

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

Lucineide Mendes Pires
lumenpi@gmail.com
UEG - UnU Morrinhos

Esse artigo constitui parte das reflexões realizadas na minha dissertação de mestrado¹ intitulada “*A prática pedagógica do professor de Geografia do Ensino Fundamental*”. Essa pesquisa objetivou 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: por que, na prática docente, diferentemente da acadêmica, a rigidez de uma postura teórico-metodológica não é considerada pelos professores? Visando atender os objetivos, foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. 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. Estes, 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.

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

INTRODUÇÃO

Esse artigo apóia-se, fundamentalmente, no registro das observações, nos dados dos questionários e das entrevistas, por inúmeras conversas de encontros tidos com professores de Geografia e pelo pensamento de alguns autores. As considerações que se fará aqui não estão ancoradas apenas nas observações, nas entrevistas e nos questionários, mas, também, nos

¹ Essa dissertação foi realizada sob orientação do Prof. Dr. Antônio Carlos Pinheiro e defendida no Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da Universidade Federal de Goiás, em 2009.

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.

Os aspectos que orientaram a coleta de dados giraram em torno das seguintes questões: 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 as seguintes questões: 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?

Para fins deste trabalho, interessa destacar como têm sido utilizados os recursos didático-pedagógicos pelos professores e as formas e organização e desenvolvimento das aulas de Geografia.

1. Utilização dos recursos didático-pedagógicos nas aulas de Geografia

Durante a observação das aulas, comprovou-se que os professores utilizam-se basicamente do livro didático² para realizar a mediação entre o aluno e o conhecimento geográfico. Vez ou outra, os professores utilizam o quadro-giz como referência para explicar

² 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.

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.

Segundo os professores, 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 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.

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.”*

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 o professor P8 diz: *“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.”

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*.

Quanto à realização do planejamento³ das aulas de Geografia, 58% dos professores disseram que, dos períodos dedicados à sua execução, eles, em sua maioria, são realizados na própria escola. 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)

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

³ 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.

docente cotidiana. Acreditam que o planejamento é mais uma burocracia do sistema de ensino, que se reduz ao simples preenchimento de formulários.

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. Ele 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 foi dito anteriormente, 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, chama-se 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. 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.

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.

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.

2. 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 ação de forma relativamente consciente, mas sem avaliar o seu caráter 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 espaço⁴.

Verificou-se, 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 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

⁴ 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.

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.

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.

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 longo do estudo foram apresentados alguns elementos considerados importantes no processo de ensino/aprendizagem como forma de compreender, à luz das teorias sobre o ensino de Geografia, a prática pedagógica do professor dessa disciplina.

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.

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

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.

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.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: Algumas indagações e tentativas de respostas. In: **Série Idéias**, n. 8, FDE, São Paulo, 1990.

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.

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.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 28. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de suas vidas. NÓVOA, Antônio. (Org.) **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIRES, Lucineide Mendes Pires. **A prática pedagógica do professor de Geografia do Ensino Fundamental**. 2009. 164 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Estudos Sócio-ambientais da Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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.