as certezas “experenciais” adquiridas com a prática cotidiana da profissão, provocam

[...] um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (TARDIF, 2007, p. 53).

As proposições de Tardif (2007) confirmam uma valorização da pluralidade e a heterogeneidade do saber docente. O autor destaca a importância dos saberes da experiência, a qual filtra e organiza os demais saberes. Afirma, ainda, que o saber dos professores depende, por um lado das condições e situações concretas nas quais o trabalho do professor se realiza e, por outro, da personalidade²⁹ e da experiência profissional de cada um.

Essas análises levam-nos a entender que, ao longo da carreira docente, o professor refuta [parcialmente], incorpora à sua prática cotidiana ou retraduz os saberes oriundos da formação docente, acumulados individualmente, bem como daqueles produzidos pela experiência coletiva com seus pares e na interação com seus alunos. Cada um desses saberes tem sua legitimidade, mas isolado nenhum é suficiente para sustentar a prática docente. Na verdade, o professor busca adaptar à sua prática aqueles saberes que, de certa maneira, contribuirão para o exercício cotidiano da profissão.

Acrescenta-se, nessa discussão, o fato de que a prática docente está permeada de conhecimentos e de um saber-fazer pessoal, mas que se afirmam, também, em experiências coletivas. Mesmo considerando que seguem as mesmas normas, currículos, programas, livros didáticos etc., que se inserem num contexto escolar e situação de trabalho que se assemelham, os professores envolvem conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos e de natureza diferente, lapidados segundo sua personalidade, o contexto escolar e a convivência com seus pares e alunos.

Tardif (2007, p. 64) afirma que o professor sofre influências do seu contexto sócio-profissional, da sua formação, da sua cultura pessoal, da convivência com seus pares, cursos de capacitação etc. Assim, para se conhecer a prática do professor, o autor propõe ser

²⁹ Para Tardif (2007), a personalidade é modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização. Noutras palavras, a personalidade não existe *a priori*. Ela se constrói na relação com o outro e pode mudar a qualquer momento, à medida que surgirem novas situações interpessoais.

necessário conhecer as relações sociais do professor com grupos, instâncias e organizações diversas. Deve-se, também, situar o saber dos professores nas experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial *deles*, constituídas de crenças, representações e certezas sobre o saber-ensinar. Resumindo, “[...] o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. [...]”.

Segundo o autor, esses saberes não são utilizados igualmente pelo professor. Ele os hierarquiza em função de sua utilidade no ensino, introduz e reintroduz de acordo com suas concepções de ensino e sua personalidade³⁰, aparentemente caracterizados por um sincretismo, ou melhor, por um conjunto de conhecimentos, de saber-fazer, de atitudes e de intenções. Tardif (2007) ressalta, ainda, que os professores não controlam, não definem e não selecionam os saberes que a universidade e a escola transmitem (formação profissional, disciplinar e curricular). Eles produzem ou tentam produzir saberes que os levem a compreender e a dominar sua prática docente. Em contrapartida, esses saberes lhes permitem distanciarem-se dos saberes adquiridos fora dessa prática.

Para Tardif (2007), os professores são sujeitos com histórias de vida pessoal e profissional, produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática, ou seja, a aquisição do saber está ligada ao contexto social, em que o exercício da prática docente é influenciado diretamente pelas condições sociais, históricas e pela estruturação e articulação da própria sociedade, de modo que a interação tem maior significado no espaço de trabalho.

É interessante, nesse ponto, dizer que, em suas reflexões, Tardif (2007, p. 70) afirma que o professor, no exercício cotidiano de sua profissão, precisa ter habilidade pessoal e saber improvisar, bem como precisa enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis da prática pedagógica. Dele exige-se, também, que assimile saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc., pois “[...] do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. [...]”.

Isso, muitas vezes, é um “choque” para o professor, pois ele precisa trabalhar e adaptar-se a um contexto de urgência (no caso, a escola) que contradiz à sua concepção de ensinar. Para Tardif (2007), o denominado “choque com a realidade”, “choque de

³⁰ Tardif (2007) afirma que em sala de aula é praticamente impossível identificar, de forma imediata, a origem dos saberes docentes mobilizados nas interações cotidianas, pois os gestos são fluidos e os pensamentos convergem para a realização da intenção educativa no momento.

transição” ou ainda “choque cultural”, proposto por muitos autores, refere-se ao período que os professores atravessam nos primeiros anos da docência, caracterizado pela aprendizagem intensa e reajustes feitos em função da complexa realidade do exercício da profissão, procurando estratégias para (re)orientar suas ações.

A entrada nesse novo contexto constitui em um período marcado por certa apreensão, tensões e conflitos, sentimentos de insegurança, medo e ansiedade frente às novas responsabilidades que surgem. Encerram-se as experiências e aprendizagens acadêmicas, oriundas da formação docente, para uma efetiva entrada no mundo do trabalho, ou seja, passa-se da vida de estudante para a de professor.

Esse choque da realidade é considerado, para alguns autores, como reflexo da formação inicial, a qual não forneceu perspectivas e modelos para o professor enfrentar condições de trabalho difíceis no cotidiano escolar, bem como da “personalidade” considerada frágil e imatura dos professores iniciantes.

Com base nas pesquisas de Tardif (2007) com professores, podemos dizer que, ao sentirem uma carência de saberes e/ou encontrarem dificuldades de articular os saberes oriundos da formação inicial com as requeridas pelo novo contexto, certos professores atribuem à universidade o pouco desenvolvimento de tais saberes. Em geral, os professores culpam a formação recebida de ser demasiadamente teórica e que as teorias eram isentas de vivências práticas e de reflexão. Ressaltam, ainda, o distanciamento dialógico entre os cursos de formação de professores e a escola, ou seja, entre a teoria vivenciada na universidade e o cotidiano escolar.

Nesse entendimento, muitos questionamentos vêm à tona: como a experiência vivenciada no estágio supervisionado tem preparado o aluno para atuar no contexto escolar? Se a instituição docente e os formadores universitários produzem saberes e tentam incorporá-los à prática docente do futuro professor, a realidade no ensino escolar, tal qual é, não é fruto do processo de formação desse profissional? Em partes, como dito anteriormente, sim, mas associa-se a isso a personalidade do professor, o contexto do trabalho docente, as normas, os currículos etc. a que os professores estão submetidos. Algumas questões ainda se fazem, portanto, dignas de compreensão: os saberes curriculares organizados e selecionados pela escola, em que os professores devem aprender aplicar, segundo Tardif (2007), são considerados na formação inicial do professor? Se não, como aprendem a aplicá-los? Quais são as angústias dos professores ao se defrontarem com o cotidiano da sala de aula? Que saber ou que conjunto de saberes o professor precisa mobilizar para o exercício da profissão docente?

Com base nas considerações de Tardif, pretende-se utilizar algumas de suas proposições para refletir sobre o caso estudado, sem a pretensão de resolver toda a complexidade apresentada por essa pesquisa. Contudo, é conveniente considerar essas questões como provocadoras, em algum momento, para o questionamento em torno da prática pedagógica do professor de Geografia, tema desta pesquisa.

Tais questionamentos, cujas respostas não são nada evidentes, conduzem naturalmente à compreensão de que existem falhas na formação docente e uma relação problemática entre a universidade e a escola. Essas falhas são discutidas por alguns autores como Pimenta (2006), Libâneo e Pimenta (1999), Zeichener (1993) dentre outros, os quais afirmam que os professores estão recebendo uma formação considerada insuficiente para enfrentar a realidade escolar e algumas capacidades e habilidades necessárias não estão sendo consideradas nos cursos de formação.

Segundo Libâneo (1998, p. 28), as novas exigências da sociedade pedem às universidades

Um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias.

É no contexto dessa necessidade, que a formação assume uma relevância significativa no desenvolvimento de novas atitudes no professor. Estas vêm ao encontro das necessidades de uma ação docente que atinja os objetivos de contribuir para a formação de alunos capazes de atuar social e intelectualmente na realidade em que estão inseridos.

2.4 Apontamentos sobre a formação inicial de professores em Geografia e sua implicação na educação básica

A situação dos cursos de formação inicial para professores de Geografia no Brasil é preocupante e altamente complexa. Tal realidade anuncia a necessidade de materializar novas práticas de formação de professores que irão atuar nos ensinos Fundamental e Médio, que transformem o que está posto.

Além disso, existe o fato de que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, sem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. (NÓVOA, 1992, p. 9). Do mesmo modo, Libâneo (2002) diz que essa qualidade tão

requerida e almejada na educação depende de uma formação teórica e prática de qualidade para os professores.

Assim, não há dúvida quanto à relação existente entre um ensino de qualidade e qualidade dos professores. Esse entendimento é fundamental e está na raiz de qualquer tentativa de mudança no quadro atual do ensino básico. Nesse sentido, a formação e a profissão docente devem constituir um binômio indissociável. A formação não pode ser pensada como uma tarefa isolada da universidade, desvinculada da realidade em que atuarão os futuros professores.

Dessa forma, o processo de formação de professores não pode ser visto como ponto único e isolado de qualidade do ensino básico. É necessário considerar as determinações contextuais, bem como outros processos que constituem e são constituídos pela e na prática docente construída e reconstruída no cotidiano escolar.

É importante ressaltar ainda que, para além da formação, cada professor mobiliza e incorpora à sua prática docente um conjunto de saberes moldados segundo sua personalidade que, por sua vez, envolve conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos e de natureza diferente, como já dissemos na seção anterior. Acresça-se, também, o compromisso profissional com a docência, a habilidade pessoal etc., os quais contribuem para a constituição da identidade docente³¹.

Para Zeichner (1993, p. 55), o professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional. A universidade apenas prepara-o para começar a ensinar, pois “aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começarem a ensinar”.

Dito de outra forma, Imbernón (2002) afirma que o papel da formação inicial é fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, pois é o começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas. A

³¹ Para Nóvoa (1995, p. 16), “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor”. Entende-se que o processo identitário ocorre dialeticamente e decorre das experiências vivenciadas cotidianamente pelo professor nos espaços da ação docente. Para o autor, “o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar”. (1995, p.17).

formação de professores é um processo contínuo que se prolonga por toda a atividade do professor.

Dada a natureza do trabalho docente, muito se espera das licenciaturas. Para Pimenta (1999), além de fornecer a habilitação legal para o exercício da docência, espera-se que o curso realmente *forme* o professor. Para a autora,

[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. [...]. (PIMENTA, 1999, p.18).

Corroborando com essa análise, Nóvoa (1995, p. 18) afirma que “mais do que o lugar de aquisição de técnicas e de conhecimento, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”.

Tendo em vista essas considerações, convém refletir sobre processo de formação de professores. Vários estudos têm refletido sobre a formação docente realizada nas últimas décadas e revelam a necessidade de reformulação nas tradicionais licenciaturas, as quais têm oferecido uma formação que não atende às exigências e aos desafios da profissão numa sociedade complexa e contraditória.

A formação docente é um tema particularmente sensível que permeia os debates acadêmicos. Diversas propostas já foram formuladas e discutidas. Sem entrar nos detalhes dos debates, é possível identificar aproximações e convergências nas concepções adotadas pelos pesquisadores. Esses debates vêm apresentando novas tendências investigativas³², de forma a propor modificações em profundidade nos cursos de formação de professores.

Embora denunciada, a inadequação entre a formação do professor e as exigências do exercício da profissão docente não são sempre acompanhadas de uma política de melhorias dos padrões de qualificação desse profissional, de forma a responder às demandas dos ensinos Fundamental e Médio.

É sabido que a luta pela melhoria da formação inicial de professores passou, ao longo da história, por incontáveis esforços, por contradições, por harmonias e dissonâncias,

³² Segundo Pimenta (1999, p. 29), as novas tendências investigativas sobre a formação de professores consideram que “[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.”

avanços e retrocessos, mas ainda existem muitos problemas. Resta dizer que nenhum dos posicionamentos em torno da formação de professores deu conta de melhorar as práticas de formação.

Ao se considerar tanto a estrutura dos cursos de formação quanto os enfoques que eles assumiram nas suas diretrizes pedagógicas ao longo da história, a conclusão a que se pode chegar é a de que a formação acadêmica, técnica ou prática deve ser condição necessária, porém, não é suficiente para atender as exigências postas e impostas pela realidade socioeducacional e pela própria especificidade do trabalho a ser desenvolvido pelos professores.

Em meio a um discurso dominante que faz ampla referência às exigências da modernidade, tem-se a convicção de que os cursos de formação de professores de Geografia no Brasil apresentam problemas múltiplos e complexos de diversas ordens. A consideração desses problemas exige, talvez, outras formas de pensamento que levem a um processo de melhoria das capacidades e de racionalização dos saberes e habilidades requeridos pela prática pedagógica.

Compreende-se que muitos são os obstáculos apresentados nos processos de formação, seja inicial, seja continuada. Tendo em vista a emergência de novas reflexões acerca da formação e do trabalho do professor, nas últimas décadas, têm surgido inúmeras propostas de mudança nas concepções e nas práticas de formação, as quais visam superar os problemas e, conseqüentemente, abrir novos caminhos para a formação do professor.

Diante disso, é sempre oportuno destacar que, mesmo havendo infrutíferas tentativas de mudança nos cursos de formação de professores, essas tentativas muito contribuiram para o anúncio da possibilidade de outros caminhos. Pelo menos algumas ações voltadas para a reestruturação dos cursos, como implantação de políticas governamentais e diretrizes para as licenciaturas, revisão de currículos que tentam articular teoria e prática, realização dos estágios a partir dos primeiros anos do curso, entre outros foram contempladas.

Essas modificações que se deram ao longo das últimas décadas são perpassadas por uma infinidade de problemas que envolveram e ainda envolvem a formação de professores, marcando seriamente a atuação e desenvolvimento destes profissionais. Dentre esses problemas, destacam-se: ausência de clareza de objetivos nos currículos trabalhados; separação entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas, o que leva à fragmentação dos conteúdos estudados; dicotomia entre teoria/prática presente nas diferentes abordagens de disciplinas e matérias curriculares etc.

Consta na literatura sobre a temática em questão, que a formação inicial ainda se fundamenta principalmente na racionalidade técnica. Há uma preocupação crescente com relação à teoria e à prática. Essa questão ainda hoje apresenta um dos grandes desafios para os cursos de licenciatura em geral, em especial, para a área de Geografia.

Perrenoud (2001, p. 86.) afirma que a relação entre teoria e prática no processo de formação docente tem se apresentado como um problema de difícil solução. Para o autor,

a formação inicial é considerada pelos professores como demasiadamente teórica ou não suficientemente prática, muito afastada da realidade da sala de aula e ligada a modelos pré-estabelecidos. Os professores queixam-se que os cursos de formação não explicitam o suficiente sobre as dificuldades que seriam encontradas no cotidiano escolar, nem da influência dos problemas sociais sobre a classe; que não forneceram informações suficientes sobre as estratégias para lidar com o aluno e as técnicas a serem aplicadas quando os problemas reais se apresentam. Por outro lado, segundo o autor, os formadores vêem os futuros professores como resistentes a mudança e ao auto-questionamento, pouco participantes e bastante conformistas, rejeitando a teorização e esperando de maneira primária por receitas prontas.

Cavalcanti (2008, p. 85-86) reporta-se a essa questão, assinalando que, via de regra, o dilema teoria/prática persiste na discussão sobre a formação inicial. A teoria é vista como a base para que o professor possa atuar correta ou adequadamente na prática. Noutras palavras, a autora afirma que

[...] pelo sentido mais corrente, o momento da formação é o do acesso à teoria, de sua divulgação e discussão; e o momento da prática é o da sua aplicação. Nessa linha, a teoria, a boa teoria, traz explicações precisas da realidade educacional e, com isso, é capaz de dar orientações seguras para a prática. Trata-se de uma concepção de que há linearidade que parte da teoria para a prática e de que há superioridade da primeira em relação à segunda. A separação entre ambas está ligada à divisão social do trabalho, que historicamente repercutiu em uma hierarquização das atividades, discriminando e desvalorizando aquelas mais voltadas à prática.

Nessa linha, consolidou-se o pensamento de que a teoria tem a ver com o conhecimento científico, que supera as manifestações particulares da prática. A idéia predominante é a de que a teoria é a dimensão própria da ciência e dos cursos de formação superior e a prática, a dimensão das escolas e dos professores; a teoria é produzida pela pesquisa e veiculada pelos processos formativos, enquanto a prática dos professores nas escolas é vista como desprovida de saberes ou portadora de um saber “menos confiável”. Assim, há uma crença de que o mundo da teoria tem o papel de contribuir para melhorar o mundo da prática.

Não há dúvida que a efetiva relação entre teoria e prática é um processo indissociável, mesmo quando não se tem clareza sobre quais teorias influenciam a prática. Entretanto, a unidade não se dá pela ênfase em uma ou outra. Ainda que se busque a prática como fundamento da teoria e meio de conhecimento da realidade, em geral, ela se mostra

como campo de aplicação da teoria. A prática pode ser o ponto de partida, porém, é a partir do conhecimento da teoria que a *práxis* estará alicerçada.

Para Cavalcanti (2008, p. 86), essa concepção orientou e ainda orienta os cursos de formação de professores de Geografia. Em vista disso, eles se estruturaram sob a fórmula “3+1”, ou seja, três anos de curso dedicados ao conjunto de disciplinas que tratam, em geral, de “conteúdos conceituais específicos”, tendo a preocupação de “[...] formar saberes geográficos sem articulação com o ofício profissional do geógrafo, pois o importante é aprender conteúdos de Geografia, em si mesmos, não importando a finalidade que eles possam ter. [...]”. Após o término desse período, tem-se mais um ano dedicado ao conjunto das chamadas “disciplinas pedagógicas” do curso, “[...] que orientam a formação para o exercício profissional, preparando tecnicamente o professor para a aplicação prática de um instrumental básico do ofício de professores”.

Nessa configuração, a ênfase da formação centra-se na capacitação para um “bom domínio” sobre os conteúdos geográficos e tende à especialização dos saberes. Entretanto, não se pode privilegiar apenas os conteúdos específicos, pois isso significa minimizar a formação, restringindo-a somente ao aspecto pragmático da transmissão de conteúdos. Esse processo leva à fragmentação do conhecimento e à dicotomia entre teoria e prática. Por sua vez, mesmo após várias reformulações sofridas ao longo das últimas décadas, a formação de professores no âmbito das Universidades mantém sérias dificuldades em organizar e desenvolver uma estrutura curricular que vá além dessa dicotomia.

Diante dessa realidade e partindo-se da compreensão de que a integração entre teoria e prática é um dos princípios da constituição do professor, na formação inicial ou continuada, Cavalcanti (2008, p. 87) propõe que:

[...] referindo-se à formação em Geografia, esse princípio diz respeito à necessidade de articular o saber com as práticas sociais, articular o saber geográfico com seu significado social. Para isso, os cursos devem buscar envolver os alunos, futuros professores ou aqueles em exercício, durante toda a formação, na reflexão da necessidade e das possibilidades de se trabalhar na prática com os conhecimentos que estão construindo.

Esses desafios exigem um esforço pessoal e coletivo no sentido de buscar, a partir da reflexão, propostas concretas que se traduzam na superação dos obstáculos e problemas enfrentados pelos cursos de formação de professores em Geografia. Trata-se, portanto, de avaliar o compromisso dos cursos Licenciatura com a formação de professores em Geografia e as relações existentes entre a formação inicial e a construção das práticas

pedagógicas que gerem mudanças no processo de ensino/aprendizagem da Geografia escolar.

Nesse cenário, Cavalcanti (2008, p. 99) afirma que para mudar as práticas de formação inicial de professores de Geografia, é preciso mudar o cotidiano dessa formação no sentido de:

[...] tomar as experiências dos estudantes como referências vitais no processo de ensino/aprendizagem; reforçar a idéia de que a base de uma formação consistente não é a quantidade de conteúdo ministrado nas disciplinas, mas o desenvolvimento de um modo de pensamento autônomo; sair da lógica estrita da disciplina teórica, que pressupõe a aprendizagem circunscrita à apresentação da teoria mais recente resultante da pesquisa científica; superar a lógica do professor que “sabe tudo” e do aluno que vai “absorver” o conteúdo; buscar uma aprendizagem contextualizada, experimentar formas de ensino com pesquisa, estruturar as disciplinas tendo como eixos a resolução de problemas, com base em situações/problema; propiciar oportunidades de trabalhos em grupos de cooperação, de grupos interdisciplinares, de realização de seminários interdisciplinares; buscar formas de realização das atividades de ensino alternativas à sala de aula e, sobretudo, às aulas expositivas.

Nessa mesma direção de pensamento, é preciso alertar que a formação, seja ela inicial ou continuada, não é garantia de elevado desempenho nas práticas docentes dos futuros professores de Geografia ou daqueles em exercício. Sem dúvida, a formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional, político e social, que não se constrói em alguns anos de curso, ou mesmo pelo acúmulo de conhecimentos ou de técnicas, mas, também, por meio de atividades críticorreflexivas sobre a prática pedagógica, sobre o seu saber-fazer, seus meios e fins.

Para finalizar, é importante dizer que alguns aspectos que, certamente, não definem o profissional, nem sua competência, seu sucesso ou insucesso, mas que tem repercussão na prática pedagógica do professor, devem ser levados em consideração, pois, sabe-se que para além de qualquer tipo de formação inicial ou continuada só haverá mudanças no ensino e na sua qualidade se houver, sobretudo, investimento nas condições de trabalho, como: quantidade de alunos em sala de aula, quantidade de turmas, melhorias na infraestrutura, aquisição de materiais e recursos pedagógicos, melhorias salariais, tempo coletivo para reflexão no interior da escola, dentre outros fatores.

Tendo-se em vista que o objetivo principal desta pesquisa situa-se na perspectiva de analisar até que ponto o movimento de renovação da ciência geográfica contribuiu para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inovadora do professor de Ensino Fundamental, na seqüência, apresenta-se a análise dos dados obtidos com a pesquisa que se realizou com os professores de Ensino Fundamental [de 6º ao 9º ano] da Rede Pública Estadual de Morrinhos. Assim, no Capítulo 3 intitulado “*Observando e descobrindo a prática pedagógica do professor de Geografia: as primeiras impressões são as que ficam?*”, apresenta-se, primeiramente, uma breve caracterização das escolas-campo e num segundo momento, a caracterização do perfil dos professores envolvidos na pesquisa e a descrição da prática pedagógica desses professores, embasada nos questionários, nas observações realizadas em sala de aula e nas entrevistas.

CAPÍTULO 3

OBSERVANDO E DESCOBRINDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES SÃO AS QUE FICAM?

Neste capítulo, apresenta-se a análise da prática pedagógica dos doze professores que compuseram nossa base de pesquisa. Ele é alimentado pelo registro das observações, dados dos questionários e das entrevistas, por inúmeras conversas de encontros tidos com os professores e pelo pensamento de alguns autores. O capítulo está dividido em duas partes: a primeira compreende a caracterização das escolas-campo e a segunda explana sobre o perfil dos professores envolvidos na pesquisa. Traz ainda, a descrição e a análise das observações realizadas em sala de aula, dos questionários aplicados e das entrevistas feitas com os professores. No decorrer do capítulo, relata-se, também, alguns eventos presenciados nas aulas.

De início, cabe dizer que as considerações que se fará aqui não estão ancoradas apenas nas observações, nas entrevistas e nos questionários. Estão ancorados também nos conteúdos das anotações de campo. Essas anotações são fruto de pré-análises, impressões, concepções, preocupações e reflexões em relação ao contexto, às falas e às conversas tidas com os professores.

Nesse momento, balizou-se o olhar investigativo em algumas questões acerca da atuação do professor de Geografia: como se constitui a prática pedagógica? Ela tem sofrido influência das mudanças ocorridas na sociedade atual? Que elementos fundamentais estão presentes na prática pedagógica do professor que contribuem para a formação do aluno crítico-reflexivo? Quais os suportes teóricos que sustentam o fazer pedagógico do professor de Geografia? Existe integração e sistematização entre teoria e prática na atuação do profissional em questão? Quais as metodologias aplicadas pelos professores de Geografia em sala de aula?

As observações permitiram identificar ações, iniciativas, limites e contradições vividas pelos professores no exercício da sua prática pedagógica. Elas possibilitaram a sistematização de alguns aspectos que forneceram dados para responder o problema desta pesquisa: por que, na prática docente, diferentemente da acadêmica, a rigidez de uma postura teórico-metodológica não é considerada pelos professores? O que leva um professor a mudar ou não sua prática pedagógica? A prática pedagógica do professor de Geografia

necessita de transformações? Até que ponto existe uma verdadeira mudança de qualidade ou a simples continuidade de uma prática pedagógica historicamente dominante em nosso país, ou seja, o que mudou e o que permaneceu? É uma prática diferenciada e reflexiva ou uma prática que reproduz elementos tradicionais do ensino?

Com a finalidade de salvaguardar a identidade dos professores, eles foram identificados nessa pesquisa por meio da letra P acrescida de um número identificador, por exemplo, P1, P2, P3 e assim sucessivamente até chegar ao total de doze.

3.1 Caracterização geográfica do contexto da pesquisa

Compreender a prática pedagógica do professor de Geografia implica partir do entendimento de que cada ação, cada gesto, cada palavra estão imediatamente inseridos num contexto maior, que transcende a sala de aula: a escola. Assim, partindo do pressuposto de que o propósito de um estudo de caso é descrever o caso em seu contexto, segue uma breve contextualização das escolas, que pretendemos ser mais descritiva do que interpretativa. Tais escolas compõem o universo conhecido como “condições de trabalho” dos professores envolvidos na pesquisa, em que se desenrolam as relações pedagógicas e curriculares que interferem direta e indiretamente na prática docente cotidiana.

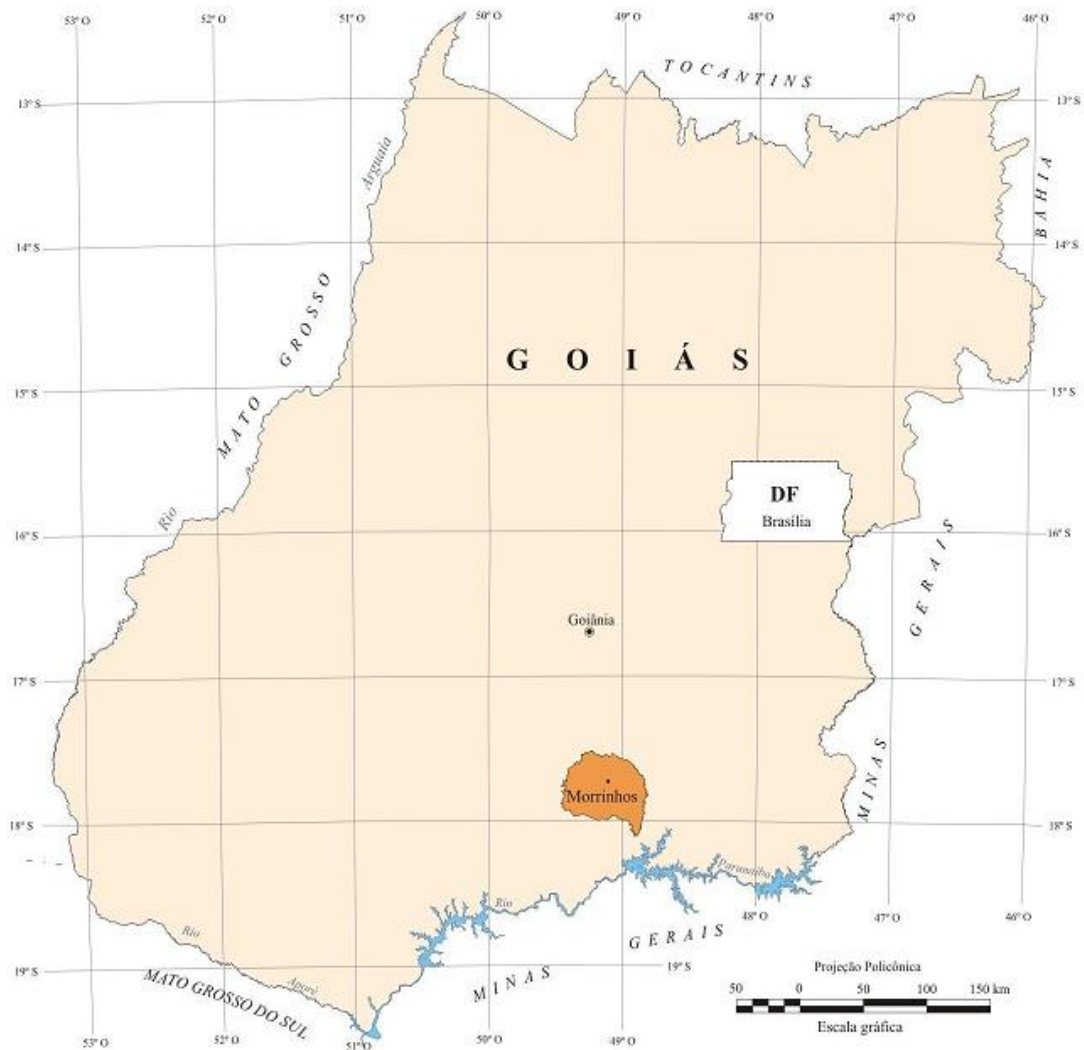
As escolas³³ nas quais trabalham os professores de Geografia participantes desta pesquisa são: Colégio Estadual Coronel Pedro Nunes, Colégio Estadual Sylvio Gomes de Melo, Escola Estadual Mariquita Costa, Colégio Estadual Xavier de Almeida e Colégio Estadual Sylvio de Mello Filho. Todas se localizam na cidade de Morrinhos – GO³⁴ (fig.1) e têm como mantenedor o Governo do Estado de Goiás. Atendendo a uma população escolar

³³ Evidentemente, a rede de escolas estaduais de Morrinhos é bem maior, composta por nove escolas. Porém, não foram consideradas as que oferecem somente a 1ª fase do Ensino Fundamental, pois devido ao recorte empreendido, apenas a 2ª fase do ensino fundamental (6º ao 9º ano) interessa à pesquisa. Por sua vez, estabeleceu-se que a pesquisa se desenvolvesse com professores lotados em escolas do sistema de ensino público, ligadas diretamente à Secretaria de Educação do Estado de Goiás e que oferecessem o Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano. O intuito de apreender a prática pedagógica do professor de Geografia num contexto macrossocial (a escola pública) permitirá a leitura da prática pedagógica de um grupo social mais amplo - os professores em exercício no Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual de Ensino de Morrinhos.

³⁴ O município de Morrinhos foi o escolhido para a pesquisa pela ausência de pesquisa sobre o tema na região. Segundo a nova Divisão Territorial do Brasil em regiões Geográficas, Morrinhos é uma unidade administrativa que pertence à Microrregião 15 – Meia Ponte. Essa microrregião é integrante da Mesorregião 5 – Sul Goiano, localizada a sudeste da capital do Estado de Goiás, a cidade de Goiânia. Segundo dados oficiais do Censo Agropecuário e Contagem da População realizados pelo IBGE (2007), a população de Morrinhos era de 38.991 habitantes.

bastante diversificada social, econômica e culturalmente, oriunda de diversos bairros do município de Morrinhos, essas escolas apresentam características que ora as aproximam ora as distanciam.

FIGURA 1: LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MORRINHOS - GO



FONTE:

Mapa Rodoviário Estadual, Escala: 1:1.000.000,
Dep. de Estradas de Rodagem (DER-GO), 1999.

ORGANIZAÇÃO:

Lucineide Mendes Pires

Cartografia digital

Loandra Borges de Moraes

Quanto às condições ambientais de trabalho, todas as escolas possuem laboratório de informática, salas de aula em quantidade suficiente, amplas e com ventilação razoável, salas de professores, pátio interno e externo, quadra de esportes, banheiros distintos para professores/servidores administrativos e para os alunos, almoxarifado, salas destinadas à administração da escola (direção, secretaria, coordenação pedagógica), todos condizentes com a tarefa realizada e com quem a realiza. No que se refere ao estado de conservação das paredes das escolas, das carteiras e do quadro-giz vai de bom a razoável.

Com relação a recursos didático-pedagógicos, as escolas possuem fitas de vídeo, mapas de parede (Múndi, do Brasil, Político etc.), livros didáticos e literários, tv's, aparelho de vídeo cassete, aparelho de DVD, aparelho de som, mimeógrafos e retroprojetores.

As atividades realizadas pelas escolas são supervisionadas por uma equipe pedagógica multidisciplinar, quase que cotidianamente, composta de um a dois professores por área de conhecimento, que têm a tarefa de implementar, acompanhar e orientar os possíveis desdobramentos dos projetos das escolas, dentro das prioridades da Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

3.2 Conhecendo os sujeitos da pesquisa

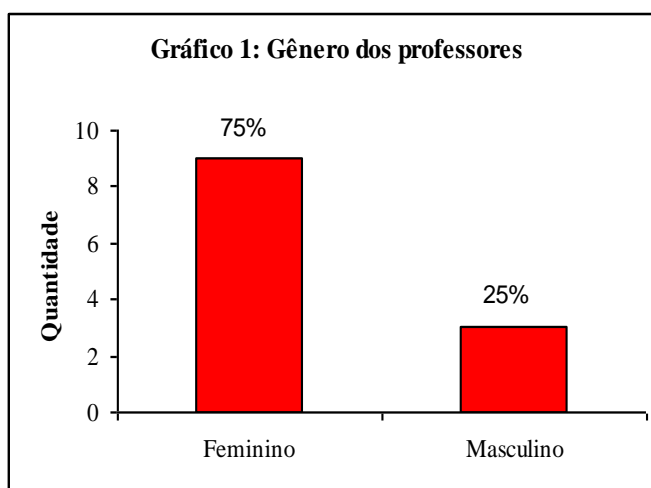
Apresenta-se nesta seção, o perfil dos sujeitos da pesquisa, sintetizados em gráficos. As informações tiveram como base as respostas obtidas nos questionários aplicados, os quais visavam obter dados que não foram possíveis de serem percebidos nas observações das aulas. O levantamento desses dados permitiu traçar um perfil docente a partir de alguns elementos como: habilitação profissional do professor; instituição em que estudou, curso, ano de conclusão, disciplinas que ensina atualmente; cursos de pós-graduação que realizou ou outros cursos na área; se é professor apenas na escola observada [e há quanto tempo] ou se também trabalha noutro(s) estabelecimento(s); se ensina outra(s) disciplina(s) etc. Aproveitou-se para recrutar alguns dados sobre o cotidiano das aulas, se são planejadas, como são desenvolvidas, quais recursos didático-pedagógicos são utilizados, formação continuada e a caracterização da prática pedagógica.

Os doze professores envolvidos nesta pesquisa são vinculados à Rede Pública Estadual de Educação do Estado de Goiás e estão distribuídos nas cinco escolas citadas anteriormente. Estes seguem as mesmas normas, regras, currículos, programas, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc. propostos pela Secretaria de Educação do Estado de

Goiás (SEE-GO). Também adotam os mesmos livros didáticos e se inserem num contexto escolar e situação de trabalho que se assemelham.

A prática pedagógica desses professores normalmente é influenciada pelos programas e projetos da Secretaria Estadual de Educação, que são implantados na rede como um todo. Cada professor, porém, ao receber tais orientações, as inclui na sua prática pedagógica de forma particular e singular. Recorre-se a Tardif (2007) para dizer que o saber-fazer é lapidado pelo professor segundo sua personalidade, o contexto escolar, seus pares e alunos. Ele adapta e retraduz os conhecimentos adquiridos em um saber-fazer bastante diversificado e de natureza diferente no exercício do trabalho docente.

Os dados relativos ao gênero dos professores confirmam a predominância do sexo feminino entre os professores de Geografia. São nove mulheres e apenas três homens, fato já captado pelo senso comum: a profissão docente vem sendo uma profissão essencialmente feminina (Gráfico 1).



Fonte: Dados do questionário aplicado aos docentes no ano de 2008.

Esses dados apresentam semelhança com o levantamento de dados feito pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), no ano de 2003, sobre a situação dos trabalhadores da educação básica, feita em todos os níveis e redes de ensino, em dez estados brasileiros. A pesquisa apontou que a classe de professores é composta basicamente por mulheres. Verificou-se que 83% dos professores das escolas brasileiras são do gênero feminino, enquanto 27% são do gênero masculino.

Um estudo realizado pela UNESCO no Brasil, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o

Instituto Paulo Montenegro sobre o retrato atual dos professores brasileiros do ensino fundamental e médio, de escolas públicas e privadas em todos os estados brasileiros apresenta dados semelhantes. O estudo revela que 81,5% dos professores são mulheres e 18,5% são homens. (UNESCO, 2004).

Essa evidência também foi apontada por Pessanha (1994). Em suas pesquisas, a autora demonstrou que, exatamente por sua origem pautada na divisão social do trabalho, o magistério, não só no Brasil como em boa parte do mundo, vem consolidando-se como uma categoria eminentemente feminina.

Historicamente, as mulheres buscaram romper com os papéis sociais a elas atribuídos, segundo os padrões da sua respectiva cultura, como esposas, donas de casa e mães, para adentrarem o mundo do trabalho. Para entender a inserção da mulher no mundo do trabalho, é importante considerar o aspecto histórico. O processo de conquista das mulheres resulta de árduas e longas lutas. No século XIX, com a consolidação do sistema capitalista, inúmeras mudanças ocorreram na produção e na organização do trabalho. A industrialização, necessitando de mão-de-obra, incorporou a força de trabalho feminina. Aos poucos as mulheres foram assumindo outras profissões, como por exemplo, a de professor que era exercida basicamente por homens.

Segundo Louro (1997), em meados do século XIX e início do século XX, na maioria dos países ocidentais, houve uma mudança no gênero dos professores, considerada um fenômeno importante. No Brasil, algumas mudanças políticas, sociais e econômicas, ocorridas ao longo do século XIX, permitiram não apenas a entrada das mulheres nas salas de aula, mas, pouco-a-pouco, o seu predomínio como docentes. Para o autor, o magistério era considerado uma atividade que só foi permitida e indicada para mulheres, depois de muita polêmica, pois era visto como uma extensão da maternidade.

Cabe ressaltar que o acesso das mulheres à sala de aula só foi possível pelo fato de que, segundo Bruschini e Amado (1988, p. 7), o magistério era “uma ocupação que permitia conciliar a vida profissional com as tarefas domésticas e familiares, pois, além das férias escolares, não exigia extensas jornadas de trabalho”.

No início, as mulheres só poderiam lecionar para as meninas e, conseqüentemente, os homens só para meninos. Os homens, porém, foram aos poucos deixando as salas de aula em busca de ocupações mais rentáveis. Foi necessário, então, que as mulheres lecionassem, também, para os meninos. Aos poucos, as mulheres foram conquistando seu espaço nas salas de aula, além de terem alguns direitos assegurados como,

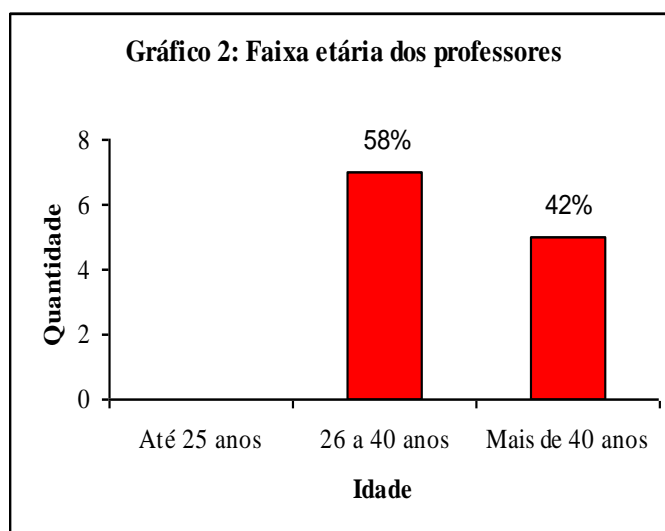
por exemplo, jornada de trabalho compatível e salário não diferenciado ao dos homens, entre outros.

Historicamente, observa-se os baixos salários pagos ao professor constitui fator determinante da presença feminina na carreira docente, o que, em partes, justifica a quase ausência de homens nessa profissão. Há que se considerar, no entanto, que existem casos da presença de alguns homens que optaram tardiamente pela carreira docente, pelo simples fato de que, tendo percorrido outras opções profissionais, encontraram melhores perspectivas financeiras e de carreira no magistério.

Segundo o professor P2, a sua escolha pela profissão docente não foi determinada apenas por um desejo pessoal, pela vocação ou ainda pela representação que ele tinha da função, mas, basicamente, pela necessidade real de permanência no mercado de trabalho e de certa segurança financeira. Vejamos o que ele diz:

Eu comecei a exercer a profissão de professor com mais de 30 anos. Chega um momento na vida que você precisa ter aquele ganho garantido todo mês, se firmar em uma profissão. Como eu já gostava da disciplina de Geografia, decidi fazer o curso na UEG com o intuito de ser professor. (P2)

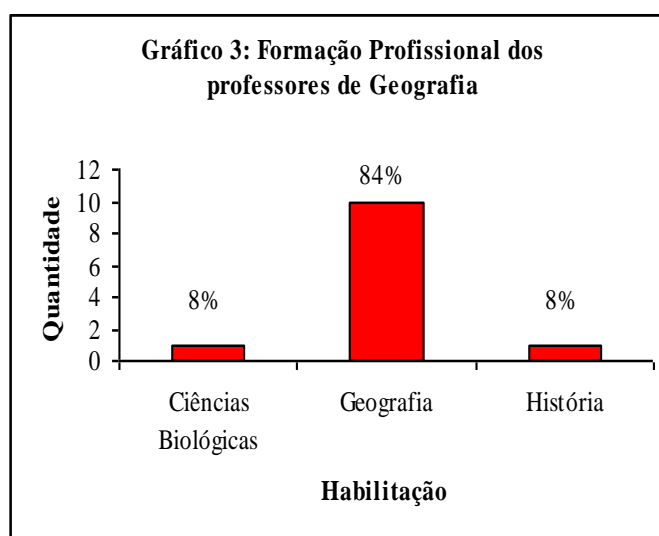
Em relação à faixa etária do grupo de doze professores pesquisados no ano de 2008, constata-se que sete encontravam-se na faixa etária entre 26 e 40 anos. Outros cinco professores tinham mais de 40 anos, conforme se verifica no gráfico 2, abaixo:



Fonte: Dados do questionário aplicado aos docentes no ano de 2008.

3.2.1 Formação inicial e continuada

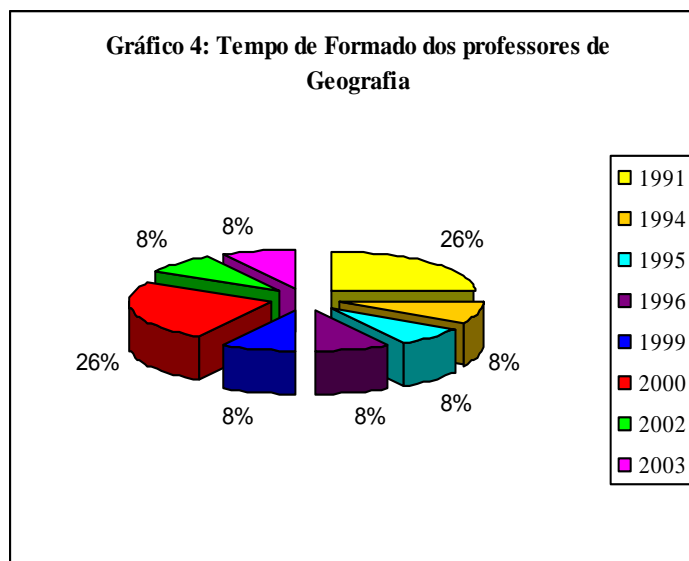
O número de professores licenciados em Geografia indica que 84% de todos os professores participantes da pesquisa possuem formação específica para atuar nessa área do conhecimento. Embora essa porcentagem possa ser significativa, ela também indica que há professores que atuam no ensino Geografia sem possuir formação específica. Dois professores, um licenciado em História e outro em Ciências Biológicas, ocupam o espaço que é específico do professor de Geografia, conforme se verifica no gráfico 3.



Fonte: Dados do questionário aplicado aos docentes no ano de 2008.

A Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Morrinhos³⁵ – foi responsável pela formação inicial de onze professores. Apenas um deles cursou Geografia na Universidade Católica de Goiás. Quanto ao tempo de formado, verificou-se que sete professores se formaram há mais de 10 anos e os demais, entre 9 e 5 anos (Gráfico 4).

³⁵ É importante ressaltar que os professores que se formaram até 1998, em sua grande maioria, têm seus diplomas chancelados pela FECLÉM – Faculdade de Educação Ciências e Letras de Morrinhos. Contudo, em 1999, foi criada, pelo governo de Goiás, a Universidade Estadual de Goiás (UEG), como sendo uma universidade *multicampi*, a partir da unificação de várias faculdades isoladas estaduais distribuídas pelo interior do Estado. Esta instituição nasceu no contexto de significativas reformas para a educação superior e no bojo de um acirrado processo de expansão das Instituições de Ensino Superior (IES). O credenciamento da UEG se deu por meio do Decreto nº. 5.560 de 01/03/2002 do Governador do Estado, com efeito retroativo a 16 de abril de 1999. Com isso, a partir da data de sua criação, os diplomas passaram a ser chancelados pela UEG, mesmo aqueles que até então não haviam sido emitidos.



Fonte: Dados do questionário aplicado aos docentes no ano de 2008.

Em relação à formação inicial, praticamente todos os professores pesquisados relataram que ela pouco contribuiu para o desempenho de sua prática pedagógica em sala de aula. Para eles, a formação forneceu alguns elementos norteadores do saber-ensinar, mas o que conta mesmo é a experiência construída no cotidiano da sala de aula. Vejamos o que eles disseram:

A graduação deixa alguns “vácuos” que dificulta o trabalho nosso na prática, mas não posso dizer que ela não contribuiu. No entanto, o dia-a-dia na escola é um eterno aprendizado. (P5)

Posso dizer que sim. Ela me ensinou a ir atrás de outros recursos pra auxiliar o desenvolvimento das minhas aulas. Ela não deu uma “receita” pronta, mas me indicou alguns caminhos. Só que eu recebi uma formação para atuar em uma época específica. Agora é uma outra realidade na sala de aula. Se comparar minha formação com a necessidade atual, realmente ela não contribui em muita coisa não. Eu fui adaptando algumas coisas e excluindo outras na minha prática, ao longo da carreira. (P6)

Minha formação contribuiu, com certeza. Porém, a cada ano que passo dentro da sala de aula vou adquirindo novos conhecimentos e experiências. A construção do professor é um processo gradativo. (P11)

Segundo os depoimentos dos professores, podem ser elencadas algumas questões para reflexão sobre: (1) a formação inicial possibilita a aquisição de saberes científicos e pedagógicos, mas existem dificuldades encontradas pelo professor para

retraduzir estes saberes no exercício da docência; (2) há um distanciamento entre os saberes produzidos pela formação inicial e aqueles produzidos pelos professores no exercício da prática docente; (3) a prática docente é consolidada nas bases do saber experiencial; (4) o estágio supervisionado é desvinculado de uma reflexão sobre o contexto educacional e não tem possibilitado ao licenciando a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas no contexto escolar.

Nota-se que a formação inicial não foi suficiente para que os professores desenvolvessem uma prática pedagógica condizente com a realidade socioeducacional. A prática pedagógica dos professores, em geral, é pautada pela experiência individual adquirida em sala de aula. Nesse sentido, Tardif (2007, p.241) afirma que:

se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos à sua profissão e dela oriundos, então, a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Mais uma vez, é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Na formação de professores, ensinam-se teorias [...] que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas. Assim, é normal que as teorias e aqueles que as professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático. No entanto, se quero saber como realizar um trabalho qualquer, o procedimento mais normal consiste em aprendê-lo com aqueles que efetuam esse trabalho. Por que seria diferente no caso do magistério? Somos obrigados a concluir que o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo.

Nesse entendimento, a formação inicial tem contribuído para que os professores iniciantes sintam-se inseguros e despreparados para as ações cotidianas da escola e para o enfrentamento das situações pedagógicas. Ao iniciarem na carreira, alguns professores temem não conseguir ter domínio de sala de aula, outros se preocupam em não ter domínio do conteúdo que julgam necessários, uns questionam-se quanto aos métodos de ensino que adotarão e outros, ainda, preocupam-se em como reger uma sala de aula. Há, também, aqueles que anseiam apenas saber como dominar as questões burocráticas da escola.

Nessa perspectiva, observa-se, na fala do professor P2, a permanência de um choque com a realidade entre a formação e a prática docente no cotidiano da escola.

A minha formação docente me encaminhou para a educação, mas, sem dúvida, o cotidiano da sala de aula me proporcionou maior

experiência. A gente passa anos no banco da universidade aprendendo a ser professor, mas quando chega aqui a coisa muda. Pra mim foi um choque! São muitos problemas que a gente enfrenta e que não vivenciamos durante a formação. A gente aprende é na prática, no dia-a-dia da sala de aula. A gente aprende a ser professor trabalhando. (P2)

Segundo Tardif (2007), essa situação é evidenciada não só durante o Estágio Curricular, mas, também, nos primeiros anos da carreira de professor iniciante. Segundo o autor,

os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para aplicarem esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana. (2007, p. 270).

A literatura recorrente sobre o tema “formação de professores” aponta que a articulação teoria/prática é uma das questões principais a ser considerada nos processos de formação inicial e/ou continuada. Há que se considerar, portanto, que a universidade, a escola e a sala de aula apresentam diferenças significativas, o que pode explicar, de certo modo, o quanto o trânsito de conhecimentos que os professores mobilizam de um contexto para outro é problemático. Trazer os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação inicial para a sala de aula das escolas ainda é um desafio para os professores de Geografia.

No âmbito das atividades que não foram satisfatórias nos cursos de formação inicial, o professor P8 aponta a indissociabilidade entre teoria e prática.

Foi com a prática em sala de aula, foi no dia-a-dia mesmo que aprendi a ser professor. Muitas das coisas que a gente aprende lá no banco da faculdade, a nossa realidade aqui é bem diferente. Minha formação profissional só contribuiu para que eu fosse lá nas escolas ver como era, mas não ajudou muito. Na prática, a teoria dada na faculdade não é aplicada na sala de aula nas escolas. O que faço no cotidiano escolar eu tive que buscar. Na faculdade tudo é muita teoria e não há relação com a prática de sala de aula. (P8)

A relação teoria e prática é um dos problemas e dilemas não muito bem resolvidos nos cursos de formação inicial, porque não se constitui efetivamente como problema. Para Cavalcanti (2008), a teoria e a prática precisam ser elementos presentes e

imbricados na formação inicial, com vistas a preparar os professores de Geografia para atuarem em conformidade com as necessidades socioeducacionais.

Nesse sentido, o Estágio Curricular, visto como meio de aproximar o licenciando do contexto escolar a partir da vivência de situações reais de trabalho, pode contribuir para superar a indissociabilidade teoria/prática. Sobre isso, chamamos a atenção para os depoimentos de P3 e P4.

Até hoje eu fico me perguntando até que ponto a minha formação contribuiu pra minha prática em sala de aula. Entendo que o estágio é o ponto de ligação com a escola. É ele que possibilita a gente por em prática o que vimos na teoria. Durante o Estágio o professor ia lá na faculdade, a gente dava uma ou outra aula pra ele e pronto. Contato com a escola? Só para pegar assinatura do professor ou da direção nas fichas. Assim, posso dizer que aprendi ser professor no dia-a-dia mesmo. (P3)

Posso dizer que a formação contribuiu para a minha prática. Só que a experiência é muito válida, porque na sala de aula da universidade a gente vê muito é teoria. A prática mesmo deveria se dar a partir do estágio, mas posso dizer que ele não contribuiu em praticamente quase nada. Vejo que o estágio se resumia à burocracia de preencher fichas e mais fichas. E a prática, o contato com a escola pra gente começar a sentir a realidade da escola pouco aconteceu. Agora no geral, eu acho que a minha formação contribuiu um pouco. Mas a experiência é que conta! (P4)

Segundo os professores, a formação que receberam não culminou com a realização de estágios que representassem situações efetivas de articulação entre a teoria vivenciada na universidade e a prática realizada em sala de aula nas escolas da rede pública.

Essas considerações vão ao encontro com Pimenta e Lima (2004), quando dizem que o Estágio Curricular está a cada dia mais banalizado. Para as autoras, a prática observada e apreendida através do estágio por meio de observação ou de regência deve possibilitar a reflexão sobre o desenvolvimento da aula e da aprendizagem do estagiário, mas o que tem ocorrido é que:

[...] a atividade de estágio fica reduzida à “hora da prática”, ao “como fazer”, às técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas. [...] Atividades de micro-ensino, mini-aula, dinâmica de grupo também ilustram a perspectiva em estudo. O entendimento de prática presente nessas atividades é o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente. Um curso de formação estará dando conta do aspecto prático da profissão à medida que possibilite o treinamento

em situações experimentais de determinadas habilidades consideradas, *a priori*, como necessárias ao bom desempenho docente. (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 37-38).

Evidencia-se na fala dos professores P3 e P4, que os Estágios Curriculares nem sempre são devidamente acompanhados, quando do contato com a escola, pelos professores responsáveis pelas disciplinas de prática e de estágio. O estágio é visto como uma experiência limitada e se mostra como uma relação bastante conflituosa, no que se refere aos objetivos propostos e as atividades realizadas. A forma com que foi realizado o Estágio Curricular levou os professores a julgá-lo como apenas uma tarefa burocrática. Na concepção desses professores, o Estágio Curricular é considerado um aliado importante para a aprendizagem e desenvolvimento profissional, pois é o momento em que eles deveriam permanecer em contato direto e concreto com o trabalho real nas escolas.

Considerando que a formação do professor deve se realizar, também, nos espaços de atuação profissional, Cavalcanti (2008, p. 93) afirma que

[...] na cultura predominante, a escola é o lugar da prática e os estágios são momentos de aplicação de modelos de professor e de prática docente definidos teoricamente. A escola recebe, assim, passivamente os estagiários, sem que esse fato seja de relevância em seu cotidiano. Como resultado, muitas escolas não apresentam interesse especial em estreitar relações com os cursos formadores de professores para receberem estagiário. Diferentemente, o que se aponta atualmente é uma relação de intercâmbio e de parcerias efetivas para realização de estágio como campo formativo, em que haja envolvimento de ambas as partes na definição de projetos, com base num entendimento de estágio como um momento teórico-prático de realizar intervenções criativas, ou pesquisas, a partir de situações-problema, num trabalho mais colaborativo entre equipes formadas por professores formadores de licenciaturas, professores de educação básica e estagiários.

Considera-se, portanto, que o estabelecimento de vínculos entre os cursos de formação de professores de Geografia e as escolas das redes municipais e estaduais constitui um instrumento importante para a formação de professores e, em decorrência, para um esforço de aperfeiçoamento dos ofícios que o licenciando vivenciará na prática. Tal instrumento constitui também uma oportunidade para o afloramento e o cultivo dos compromissos social e profissional dos futuros professores com as instituições públicas de ensino. Não menos importantes, são as possibilidades de troca de experiências teórico-práticas entre os professores em exercício e os licenciandos.

Pimenta e Lima (2004) afirmam que o conhecimento da realidade escolar por meio dos estágios não favorece ao futuro professor reflexões sobre uma prática criativa e

transformadora e nem possibilita a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentam o trabalho do professor.

A este propósito, questiona-se: qual a importância do Estágio Curricular para a formação do professor de Geografia? Como ele pode contribuir com a formação do professor de Geografia? Como ele tem sido desenvolvido nos cursos de formação de professores de Geografia? Qual a real contribuição do Estágio Curricular para a superação da dicotomia teoria/prática no processo de formação inicial do professor de Geografia?

Evocar, aqui, essas perguntas pode aparecer algo meramente provocatório. Porém, responder a essas questões demandaria tempo e pesquisa e fugiria do propósito dessa investigação. Esquivamo-nos de aprofundar o debate, dada a complexidade dos temas levantados. Teve-se apenas o intuito de apresentar algumas questões e alguns pontos que merecem ser abordados com o devido rigor e profundidade acadêmica em outras pesquisas.

Voltando à questão da formação inicial, esta possibilitou aos professores envolvidos na pesquisa a aquisição de saberes científicos e pedagógicos no decorrer de sua formação. No entanto, a prática docente não é resultado apenas do saber oriundo das ciências sociais, como afirma Tardif (2007). Segundo o autor, “[...] para os professores de profissão a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar. [...]” (2007, p. 61).

Corroborando com a afirmação do autor, pode-se dizer que a aquisição/construção dos saberes da formação inicial dos professores pesquisados não se desenvolveu nem se consolidou no período de formação inicial, mas durante e, principalmente, no exercício cotidiano do trabalho docente. Ao longo da carreira, os professores mobilizaram outros saberes que, incorporados à prática docente, forneceram algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas, como o saber experiencial ou prático, fruto da experiência profissional individual e coletiva dos professores.

Nesse contexto, pode-se dizer que a valorização dos saberes experienciais dos professores pesquisados supre, em partes, as deficiências da formação. Para Tardif (2007), os saberes da experiência filtram e organizam os demais saberes, na forma de *habitus*. Dito de outra forma, esses saberes podem transformar-se num estilo pessoal de cada professor ensinar, em “macetes” da profissão e em traços de personalidade profissional, que se expressam num saber-fazer pessoal e profissional validados pelo trabalho cotidiano. A construção do saber docente, contudo, dependerá tanto das condições e das situações concretas em que o trabalho do professor se realiza, quanto da personalidade e da experiência profissional desse professor.

Os saberes da experiência levaram os professores pesquisados a questionarem a formação inicial. Essa situação é sustentada, também, por Tardif (2007). O autor afirma que muitos professores, ao iniciarem a carreira, descobrem os limites dos saberes pedagógicos adquiridos nos cursos de formação inicial. Com isso, passam a fazer reavaliações e julgamentos sobre sua formação ao longo da carreira, bem como da pertinência ou realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos de ensino. Nesses termos, os professores passam a acreditar que são os únicos responsáveis pelo sucesso profissional.

O reconhecimento das limitações da formação inicial, por certo, não impediu os professores de realizarem seu trabalho docente. Mais do que isso, ao reconhecerem a limitação pedagógica de sua formação e os desafios enfrentados no cotidiano escolar, buscaram por meio da experiência prática e da troca entre seus pares, encontrar caminhos que suprissem suas deficiências no exercício do trabalho docente.

Segundo Zeichner (1993), a partir do momento que os professores criticam o modelo de formação que receberam, a qual não contempla determinados aspectos da prática, automaticamente exercem movimentos de reflexão e de desenvolvimento do pensamento sobre as práticas³⁶. Para o autor, a socialização das teorias práticas do professor com seus

³⁶ Entender a ideia de ensino reflexivo implica procurar as suas raízes no pensamento de alguns autores que tem defendido o conceito de prática reflexiva, como: Dewey (1979); Schön (1983, 1995, 2000); Zeichner (1993); Alarcão (1996) dentre outros. Esse conceito surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino, de modo que ela seja catalisadora de melhores práticas. Dewey (1979, p. 24) defendeu a importância do pensamento reflexivo. Para o autor, “a necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo da reflexão”. Ele faz a distinção entre *ação* [considerada como rotina] e *reflexão* [considerada holística, guiada pela emoção e pela razão] e sugere um equilíbrio entre ambas as concepções. Na concepção do autor, a reflexão não consiste em um conjunto de procedimentos que os professores devem seguir ou que deve ser ensinado. Para ele, nós refletimos sobre um conjunto de coisas, ao passo que pensamos sobre elas. Porém, o pensamento analítico só tem lugar quando há o reconhecimento de um problema real a resolver. Segundo Dewey (1979), para que a ação reflexiva aconteça, são necessárias três atitudes dos professores, a fim de que eles se tornem responsáveis por sua aprendizagem: *abertura de espírito* - o professor precisa saber ouvir críticas, aceitar o erro e refletir sobre esse erro. Isto fará com que ele esteja sempre a se perguntar sobre suas ações em sala de aula; *responsabilidade* - permite que o professor analise os impactos da sua prática na vida de seus alunos. É o comprometimento para com a coerência e a ética na conduta docente e implica a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada ação, em que o professor busca dos fins; *sinceridade* - é uma mistura das outras atitudes com a humildade, que levará o professor a reconhecer suas falhas e buscar novas alternativas. Essa atitude deve fazer parte da vida do professor reflexivo. As ideias de Schön (1995) sobre “praticantes reflexivos” baseiam-se em noções como a de pesquisa e de experimentação na prática. Para ele, pode distinguir-se a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Segundo Schön (1995), quando o professor coloca para si as questões do cotidiano como situações problemáticas, ele está a refletir e, conseqüentemente, está à procura de uma interpretação para aquilo que é vivenciado. Esse processo de reflexão é a reflexão na ação. Se a reflexão se dá após a ação e tem caráter retrospectivo, o professor reflete sobre a ação. A reflexão sobre a reflexão na ação é um processo mais elaborado, em que o professor procura a compreensão da ação, elabora sua interpretação e busca descobrir soluções para aquela situação. Trata-se de uma reflexão orientada para a ação futura. Referindo-se a Dewey (1933), Zeichner (1993, p. 18) afirma que “a ação reflexiva também é um processo que implica mais do que uma busca de soluções lógicas e racionais para os problemas”. Para o autor, a reflexão constituiu uma dimensão do trabalho do professor que, para ser entendida, precisa integrar as condições de produção desse trabalho. Nesse sentido, o professor que não reflete sobre a sua prática atua de acordo com a

pares é considerada uma das formas de ele assumir uma postura reflexiva. O professor percebe quais as condições sociais que modelam as suas experiências de ensino, a partir do momento que ele reflete sobre as teorias produzidas fora da escola e que aplica em sala de aula como, também, à medida que ele reflete sozinho ou em conjunto, critica e desenvolve suas teorias práticas.

Cabe aqui dizer que os professores pesquisados afirmaram fazer reflexões constantes sobre a sua prática pedagógica. Segundo eles, tudo o que fazem em sala é fruto de reflexões sobre ações positivas ou negativas no exercício da profissão docente. Então, questiona-se: como se processa essa reflexão? Que conhecimento é gerado pelas práticas reflexivas? É possível o professor ser reflexivo cotidianamente? O que é necessário para que o professor assuma uma postura de profissional reflexivo? Se a reflexão sobre a prática docente é resultado de um processo de questionamentos constantes entre o que se pensa e o que se faz, incluindo intervenções e mudanças, seria possível caracterizar os professores como profissionais reflexivos? Por que certos professores com alguns anos de experiência docente continuam com a mesma prática pedagógica? Essa experiência é formadora de conhecimentos ou são ações que se dão de forma rotineira?

Sem querer oferecer respostas completas e definitivas a cada uma dessas questões, pode-se apenas dizer que a prática dos professores envolvidos na pesquisa é pensada a partir das finalidades da educação e das condições sociais presentes no contexto escolar, estando associada à ideia de prática reflexiva.

Com base nos estudos de Zeichner (1993) e Shön (1995), acredita-se que, independente dos caminhos escolhidos pelos professores para resolverem problemas da prática em sala de aula, é provável que, em algum momento, ao se depararem com situações complexas os professores realizam um diálogo entre a situação e o conhecimento pré-existente, trazendo novos significados e novas ações. Porém, nem toda prática é uma prática reflexiva. O simples fato de os professores terem consciência dos próprios atos, refletirem sobre sua formação inicial, sobre o que “dá certo” e o que “não dá certo” em sala de aula, não caracteriza, porém, uma prática reflexiva associada à ideia de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, proposta por Shön (1995).

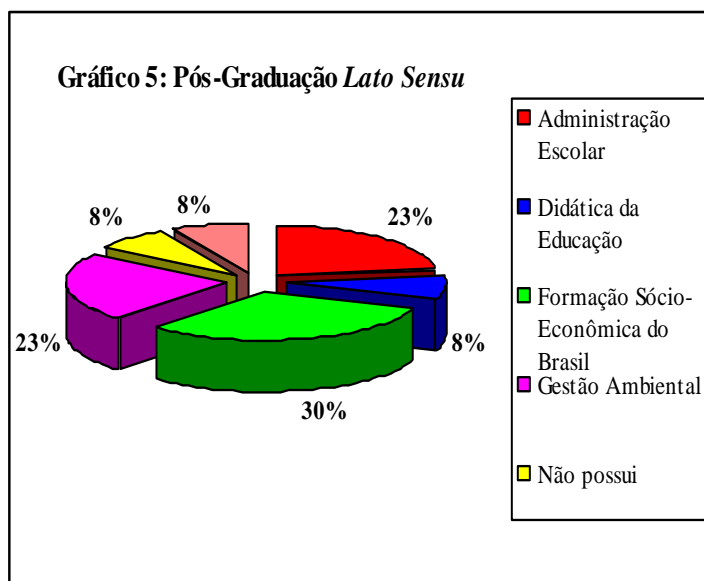
rotina, aceitando a realidade da escola e os seus esforços são direcionados a encontrar as soluções que outros definiram por ele. Para Alarcão (1996, p. 186) é a reflexão que promove a autonomização do professor. Porém, “ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo. E o todos começa em cada um de nós”.

Com base nas pesquisas de Dewey (1979), diga-se que o ato reflexivo dos professores pesquisados muito se assemelha com o ato de rotina. Para o autor, há uma distinção entre o ato de simples pensamento (ato de rotina) e o ato de pensar reflexivamente (ato reflexivo). Ao citar Dewey, Zeichner (1993) diz que o ato da rotina é, sobretudo, guiado pelo impulso, pela tradição e pela autoridade. Nessa perspectiva há a aceitação sem reflexão da realidade do ensino. É, na verdade, o contrário da prática reflexiva, pois não há problematização da realidade vivida, e sim, uma aceitação a-crítica da realidade e das ordens ditadas por outros. Entretanto, para que a ação reflexiva aconteça, é preciso aprender a pensar.

A carga de trabalho a que estão submetidos os professores pesquisados não permite a introdução de um tempo destinado à reflexão, uma vez que necessita desta condição para a sua sistematização. Com isso, existem rotinas que foram socializadas e incorporadas às práticas pedagógicas dos professores, por meio da observação de ações desenvolvidas por outros professores que “deram certo” ou, ainda, por meio das próprias experiências práticas sem, contudo, realizar uma análise criteriosa. Alguns professores preferem submeter-se às rotinas e às suas experiências imediatas sem testar novas ações. Isso impossibilita a ocorrência da reflexão sobre a ação e a reflexão na ação, já que não contempla a análise realizada *a posteriori* sobre sua própria ação.

Voltando a questão da formação inicial, defendemos a ideia de que ela dificilmente dará conta de resolver todas as lacunas existentes na formação do futuro professor de Geografia, devido à complexidade de variáveis que compõem o processo de ensinar e de aprender. Nunca é demais insistir que a formação do professor caracteriza-se como um processo contínuo. Para Ribas (2000), a formação inicial constitui apenas uma primeira etapa vida do professor. Nessa perspectiva, Pacheco e Flores (1999, p.56) afirmam que “o professor jamais deixa de aprender, já que o ensino é uma atividade que exige uma constante evolução e adaptação a novas situações”.

No que se refere à realização de curso de especialização pelos professores pesquisados, onze realizaram cursos de pós-graduação *lato sensu* em diversas áreas. A concentração maior foi em *Formação Socioeconômica do Brasil*, com 30%, seguida de *Gestão Ambiental* e *Administração Escolar*, ambas com 23% (Gráfico 5). Apenas a pós-graduação em *Gestão Ambiental* foi realizada pela UEG – UnU Morrinhos. As demais foram oferecidas pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO.



Fonte: Dados do questionário aplicado aos docentes no ano de 2008.

O processo formativo nos respectivos cursos de pós-graduação para os professores constitui um mecanismo primordial e essencial no desencadeamento de mudanças que se fazem urgentes para a melhoria da prática pedagógica na escola, pois, para além de outros, tem como objetivos propor novas metodologias e colocar os profissionais em contato com as discussões teóricas atuais. Com relação a esse aspecto, alguns professores afirmaram que os cursos de especialização lhes asseguraram aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitaram a progressão na carreira. Entretanto, na concepção de parte dos professores, em algumas especializações que cursaram, tal aperfeiçoamento apresenta lacunas no que se refere a espaços ou momentos específicos destinados à formação e capacitação pedagógica. Prioriza-se amplo domínio do campo específico, ficando desprovida de conhecimentos relacionados ao exercício da profissão docente.

Em termos de formação continuada, nenhum dos professores pesquisados tem participado de cursos, oficinas, seminários ou encontros ligados à Geografia nos últimos cinco anos. Ao verificar se eles têm procurado alternativas para ampliar seus conhecimentos na área, foram unânimes em dizer que não. Nesse cenário, indagamos: como, então, se atualizam esses professores?

Em suma, pode-se dizer que as experiências trocadas com outras pessoas [alunos, professores] direta e indiretamente podem possibilitar aos professores a aquisição de atitudes e conhecimentos que não se limitam a conteúdos bem circunscritos e que dependem de um conhecimento especializado. Considera-se, ainda, que os professores

atualizam-se a partir dos programas curriculares e das propostas que os livros didáticos apresentam. Dessa afirmação podemos dizer que, segundo Tardif (2007), o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto aos saberes provenientes da história de vida individual e coletiva, quanto da instituição escolar, dos outros atores educativos, da formação inicial e continuada. Segundo o autor (2007, p. 86) “[...] muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho. [...]”.

Conforme os professores pesquisados, quando muito, participaram de cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação – SEE – e das Semanas Pedagógicas. A esse respeito, caberia indagar: até que ponto os cursos da SEE satisfazem as necessidades dos professores e os ajudam a lidar com questões atuais da sala de aula?

Os professores mencionaram que nem sempre a formação continuada oferecida pela Secretaria Estadual de Educação é efetivada devido ao desinteresse de alguns e a metodologia de alguns cursos ou encontros de formação. Na verdade, fica claro em seus depoimentos que eles carecem de atividades ou cursos de formação continuada na área de atuação, pois esses não têm sido oferecidos pela SEE.

Acredito que alguns desses cursos são direcionados a nós professores como uma imposição daquilo que devemos fazer em sala. A realidade nossa não contempla muitas dessas propostas e aí a gente não as coloca em prática. (P8)

Esses cursos deveriam ser mais específicos às disciplinas de cada professor. Mesmo que a realidade da sala de aula seja a mesma, as disciplinas e dificuldades dos professores de cada área não são. (P9)

Frente ao exposto, acredita-se que a formação continuada realizada sob a forma de cursos de atualização, capacitação ou treinamento promovidos pela SEE não contemplam as necessidades e os anseios dos professores e não levam em consideração os problemas e as necessidades vivenciadas por eles. Na concepção de Veiga (2002), a formação continuada precisa levar em consideração o universo dos professores, centrar-se nas situações vividas por eles e em suas necessidades.

Os professores P1, P7, P10 e P12 disseram que a maioria dos cursos de formação continuada não oferece novas experiências que os levem a um amadurecimento da profissão, pois muitas atividades eles já fazem na prática. Na concepção dos professores as ações de formação continuada não atende as suas reais necessidades e, no geral, a maioria

está repetindo aquilo que eles já conhecem e já vivenciaram em outros cursos ou até na sala de aula. Afirmaram ainda, que a maioria das experiências de formação continuada não teve muitos impactos na sua prática pedagógica em sala de aula. Em síntese, os professores acreditam que aprenderam mais sozinhos nas suas práticas cotidianas e na troca de experiências com seus colegas do que em ações de formação continuada.

Muitas coisas que hoje faço e já fiz em sala de aula, aprendi em cursos, oficinas e palestras. Mas, o que realmente contribui para o desenvolvimento de minha prática em sala de aula foi a troca de experiência com os colegas. Essas sim, me deram um norte a seguir. (P1)

Acredito que nós professores nunca estamos prontos, devemos buscar sempre aprender coisas novas, buscar informações e metodologias diferentes para aplicar na prática em sala de aula. (P2)

Às vezes a gente aprende mais com nossos colegas, trocando experiências e dialogando, do que em alguns cursos, que muitas vezes só trazem teorias. (P7)

Eu tenho a visão de que a formação continuada, dependendo da forma com que é realizada, oferece muitas possibilidades. Só que a maioria dos cursos que a gente faz oferece muitas propostas e atividades que nós já executamos em sala de aula. (P10)

Os últimos cursos que fiz não trouxeram nenhuma inovação. É tudo a mesma coisa. O que a gente precisa é de novas metodologias que dê conta de atender as expectativas e necessidades dos alunos e que facilitem nosso trabalho em sala de aula. (P12)

Olhando, porém, os depoimentos dos professores P1, P2 e P10, é possível perceber que há uma concepção de que a formação continuada, mesmo com suas lacunas, propicia e possibilita a atualização e melhora a prática em sala de aula. Para os professores, a formação continuada é uma exigência da atualidade e que, como docentes, devem estar em constante formação.

Os depoimentos dos professores permitiu pôr em evidência dois traços marcantes da oferta de ações de formação continuada: por um lado, a *uniformidade*, no que diz respeito a modalidades, conteúdo e duração e, por outro lado, a sua *ineficácia* quanto ao oferecimento de elementos teóricos e metodológicos que possibilitem ao professor articular o conhecimento obtido com o trabalho docente no cotidiano escolar.

Em suma, a ausência de uma formação continuada na área de atuação é justificada pelos professores pesquisados como fruto de fatores de diversas ordens: ausência de incentivos oferecidos pelo Governo, falta de tempo disponível, falta de recursos financeiros ou, ainda, porque a formação continuada, em sua maioria, não culmina em titulação ou certificação formal e nem sempre produz "recompensas" visíveis e mensuráveis, tais como promoções, reconhecimento ou aumento de salário.

Cabe aqui dizer que há resistência de alguns professores em participar de cursos de formação continuada, pelo simples fato de que muitos deles acontecem aos sábados, atrapalhando o descanso por eles tão almejado. Quando são realizados durante a semana, porém, os professores não podem participar porque possuem elevada carga horária. Se optarem por participar, precisam pagar um substituto. Dadas as reais condições salariais, é praticamente impossível sua participação sem que haja um retorno financeiro também, pois investem tempo e dinheiro, mesmo que os cursos oferecidos a eles sejam gratuitos.

Então pergunta-se: como deveria acontecer a formação continuada? Em que tempos e espaços deveria acontecer? Para alguns professores, a formação continuada deveria acontecer durante o planejamento pedagógico no início do ano, na própria escola em que estão lotados. Quando muito, a cada seis meses, atendendo as diversas áreas do currículo. Para outros, os cursos de formação continuada deveriam acontecer durante a semana, desde que sejam previamente elaborados e constem no calendário anual das atividades escolares.

Os poucos professores pesquisados que demonstraram interesse em se atualizar são os que estão no início da carreira docente [com até cinco anos]. Aqueles que exercem a profissão há mais de dez anos mostram-se desestimulados em investir no seu aprimoramento intelectual. Em termos mais precisos, pode se dizer que os professores procuram, geralmente, uma formação continuada pensando na melhoria salarial.

Do que foi exposto, depreende-se que apenas o prazer da descoberta, das trocas e do próprio sentimento de adquirir conhecimentos teórico-práticos que propiciem a evolução profissional do professor, não é suficiente para atraí-lo à aquisição de experiências e saberes oferecidos pela formação continuada. Segundo Behrens (1996, p. 135-136),

a essência na formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber-fazer. As pesquisas na área da formação de professores enfatizam que os docentes precisam estar com vontade de mudar, sensibilizados pela necessidade de transformar a ação docente, em busca de um ensino de melhor qualidade. Ousa-se dizer que o docente precisa ser seduzido e seduzir-se para buscar a renovação de sua prática pedagógica.

É sabido que tão importante quanto ter uma boa formação inicial é a busca pelo professor de uma aprendizagem ao longo da vida, em que, num exercício consciente e dialógico, possa sistematizar teoria e prática, ter um outro olhar sobre o processo de ensino/aprendizagem. Noutras palavras, a atualização permanente, seja por meio de cursos ou da participação em eventos científicos, é considerada eterna para todo professor.

Há que se recordar aqui que a institucionalização da formação continuada sempre foi uma reivindicação da classe docente que a encarava como um direito [dos professores] e uma obrigação [do Ministério da Educação - MEC³⁷]. Portanto, essa situação, de certo modo, inverteu-se, posteriormente. Para muitos professores, a formação continuada passou do simples exercício de um direito ao cumprimento de um dever.

A formação continuada de professores surgiu como uma estratégia de “ensinar os professores” a “ensinar bem”. Acreditava-se que o investimento na formação continuada se traduziria numa melhoria do funcionamento das escolas e, concomitantemente, numa melhoria do desempenho profissional dos professores. Mas até que ponto estas expectativas foram alcançadas?

Nessa perspectiva, a formação continuada traduziu-se em estratégias de “complemento de habilitações”. Por um lado, o processo pode ser encarado como uma valorização da profissão docente. Por outro, pode levar à generalização de que a profissão docente apresenta *déficits*, que são superados apenas com a realização de ações de formação continuada.

De toda maneira, é preciso dizer que a formação continuada, integrada com a prática cotidiana e contextualizada com as exigências socioeducacionais, visa tornar o professor capacitado e “completo” na sua área de atuação. As ações de capacitação continuada que se desenvolvem após a formação inicial, que oferecem elementos teóricos e metodológicos ao professor para que ele possa articular o conhecimento obtido com o trabalho docente diário nas escolas, podem contribuir para a melhoria da prática pedagógica do professor e, conseqüentemente, do ensino/aprendizagem de Geografia. Trata-se da apropriação pelo professor de aspectos conceituais e de instrumentos metodológicos. Esses aspectos compreendem conhecimento de conteúdos curriculares e competência para definir

³⁷ Segundo Teles (2006, p. 9), “o Ministério da Educação (MEC) tem como relevante atribuição elaborar e fomentar políticas de formação inicial e continuada de professores dos ensinos básico e superior, visando dar sustentabilidade à função social da universidade e da escola como espaços de construção de conhecimentos historicamente transformadores da realidade”.

objetivos de ensino, planejar e avaliar situações de ensino, selecionar e organizar conteúdos, métodos, procedimentos e recursos didáticos.

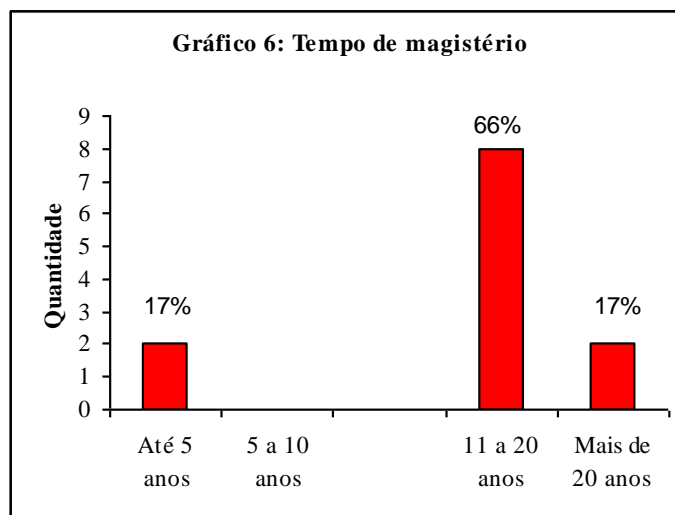
Estudos apontam, porém, que de nada adianta a concretização de ações de formação continuada sem um efetivo envolvimento e comprometimento do professor com o processo. Tendo em vista a consecução dos objetivos educacionais, torna-se fundamental o compromisso pessoal do professor em serviço com sua formação continuada, buscando vislumbrar melhorias na sua prática pedagógica. Para Nóvoa (2002), toda ação implementada para a formação continuada do professor só se efetivará se houver um envolvimento desse agente como sujeito ativo e interessado pelo seu aprimoramento profissional.

Nesse sentido, os aperfeiçoamentos ou os treinamentos trazem informação e levam à ampliação de talentos e de algumas competências do professor. São, portanto, úteis. Resta-nos perguntar *para quem, para que e até que ponto são úteis, como é feita e quais relações estabelece com a prática concreta dos professores*. Por sua vez, lanço aqui algumas questões: até que ponto a formação continuada é entendida como importante elemento de mudanças nas práticas pedagógicas? A formação continuada contribui para a autonomia dos professores?

Essas questões não serão respondidas agora, pois demandaria outra pesquisa. Aqui não cabe tratar especificamente disso, visto que fugiria de alguma forma ao tema mais geral proposto. Durante a pesquisa, desenvolveu-se algumas reflexões para compreender se as experiências acumuladas ao longo da trajetória profissional do professor de Geografia têm influenciado no saber-fazer docente.

3.2.2 Situação de trabalho

Com relação à situação de trabalho, todos os professores integram o quadro de pessoal da Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás e foram admitidos mediante concurso público. A maioria dos professores (73%) exerce a profissão há mais de dez anos, e possui uma larga experiência no magistério, ou seja, um amadurecimento profissional ao longo da carreira. Somente 17% dos professores estão em início de carreira, conforme se verifica no gráfico 6, abaixo:



Fonte: Dados do questionário aplicado aos docentes no ano de 2008.

Frente ao exposto, surge uma questão: até que ponto a experiência profissional possibilita ao professor uma maior desenvoltura e segurança necessárias à fundamentação teórica e prática durante o exercício da sua prática docente?

Huberman (1995), ao realizar um estudo sobre a carreira do professor, considera que a profissão docente é marcada por cinco fases: ao escolherem a sua profissão, os professores iniciam-se na vida profissional. Essa fase é denominada “entrada na carreira” e corresponde de 1 a 3 anos de atuação profissional. Nesse período, os aspectos da sobrevivência e da descoberta são vividos paralelamente. A sobrevivência nada mais é do que o encontro do professor com a complexidade do trabalho docente. Nesse momento, ele percebe a distância entre o ideal e o real na sala de aula. A descoberta seria o entusiasmo inicial de se perceber professor e, também, o sentimento de pertença a um grupo de profissionais; em seguida, no período de 4 a 6 anos de atuação profissional, o professor se afirma no mercado de trabalho, possui maior segurança, têm melhor domínio de sala e procura definir um estilo próprio de docência; posteriormente, de 7 a 25 anos de carreira, é a fase marcada pela diversificação, em que o professor apresenta um maior dinamismo no seu fazer docente. Nesse momento, o professor encontra-se na fase de consolidação de um repertório pedagógico. O período entre 26 a 35 anos de docência é uma fase denominada de seriedade e distanciamento afetivo, caracterizada pela maturidade, em que a preocupação com a avaliação externa diminui. Nesse período, o professor vai desacelerando a atividade docente até paralisar a vida profissional, com mais de 35 anos de profissão. Nessa fase denominada “conservadorismo” ou “desinvestimento”, o professor apresenta maior resistência a inovações e apego às lembranças do que já passou.

Ao analisar o ciclo de vida profissional dos professores do ensino secundário, Huberman (1995, p.38) afirma que “para alguns, esse processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”. Segundo o autor, embora seja possível delimitar os ciclos que atravessam a carreira dos professores, não se pode dizer que essas seqüências são fixas, nem tampouco que eles [os professores] vivam todas elas. Além disso, essa seqüência não é universal e não é determinada apenas pelo tempo de carreira, independente das condições sociais e do período histórico.

A esse propósito, chama-se a atenção para o fato de que diversos aspectos podem influenciar e, às vezes, determinar a carreira docente, dentre eles as relações estabelecidas *com e no* contexto socioeducacional, os fatores históricos, culturais e de formação.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Tardif (2007), ao tratar das fases iniciais e da experiência de trabalho do professor, embasado na literatura pertinente ao assunto, afirma que a profissão docente é marcada por fases. Para o autor, o início da carreira, mais precisamente entre os três a cinco primeiros anos de trabalho, constitui as bases dos saberes profissionais. Essa fase denominada “choque com a realidade” é vista por Eddy (1971) e Tardif (2007) como um período crítico, caracterizado por três fases: (1) pela passagem da condição de estudante à de professor, (2) pela iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola, (3) descoberta dos alunos “reais” pelos professores. Há, portanto, um confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão em relação às experiências anteriores dos professores e às adequações a serem realizadas em função das realidades do trabalho.

Tardif (2007) defende que, no início da carreira, o professor vai adquirindo uma experiência que lhe dá certezas em relação ao contexto educacional, que possibilita uma integração com a escola e a sala de aula, que confirma sua capacidade de ensinar. Configura-se, dessa forma, uma delimitação de territórios de competência e de atuação do professor. É nessa fase que o professor julga sua formação universitária anterior, considerando, muitas vezes, que ela não ofereceu condições necessárias para enfrentar a realidade do contexto escolar. Assim, o docente entende que muita coisa da profissão ele aprendeu com a prática cotidiana, pela experiência pessoal e coletiva (com seus pares, colegas, alunos e todos os envolvidos no processo educacional) desenvolvida no ambiente de trabalho. Essas considerações apontadas por Tardif (2007) em sua pesquisa com professores do Quebec,

podem ser verificadas, também, nas falas dos professores de Morrinhos, já citadas anteriormente.

Segundo Tardif (2007, p. 84), alguns autores consideram que os cinco ou sete primeiros anos da carreira são extremamente importantes na história profissional do professor, pois determina seu futuro e sua relação com o trabalho. Esses anos “[...] representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes, e às vezes contraditórios, nos novos professores. [...]”. Os primeiros anos de carreira são marcados por duas fases:

- 1) Uma de exploração (de um a três anos), na qual o professor escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos etc.) e experimenta diferentes papéis. Essa fase varia de acordo com os professores, pois pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição. Essa fase é tão crucial que leva uma porcentagem importante (Gold, 1996, fala de 33%, baseando-se em dados americanos) de iniciantes a abandonar a profissão, ou simplesmente a se questionar sobre a escolha da profissão e sobre a continuidade da carreira, conforme a importância do “choque com a realidade”.
- 2) A fase de estabilização e de consolidação (de três a sete anos), em que o professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem as suas capacidades. Além disso, essa fase se caracteriza por uma confiança maior do professor em si mesmo (e também dos outros agentes no professor) e pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos (gestão de classe, planejamento do ensino, apropriação pessoal dos programas etc.), o que se manifesta através de um melhor equilíbrio profissional e, segundo Wheer (1992), de um interesse maior pelos problemas de aprendizagem dos alunos, ou seja, o professor está menos centrado em si mesmo e na matéria e mais nos alunos. (TARDIF, 2007, p. 84).

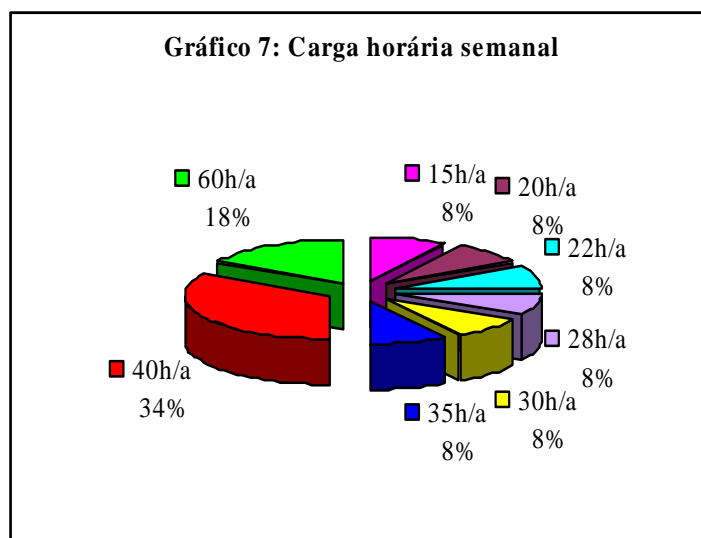
Ainda, segundo o autor, é necessário compreender que a estabilização e a consolidação na carreira docente não ocorrem naturalmente. São marcadas tanto pelo tempo cronológico, quanto pelos acontecimentos constitutivos que permeiam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão. Cita-se, por exemplo: apoio da direção; colegas de trabalho considerados “acessíveis” com os quais possa trocar experiências profissionais; vínculo efetivo com a instituição que lhe proporcione estabilidade profissional; poucas turmas, com as quais seja fácil de lidar etc.

Visto por estes aspectos apresentados por Huberman (1995) e Tardif (2007), ao analisarmos o tempo de magistério dos professores de Geografia em efetivo exercício, pode-se considerar que 83% dos professores participantes da pesquisa estão consolidando sua vida profissional numa fase marcada pela diversidade e pelo dinamismo. Apenas 17%

encontram-se numa fase de transição entre o início da sua vida profissional e a afirmação no mercado de trabalho. Nenhum dos participantes encontra-se na fase de seriedade, maturidade profissional, conservadorismo ou paralisação da sua vida profissional. Como bem lembrado por Huberman (1995), essas fases não são imutáveis e devem ser entendidas apenas como “tendências”, pois podem apresentar certa flexibilidade. A construção do professor está relacionada a inúmeros fatores internos e externos à profissão docente. Assim, a diversificação e o dinamismo podem aparecer em qualquer momento da carreira, bem como o professor pode viver ou não uma ou outra fase.

Por meio das anotações, das observações e das entrevistas realizadas com os professores de Morrinhos – GO, percebe-se que essas fases não se aplicam a alguns deles e nem são marcadas por um tempo cronológico. O professor P7, por exemplo, considerando-se que possui mais de 10 anos de magistério, estaria consolidando-se na vida profissional. Sua prática docente deveria ser permeada por uma diversificação e um maior dinamismo. Ao contrário, ele apresenta momentos de insegurança, marcados pela sobrevivência e pela descoberta vividas paralelamente. Esses momentos muito se assemelham com as fases iniciais da carreira. Pode-se dizer que, segundo Tardif (2007), a consolidação na carreira depende de outros fatores relacionados ao exercício da prática docente, como, por exemplo, possuir poucas turmas e que elas sejam fáceis de lidar. Entretanto, esse não é o caso do professor citado, pois ele possui elevada carga horária e, conseqüentemente, um número elevado de turmas, o que pode justificar, em partes, suas ações pedagógicas.

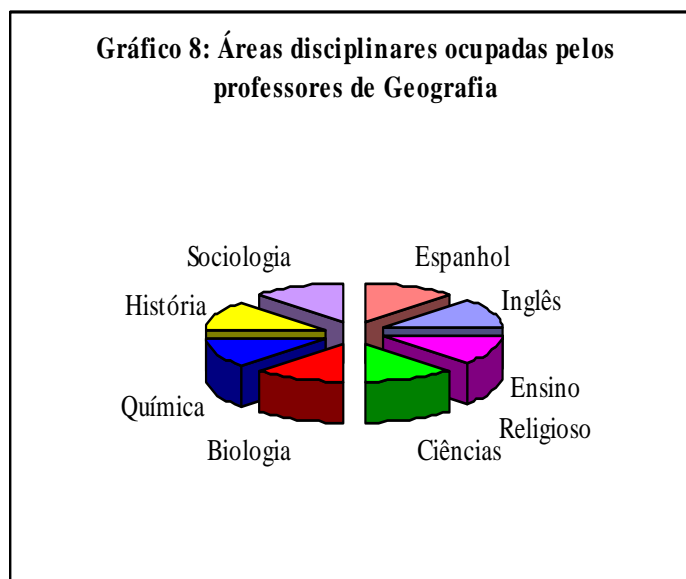
Tal afirmação demonstra que a quantidade de turmas que o professor possui reflete na qualidade de seu trabalho. Uma carga horária grande, exige-lhe mais investimento de tempo e energia na concretização de suas tarefas, no que se refere a execução de tarefas burocráticas da instituição, bem como na preparação do material e das aulas. Dessa forma, consideramos que a maioria dos professores pesquisados possui um número excessivo de turmas e, conseqüentemente, carga horária elevada. Apenas quatro professores possuem menos de cinco turmas e os demais de sete a onze. Ao total, 52% dos professores possuem carga horária igual ou superior a 40h/a semanais (Gráfico 7). Alguns, quando não atingem essa carga horária em sala de aula, exercem funções administrativo-pedagógicas dentro da escola, como: coordenação pedagógica, dinamizador de laboratório de informática e dinamizador de biblioteca. Executam, também, Projetos Pedagógicos em consonância com o Projeto Político Pedagógico da Escola. Essa elevada carga horária pode interferir no desenvolvimento profissional e, sobretudo, contribuir para a precarização da prática pedagógica do professor.



Fonte: Dados do questionário aplicado aos docentes no ano de 2008.

Alguns dos professores pesquisados ainda ministram aulas em outros estabelecimentos de ensino ou exercem outras atividades para aumentar a sua renda. Dos doze professores, três ministram aulas em outros estabelecimentos de ensino, sendo que dois desses já possuem carga horária elevada na escola pesquisada. Mesmo com intensa carga horária de trabalho, eles ainda ministram diversas disciplinas do currículo escolar para completar sua carga horária visando, exclusivamente, melhorias salariais. Além de Geografia, quatro dos doze professores ministram outras disciplinas que possuem *déficit* de professores. As áreas disciplinares ocupadas pelos professores de Geografia, praticamente em todos os casos, exceto em dois, não condizem com a formação inicial deles (Gráfico 8).

Pode-se inferir que a diversidade de disciplinas sob a responsabilidade dos professores pesquisados exige tempo e estudo complementares para subsidiar a prática pedagógica, o que pode comprometer a qualidade do ensino de Geografia, apesar da formação específica que estes professores possuem.



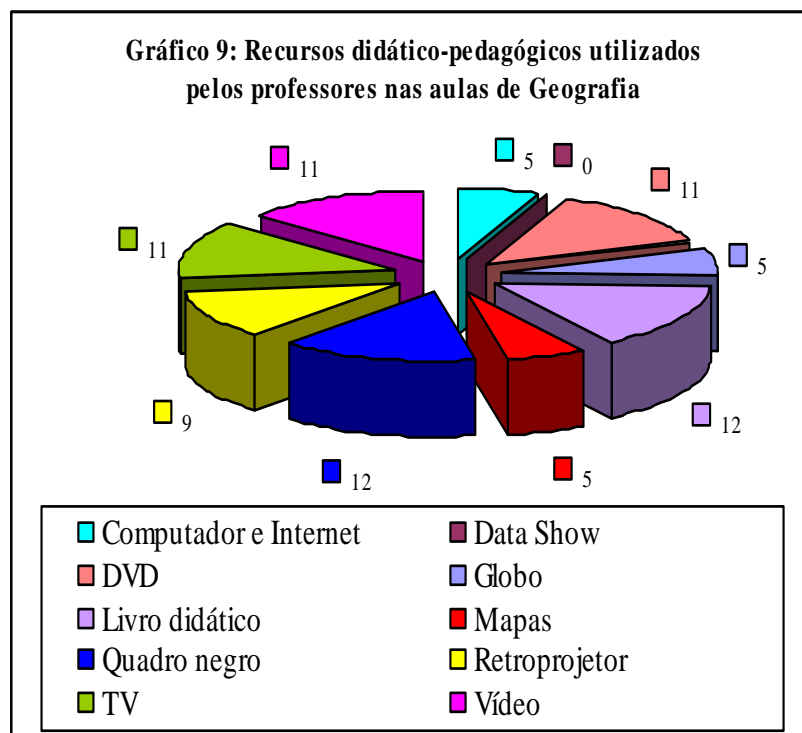
Fonte: Dados do questionário aplicado aos docentes no ano de 2008.

3.2.3 Utilização dos recursos didático-pedagógicos nas aulas de Geografia

Em relação à utilização dos recursos didático-pedagógicos, segundo questionário aplicado aos professores, nota-se a ênfase dada ao livro didático como principal recurso, seguido da utilização do quadro-giz e da TV. Os mapas, o globo e o computador/*internet* são utilizados por apenas 50% dos professores, talvez pela dificuldade de utilização desses recursos (Gráfico 9).

Considerando-se que todas as escolas pesquisadas possuem material didático-pedagógico disponível para auxiliar as aulas de Geografia, os professores afirmam que fazem uso desse material em suas aulas com certa frequência. Chamamos a atenção para o fato de que o uso desse material pode contribuir significativamente para facilitar a experiência do professor com novos procedimentos metodológicos ou permitir uma maior aprendizagem aos alunos sobre determinado assunto. O seu uso, contudo, não é uma garantia de ensino harmonioso e efetivo.

É preciso considerar que, sem uma seleção criteriosa por parte do professor do material que mais se adapta às necessidades da aula e dos alunos, bem como domínio desses recursos e uma preparação anterior para utilização desse material, o professor poderá encontrar uma variedade de obstáculos no caminho da inovação de sua aula e ficar condicionado às circunstâncias, o que pode levar à desmotivação tanto do professor e quanto do aluno.



Fonte: Dados do questionário aplicado aos docentes no ano de 2008.

Durante a observação das aulas, comprovou-se que os professores utilizam-se basicamente do livro didático³⁸ para realizar a mediação entre o aluno e o conhecimento geográfico. Vez ou outra, os professores utilizam o quadro-giz como referência para explicar alguns conteúdos. Apesar de não ser condição *sine qua nom* para que o processo de ensino/aprendizagem de Geografia aconteça, o livro didático foi incorporado na rotina da sala de aula por todos esses professores e utilizado como um instrumento importante da atividade docente.

Para os professores, o livro didático é mais que um simples material de uso no processo de ensino/aprendizagem. É considerado como sistematizador dos conteúdos geográficos, roteiro de aula, fonte de exercícios e consulta do aluno. Noutras palavras, o livro didático é um objeto de apoio em que a grande maioria dos professores utiliza para estruturar e ministrar suas aulas. Em razão disso, ele acaba norteando a prática pedagógica

³⁸ Os livros de Geografia adotados pela Rede Pública Estadual de Ensino em Morrinhos e utilizados pelos professores quando da realização desta pesquisa são: GUIMARÃES, Raul Borges; ARAÚJO, Regina; RIBEIRO, Wagner Costa. **Construindo a Geografia** - 5ª série (novo 6º ano) - Uma janela para o mundo. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005. _____. **Construindo a Geografia** - 6ª série (novo 7º ano) - O Brasil e os brasileiros. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005. _____. **Construindo a Geografia** - 7ª série (novo 8º ano) - A América no mundo contemporâneo. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005. _____. **Construindo a Geografia** - 8ª série (novo 9º ano) - Cenários do mundo contemporâneo. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

do professor de Geografia e sendo o material didático que os alunos têm maior contato, senão o único. O discurso de alguns professores ilustra bem essa afirmação:

Eu considero o livro didático como uma referência na minha prática pedagógica diária por ser meu instrumento de apoio, por ser suporte teórico e prático para os alunos e por apresentar uma sistematização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. (P1)

Como nem todos os alunos têm condição de adquirir livros, vejo que o livro didático é uma ferramenta importante para a aprendizagem do aluno. Ele não só traz conteúdos, como também é um estímulo visual. (P5)

O livro didático é um referencial para o trabalho do professor em sala de aula, pois ele nos orienta sobre “o que ensinar” e “como ensinar”. (P10)

Como se vê, na visão dos professores, muitas são as vantagens do uso do livro didático de Geografia. Este não só possibilita uma visão organizada da disciplina, como também facilita o trabalho do professor. Considerado parte importante e indispensável do trabalho docente, de maneira geral, o livro didático tem representado um papel ativo e significativo no processo de ensino/aprendizagem, pois serve não só como suporte teórico e sequência dos conteúdos para o professor, como também fonte de informação e de consulta para os alunos.

Ao considerar que o livro didático ocupa um papel de significativa relevância no processo de ensino/aprendizagem de Geografia, surgem algumas questões: como o professor tem utilizado esse material em sala de aula? Quais os fatores que influenciam o uso do livro didático pelo professor?

As aulas dos professores pesquisados são mediadas pelo uso contínuo do livro didático. Disso, decorre mencionar que, nas aulas de P2, P6, P9, P10 e P11, os alunos realizavam leitura oral de textos do livro. Cada aluno indicado pelo professor lia um ou mais parágrafos. Durante esse processo, aconteciam intervenções dos professores tanto para coordenar a leitura oral, quanto para discutir o conteúdo lido com os alunos. Essas leituras aconteciam, muitas vezes, num clima de dispersão de boa parte dos alunos. Isso é evidente na forma como, por exemplo, o professor P8 chamava a atenção de dois alunos: “*Hei vocês dois aí, eu vou ter que interromper a leitura?*”.

Em suas aulas, os professores P9 e P11 sempre se referiam aos “combinados” da turma, ao chamar a atenção dos alunos que pediam para ler, mas não levantavam a mão.

“*Sem falar. Tem que levantar a mão, como nós combinamos!*” (P11). Eles condicionaram a participação dos alunos ao cumprimento dessa regra, discutida antes.

Os professores P3, P4, P5, P7 e P8, quando não realizavam uma leitura linear do conteúdo explorado, solicitavam que próprios alunos fizessem uma leitura silenciosa do assunto para que, posteriormente, pudessem realizar os exercícios propostos pelo livro didático. Já os professores P1 e P12 faziam leitura apenas dos pontos que consideravam mais importantes de serem frisados para os alunos, pautando-se apenas pela explicação contextualizada dos conteúdos. Vez ou outra esses professores solicitavam que os alunos fizessem uma leitura criteriosa do conteúdo em casa, como forma de reforçar a discussão tida em sala de aula.

Disso, decorre mencionar que os professores P11 e P12 sempre anunciavam que iriam fazer a leitura de determinado texto do livro didático, mas antes, realizavam uma discussão em torno das ilustrações, como forma de antecipar aspectos do conteúdo do texto. A participação dos alunos ocorria de diferentes maneiras: respondendo as perguntas dos professores, introduzindo comentários da sua experiência pessoal com o tema da aula e acrescentando informações.

Ao buscar compreender o motivo do uso exclusivo do livro didático pelos professores, é possível inferir que se trata de um instrumento de fácil acesso. Lembramos que o livro didático é disponibilizado pelo Governo Federal a todos os alunos do Ensino Fundamental e é um dos recursos que os professores mais sentem segurança para explorar em sala de aula.

Ficou muito claro na fala dos professores pesquisados que o rigor da utilização do livro não se dá somente por ele ser o único material didático-pedagógico disponível nas escolas pesquisadas, haja vista que todas elas possuem fitas de vídeo, mapas de parede (Múndi, do Brasil, Político etc.), livros didáticos e literários, tv's, vídeo cassete, aparelho de DVD, aparelho de som, mimeógrafos e retroprojetores, bem como bibliotecas e livros diversos de Geografia. A razão principal é que há ausência de tempo disponível para os professores prepararem atividades alternativas a serem utilizadas em suas aulas.

Essas atividades alternativas, mesmo que apresentem resultados satisfatórios de aprendizagem dos conteúdos geográficos, representam mais trabalho para os professores do que as atividades rotineiras. Em termos mais precisos, a utilização de outros recursos exige dedicação maior de tempo para planejamento, execução e acompanhamento dos alunos. Vejamos o que falam os professores:

Eu sempre recorro ao livro didático para preparar minhas aulas. Além disso, ele auxilia no tempo da aula, motiva o aprendizado do aluno, traz exercícios e textos. Na verdade, ele facilita o nosso trabalho, pois “já vem pronto”. (P3)

A praticidade do livro didático é inquestionável para o uso em sala de aula, pois se acontecer de não dar tempo de preparar a aula, basta abrir o livro, fazer uma leitura do conteúdo e discutir com os alunos e pedir para eles realizarem as atividades do próprio livro. (P4)

O livro didático não só dá tudo pronto pra gente, como também ajuda nós professores e os alunos a compreender melhor um determinado assunto. Só não podemos dizer que ele é completo. (P8)

Eu acredito que o livro didático é um grande facilitador da prática do professor, pois como nem sempre temos tempo suficiente para preparar outras atividades de ensino, ele nos ajuda a realizar nossa atividade docente com sugestões de exercícios e atividades para os alunos. É claro que a execução das propostas trazidas no livro didático fica a cargo de cada professor. (P11)

Nota-se, na fala dos professores, que o livro didático não apenas serve como parâmetro dos conteúdos a serem ensinados, como também é fonte de economia de tempo na seleção de material e na preparação das aulas. Detentor de uma ordem e de uma linearidade dos conteúdos geográficos, bem como de sugestões de exercícios e metodologias de ensino, caberá apenas ao professor estabelecer qual relação ele terá com o livro didático, quer seja de autonomia, de interação ou de subordinação.

Apesar dos problemas que o livro didático apresenta, os quais já foram apontados por vários estudos e análises realizadas sobre os livros didáticos de Geografia e sua utilização, ele é tido como indispensável em sala de aula. Há que se considerar, no entanto, as mudanças que já ocorreram tanto na sua estrutura quanto na abordagem do conteúdo, que podem vistas ao longo da própria história do livro didático. O efeito real, positivo ou negativo, de sua utilização nas aulas não está apenas nos conteúdos, mas também no modo de utilizá-lo. O que precisa sofrer mudanças é a forma de utilização do livro didático pelo professor como sendo a única fonte de informações. É necessário que ele seja visto como um instrumento didático possibilitador do desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos, que acene para a consolidação do exercício da cidadania.

A título de exemplo de uso do livro didático, o professor P2 diz que ele é um recurso necessário para os alunos. É um material para ler, visualizar, pesquisar e interpretar. Nesse sentido, ele não abre mão do livro em suas aulas. Sempre solicita que os alunos o

tragam nas aulas de Geografia. Assim, ao observar as aulas desse professor, notou-se que ele vai de carteira em carteira verificar se os alunos trouxeram o livro. Quando não, eles assinam o nome no “caderno do professor”, para que, em caso de reincidência, o fato é levado à coordenação pedagógica para que ela recolha o livro para repassá-lo a outro aluno que, porventura, não o possui. Essa prática também é adotada pelos professores P4, P7 e P9.

Fato semelhante foi apontado por Lima (1993, p. 71), que ao discutir o papel do livro didático no ensino de Geografia, questionou: “[...] será o livro didático assim tão indispensável, a ponto de ser adotado pela quase totalidade dos professores, que chegam até a impedir a entrada em aula dos alunos que não o trazem?”.

Os professores pesquisados reconhecem a necessidade de se produzir um material próprio da escola, como textos, atividades a partir de pesquisa conjunta com seus alunos, mas acabam por fundamentar o seu trabalho no uso do livro didático. A propósito, apenas os professores P1, P8 e P11 utilizaram outros recursos didático-pedagógicos em suas aulas, como: filmes, textos diversos e mapas. A qualidade da utilização desses recursos dependerá, porém, da forma com que o professor explorá-los. Isso pode ser verificado na fala do professor P1:

Eu, muitas vezes, passo filme e documentário para os alunos, utilizo o mapa-múndi em praticamente todas as minhas aulas, o globo, mas nada mais que isso. Se bem explorados, são excelentes recursos pra nós professores ministrarmos os conteúdos geográficos. (P1)

Outros professores alegaram inúmeros problemas no que se refere à utilização de recursos didático-pedagógicos. Citaram, por exemplo, o curto espaço de tempo de aula para realizar atividades diversas com os alunos. Nesse sentido, muitos deles alegam que utilizam apenas as experiências pessoais dos alunos e tentam contextualizá-las com o conteúdo do livro didático a ser ensinado. Vejamos o que eles dizem:

Com certeza a diversificação das aulas faz parte da metodologia e das práticas de ensino da sala de aula, que eu realizo. Só que, muitas vezes, ficamos só no livro didático. As pesquisas na internet e o trabalho de campo não dão muito pra fazer, pois o tempo da aula é muito curto. Até chegarmos ao laboratório de informática, organizarmos a turma e iniciar as atividades, a aula praticamente já acabou. Com o trabalho de campo é a mesma coisa, sem contar a dificuldade que a gente tem para se deslocar até uma área qualquer. Aí a saída que encontro é tentar relacionar fatos tanto regionais,

nacionais e até mundiais com experiências diárias dos nossos alunos, a partir dos textos do livro didático. (P2)

Raramente eu faço alguma aula diferenciada com os alunos. Às vezes, uma por semestre, mas, também, não é com todas as turmas. A gente escolhe uma turma que tenha um perfil melhor de trabalho, que tem uma disciplina boa. As demais a gente fica na aula expositiva, porque não tem como fazer diferente. O tempo de cada aula não permite realizar trabalhos diferentes com os alunos. Nem sempre a gente consegue pôr em prática a teoria. A gente tenta fazer uma aula prática em conjunto com a teoria que está no livro didático, mas nem sempre dá certo ou por falta de recurso ou pelo motivo da aula ser curta demais para desenvolver uma aula prática. (P3)

Eu até tento realizar atividades como, por exemplo, pesquisa na internet, leitura e interpretação de textos diversos. Outra atividade como trabalho de campo é inviável, pois uma aula não dá nem pra sair com os alunos, não temos recursos financeiros, e aí fica difícil então fazer algo assim. Aí o que eu faço é contextualizar o conteúdo do livro didático com a vivência dos alunos no dia-a-dia. (P4)

Minhas aulas são expositivas mesmo! Utilizo apenas o livro didático para ensinar Geografia. Como eu disse, faltam recursos materiais e didáticos para fazer algo diferente, e tempo para planejar e executar também, já que as aulas são de apenas 50 minutos e, praticamente, é impossível realizar atividades diferentes. Posso dizer que as aulas práticas são um pouco difíceis de acontecer, pois a gente leva um tempo preparando, aí não dá pra executar a atividade toda, a gente para na metade e aí fica sem sentido retomar com ela na outra aula, em outro dia. Imagine se for um filme com duração de uma hora e meia? (P5)

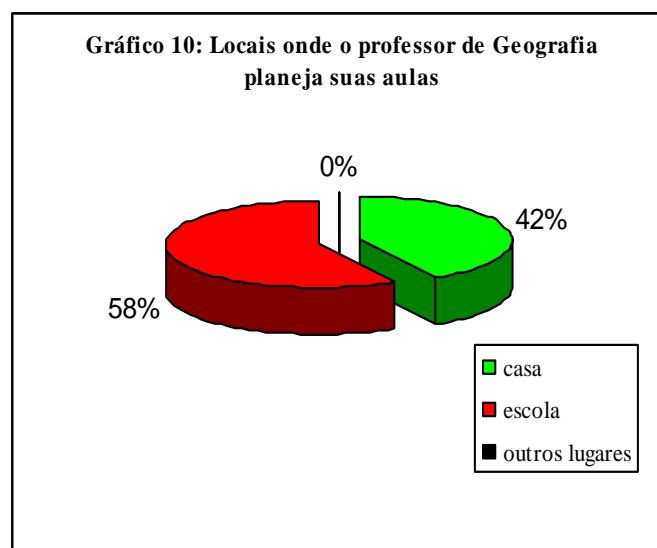
Na maioria das vezes a gente aproveita a própria experiência que eles trazem. A gente está sempre procurando levar o aluno a produzir o seu próprio conhecimento, pois, muitas vezes, eu peço pra eles observarem no caminho da escola, pra eles olharem e questionarem o porquê das coisas [...]. Agora, trabalhar com outras coisas é complicado. Diante da nossa realidade não dá pra fazer muita coisa não. São muitas aulas, poucos recursos financeiros. Aí a gente fica no giz e na saliva mesmo. (P8)

Sempre utilizo textos complementares, tecendo comentários referentes ao tema e fazendo relação com o cotidiano do aluno. A cada capítulo peço uma pesquisa para os alunos, a partir de trabalhos individuais ou em grupo. Procuro sempre variar. Trago material pra dentro de sala, como o mapa e textos, mas nada além disso. Meus alunos não vão a campo, primeiro porque nem dá tempo de fazer nada em apenas 50 minutos, segundo porque eu tenho receio de sair com alunos para realizar atividades fora da escola. (P9)

Em outros depoimentos, pode-se perceber que as diferentes tecnologias ainda não são muito bem aproveitadas por todos os professores como auxílio didático em suas aulas. Segundo o professor P9 ainda há certa dificuldade no uso de “inovações metodológicas” nas aulas de Geografia, como por exemplo, o computador e a *internet*.

Além de explorar o livro didático tenho à minha disposição mapas, globos, retroprojetor, DvD e o laboratório de informática. Depois que vieram os laboratórios, que a gente tem sala de vídeo, tem biblioteca tentamos sempre inovar nossas aulas com esses recursos. No entanto, nós temos muitas dificuldades hoje pra trabalhar Geografia a partir da informática, da internet. Eu tenho uma dificuldade enorme quando entro no laboratório de informática, pois quando eu estudei Geografia não existia isso. Assim, a gente tem dificuldade em trabalhar com o “moderno”. Eu preciso sempre ter alguém pra me ajudar. Aliás, os alunos hoje sabem trabalhar com a informática mais que o professor. Geralmente termina com os alunos ajudando a gente trabalhar, porque não sabemos utilizar esse recurso. Esse é um dos motivos pelos quais eu quase não uso esse recurso em minhas aulas. (P9)

Quanto à realização do planejamento³⁹ das aulas de Geografia, 58% dos professores disseram que, dos períodos dedicados à sua execução, eles, em sua maioria, são realizados na própria escola (Graf. 10).



Fonte: Dados do questionário aplicado aos docentes no ano de 2008.

³⁹ Libâneo (2008) afirma que o planejamento de ensino possui três fases: o Plano da Escola é o plano pedagógico e administrativo da unidade escolar; o Plano de Ensino, é um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou um semestre; o Plano de aula é um detalhamento dos passos ou fases de desenvolvimento de uma aula ou conjunto de aulas.

Os professores pesquisados deram grande importância à elaboração do plano de aula. Para eles, o ato de planejar é considerado indispensável ao exercício da docência, pois “é uma oportunidade de pensar em formas de motivar os alunos, inclusive nas turmas mais difíceis”, afirma o professor P9. Sobre isso, o professor P2 afirma que

Mesmo quem tem pouco tempo disponível, precisa fazer seu planejamento. Não por ser uma obrigação da escola, mas por ele facilitar o nosso trabalho posteriormente. (P2)

Embora o planejamento de aula seja considerado um elemento importante para se atingir os objetivos educacionais, alguns professores ainda apresentam uma forte resistência quanto ao ato de planejar. Mesmo com essa resistência, os professores relataram que planejam suas aulas semanalmente, levando em consideração o aluno e seu cotidiano, o conteúdo a ser aplicado sempre em consonância com o currículo escolar, com o tempo de aula e com os materiais didáticos disponíveis.

Segundo os professores, a carga horária elevada que possuem não possibilita fazer o planejamento das aulas diariamente. Afirmaram, ainda, que por algumas vezes, em detrimento da falta de tempo disponível, eles não realizam o planejamento das aulas. Dessa forma, utilizam o argumento de que desenvolvem suas aulas fundamentadas em suas experiências, porque já sabem o que “dá certo e o que não dá certo”.

Alguns professores realizam o planejamento individualmente e outros coletivamente. Os professores P8 e P7, por exemplo, planejam suas aulas coletivamente, sempre aos finais de semana. Estabelecem linhas comuns de ação diante da realidade encontrada na escola e articulam os componentes necessários para o desenvolvimento da aula (atividades, conteúdos e metodologia):

Confesso que pelo menos uma vez por semana eu e [...] nos reunimos para preparar nossas aulas juntas. Essa troca de experiência tem contribuído muito para superarmos alguns dos muitos problemas que encontramos no exercício de nossa profissão. (P8)

Há que se dizer, no entanto, que os professores P1, P6, P10 e P12 afirmaram que o planejamento não tem tido grande importância no contexto escolar, pois pouco contribui para o aprimoramento da prática docente cotidiana. Acreditam que o planejamento é mais

uma burocracia do sistema de ensino, que se reduz ao simples preenchimento de formulários.

Eu organizo as minhas aulas a partir daquilo que eu acho que funciona ou não. Como já tenho em mente o que dá certo e o que não dá certo, eu não paro para planejar a aula. Além do mais, o livro didático já traz o conteúdo que devo ministrar. Eu só acrescento com outras informações que não estão no livro e, quando dá, passo um filme ou um documentário, de acordo com o conteúdo que está sendo ensinado. (P1)

Muitas vezes, eu não planejo minhas aulas no papel, pois tudo o que vou fazer em sala de aula está na minha cabeça. Depois que se adquire certa experiência, a gente já sabe o que fazer em cada aula e em cada turma. (P6)

Pra mim, o planejamento é importante. Mas depois de um tempo em sala de aula, você já sabe mais ou menos o que fazer, e então não escreve mais nada, fica tudo na mente mesmo. (P10)

O planejamento é necessário, mas não é fundamental. O mais importante é saber o que fazer em sala de aula e quais recursos didáticos e pedagógicos a escola possui para lhe ajudar a expor os conteúdos. Por isso não considero ser necessário colocar no papel o que vou fazer ou não. (P12)

Após certo período ministrando aulas de Geografia, esses professores, convencidos de sua experiência profissional e de que já “dominam” os conteúdos geográficos e os procedimentos, acreditam que a elaboração e a sistematização das aulas são desnecessárias. Em razão disso, levanta-se aqui algumas questões: por que o professor deve planejar? O planejamento possibilita uma reflexão sobre o saber-fazer docente? Será que as aulas não planejadas no papel são sempre improvisadas?

Antes de ser uma atividade estritamente burocrática, o planejamento de ensino leva o professor a refletir sobre sua ação docente, pensar sobre o que faz, antes, durante e depois da aula. Para Fusari (1990), o planejamento é um compromisso político do professor, pois envolve toda a sua concepção de mundo, o que ele pensa, em que ele acredita e o que ele almeja. Assim, o planejamento não pode ser visto apenas como mero preenchimento de formulários, cópias, ou fotocópias de planos anteriores, mas como um processo de reflexão da prática docente.

O planejamento significa, sobretudo, pensar a ação docente, refletir sobre tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo em sala de aula com detalhes, dentre eles: os

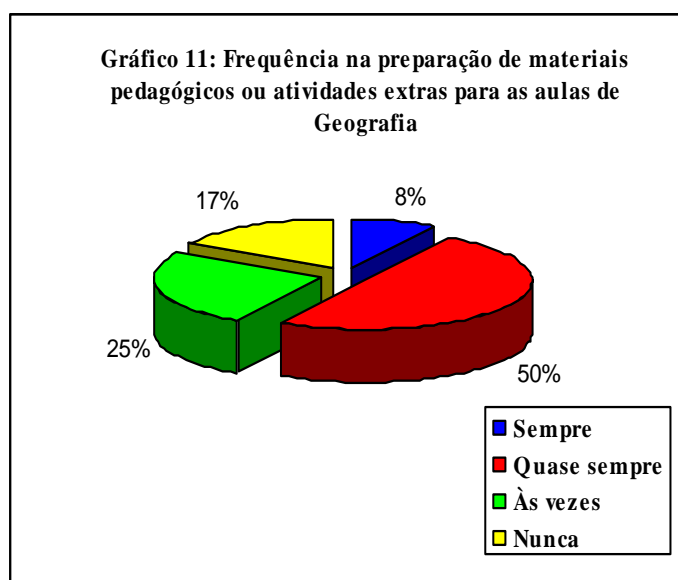
objetivos pedagógicos a serem alcançados, os conteúdos a serem ensinados, os procedimentos que serão adotados, as atividades que serão desenvolvidas, as metodologias e os recursos didático-pedagógicos que serão utilizados, a avaliação a ser realizada com o aluno para verificação da aprendizagem e as referências bibliográficas a serem utilizadas. Ao planejar, o professor utiliza-se dos conhecimentos didáticos e de sua experiência prática, visando distribuir suas atividades de ensino no tempo de aula, como: o que irá fazer, como fazer, para que fazer e com o que fazer. Nesse sentido, o planejamento é visto, sobretudo, como o oposto da improvisação.

O planejamento tem a função de orientar e de reorientar o professor a organizar, sistematizar, prever, decidir e garantir a eficiência e a eficácia de sua ação docente, fundamentada em opções político-pedagógicas. Segundo Libâneo (2008), as funções do planejamento escolar resumem-se em: (1) explicitar os princípios, as diretrizes e os procedimentos do trabalho docente em consonância com as exigências da escola, do contexto social e do processo de participação democrática; (2) exprimir a relação existente entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e as ações efetivas que o professor irá realizar na sala de aula, por meio de objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino; (3) assegurar a racionalização, organização e coordenação da prática docente, de modo que a previsão das ações na sala de aula evite a improvisação e a rotina; (4) prever objetivos, conteúdos e métodos considerando-se as exigências postas pela realidade socioeducacional e as condições socioculturais e individuais dos alunos; (5) assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente, a partir da interrelação dos elementos que compõem o processo de ensino: os objetivos (para que ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e a avaliação; (6) atualizar e aperfeiçoar os conteúdos a serem ensinados, adequando-os às condições de aprendizagem dos alunos, aos métodos, técnicas e recursos de ensino que vão sendo incorporados na experiência cotidiana do trabalho docente; (7) facilitar a preparação das aulas, tanto no que se refere à seleção de material didático em tempo hábil, quanto à seleção de tarefas que o professor e alunos deverão executar, como também replanejar o trabalho docente mediante situações novas que surgirem no decorrer das aulas.

Como já dissemos, a importância do planejamento das aulas foi um dos pontos destacados pelos professores pesquisados. A justificativa dessa importância descrita, segue uma ordem de significância: (1) seis professores afirmaram que o planejamento é um momento de reflexão e construção, que relaciona os objetivos, conteúdos e atividades à realidade dos alunos, em que é possível antecipar ações e prever resultados para a realidade

de trabalho; (2) quatro professores afirmaram que planejar aulas é um processo de estruturação e organização detalhada da aula com fundamentação e embasamento teórico, em que se busca compreender: O quê? Por quê? Como?; (3) dois professores afirmaram que é uma forma de pensar e preparar qualquer tipo de atividade a ser desenvolvida na aula.

O ato de planejar representa uma atividade intencional do professor e envolve preparação e seleção de material didático e pedagógico. Sobre isso, chamamos a atenção para o fato de que, do total de doze professores, apenas 8% afirmaram sempre preparar material pedagógico ou atividades extras para as aulas de Geografia; 50% dos professores disseram que não dá para preparar material didático todos os dias. Assim, o fazem quase sempre. Outros 25% disseram que, às vezes, destinam parte de seu tempo na preparação de materiais extras para suas aulas. Já 17% dos professores afirmaram que nunca preparam outros materiais para utilizar nas aulas (Gráfico 11). Para esses professores, há argumentos de sobra para defender tal postura. O primeiro deles é a falta de tempo disponível para preparação do material e o segundo a falta de recursos financeiros que a escola dispõe para aquisição de material para os professores. Para preparar alguns materiais, os professores justificam que teriam de dispor de recursos pessoais para aquisição do material necessário para elaboração de atividades extras, mas, mediante o baixo salário que possuem, isso se torna inviável.



Fonte: Dados do questionário aplicado aos docentes no ano de 2008.

Na concepção dos professores, um dos maiores desafios enfrentados por eles no exercício da prática pedagógica foi e continua sendo a falta de tempo disponível para o

planejamento das aulas e de materiais extras para serem utilizados nas aulas de Geografia. Vejamos o que eles dizem:

Nem sempre dá para fazer algo diferente, pois o excesso de aulas que temos que ministrar para conseguir ter um salário razoável se transforma na maior dificuldade. Será que dá pra fazer algo diferente, tendo aula nos três horários e praticamente todos os dias? E o tanto de prova e trabalhos pra corrigir, diário pra preencher? Será que sobra tempo pra outra coisa?(P2)

A gente precisa de mais tempo, ou melhor, que nosso salário fosse bom e que não precisasse a gente assumir tantas aulas assim, pois é muito difícil preparar aulas diferentes e outros materiais por causa da carga horária intensa que a gente tem. Mas, como fazer se é a carga horária grande que faz com que o salário do professor seja um pouco melhor? Assim, a gente fica no tradicional mesmo, pois ele não dá trabalho e não exige tempo de dedicação extra do professor. (P3)

A gente até entende a necessidade de trazer coisa diferente para os alunos, para que a aula não fique só no livro didático, pois, o livro por si só já explica tudo ao aluno. Só que falta tempo gente preparar material e pra ler textos sobre os conteúdos a serem ensinados de forma a nos dar melhor embasamento teórico. A carga horária semanal em sala de aula não nos permite fazer isso. (P7)

Como se vê, na visão dos professores, a falta de tempo leva à falta de leitura e à falta de planejamento. Não há tempo para falar ou escrever. E muito menos pensar. Esse tempo, porém, é essencial para que qualquer teoria ganhe espaço no pensamento dos professores, para que as ideias realmente se tornem práticas coerentes com as realidades para as quais se destinam e para que o professor possa planejar situações didáticas diferenciadas.

3.3 Caracterização das formas de organização e desenvolvimento das aulas de Geografia

Como forma de compreender a prática pedagógica do professor de Geografia, é necessário apresentar a caracterização das formas de organização e de desenvolvimento das aulas de Geografia. Em vista disso, utiliza-se o termo “rotinas de sala de aula”, pois segundo Perrenoud (1993), o trabalho escolar é visto e analisado como sendo um conjunto de rotinas. O autor destaca que

[...] a profissão é composta por rotinas que o docente põe em acção de forma relativamente consciente, mas sem avaliar o seu carácter arbitrário, logo sem escolher e controlar verdadeiramente. É a parte de reprodução, de tradição colectiva retomada por conta própria ou de hábitos pessoais cuja origem se perde no tempo. [sic] (PERRENOUD, 1993, p.21).

Nessa perspectiva, ao compreender as rotinas relacionadas às atividades regulares desenvolvidas na sala de aula pelos professores pesquisados, entende-se que essas atividades são organizadas de acordo com os objetivos oficiais do ensino, mas que, de modo geral, são realizadas conforme as opções pedagógicas de cada professor e sua personalidade profissional.

De acordo com as observações dos professores, pode se confirmar precisamente que há uma diversidade de práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, as quais implicam diferentes modos de organizar os espaços e tempos *das e nas* salas de aula. Apesar de possuírem personalidades diferentes e uma forma de ensinar-aprender particular, os dados das observações revelam que, apesar de cada sala de aula ter uma cultura interna própria, as práticas pedagógicas dos professores apresentam algumas semelhanças e também diferenças. Em razão disso, os professores vivem limitações, bem como apresentam pontos comuns entre suas práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula.

Com o propósito de conhecer as atividades de rotina dos professores, a regularidade de suas ações e interações, evidenciou-se duas constantes de práticas mais frequentes utilizadas na sala de aula. A primeira situa-se no extremo de uma linha imaginária de organização da prática pedagógica, em que se tem uma organização baseada na transmissão dos conhecimentos geográficos e o professor como centro desse processo; no outro extremo temos uma organização centrada na construção do conhecimento pelos próprios alunos, tanto coletiva quanto individualmente. Nessa organização, os alunos são orientados pelo professor, que cria situações e oferece auxílio.

Nas observações, foi possível identificar que a aula expositiva clássica é sem dúvida uma das formas mais comuns de instrução utilizadas pelos professores pesquisados. Nela, o professor discorre sobre determinado assunto e a postura do aluno é quase que totalmente passiva. As aulas, em sua maioria, são centradas na transmissão-assimilação dos conteúdos e na figura do professor como centro do processo de transmissão.

Não faltam críticas para a aula expositiva, a qual é vista como um método tradicional de ensino. No entanto, pela sua própria natureza, a aula expositiva depende da habilidade do professor em conduzir a aula, bem como da estrutura e da dinâmica que ele imprime em sua aula.

Nas observações das aulas dos professores P3, P4, P5, P7 e P8, o discurso deles ocupava todo o tempo da aula e, muito raramente, eles eram interrompidos por eles mesmos ou pelos alunos para promover o diálogo a respeito do assunto abordado. Quando encerrava a exposição, os professores solicitavam que os alunos resolvessem os exercícios que o livro didático trazia sobre o assunto, com o objetivo de fixá-lo. Não raras vezes, eles deixaram de fazer a correção dos exercícios junto com os alunos.

Muitas das aulas, porém, iam além de uma exposição oral centrada no professor. Dependendo do assunto ensinado, os professores buscavam romper com a postura passiva dos alunos, instituindo um diálogo e criando situações que valorizavam as experiências trazidas por eles, de forma que se promoviam aproximações entre o conteúdo desenvolvido e a realidade. Nesse processo, os alunos eram levados a explicitar um conjunto de sentidos e representações que eles dispunham sobre o conteúdo trabalhado.

Para citar exemplos, os professores P2, P5, P6, P10 e P11 provocavam a participação dos alunos por meio de perguntas variadas sobre o conteúdo da aula, feitas durante a leitura do texto do livro didático. Muitas vezes, os professores direcionavam uma mesma pergunta a vários alunos visando estimular não só a construção de uma resposta mais completa ou correta, mas também, possibilitar a ocorrência de diferentes interpretações. Em alguns momentos, deixavam espaço para que eles expusessem suas dúvidas a respeito do assunto em questão. Entre as inúmeras perguntas feitas pelos professores aos alunos durante as aulas, grande parte tinha por objetivo verificar se eles estavam entendendo o conteúdo em exposição.

Em algumas aulas observadas, os professores faziam perguntas aos alunos antes da exposição do conteúdo, com objetivo de saber que tipo de conhecimentos prévios eles possuíam a respeito do assunto, para que assim pudessem estabelecer o ponto de partida da aula daquele dia. A título de exemplo, cita-se o desenvolvimento das aulas dos professores P1, P9 e P12. Eles sempre iniciavam suas aulas com perguntas-chave provocativas aos alunos. Buscavam não só a estimulação e a participação dos alunos, mas, igualmente a promoção do maior número possível de interações verbais entre eles, como: *“Você já ouviu falar de...? O que você sabe sobre...? O que você pensa sobre...?”*. Durante a exposição do conteúdo, esses professores buscavam, constantemente, estabelecer relações entre os conhecimentos prévios dos alunos e o conhecimento novo. Nesse processo, os alunos eram constantemente desafiados a questionarem os sentidos e representações iniciais que possuíam, a organizarem os conhecimentos novos e a perceberem as lacunas existentes em suas ideias iniciais. Também eram levados a se envolverem em um esforço de compreensão

e de atuação. Em razão disso, os professores, de certa forma, conseguiam levar os alunos a se motivarem e a se manterem atentos à exposição do assunto. A partir dessa prática, percebeu-se que os alunos apresentavam uma maior possibilidade de interpretar diferentemente o mesmo conteúdo, a construir novos significados ou novas aprendizagens e a desenvolver a habilidade verbal de argumentação.

O espaço de todas as salas de aula das cinco escolas pesquisadas em que se encontravam lotados os professores durante a realização desta pesquisa, de certa forma, era amplo, bem iluminado e arejado. As salas estavam equipadas com mesas individuais para o professor, carteiras para os alunos e quadro-giz. A disposição das carteiras dos alunos não variava. Estavam sempre dispostas em formato “zig zag”, ou seja, enfileiradas e voltadas para o quadro, em situação considerada tradicional.

Algumas das salas de aula tinham o espaço das paredes utilizadas para exposição de trabalhos individuais e coletivos, desenhos, murais etc. Esses eram materiais produzidos pelos alunos (trabalhos de colagem ou pintura, jornais de parede, textos etc.) ou eram materiais elaborados pelos professores (abecedários, regras de Gramática, regras de Inglês). Os cartazes ilustravam e espelhavam diferentes práticas exercidas pelos professores das escolas, não só de Geografia como também das demais disciplinas, e dinâmicas realizadas pelos alunos que utilizam tal espaço⁴⁰. Pode-se verificar também, nas salas de aula, diferenças significativas quanto à organização, a utilização do espaço e tempo de aula e dos materiais didático-pedagógicos. De maneira geral, as aulas não aconteceram em espaços e ambientes alternativos nas escolas ou fora delas.

Durante as observações das aulas, constatou-se uma dificuldade dos professores em gerenciar o tempo das atividades durante as aulas. O início das aulas era sempre marcado por uma rotina que incluía dois eventos principais: realização da chamada dos alunos e o pedido de silêncio. O tempo gasto pelos professores em cada um desses eventos variava entre as séries e de uma aula para outra do mesmo professor. Os professores ditos mais “experientes” apresentavam um maior controle do tempo nesses dois eventos, no desenvolvimento da aula e na realização de atividades, do que os em início de carreira.

Segundo os professores mais “experientes”, eles aprenderam na prática o que “dá certo ou não” e, com isso, desenvolveram estratégias próprias para suas aulas no que se

⁴⁰ Não me preocupei em saber se o material fixado no espaço das paredes das salas de aula em questão havia sido confeccionado pelos alunos das turmas em que eu observava a prática pedagógica dos professores de Geografia. Ele poderia ter sido confeccionado por qualquer um dos alunos que utilizavam aquele espaço durante os três turnos.

refere ao tempo gasto na aula. Dado o caráter desta pesquisa de analisar a prática pedagógica dos professores de Geografia do Ensino Fundamental (de 6º ao 9º ano), não foi possível quantificar o tempo gasto por cada professor no cumprimento de cada uma das etapas de suas aulas.

De uma maneira geral, o tempo de aula não era distribuído de acordo com a realização de cada atividade pelos alunos e pelos professores. Algumas atividades, geralmente, demoravam muito mais do que o necessário. Em praticamente todas as aulas observadas, muito tempo da aula era gasto discutindo eventos que iriam acontecer nas aulas seguintes, distribuição de dever de casa ou assuntos não diretamente relacionados à disciplina. Acresça-se ainda o fato de que algumas interferências aconteciam por parte do próprio professor. Ele parava a aula para atender profissionais e alunos da escola, bem como pessoas que não tinham relação direta com o contexto escolar. As interferências que dificultavam o desenrolar das aulas eram interrupções de diversos tipos, como por exemplo: aulas interrompidas pela direção, pela equipe administrativa ou pedagógica para dar avisos aos alunos; professores falando de projetos; pessoas divulgando livros, produtos ou cursos etc. A quantidade de interrupções em algumas escolas era tão grande ao ponto de praticamente não acontecer uma aula sem que essas interferências ocorressem. Isso tornava difícil a execução do trabalho de alguns professores no que se refere ao desenvolvimento do que foi planejado para a aula.

A ausência de atividades planejadas em sala de aula gerava momentos de indisciplina dos alunos e irritação dos professores. Os professores P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8, por exemplo, muitas vezes, gastavam mais tempo controlando a indisciplina dos alunos, ameaçando-os com sanções e reprovações do que efetivamente explicavam os conteúdos.

Convém destacar que, em algumas aulas, os professores passavam exercícios para os alunos realizarem e utilizavam esse tempo para realizar outras atividades como, por exemplo, correção de provas e de trabalhos, dar visto nos cadernos, ir até a sala dos professores conversar com seus pares e/ou resolver questões burocráticas junto à secretaria da escola etc. Esses fatos puderam ser presenciados nas aulas dos professores P3, P4, P5, P7 e P8. Já os professores P1, P2, P6, P9, P10, P11 e P12 sempre faziam o atendimento às dúvidas dos alunos de forma individualizada em suas carteiras. Outras vezes, os próprios alunos se dirigiam à mesa do professor.

Em praticamente todas as salas de aula que os professores P1, P9, P10, P11 e P12 entravam, o ambiente era calmo, ordenado e organizado. Algumas vezes, porém, houve excitação e euforia no comportamento dos alunos, mas, regra geral, não existia alunos de pé,

nem a falar alto. Alguns alunos, em determinados momentos, conversavam com os colegas, mas sem exageros que atrapalhassem o desenvolvimento das aulas. Quando acontecia, geralmente os professores direcionavam-lhes um “sermão” e eles se aquietavam. Se os professores saíam da sala, não havia desordem nem atropelos, salvo pequenas conversas de alguns alunos, mas em baixo tom de voz. No geral, os alunos continuavam trabalhando nas atividades que estavam sendo realizadas, da mesma maneira.

Na visão dos professores, suas salas de aula possuíam a harmonia necessária para realização do processo de ensino/aprendizagem dos conteúdos geográficos.

Nas aulas dos professores P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8 era frequente os alunos movimentarem-se bastante, ficarem de pé e conversarem com os colegas durante a leitura dos textos do livro didático ou até mesmo durante as explicações, quando eram feitas. Poucas foram as vezes que observei momentos de concentração dos alunos nas aulas e atividades realizadas. O barulho era grande. Não era só um ruído de fundo, mas também de conversas paralelas em voz alta. Alguns alunos ficavam de pé, movimentavam-se pela sala. Esse movimento de desordem levava alguns dos professores a se irritarem com certa frequência. Os atos indisciplinados eram punidos apenas uma chamada de atenção ou “sermões”. Com isso, os alunos permaneciam quietos e em silêncio por pouco tempo.

Silveira (2007) diz que a indisciplina parece ser considerada um prerequisite para o bom aproveitamento do que a escola oferece. Entretanto, para que a disciplina aconteça, as regras são imprescindíveis. Segundo a autora, alguns problemas de indisciplina que mais foram apontados pelos professores sujeitos de sua pesquisa são: a falta de limites, a falta de motivação, o fracasso escolar e a desestruturação familiar.

Os professores envolvidos nesta pesquisa foram categóricos em afirmar que um dos maiores problemas que eles encontram na sala de aula era justamente a indisciplina e a irresponsabilidade, aliadas ao desinteresse pela disciplina de Geografia. Para eles, a imaturidade e a ausência de estrutura familiar e financeira colaboravam para o aumento dos problemas no cotidiano escolar.

O problema da indisciplina é a maior dificuldade que tenho enquanto professor. Às vezes, você quer passar o conteúdo e na sala tem um, dois que não quer, aí começa a perturbar, atrapalhar a aula, falar alto. Impor regras é impossível, porque os alunos não aceitam, porque se consideram autosuficientes para decidirem o que devem ou não fazer. Também vejo que há uma falta de interesse pelos conteúdos geográficos abordados pelo livro didático. Eles só se interessam

quando tratamos de assuntos atuais que estão sendo discutidos na mídia. (P2)

Os alunos não têm compromisso com as coisas. Se a gente passa atividade, se você pede pra ler uma página ou um capítulo porque vai facilitar a explicação da aula seguinte, no outro dia nem material eles trazem. Tudo isso tem desmotivado a gente de ser professor. (P8)

Uma das maiores dificuldades que encontro na minha prática docente é a indisciplina dos alunos, acompanhada do não apoio dos pais. Esse é um problema que a gente enfrenta, aliás, todos os professores reclamam disso. Também existe a questão do desinteresse dos alunos pela disciplina de Geografia. (P9)

Nota-se que a indisciplina é um dos obstáculos para um melhor desempenho do trabalho docente. Diante da indisciplina, os professores revelam o sentimento de impotência que vem marcando sua prática pedagógica. Dão pistas de que esse sentimento tem gerado angústia e acomodação.

Alguns autores como Aquino (1996), Guirado (1996), Guimarães (1996) apontam que a forma com que a escola está organizada contribui e, até, é responsável pela indisciplina escolar. Para eles, as causas da indisciplina escolar residem tanto na organização da própria escola como instituição, quanto nas relações interpessoais frutos dessa organização.

Para Silveira (2007, p. 25), a indisciplina na escola não tem um único foco, mas, geralmente, é fruto de três relações: a escola e sua estrutura, o professor e sua conduta e o aluno e sua bagunça. Em suma, a autora afirma que

a escola é indiscutivelmente, um foco de indisciplina, muitas vezes por sua organização interna, por seus sistemas e sanções, pela não integração e união entre sua equipe docente e administrativa, pelo estilo da autoridade exercida, e sobretudo, pela ausência de clareza de como encarar a questão da disciplina.

Em sua pesquisa, Silveira (2007) entrevistou alguns professores da escola em que fez observações e investigou os aspectos que geram indisciplina. Das respostas apresentadas pelos professores, emergem quatro categorias: indisciplina como problema pessoal do aluno; insubordinação às regras impostas pela escola; problemas de relacionamento professor-aluno; falta de limites dos alunos. Os professores alegaram, no entanto, que a disciplina em sala de aula é necessária para que a aprendizagem aconteça. Entretanto, para manter a ordem alguns “negociavam” objetivos e regras com os alunos desde o início do ano letivo, para eles irem se acostumando a ter disciplina.

De fato, há que se considerar, ainda, segundo Silveira (2007), que a relação professor/aluno é um elemento muito importante no processo de ensino e de aprendizagem. Esta tem de ser amistosa, mas não pode ser confundida com igualdade. A autoridade não pode ser confundida com autoritarismo. Com efeito, os papéis de aluno e de professor precisam estar bem definidos e serem respeitados.

Em síntese, Silveira (2007, p. 71) afirma que a escola ou o professor por si só não conseguirão resolver o problema da indisciplina, pois ela “[...] tanto em suas causas como em seus efeitos, tem implicações mais amplas que ultrapassam os limites da instituição escolar”. Em síntese, a autora diz que a indisciplina do aluno é como se fosse uma espécie de termômetro da própria relação do professor com seu campo de trabalho, seu papel e suas funções.

No que concerne à questão da interação em sala de aula, parece-nos importante destacar que a relação professor/aluno na sala de aula é, na maioria das vezes, permeada pelo estabelecimento de regras disciplinares de modo arbitrário. Em síntese, as exigências do cumprimento dessas regras são feitas com base em ameaças e punições, o que pode provocar nos alunos reações conformistas ou de resistência, ou seja, a indisciplina.

Mesmo considerando que existem inúmeras variáveis internas e externas ao contexto escolar que interferem no processo de ensino/aprendizagem, a relação professor/aluno parece ter uma importância particular. Essa relação é, na verdade, permeada por razões afetivas e culturais, crenças, ideologias e valores que, muitas vezes, não são levados em conta.

É fundamental que exista uma relação de respeito mútuo entre professor e aluno de modo que se instaure na classe um clima favorável de confiança, compromisso e responsabilidade. Caso contrário, os encaminhamentos do professor poderão ficar comprometidos.

Segundo os professores pesquisados, o bom relacionamento com o aluno é considerado fator importante para o bom desempenho das aulas de Geografia. Em sua totalidade, os professores acreditam que a forma com que se relacionam com os alunos possibilita que a aprendizagem deles flua melhor.

Cabe aqui perguntar: que relações perpassam o cotidiano da sala de aula, envolvendo professor/aluno? De maneira geral, expressões como amizade, respeito, confiança, empatia e liberdade foram utilizadas pelos professores como determinantes do bom relacionamento em sala de aula. Ao perguntar como se relacionam com os alunos, os professores afirmaram:

Procuro manter o respeito e a disciplina com os alunos, mas sem autoritarismo. No geral, meus alunos são bastante tranquilos e isso facilita o bom relacionamento entre ambas as partes. (P1)

Minha relação com os alunos, no geral, é amigável, respeitosa e tranquila. Mas em alguns momentos é tensa, quando preciso mantê-los em silêncio. (P9)

Quando um professor se relaciona bem com seus alunos, o desempenho deles melhora muito. Caso contrário, a aprendizagem poderá ficar comprometida. Minha relação com os alunos é bastante amigável. (P10)

Os professores afirmaram ter uma relação harmoniosa dentro e fora de sala de aula, mas que, geralmente, ela tendia a ser conflituosa quando necessitavam controlar a indisciplina dos alunos. Nesse sentido, os professores eram levados pelo comportamento dos alunos a exercerem sua autoridade. Com efeito, a disciplina agia como reguladora da relação professor/aluno.

Durante as observações das aulas dos professores P1, P9, P10, P11 e P12, percebeu-se que as interações entre professor/aluno eram cordiais e apresentavam alguns elementos em comum, como por exemplo: expressão facial sorridente, afetuosa e alegre, havia interesse em clarificar as dúvidas dos alunos. Mesmo que o tempo estivesse reduzido para as atividades, os professores davam atenção a todas as interrupções e/ou questões dos alunos. Ouviam atentamente os questionamentos e tentavam responder a todos eles. Aproveitavam para complementar o assunto da aula. O ambiente da sala de aula, em geral, era tranquilo.

Os professores P3, P5 e P8 estabeleciam uma relação dialógica com os alunos. Algumas vezes, os professores faziam perguntas aos alunos, evidenciando uma estratégia baseada na concepção de que os sujeitos aprendem na interação. No entanto, essas interações eram, muitas vezes, tensas. Atribuía grande importância à obediência, como pudemos observar nos momentos em que eles orientavam o comportamento de seus alunos por meio de “sermões”. Enfocavam a importância dos alunos obedecerem às suas orientações para o desenvolvimento das atividades.

Algumas aulas dos professores P2, P4 e P7 apontam para um esquema antidialógico, em que havia uma relação vertical. O diálogo era utilizado como instrumento de coação por parte dos professores. Não raras vezes, presenciei atitudes repreensivas deles

para com seus alunos. Assim, entendemos que a relação tensa entre professor e aluno é um dos fatores que contribuem para a existência de comportamentos indisciplinados.

Há que se considerar, no entanto, que, no cotidiano da sala de aula, os professores lidam com situações adversas constantemente, ao mesmo tempo em que tentam instruir e gerir os alunos. Mas isso não justifica algumas atitudes desrespeitosas por parte dos professores e, muito menos, dos alunos.

Em uma das aulas do professor P4, durante a leitura do livro didático, especificamente sobre os Fusos Horários, um aluno questionou: *“Professor, eu vi na TV um dia desses que o presidente Lula reduziu os fusos horários do país. Antes eram quatro agora são três. Por que isso aconteceu? Qual o estado que igualou suas horas com os outros?”*. O professor não ouviu ou ignorou a pergunta e deu continuidade à leitura. No final, ele solicitou que os alunos resolvessem os exercícios referentes ao conteúdo. Os alunos apresentaram certa dificuldade em responder algumas questões e pediram ajuda ao professor. Este, não conseguindo responder as dúvidas dos alunos só com o livro didático, foi até a biblioteca para buscar o mapa-múndi. Quando retornou à sala de aula, os alunos se amontoaram perto dele e fizeram perguntas diversas. O professor, inquieto com tanto alvoroço, disse:

Eu vou colocar o mapa sobre minha mesa, pois se colocar na parede vocês poderão acabar estragando ele. E eu só vou responder o que tiver no livro didático, caso contrário não precisam nem perguntar, já que quem está perguntando nem se interessa pelas aulas de Geografia. Na verdade, só quer fazer alarde!

Os alunos voltaram às suas carteiras e um silêncio tomou conta da sala por alguns instantes. O professor tentou localizar a resposta no mapa, ao que me parece o fez com certa dificuldade. Nesse momento, um aluno disse: *“me deixa ver onde fica Goiás, professor?”*. O professor irritado enrola o mapa e diz em bom tom: *“Dá pra vocês ficarem nos seus lugares e em silêncio? Eu não vou deixar olhar o mapa, pois estão querendo saber coisas que não condizem com os exercícios solicitados no livro. O conteúdo que vimos hoje não tem nada a ver com esse assunto”*. O professor saiu da sala e foi até a biblioteca guardar o mapa. Quando retornou, não retomou a discussão e pediu que os alunos resolvessem os exercícios em silêncio.

Disso decorre dizer que a interação entre professor e aluno, com atitudes de respeito e compreensão, são aspectos fundamentais no processo ensino/aprendizagem. Sem

interação, participação e respeito, a aprendizagem não se concretiza. Quando se estabelece uma interação respeitosa, abrem-se as portas de acesso ao interesse do aluno.

As atitudes de acolhimento, que revelam ainda relações de afeto com os alunos, podem ser observadas em manifestações de alguns professores. Essas atitudes vão além da cobrança de respeito. Em algumas aulas, pude observar que o professor P6, ao conversar e interagir com os alunos, buscava oportunizar a participação e a vivência deles em diferentes experiências pedagógicas, sempre acompanhadas de respeito e/ou confiança. Vejamos o que o Professor P6 diz:

Tento estabelecer uma relação de respeito com os alunos. Além de ensinar os conteúdos da disciplina, passo também valores morais. Essa é minha estratégia e noto que rende bons frutos. Dessa forma, consigo estabelecer uma relação de amizade e respeito. (P6)

Como se pode notar no depoimento, uma interação permeada pela afetividade, pela confiança, pela empatia e pelo respeito poderá favorecer o desenvolvimento de estratégias de ensino/aprendizagem e a construção conjunta do conhecimento. Segundo Sacristán (2000), a proximidade afetiva pode agir como um impulso que nos leva a respeitar, compartilhar, cooperar e fazer coisas pelas pessoas por quem sentimos afeto.

No exercício da prática pedagógica, habitualmente, as relações afetivas têm sido negligenciadas, apesar de vários estudos confirmarem a sua importância e a sua singularidade no processo de ensino/aprendizagem.

Durante as observações, percebeu-se que alguns professores apresentam limitações relacionadas ao conhecimento de determinados conteúdos geográficos. São problemas de ordem conceitual e de compreensão. Na concepção dos professores, um dos maiores obstáculos da prática docente no que se refere aos conteúdos geográficos é levar os alunos a entenderem o espaço geográfico como algo produzido pela sociedade, estabelecendo uma integração entre o homem e o meio, sem sujeitar um elemento ao outro.

Ao buscar saber se os professores pesquisados desenvolviam um trabalho integrado com outras disciplinas afins do Ensino Fundamental, a maioria disse que não está preparado para uma estrutura pedagógica que trate o ensino de Geografia de forma interdisciplinar, pois, há a ausência de uma estrutura mais coletiva de troca com os outros professores pela falta de tempo.

Não tenho o hábito de trabalhar os conteúdos geográficos de forma interdisciplinar, por falta de tempo para interagir com o professor de outra disciplina para verificar o conteúdo e o que poderíamos desenvolver juntos. Se já é impossível planejar a nossa aula, imagine planejar junto com outro professor. O pouco tempo disponível que temos não dá para isso. Aproveitamos esse tempo para corrigir provas, trabalhos e resolver algumas questões burocráticas da escola. (P4)

O professor P2 considera a interdisciplinaridade importante para a aprendizagem dos alunos, mas considera difícil de ser realizada, por dois aspectos: falta de tempo para desenvolver trabalhos em conjunto e o número elevado de turmas que possui.

A interdisciplinaridade é algo difícil de acontecer, devido à falta de tempo que a gente tem e o nosso colega também. Praticamente é impossível a gente sentar e organizar um trabalho em conjunto. Imagine só se a gente sentasse para trabalhar em conjunto em cada turma com pelo menos um professor de outra área. Eu tenho nove turmas de Geografia no ensino fundamental. Se eu fosse sentar para planejar uma aula para cada uma delas com no mínimo um professor seria difícil, não?(P2)

Alguns professores afirmaram que tentam realizar algum trabalho integrado com os professores de História, Português ou Ciências, mas nem sempre é possível concretizá-los pela falta de tempo para preparar as aulas em conjunto. Os poucos professores que afirmam desenvolver um trabalho interdisciplinar, foram aqueles que ministram outras disciplinas além de Geografia. Eles realizam um trabalho articulado com as outras disciplinas que ministram, mas não é algo que acontece com frequência. Segundo eles, depende da turma e dos conteúdos que estão sendo ministrados.

Os professores afirmaram, porém, que foi com a experiência construída em sala de aula com os alunos e com seus pares que conseguiram superar algumas das dificuldades encontradas. Alguns, no entanto, reconhecem que precisam melhorar a sua prática pedagógica, como, por exemplo, o professor P4:

Eu tento fazer o meu melhor, mas às vezes é difícil. Eu tento buscar recursos e fazer uma variação das aulas para que os alunos compreendam melhor o conteúdo. Mas ainda estou bem aquém do que é necessário, do que precisaria. No entanto, é com a prática que a gente vai crescendo, aprendendo e trabalhando novas metodologias. (P4)

O professor P8 reconhece suas falhas. Afirma que nem sempre as experiências acumuladas ao longo de sua trajetória profissional o têm auxiliado na construção de um saber-fazer competente.

Minha prática pedagógica tem um monte de falhas, mas nem sempre temos tempo para raciocinar sobre tudo o que a gente fez. Quando pensamos nas falhas, a gente não coloca em prática pelo simples fato de não saber como fazer. Ver os erros a gente até vê, mas concertar muitas vezes não dá, não sabemos realizar. (P8)

Segundo os professores P1, P9, P10 e P12, nos primeiros anos de exercício da profissão docente adotavam uma postura bastante “tradicional”, pois havia pouca instrução e bastante insegurança. Isso os levava a desenvolver práticas pedagógicas baseadas na formação que tiveram anteriormente. Ao longo da trajetória profissional de cada um, algumas mudanças de ordem econômica e social ocorreram no mundo. Essas transformações e as reformas educacionais pressionaram a escola no sentido de modificar sua estrutura interna de funcionamento, principalmente no que se refere à prática pedagógica exercida pelos professores, na tentativa de substituir as práticas tradicionais na produção do conhecimento. Nessa direção, os professores perceberam que a escola estava mudando, que os estudantes já não eram os mesmos e que a sociedade transformava-se. Assim, importava reconhecer que era necessário construir práticas pedagógicas condizentes com a nova realidade.

Cabe dizer que os professores pesquisados demonstraram um grande interesse em aprender coisas novas, que contribuíssem para o exercício de sua prática pedagógica. Deram ênfase à necessidade de atividades que permitissem a diversificação e melhoria do trabalho desenvolvido por eles. Então, cabe perguntar: ao encontrar novas possibilidades para a realização da prática pedagógica, é possível o professor realizá-las com a falta de tempo disponível para planejar e executar?

Dadas as reais condições de trabalho dos professores nas escolas públicas, não há muitas possibilidades de mudança. A prática pedagógica dos professores encontra muitas resistências entre o ideal e sua realização. As condições salariais fazem com que, na maioria das vezes, os professores assumam elevada carga horária de ensino. Com isso, a ausência de tempo livre para planejamento da aula, o acúmulo de tarefas burocráticas da escola, o curto tempo de aula etc. levam os professores a reproduzirem elementos tradicionais do ensino.

Apesar do desejo de mudança, esse é um processo lento e complexo que envolve não só os professores. Segundo Sacristán (1995) mesmo que a prática pedagógica do professor dependa exclusivamente de suas decisões, não podemos nos esquecer de que a escola é regida por normas coletivas e determinações de uma organização escolar maior.

Com relação às ações que mais interferem na prática pedagógica dos professores pesquisados verificou-se que a variável tempo é vista como o maior obstáculo. Não é possível pensar, certamente, que o tempo de aula é a única variável da qual depende a qualidade e eficácia da prática pedagógica do professor de Geografia. Não obstante, os depoimentos dos professores revelaram, a todo o momento, a relação existente entre a ausência de tempo disponível para planejar e realizar atividades diversas com os alunos, que levem a uma efetiva mudança nas práticas pedagógicas.

Ao perguntar os professores se as escolas adotassem o sistema de “dobradinha”, as aulas de Geografia teriam um rendimento maior tanto por parte do aluno quanto do professor, a maioria afirmou que, por um lado, a proposta é interessante e que do ponto de vista de inovações no fazer pedagógico, as aulas dobradas são essenciais. No entanto, dizem que isso poderia causar problemas na organização do horário dos professores que ministram aulas em outras escolas também. Por outro lado, os professores afirmam que manter o aluno concentrado nas explicações por mais de uma hora não é tarefa fácil. Isso seria um desafio constante para eles. Para os professores, considerando que no Ensino Fundamental são três aulas semanais de 50 minutos, poderia concentrar apenas duas em um único dia e não três. Vejamos o que eles dizem:

Quando penso em trabalhar com vídeo, realizar trabalho de campo, atividade em grupo, vejo que as aulas dobradas são essenciais. Agora, em uma aula expositiva, se o professor não tiver domínio do conteúdo, não tiver preparado a aula ao ponto de completar duas aulas ou três seguidas com atividades para prender a atenção do aluno, os problemas de indisciplina poderão aumentar. (P1)

Seria muito cansativo para os alunos e para o professor. Se a escola tivesse uma estrutura melhor, tudo bem. Agora, com a carga horária elevada que temos, não temos tempo para planejar atividades diferentes para os alunos. Aí poderemos ter problemas maiores do que já temos em sala de aula. (P3)

Eu acho que uma aula de 50 minutos é muito pequena. O ideal seria pelo menos duas aulas seguidas. Na maioria das vezes ficamos muito na teoria e não fazemos atividades práticas com os alunos, porque só uma aula não dá. Até quando a gente vai falar sobre um assunto

interessante para os alunos, e eles estão empolgados, participando da aula, quando a gente consegue despertar a curiosidade deles, dá o sinal e você tem que parar. Com isso a gente perde a seqüência. Assim, procuro sempre pedir à coordenação, duas aulas seguidas, pois facilita a exposição do conteúdo, a apresentação de trabalhos, realização de trabalhos de campo e até nas avaliações. (P9)

De fato, é preciso dizer que as aulas curtas tendem a ser expositivas. Uma maneira de otimizar o tempo escolar seria organizar aulas duplas, pois, assim, o professor teria condições de propor atividades em grupo que demandam maior tempo, realizar trabalhos de campo, realizar aulas no laboratório de informática etc. Disso decorre dizer que não basta elevar a qualidade do desempenho pedagógico e aperfeiçoar a prática pedagógica dos professores. Embora isso seja relevante, o ideal seria que a escola planejasse o horário escolar de forma que contemplasse as aulas de Geografia dobradas. Isso poderá se constituir num grande desafio para todos os envolvidos no contexto escolar. Mas, por que não tentar?

Segundo os professores é preciso considerar as condições desfavoráveis para a realização da prática pedagógica no contexto escolar. Dentre as mais citadas pelos professores, destaca-se: as condições de trabalho, que devem promover a valorização do ensino e da profissão docente; melhores salários; autonomia profissional; melhoria na formação de professores, que deve partir das necessidades do trabalho pedagógico nas escolas; as rotinas burocráticas presentes na escola; o excesso de alunos por sala; a jornada de trabalho do professor em sala de aula, que inviabiliza um planejamento do trabalho pedagógico, a reflexão e a pesquisa; a falta de recursos financeiros; dificuldade em diversificar atividades oferecidas aos alunos, dentre outros.

Depreende-se que as problemáticas que acompanham o ensinar e o aprender são de caráter complexo. Por mais que se questionem os desafios e se apresentem soluções, não existem receitas pedagógicas prontas, pois a verdadeira mudança só será concretizada a partir da experiência observada e vivenciada em sala de aula. Tais desafios, no entanto, exigem o esforço de todos os envolvidos no processo de ensinar e de aprender.

Nesse particular, “o desafio imposto aos docentes [na atual sociedade] é mudar o eixo de ensinar para optar por caminhos que levem ao aprender”. (BEHRENS, 2006, p. 73). A par disso, é importante reforçar que “os professores não podem mudar tudo, mas podem mudar alguma coisa. [...]” (NÓVOA, 1995, p. 16). Isso significa que se espera muito dos professores, pois deles depende, em grande parte, a concretização dessa aspiração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a prática pedagógica dos professores de Geografia do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, da Rede Pública Estadual de Ensino, do município de Morrinhos – GO, procurou-se evidenciar até que ponto o movimento de renovação da ciência geográfica contribuiu para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inovadora do professor.

Ao longo do estudo foram apresentados alguns elementos considerados importantes no processo de ensino/aprendizagem como forma de compreender, à luz das teorias sobre ensino de Geografia, a prática pedagógica do professor dessa disciplina. Inicialmente, foi feita uma revisão teórica do processo de evolução da ciência geográfica, que perpassa diferentes tempos históricos. Iniciou-se com a gestação da Geografia Clássica e culminou com as principais correntes que foram predominantes no transcurso do século XX. Na sequência, realizou-se uma discussão sobre a influência dessas correntes no ensino de Geografia, com destaque para a Geografia Tradicional e a Geografia Crítica. Posteriormente, foram abordadas algumas questões sobre a atuação do professor no cotidiano da sala de aula, os saberes docentes que alicerçam a prática pedagógica do professor e a formação inicial de professores em Geografia e sua implicação na educação básica. Isso possibilitou à pesquisa o entendimento das questões que envolvem a prática pedagógica cotidiana do professor de Geografia.

Visando atingir os objetivos desta investigação, recorreu-se a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com um grupo variado de professores da cidade de Morrinhos - GO. Para a análise dos dados, utilizou-se a pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, aliada à observação, à aplicação de questionário com questões abertas e fechadas e à realização de entrevistas semiestruturadas.

Durante a realização da pesquisa de campo, muitas vezes, os procedimentos foram reorganizados em função da ocorrência de eventos inesperados, como por exemplo: ausência do professor em sala de aula por motivos de ordem pessoal; realização de palestras diversas em horário das aulas [muitas vezes sem aviso prévio ao professor]; ausência de água ou energia elétrica na escola que levou a direção a dispensar todos os alunos e a mudança na disponibilidade dos entrevistados. Acrescenta-se, ainda, o fato de que, por várias vezes, os professores tiveram que "concomitar aula" (dar aula em duas salas ao

mesmo tempo) e, ao rearranjar o horário para sair mais cedo, exigiu que se retornasse outro dia para observar as aulas de alguns professores.

O contato com os professores, as entrevistas, as observações e as conversas contribuíram para conhecer a prática pedagógica dos professores de Geografia do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), as suas concepções sobre a formação inicial e continuada, os saberes docentes e seus enfrentamentos em sala de aula.

Durante as observações, verificou-se as situações mais recorrentes que, apesar de não descreverem todas as aulas, bem como todos os professores de Geografia do Ensino Fundamental, ajudam a compor um quadro de práticas pedagógicas e concepções que sustentam o trabalho docente.

As informações dos relatos dos professores envolvidos na pesquisa permitiram olhar de modo diferente para a questão principal deste trabalho que é a prática pedagógica do professor de Geografia. Isso porque, até a realização desta pesquisa, acreditava-se que a não preparação de aulas que extrapolassem o uso do livro didático e o fato de as aulas se limitarem a apenas a cumprirem os conteúdos era reflexo da ausência de compromisso do professor com a profissão docente. No entanto, durante a pesquisa, foi possível perceber que essa e outras situações complexas ocorrem, em grande parte, em função da forma como o sistema educacional está organizado.

Durante as observações, verificou-se que, por mais que o conteúdo se diferencie, que se explorem outros temas e que a turma mude, a prática pedagógica dos professores era basicamente a mesma e, quase exclusivamente, recaía em aulas expositivas, pautadas no uso linear do livro didático e que terminavam com a resolução de exercícios propostos no livro para serem realizadas em sala de aula ou em casa. Olhando por esses aspectos, a prática pedagógica desses professores é mais parecida do que se poderia imaginar.

Por outro lado, os professores utilizavam-se desses elementos diferentemente uns dos outros. Mesmo seguindo os mesmos livros didáticos, as mesmas normas e currículos impostos pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás e inserirem-se num contexto escolar e situação de trabalho que se assemelham, cada professor exercia sua prática pedagógica de forma singular. Essa prática perpassa uma dimensão espaço-temporal que traz a marca das experiências pessoais e profissionais, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades do trabalho docente.

Não obstante, a prática pedagógica dos professores oscila entre a rotina e a improvisação, entendida não como despreparo, mas como resultado de uma prática, fruto de

uma reflexão em um determinado contexto. Segundo relato dos professores, ela é regida por aquilo que “dá certo” na sala de aula.

A prática pedagógica dos professores está voltada para atender os desafios e enfrentamentos do trabalho docente no cotidiano escolar. Nesse sentido, os professores servem-se do repertório de saberes adquiridos em várias instâncias educacionais formais e informais (saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes experienciais ou práticos), que foram construídos e reconstruídos ao longo da carreira profissional. Tais saberes visavam enfrentar, solucionar e concretizar as diversas tarefas cotidianas, tanto na sala de aula quanto na escola.

Essa prática revela não somente saberes, mas, principalmente, o modo como os professores se relacionam com eles. É preciso dizer que as ações e os saberes desses professores são limitados por muitos condicionantes, considerados por eles como limitadores de uma prática pedagógica inovadora. Dentre os condicionantes, destacam-se: as reais condições de trabalho, falta de recursos financeiros, carga horária excessiva, baixos salários, ausência de autonomia, falta de tempo para planejar as aulas e, conseqüentemente, para executar atividades práticas, excesso de alunos na sala de aula, excesso de burocracia etc.

Além dos desafios descritos acima, outros foram considerados pelos professores como reação negativa dos alunos no desenvolvimento de algumas atividades propostas em sala: participação, responsabilidade ou compromisso, imaturidade, falta de motivação e, principalmente, indisciplina. Segundo os professores, esses aspectos acabam frustrando suas perspectivas de otimizar um trabalho dinâmico e inovador.

Os empecilhos registrados são muitos. Percebe-se, pela fala dos professores, que os problemas que dificultam a sua prática pedagógica não estão relacionados apenas aos aspectos pedagógicos. Eles vão além. A estrutura escolar ainda não está preparada para um modelo de ensino que articula o conhecimento e dá condições ao professor para desenvolver um trabalho docente inovador, que atenda as exigências do contexto socioeducacional.

A formulação de diferentes propostas de ensino nos últimos anos constituiu um espaço primordial para redimensionar a prática pedagógica dos professores de Geografia. Mesmo apresentando novos caminhos, tais propostas não foram colocadas em prática pelos professores em sala de aula. Na realidade da prática docente, o ideal acaba se esbarrando simplesmente na impossibilidade. Segundo os professores, a falta de tempo disponível tanto para planejar a aula quanto para executar atividades diversas leva a um engessamento de sua prática pedagógica, pois eles direcionam seus esforços apenas para cumprir o currículo

facultado pelos documentos legais que, muitas vezes, não atende às reais necessidades dos alunos. Para eles, o “querer-fazer” é bem diferente do “poder-fazer”.

Em um espaço permeado de contradições, onde se impõem políticas educacionais e projetos das mais diversas ordens, onde se questionam sobre os reais objetivos da escola, do papel do professor e do aluno, não se pode separar os problemas da educação dos problemas sociais mais gerais e dos problemas presentes no ensino de Geografia. Apesar das diversas recomendações para a superação da prática docente convencional, presente na maioria das escolas, existem questões culturais que demandam tempo e muito trabalho para serem alteradas no cotidiano das salas de aula.

Nesse caso, é compreensível que a construção das práticas e as concepções sobre elas sejam baseadas em modelos existentes há muito tempo nas nossas escolas. A forma com que o sistema de ensino está organizado não possibilita mudanças na prática pedagógica dos professores de Geografia.

Sobre a relação entre os professores e os alunos, pode-se dizer que é, em sua maioria, cordial. Algumas relações tensas e autoritárias, porém, também apareceram em algumas práticas. Mesmo com a complexidade do trabalho dos professores no cotidiano das salas de aula, houve interação entre professor e aluno, em que a sala de aula se transformava num espaço que permitia o diálogo e a troca de experiências concretas vivenciadas no cotidiano.

Durante a pesquisa, a maioria dos professores reconheceu que a formação inicial pouco contribuiu para o desenvolvimento da prática pedagógica. Para eles, a formação que tiveram não forneceu a base pedagógica para serem professores, não os capacitou para responder a todas às necessidades educacionais.

No que se refere às ações do professor como agente de sua formação, constatou-se que existe pouca disponibilidade e iniciativa do professor em buscar o seu aprimoramento intelectual, seja por meio de cursos de aperfeiçoamento, seja por meio da participação em eventos científicos ligados à Geografia. Dentre a minoria dos professores que demonstra interesse em participar de ações de formação continuada, estão os professores em início da carreira docente. Os que possuem mais anos de experiência profissional mostram-se desestimulados em investir no seu aprimoramento intelectual.

Os resultados indicaram que os professores pesquisados, com formações diversas, “experientes” ou em início de carreira, com turmas grandes ou pequenas, com carga horária de trabalho elevada, que ministravam outras disciplinas ou aulas em uma ou mais escolas, possuem práticas pedagógicas que reproduzem, em maior ou menor grau,

elementos tradicionais do ensino. Tais práticas são fortemente influenciadas pelas experiências pessoais e profissionais dos professores e pela personalidade deles.

Os professores pesquisados conferem excessiva valorização à experiência profissional, como se todo processo de exercício da docência, por si só, garantisse a realização da prática pedagógica. É importante ressaltar que a experiência separada da reflexão sobre a prática, de modo que ela seja catalisadora de melhores ações pedagógicas, não garante uma prática docente inovadora. Ao contrário, leva o professor a apenas incorporar rotinas no cotidiano da sala de aula.

Mas, que experiência é essa? Ela, conforme dados da pesquisa, se molda no dia-a-dia da sala de aula, nas atribuições, nas relações de poder e nos programas curriculares que os professores precisam cumprir. Cada professor, a seu modo, procura eliminar as dificuldades, busca alternativas e cria possibilidades para desenvolver sua prática pedagógica.

Mas, afinal, que matriz geográfica tem servido de referência para o ensino de Geografia dos professores pesquisados?

Ao que parece, o processo de apropriação dos saberes docentes não exigiu fidelidade a uma determinada matriz geográfica. Seguindo uma lógica pragmática, os saberes docentes estão pautados em uma mistura de paradigmas que envolvem a produção do conhecimento, mobilizados em tarefas relacionadas ao ensino e ao universo da prática docente na medida em que são considerados úteis para um momento específico.

As correntes geográficas acabaram repercutindo na prática dos professores de Geografia, seja pela formação inicial ou pela continuada, pelo que pautam as diretrizes curriculares, os programas de ensino e os livros didáticos, pelo contato que os professores eventualmente realizam com seus pares ou mesmo por todas essas formas juntas. Tais correntes evidenciam-se no momento da transposição didática por meio das estratégias de abordagem de conteúdos.

De acordo com Pinheiro (2005), as sucessivas mudanças e debates em torno do objeto e do método da ciência geográfica tiveram repercussões diversas no ensino fundamental e contribuíram para o desenvolvimento da prática pedagógica do professor. Vejamos o depoimento do professor P3.

Até pouco tempo, a Geografia possuía conceitos inalterados e rígidos, mas procurou se atualizar cada vez mais e ser mais livre de paradigmas tradicionais do século XVIII e XIX. Ela aceita novos conceitos, novas visões e novas transformações que estão ocorrendo

no mundo. A Geografia é comprometida com os problemas econômicos, políticos e sociais; preocupa-se em estudar a interferência do homem na natureza de acordo com seu potencial econômico; a organização espacial; a subjetividade das ações humanas e a cultura. Na verdade, essas questões todas são abordadas no livro didático e nós discutimos elas com os alunos. Acontece que alguns conteúdos estão fragmentados e aí depende de nós professores articulá-los. Ensinar e aprender Geografia hoje está muito mais fácil do que antes, há uma chuva de informações e recursos para utilizar, mas depende muito do professor querer usar e do aluno querer aprender. (P3)

Nota-se que o professor de Geografia, mesmo sendo alvo de constantes críticas relacionadas à dificuldade de ruptura com o paradigma da abordagem tradicional, desenvolveu sua prática, no sentido de ponderar que a relação entre a sociedade e a natureza, o tempo e o espaço, a cultura e o território é constituída por relações sociais que, geralmente, são conflituosas.

Assim, o que se ensina nas escolas é o prolongamento das inovações teóricas e metodológicas pretendidas para a ciência geográfica. Inserida no ideário de transformação da escola, a Geografia Escolar, ao longo de sua trajetória, passou por importantes avanços que não se deram de forma linear. Marcada pela sucessão contínua de diferentes correntes de pensamento, a prática pedagógica dos professores de Geografia se encaminha mais para uma abordagem crítica, que visa levar o aluno a entender a sociedade como produto da evolução histórica do capitalismo em sua fase atual; a maneira como essa sociedade está organizada; e a manutenção de interesses divergentes e contraditórios.

Certamente, há muito que refletir sobre a temática tratada nessa pesquisa e sobre os possíveis caminhos para se pensar a prática pedagógica do professor de Geografia. Muitas questões ficaram em aberto para estudos posteriores. No que diz respeito à importância desta pesquisa, espera-se que ela possa contribuir para que os profissionais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem reflitam sobre sua prática pedagógica, ressignificando-a em busca de novas alternativas para o exercício do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.
- ANDRADE, Manuel Correia de. *Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico*. São Paulo: Atlas, 1987.
- ANDRADE, Manuel Correia de. *Geografia econômica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1981.
- AQUINO, Júlio Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- ARAÚJO, Maria Luiza Grossi. *Ciência, fenomenologia e hermenêutica: diálogos da geografia para os saberes emancipatórios*. 2007. 226 f. (Tese de Doutorado) - Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *O ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BATISTA, Analía Soria; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley (Org.). *Educação: carinho e trabalho*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarcísio; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2006.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. *Formação Continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BEZZI, Meri Lourdes; MARAFON, Gláucio José. *Manual didático sobre a evolução do pensamento geográfico*. Santa Maria, CCNE/UFSM, 1992.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *A investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino aprendizagem*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRITO, Thiago Macedo Alves de. *Região: leituras possíveis de Milton Santos*. 2007. 164f. (Dissertação de Mestrado) - Departamento de Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

BURKE, Thomas Joseph. *O professor revolucionário: da pré-escola à universidade*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BUTTNER, Anne. Aprendendo o dinamismo do mundo vivido. In: CHRISTOFOLETTI, Antônio. *Perspectivas da Geografia*. 2. ed. São Paulo: DIFEL, 1985.

CALLAI, Helena Copetti. *Geografia um certo espaço, uma certa aprendizagem*. 1995. 280f. (Tese de Doutorado) - Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

CAPEL, Horacio. *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea: una introducción a la geografía*. Barcelona: Barcanova, 1981.

CARVALHO, Maria Inêz. *Fim de século: a escola e a Geografia*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2004. (Coleção Ciências Sociais).

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). *Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação inicial e continuada em Geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. In: ZANATTA, Beatriz Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs.). *Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino da Geografia*. Goiânia: NEPEG/Vieira, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

CHRISTOFOLETTI, Antônio. *Perspectivas da Geografia*. 2. ed. São Paulo: Difel, 1985.

CLAVAL, Paul. *A nova geografia*. Tradução de Filipe Machado. Coimbra: Livraria Almedina, 1982.

CNTE. Confederação dos Trabalhadores em Educação. *Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores(as) da educação básica*. Abril de 2003. Disponível em http://www.cnte.org.br/images/pdf/pesquisa_retrato_da_escola_3.pdf. Acesso em: 14 nov. 2008.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley (Org.). *Educação: carinho e trabalho*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. Educar, educador. In: CODO, Wanderley (Org.). *Educação: carinho e trabalho*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CORRÊA, Roberto Lobato. *Região e organização espacial*. 5. ed. São Paulo: editora Ática, 1995.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2001.

DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DINIZ FILHO, Luis Lopes. Certa má herança marxista: elementos para repensar a geografia crítica. In: MENDONÇA, Francisco.; KOZEL, Salette. (Org.) *Elementos da epistemologia da contemporânea*. 20. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 7. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FERNÁNDEZ, Alicia. *Os idiomas do Aprendiz*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRA, Conceição Coelho; SIMÕES, Natércia Neves. *A evolução do pensamento geográfico*. Portugal: Gradiva, 1986.

FITA, Enrique Caturla. O professor e a motivação dos alunos. In: TAPIA, Jesus Alonso; FITA, Enrique Caturla. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORTUNA, Tânia Ramos. Indisciplina escolar: da compreensão à intervenção. In: Xavier, Maria Luisa Merino de Freitas (Org.). *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: Algumas indagações e tentativas de respostas. In: *Série Idéias*, n. 8, FDE, São Paulo, 1990.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí (RS): UNIJUÍ, 1998.

GEBRAN, Raimunda Abou. A Geografia no ensino fundamental - trajetória histórica e proposições pedagógicas. In: *Revista Científica da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste*, Presidente Prudente, v.1, n.1, p. 81 -88, jul./dez., 2003.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação de Goiás. Resolução CEE nº 258 , de 11 de novembro de 2005. *Regulamenta a ampliação do Ensino Fundamental do Sistema Educativo do Estado de Goiás e dá outras providências*. Goiânia, GO, nov./2005.

GOMES, Paulo César da Costa. *Geografia e modernidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

GRILLO, Marlene Correro. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

GUAZZELLI, Matheus Enio. *Didática para a escola de 1º e 2º grau*. São Paulo: Pioneira, 1991.

GUIMARÃES, Áurea Maria. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

GUIMARÃES, Iara. Ensino de Geografia, mídia e produção de sentidos. In: *Terra Livre*. Presidente Prudente. Ano 23, v. 1, n. 28, p. 45-66. Jan-Jun/2007.

GUIRADO, Marlene. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

HOLZER, Werther. *A Geografia Humanista: trajetória de 1950 a 1990*. 1992. 550 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

IBGE. *Censo Demográfico 2007: Características da População e dos Domicílios*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/default.shtm>. Acesso em: 10 nov. 2008.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2002.

LENCIONI, Sandra. *Região e Geografia*. São Paulo: Edusp, 1999.

- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 28. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, ano XX, n. 68, dez./1999.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Valeriê Cardoso. *O cotidiano escolar no ensino de Geografia: estudo etnográfico na 5ª série de uma escola pública*. 2005. 166 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.
- MASCARIN, Sílvia Regina. *Produção (trans)formação do professor de Geografia: uma experiência teórico-prática na região de campinas (1968 – 1998)*. 1999. 228 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 1999.
- MIGLIORI, Regina. *Paradigmas e educação*. São Paulo: Aquariana, 1993.
- MORAES, Antônio Carlos Robert de. *Geografia: pequena história crítica*. 17. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MORAES, Antônio Carlos Robert de. *Friedrich Ratzel*. São Paulo: ÁTICA, 1990.
- MORAN, José Manuel. *Mudanças na comunicação pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2000.
- MOREIRA, Ruy. *O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes clássicas originárias*. vol. 1. São Paulo: Contexto, 2008.
- MOREIRA, Ruy. *Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MOREIRA, Ruy. *O que é Geografia?* 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MOREIRA, Ruy. *O discurso ao avesso: para a crítica da geografia que se ensina*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Os professores e as histórias de suas vidas. NÓVOA, Antônio. (Org.) *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Célia Maria Fernandes. *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da Pesquisa Brasileira*. Educação & Sociedade, ano XXII, n. 74, Abril, 2001.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. de (org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* 9. ed São Paulo: Contexto, 2008a.

_____. Ensino de Geografia: horizontes no final do século. *Boletim Paulista de Geografia*. São Paulo: AGB, p. 04-27, 1994, n. 72.

OLIVEIRA, Livia de. O ensino/aprendizagem de Geografia nos diferentes níveis de ensino. In: PONSTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de.(Orgs.) *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006a.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Marlene Macário de. *As representações sociais da Geografia escolar: um olhar sobre a prática didático-pedagógica*. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006b.

PACHECO, José Augusto Brito; FLORES, Maria Assunção. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora, 1999.

PEREIRA, Diamantino. Geografia escolar: uma questão de identidade. In: *Cadernos CEDES*. (39): p. 47-56, dez. 1996.

PEREIRA, Maria Flortice Raposo. A Geografia no pensamento filosófico. In: *Mercator - Revista de Geografia da UFC*, ano 05, número 10, 2006.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. *Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna*. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.

PERRENOUD, Philippe. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, Leopold et. al. (Orgs.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2.ed. rev. Porto Alegre: Artmed. 2001.

_____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PESSANHA, Eurize. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?* 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PINHEIRO, Antônio Carlos. *O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de Dissertações e Teses – 1967-2003*. Goiânia: Vieira, 2005.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBAS, Marina Holzmann. *Construindo a competência*. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. *A trajetória da disciplina Geografia no currículo Escolar Brasileiro (1837-1942)*. 1996. 302f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Consciência e acção sobre a prática como libertação dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. V. 1. A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Douglas. *A reinvenção do espaço: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria*. São Paulo: UNESP, 2002.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia nova*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. *The reflective practitioner*. New York : Basic Books, 1983.

SILVEIRA, Maria Lúcia Dondon Salum. *A indisciplina em sala de aula: o que pensam professores e alunos*. 2007. 77f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Católica de Santos, Santos, 2007.

SILVEIRA, Rogério; UEDA, Vanda. Sobre a Geografia humanística. *Ágora*, Santa Cruz do Sul, 1 (1): 47-59, mar. 1995.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (Org.). *A geografia na sala de aula*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SPEGIORIM, Mônica de Toledo e Silva. *Por uma outra Geografia escolar: o prescrito e o realizado na atividade de ensino/aprendizagem de Geografia*. 2007. 225f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontífica Universidade de São Paulo, 2007.

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo*. 2001. 155f. Dissertação (Mestrado em Geociências) – Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

TAPIA, Jesus Alonso; FITA, Enrique Caturla. *A motivação em sala de aula. O que é, como se faz*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TELES, Jorge Luiz. Introdução. In: TELES, Jorge Luiz; MENDONÇA, Patrícia Ramos (Orgs.). *Educação na diversidade: experiências de formação continuada de professores*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

TONINI, Ivaine Maria. *Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

TUAN, Yi-Fu. Geografia Humanística. In: CHRISTOFOLETTI, Antônio (Org.). *Perspectivas da Geografia*. 2. ed. São Paulo: Difel, 1985.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros – o que fazem, o que pensam, o que almejam...* São Paulo: Moderna/Instituto Paulo Montenegro/INEP/MEC, 2004.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Papirus, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para a formação do professor hoje. In: ENDIPE, 11, Goiânia. *Anais...* Goiânia: (s.ed.), 2002. 1 CD-ROM.

VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: _____. (Org.). *O ensino de Geografia no século XXI*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação a observação*. Brasília: Liver Livro, 2007.

VIEIRA, Noêmia Ramos. *As questões das geografias do ensino superior e do ensino fundamental a partir da formação continuada do professor e das categorias lugar, paisagem, território e região: um estudo da diretoria regional de ensino de Marília - SP*. 2007. 200f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente - SP, 2007.

VLACH, Vânia Rúbia Farias. Acerca da Geografia tradicional e da(s) Geografia(s) crítica(s) ontem, hoje e amanhã: notas para um debate. In: I COLÓQUIO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO, 2008, Uberlândia. *Anais*. Uberlândia, 2008.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. *A relação conteúdo-método no ensino de Geografia – estudo sobre a renovação da ciência geográfica e sua repercussão em propostas do ensino no Brasil (período 1978 – 1990)*. 1996. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia - GO, 1996.

_____. *Geografia escolar brasileira: avaliação crítica das atuais orientações metodológicas para conteúdos e métodos de ensino da Geografia*. 2003. 171 f. Tese (Doutorado em Educação). UNESP/Marília e Universidade Católica de Goiás, Marília-SP, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Apêndice

APÊNDICE A
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Professor observado:	
Série:	Turma:
Turno:	
Data:	Horário:
Nº de alunos:	
Observação nº.	

- I) Desenvolvimento da aula (descrição das seqüências das atividades levadas a efeito etc.):
- Materiais didáticos utilizados (uso do quadro negro, textos, livro didático, equipamentos, recursos audiovisuais etc.).
 - A aula foi organizada e planejada de modo a torná-la interessante?
 - Como o professor controla o comportamento dos alunos?
 - Possui domínio de sala?
 - Como se deu a utilização do tempo de aula?
- II) Características e organização da sala (descrição dos elementos que compõem a sala de aula para realização das atividades curriculares):
- Características ambientais da sala de aula.
 - Quais os passos do professor na organização da sala de aula.
- III - Como foram trabalhados os conteúdos geográficos? Há uma preocupação com a compreensão dos alunos?
- Como os conteúdos são trabalhados (exposição escrita ou verbal).
 - Fez a exposição clara do assunto da aula para os alunos?
 - Tendências metodológicas do professor (os métodos, técnicas e outros procedimentos do professor no trabalho com os conteúdos se dão dentro das abordagens tradicional ou crítica?).
 - Utiliza o quadro negro como referência para explicar alguns conteúdos?
- IV - Interação professor-aluno (descrição das evidências colhidas em termos do tipo de relação existente entre alunos e professor):

- A relação professor-aluno é cordial, tensa, formal, informal etc.
- Interação do professor com os alunos (qual a intensidade?).
- O professor consegue liderar a turma ou não, se tem bom manejo de turma etc.

V – Motivação (descrição do nível de interesse, das atitudes e dos comportamentos evidenciados etc. entre alunos e professor):

- Professor e alunos estão motivados no processo de ensinar e aprender?
- O professor diversifica a metodologia de ensino motivando os alunos?
- O professor demonstra interesse pela aprendizagem autônoma dos alunos?
- Os alunos participam da aula com comentários e/ou argumentações?
- O professor aguça a curiosidade e a criatividade dos alunos?

VI - Relação professor e o livro didático:

- Como o professor usa o livro didático?
- Insere novas discussões sobre conteúdos além dos que estão no livro didático?

VII - Correlação do conteúdo com a realidade dos alunos:

- O professor estabelece conexões entre as teorias estudadas com a realidade dos alunos?
- O professor leva os alunos ao raciocínio e julgamento crítico desse mundo complexo e dinâmico em que vivemos a partir da exposição dos conteúdos curriculares?
- Houve fixação do conteúdo exposto?

VIII - Instrumentos e critérios de avaliação adotados:

- Como o professor avalia a aprendizagem dos alunos?
- Fez alguma avaliação hoje?
- Faz correção das avaliações [trabalhos, provas] junto com os alunos?

IX - Postura do Professor:

- Apresenta segurança na exposição dos conteúdos teóricos?
- Mantém equilíbrio emocional inclusive nas situações adversas à sua vontade?
- Demonstra coerência ética entre o que diz e o que faz?

- Como é a capacidade de comunicação/linguagem gestual/voz do professor?

X. Apreciação geral da aula (descrição pessoal sobre a aula observada como um todo, considerando a interação de todos os elementos do ensino/aprendizagem precitados, considerando, principalmente, o desempenho do professor em relação à dinâmica da aula, à utilização do tempo, à exposição dos conteúdos etc.).

- Pontos positivos e negativos na prática pedagógica do professor.

APÊNDICE B

CARACTERIZAÇÃO GERAL DA ESCOLA-CAMPO

1. Dados Gerais:

- **Nome da escola:**
- **Endereço:**
- **Períodos de Funcionamento:** () Matutino () Vespertino () Noturno
- **Modalidades de ensino**

Quant. de alunos			
Modalidades	Matutino	Vespertino	Noturno
Ensino Fundamental			
Ensino Médio			
EJA (séries iniciais)			
EJA (séries finais)			
Total:			

2. Infraestrutura física e material:

Estrutura física e material		Quant.	Observações
Almoxarifado			
Área de recreação	Cimentada		
	Gramada		
	Areia		
	Terra		
Banheiros	Masculino		
	Feminino		
	Professores/servidores administrativos		
Bebedouros			
Auditório			
Biblioteca			
Cozinha			
Direção			
Lavatórios			
Laboratório de Informática			
Laboratórios diversos			
Quadra de esporte	Coberta		

	Descoberta		
Sala de Coordenação Pedagógica			
Salas de aula			
Sala de professores			
Salas especiais (atividades específicas)			
Secretaria			
Vice-Direção			
Outros:			

2.1 Estado de conservação:

Descrição	Ótimo	Bom	Razoável	Péssimo
Conservação das paredes				
Conservação das carteiras				
Conservação do quadro-giz				
Conservação da quadra de esporte				

3. Material didático-pedagógico:

Descrição	Quant.	Estado de conservação			
		Ótimo	Bom	Razoável	Péssimo
Aparelho de Som					
Atlas Geográfico					
Data-show					
DVD					
Fotocopiadoras ou reprográficas					
Globo terrestre					
Gravador (áudio)					
Mapas de parede (Mundi, do Brasil, Político etc.).					
Maquetes					
Mimeógrafo					
Retroprojektor					
TV					
Vídeo Cassete					
Outros:					

4. Características funcionais:

Funções administrativo-pedagógicas	Quant.	Observações
Direção		
Vice-direção		
Secretária Geral		
Professores		
Coordenação Pedagógica		
Dinamizador de Informática		
Dinamizador de Biblioteca		
Gerente de Merenda		
Auxiliares técnico-administrativos		
Auxiliares de serviços de apoio		
Vigias		
Outros:		
Total:		

5. Breve histórico de criação da escola

APÊNDICE C**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PUBLICAÇÃO DO
DIAGNÓSTICO DA ESCOLA CAMPO**

O presente estudo que tem como objetivo geral desenvolver uma pesquisa para uma dissertação de Mestrado que tem como tema: “A prática pedagógica do professor de Geografia do ensino fundamental”. Os dados coletados serão utilizados para análise da prática pedagógica do professor de Geografia do ensino fundamental, na busca de alternativas e soluções para um processo de ensino/aprendizagem com qualidade.

Nesse sentido, solicitamos sua autorização no que se refere às informações coletadas na escola, bem como a divulgação do nome da escola durante a pesquisa, para posterior submissão dos resultados à leitura, como requisito para a dissertação de mestrado em desenvolvimento.

Morrinhos, _____ de 2008.

Assinatura do Diretor da Escola

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO

Conhecendo os sujeitos da pesquisa

Caro professor!

Você está recebendo um instrumento que tem como objetivo desenvolver uma pesquisa para uma dissertação de Mestrado, que tem como tema: “A prática pedagógica do professor de Geografia do ensino fundamental”. Sua contribuição é de fundamental importância para realização desta pesquisa.

1) Identificação Pessoal

- Nome: _____
- Idade: () até 25 anos () de 26 a 40 anos () mais de 40 anos
- Sexo: () feminino () masculino
- Cidade: _____
- Fone: _____ E-mail: _____

2) Formação Profissional

- Possui graduação? () sim () não Especificar: _____
- Possui pós-graduação? () sim () não

Especialização: _____

Inst: _____ Ano conclusão: _____

Mestrado: _____

Inst: _____ Ano conclusão: _____

Doutorado: _____

Inst: _____ Ano conclusão: _____

3) Dados Profissionais

- Tempo de trabalho na rede estadual de educação?
() até de 5 anos () 5 a 10 anos () 11 a 20 anos () de 21 a 30 anos () mais de 30 anos
- Local de trabalho: _____
- Turno: () matutino () vespertino () noturno
- Carga Horária Semanal: _____ Quant. de Turmas: _____
- Situação Profissional: () efetivo () temporário
- Há quanto tempo é professor de Geografia nesta Escola? _____
- Ministra outras disciplinas além de Geografia? () sim () não

Quais? _____

- Além da docência, desempenha outra função na Escola? () sim () não

Qual? _____

- Possui outro vínculo empregatício? () sim () não

Qual? _____

- Você reside na mesma cidade onde trabalha? () sim () não

Se não qual é a distância de sua residência à Escola onde trabalha? _____

- Quais são os recursos didático-pedagógicos que a sua Escola possui, além do livro didático?

() Data Show () Retro-projetor () TV () Vídeo

() DVD () Computador e Internet () Mapas () Globo

() Quadro e giz () Outros: _____

- A sua escola possui biblioteca? () sim () não

- Nela possuem livros de Geografia? () sim () não

- Você utiliza esses livros nas suas aulas de Geografia? () sim () não

- Que recursos didático-pedagógicos você utiliza para preparar suas aulas de Geografia, além do livro didático?

() Data Show () Retro-projetor () TV () Vídeo

() DVD () Computador e Internet () Mapas () Globo

() Quadro e giz () Outros: _____

- Onde você planeja suas aulas: () em casa () na escola () outros

Com que frequência? () diariamente () semanalmente () mensalmente

- Você considera o planejamento das aulas importante? () sim () não

Por quê? _____

- Você prepara materiais pedagógicos ou atividades extras a serem utilizados nas aulas de Geografia?

() sempre () quase sempre () às vezes () nunca

4) Formação Continuada

- Você tem buscado se reciclar profissionalmente, nos últimos 5 anos, participando de eventos ligados à Geografia? () sim () não

Quais? _____

- Existem incentivos oferecidos pelo Estado para qualificação profissional? () sim () não

() desconheço Quais?: _____

- Se respondeu sim, diga se são satisfatórios: () sim () não

- A Secretaria de Educação desenvolve formação continuada na sua área de atuação?

() sim () não

- Relate as experiências de formação continuada que tenha sido significativa e importante para você. Justifique a resposta.

-
- Como deveria acontecer a formação continuada? Em que tempos e espaços deveriam acontecer?

- O que você espera de uma formação continuada?

5) Caracterização da prática pedagógica

- Professor, você faz reflexões sobre a sua prática pedagógica em sala de aula? () sim () não
- Você tem a preocupação de verificar se os alunos estão compreendendo o conteúdo de Geografia?
() sim () não
- Você considera a sala de aula aconchegante e o ambiente agradável para ministrar aulas?
() sim () não Por quê? _____

- Como você avalia a aprendizagem dos alunos?

- Como se dá a relação professor/aluno?

Fora de sala de aula: _____

Dentro de sala de aula: _____

APÊNDICE E

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Entrevista n°: Professor: Data: Horário de início: Horário de término:
--

1. Como você descreve o ensino de Geografia hoje? (importância, avanços e desafios na realização da prática pedagógica).
2. Descreva sua prática pedagógica e comente seus avanços e dificuldades.
3. A sua formação docente contribuiu para o seu desempenho profissional? Ou você adquiriu experiência com a prática em sala de aula?
4. A formação continuada contribuiu para a melhoria da sua prática pedagógica em sala de aula?
5. Você acredita que o professor aprende mais sozinho nas suas práticas cotidianas? Ou mais com seus colegas? Ou com cursos de formação continuada?
6. Ao expor os conteúdos da disciplina, você propõe outras formas de trabalho, além das aulas expositivas?
7. Você se preocupa em relacionar os conteúdos trabalhados em aula com o contexto social do aluno, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico/reflexivo deles?
8. Você desenvolve um trabalho integrado com outras disciplinas afins do Ensino Fundamental?
9. Você acredita que as aulas de Geografia fossem concentradas em um único dia e seqüência elas teriam um rendimento maior, tanto por parte quanto do professor? Justifique.
10. A gestão da escola influencia na sua prática pedagógica em sala de aula? Ou há influência somente dos aspectos burocráticos (currículo da escola, carga horária da disciplina, programa etc.)?

APÊNDICE F**TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS DE USO E PUBLICAÇÃO**

Considerando que o presente estudo que tem como objetivo geral desenvolver uma pesquisa para a dissertação de Mestrado “A prática pedagógica do professor de Geografia do ensino fundamental” e que os dados coletados serão utilizados para análise da prática pedagógica do professor de Geografia do ensino fundamental, na busca de alternativas e soluções para um processo de ensino/aprendizagem com qualidade, eu _____ RG: _____, declaro para os devidos fins, que cedo voluntariamente os direitos de minhas verbalizações efetuadas durante as observações em sala de aula e na entrevista, as quais serão transcritas e usadas integralmente ou em partes, sem restrições de citações, podendo inclusive torná-las públicas pela pesquisadora Lucineide Mendes Pires. Minhas informações serão identificadas por meio da letra P, seguida de um número identificador, por exemplo, P1, P2, P3 etc., de forma a garantir a preservação da minha identidade.

Assim sendo, declaro o meu consentimento em participar como sujeito desta pesquisa.

Morrinhos, _____ de 2008.

Professor