

ISSN 0101 708X

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

G BOLETIM GOIANO de Geografia

INSTITUTO DE ESTUDOS
SÓCIO-AMBIENTAIS/GEOGRAFIA

*Edição Especial
20 Anos*

VOL. 21 - N.º 1 - JAN./ JUL. 2001

A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E A CONSTRUÇÃO DE SEU SABER

Vanilton Camilo de Souza¹

INTRODUÇÃO

O motivo que me levou a pesquisar processos relacionados à formação do professor leigo² de Geografia advém de dois fatores: o primeiro, refere-se ao meu lugar na atividade docente. Como professor do ensino superior na Unidade Universitária “Cora Coralina” na cidade de Goiás, sempre tive um grande número de alunos que ingressavam no curso de Geografia já exercendo atividade docente nesta disciplina no ensino fundamental e médio. O segundo resulta de freqüentes solicitações feitas pelas escolas públicas da região, para ministrar cursos de aperfeiçoamento para professores de Geografia, durante os quais pude verificar que todos os participantes eram leigos.

Neste momento de minha prática docente, fui percebendo que os professores que freqüentavam esses cursos de formação (inicial, aperfeiçoamento etc.) traziam consigo um conhecimento que não era o esperado e, também, não previsto nos programas dos cursos de formação. Pude perceber ainda que, em muitos casos, não havia uma relação de proximidade entre os conteúdos dos programas e o conhecimento trazido pelos professores. A distância e a perturbação de ambas as partes dificultavam os resultados pretendidos pelos programas de formação docente.

Ressalte-se também que meu interesse em investigar as estratégias utilizadas por esses professores na construção de seu conhecimento é fruto da literatura nos campos da Didática e da Prática de Ensino, em geral, e, em especial, do Ensino da Geografia. Pude constatar que estas disciplinas

1 Professor de Didática e Prática de Ensino de Geografia na Unidade Universitária Cora Coralina da UEG e Mestre em Educação pela UFMG – vcamilos@hotmail.com

2. Utilizo esse termo tendo como referência a LDB que dispõem sobre as habilitações para o exercício do magistério.

possuem orientações cujas bases são a racionalidade técnica como modelo para a formação docente. A partir desse modelo, o bom professor seria aquele que concebe e, portanto, elabora um conjunto de informações instrumentais capazes de subsidiar a sua prática em sala de aula, para a qual esse arcabouço é condição imprescindível. Ou seja, o bom professor será aquele que consegue dominar essas técnicas de ensino, conhecendo princípios e critérios científicos que as sustentem. Outros estudos, porém, questionam essa perspectiva da formação docente e consideram que as situações escolares e de sala de aula não podem ser tão generalizadas, não garantindo, portanto, a aplicabilidade das técnicas em todas as situações de ensino. Tal questionamento é fundamentado no argumento de que a prática docente tem dimensões singulares. Dessa forma, o dia-a-dia na sala de aula e a experiência do professor podem validar, negar ou redefinir todo um conjunto de técnicas advindas da formação.

Essa perspectiva, que contrapõe o modelo da racionalidade técnica, pode ser referendada pelas contribuições de Tardif, Lessar, Lahaye (1991), Santos (1997), Caldeira (1995) dentre outros que têm desenvolvido pesquisas na área da construção do saber escolar, mostrando que existem diversos tipos de saberes docentes, bem como o quanto são diversas as fontes das quais provêm esses saberes. Nesta perspectiva, nem todos apontam os cursos de formação docentes como a única origem de informação para o professor. Outros autores como Zeichner (1993), Schön (1995) e Garcia (1995) acreditam que grande parte do saber docente provém da prática cotidiana na escola. Gómez (1995), Santos (1994) e Perrenoud (1993) mostram que os conhecimentos são socialmente produzidos, históricos, e não são frutos exclusivos da escolarização, pois as práticas sociais impregnam, também, os saberes dos professores.

Considero estas questões relevantes tanto para refletir sobre os programas e as políticas de formação de professores, bem como para compreender como eles constroem o seu saber. Para além dessas colocações, pude compreender também que as experiências profissionais dos professores, que não possuem formação, somadas à sua trajetória escolar permitem-lhe a construção de saberes escolares que lhes possibilitam a prática na sala de aula.

SOBRE A PESQUISA

A pesquisa se desenvolveu dentro de uma abordagem, na qual se considerou o professor como agente-sujeito, isto é, um ator do processo

educacional escolar. Segundo Santos (1994), nesse tipo de abordagem, a investigação dos aspectos estruturais em educação cede espaço para dimensões culturais. Tenta-se entender como os agentes-sujeitos, mergulhados em uma cultura pedagógica, em uma prática cotidiana e em interação com outros sujeitos no meio escolar, foram construindo um conhecimento sobre o seu ofício.

Nesse sentido, utilizo a abordagem qualitativa na pesquisa educacional, não como oposição ao quantitativo, mas como adoção de um tipo de pesquisa, na qual se busca refletir sobre a prática de professores de Geografia. Lüdke e André definem pesquisa qualitativa como sendo aquela que

envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (1986:13).

Nessa pesquisa, preocupei-me com as descobertas e com as questões novas, tentei retratar a realidade da forma mais aprofundada possível, usando uma variedade de fontes e de informações empenhado, principalmente, em representar os diferentes pontos de vista presentes na situação social investigada. Todas as características são apontadas por Lüdke e André como importantes para que o estudo de caso contemple uma abordagem qualitativa na pesquisa educacional.

Dessa forma, utilizei uma técnica de pesquisa etnográfica: a observação. Foram utilizadas também a análise de documentos e a entrevista como técnicas de coleta de dados que se iniciaram em fevereiro de 1998 terminando em dezembro do mesmo ano.

A primeira etapa da pesquisa ocorreu com base na observação dos sujeitos no ambiente escolar, quando foram registrados aspectos do cotidiano dos docentes, a fim de que se tivesse acesso às estratégias utilizadas pelos professores na construção do conhecimento de Geografia. Na sala de aula, procurei obter informações inerentes aos diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem em Geografia, às relações interpessoais – professor-aluno e a todos os elementos que pudessem caracterizar a prática pedagógica dos professores.

Considerei essa fase muito importante, pois pude verificar a manifestação de uma série de fatores relacionados ao meu objeto. Por meio do contato direto com os sujeitos, pude tomar conhecimento de algumas

experiências pessoais dos docentes, o que me auxiliou na compreensão e na interpretação de diferentes situações. Foi possível também a descoberta de novos aspectos do problema investigado, permitindo-me a elaboração e/ou reelaboração de novas questões de investigação.

Também, nessa fase, tive cuidado para que a minha presença minimizasse as mudanças no ambiente e/ou no comportamento dos sujeitos ou dos fenômenos. Busquei examinar cada situação sob vários ângulos, evitando uma visão distorcida ou parcial da realidade. Enfim, procurei ao máximo me manter na condição de "observador co-participante", pois minha identidade e objetivos foram revelados.

Concomitantemente, iniciei a coleta de documentos utilizados pelo professor no processo ensino-aprendizagem e que pudessem demonstrar como o professor planeja seu trabalho. Foram coletados planos de aula, trabalhos de alunos, provas aplicadas em sala de aula, textos utilizados na sala, livros didáticos, revistas, enfim, todo tipo de material que pudessem fornecer algumas respostas às minhas indagações. De posse desse material e dos relatórios feitos com base nas observações e por meio do cruzamento dos resultados das duas técnicas, foi possível perceber como o professor planeja e repassa para os seus alunos os conteúdos e as estratégias por ele utilizadas, as técnicas de ensino adotadas e as formas de avaliação.

Criadas as condições de confiança entre mim e os sujeitos, iniciei as entrevistas as quais foram gravadas e, logo em seguida, transcritas. Considero essa técnica de coleta de dados uma das mais importantes em minha pesquisa pelo fato de que foi evidenciada uma riqueza de aspectos que circunscrevem a construção do saber dos professores investigados e que não foram reveladas nas outras técnicas de coleta de dados.

A quantidade de entrevistas esteve condicionada às informações obtidas. Foram feitas duas entrevistas repetidas com três professores e uma, com uma professora. Duas professoras escolheram a própria escola para local de entrevista e os dois professores preferiram a sua casa.

Com a realização das entrevistas foi possível obter maiores informações sobre as estratégias utilizadas pelo professor na construção de seu conhecimento; sobre o modo como o professor aprendeu a utilização de determinadas estratégias; sobre os aspectos do cotidiano escolar que influenciaram na construção do conhecimento; sobre as relações existentes entre a concepção de Geografia e a prática e sobre o modo como se deu o processo de construção do conhecimento e do ensino dessa disciplina.

As técnicas de coleta de dados utilizadas e o tempo de permanência no universo da pesquisa foram, sem dúvida, elementos reveladores das estratégias utilizadas pelos professores de Geografia na construção de seus saberes escolares, das quais apresentarei aquelas que considere mais significativas nesse processo.

I. AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES LEIGOS DE GEOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DO SEU SABER

Sabe-se que o papel do professor na escola está ligado às suas habilidades de transmitir ou orientar a construção do conhecimento aos alunos. Para que possa cumprir sua função, o professor tem que possuir algumas habilidades. Com vistas nisso, desenvolveu-se uma série de trabalhos sobre o saber docente e sobre os desafios enfrentados no processo de formação de professores, ou seja, na preparação do professor para exercer seu ofício. É uma preocupação comum às diversas pesquisas que se debruçaram sobre o processo de formação inicial, ou mesmo continuada, de professores. Mesmo que as pesquisas apontem para a importância da prática docente como aspecto essencial do saber docente, ela é apenas um dos ângulos do processo de formação continuada, sendo indispensável a formação inicial dos docentes no Brasil. Dessa forma, como fica a construção desse conhecimento sobre o magistério de uma disciplina para professores que não possuem nenhuma formação para o ensino de Geografia?

Buscarei demonstrar, primeiramente, as principais estratégias utilizadas pelos professores de Geografia, participantes dessa investigação, a construção de seu conhecimento acerca da disciplina e de sua prática pedagógica. Para fim de análise, essas estratégias serão apresentadas separadamente em dois grupos: o das estratégias que possibilitam a aquisição do conhecimento acerca da disciplina e o das estratégias que se referem à aquisição do conhecimento para o exercício da atividade docente na sala de aula. Simultaneamente a esses dois grupos de estratégias serão feitas algumas análises acerca do uso das mesmas pelos professores de Geografia. Por fim serão apresentados alguns aspectos constitutivos do discurso desses professores como algo que permeia tanto o saber da disciplina quanto o saber pedagógico dos professores investigados.

1. As Principais Estratégias de Construção do Saber Geográfico

Como já foi explicitado anteriormente, o saber docente é composto,

dentre outros fatores, pelo saber específico inerente à disciplina que leciona. Daí pude identificar que das estratégias utilizadas pelos professores algumas são específicas para a aquisição do conhecimento de Geografia, sendo as principais: o livro didático de Geografia e a televisão. Essas estratégias são as que mais oferecem aos professores investigados, oportunidades no processo de construção de seu conhecimento na disciplina.

Tais estratégias, o livro didático e a televisão, constituem as mais recorrentes, evidenciadas tanto na prática docente desses professores como na importância que os mesmos atribuem a elas no processo de construção dos saberes geográficos.

A IMPORTÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático foi uma referência claramente percebida nos momentos em que os professores iam explicar determinados conteúdos trabalhados na sala de aula. A forma como eram abordados os conceitos acerca desses conteúdos da disciplina apresentava-se idêntica às definições contidas nos livros didáticos.

Considero bastante significativa a presença do livro didático na prática docente de todos os professores pesquisados. Na realidade, diversos trabalhos que analisam o uso do livro didático apontam-no como a principal referência do professor na atividade docente.

O que explicaria o papel assumido pelo livro didático nas escolas brasileiras? Três questões podem ajudar a entender a importância do livro didático no meio escolar. Uma delas está relacionada à necessidade do Estado brasileiro em difundir o seu projeto a uma ampla camada da população; a outra se acha vinculada à questão do comércio, pois o livro didático tornou-se uma mercadoria bastante rentável; a terceira refere-se à transposição didática dos conteúdos contidas no livro didático, favorecendo ao professor o ensino da disciplina.

Com referência à primeira questão, Schaffer (1998) faz um estudo sobre a evolução do livro didático e a sua presença no Brasil. Neste estudo, ela aponta que, a partir da década de 30, sob os auspícios do Estado Novo, o livro didático ganhou um grande impulso. O livro didático foi concebido como instrumento capaz de veicular, de forma ampla, o ideário deste novo Estado, no qual o nacionalismo, a brasilidade, a questão da ordem nacional, dentre outros aspectos, davam a tônica aos conteúdos. Desde então foram

criados diversos órgãos capazes de assegurar a implementação da política do livro didático.

A partir de 1964, o projeto político nacionalista foi, em parte, derrubado e, de certa forma, foi redefinido o processo de política, controle, editoração e distribuição do livro didático. Com base nos acordos MEC-USAID, extinguiram-se os órgãos anteriores e, em 1971, foi criado o Programa do Livro Didático, em 1976, a FENAME. “A esta fundação cabia definir as diretrizes de produção, distribuição editorial e outras, pertinentes ao livro didático”. (Schaffer, 1998:132)

Nas décadas de 80 e 90, continuaram os programas governamentais de distribuição de livros didáticos para os alunos das escolas públicas. Apesar das reivindicações para a descentralização administrativa, permaneceu intacto o processo de indicação dos livros adquiridos pelo Estado. Em relação ao Programa Nacional do Livro Didático, Schaffer constata:

A noção de que o professor, teoricamente, pode indicar o livro didático, vai de encontro à realidade. Via de regra, ele não tem formação, não tem tempo para a análise e recebe das maiores editoras, em casa e gratuitamente, os títulos disponíveis. (p. 132)

Essa comprovação fez com que os próprios programas institucionais de livros didáticos tomassem providências, divulgando um guia com os títulos analisados e uma escala de recomendação como forma de classificar o livro quanto à sua qualidade.

Observa-se então que a presença do livro didático nas escolas brasileiras está intimamente relacionada às políticas públicas que atingem a produção, editoração, controle e distribuição do livro didático.

Quanto ao segundo aspecto, percebe-se que o livro didático constitui um produto rentável no mercado. Apple (1995)³ demonstra que a indústria do livro didático, mesmo não sendo uma indústria de grande porte em comparação com as outras, movimenta uma cifra considerável⁴ e funciona como uma outra empresa qualquer cujo objetivo final é o lucro.

3. Além do aspecto eminentemente de mercado do livro didático, que apresento no meu trabalho, o autor demonstra os aspectos culturais, ideológicos, de gênero, contidos no currículo escolar determinados pelos textos veiculados nos livros didáticos.

4. Apple faz referência ao mercado americano da indústria de livros em geral e do livro didático, em específico. Entretanto, as estratégias sobre o funcionamento desta indústria não significam apenas para o caso americano, mas para todas as indústrias de livros que se inserem no mercado.

Para obtenção do lucro, as editoras de livros didáticos desenvolvem algumas estratégias. Uma delas refere-se ao *marketing* voltado, não para o leitor real (que é o estudante), mas para os professores, quem definirá qual livro será lido. (Apple, 1995: 92)

Outra estratégia refere-se ao fato de que as editoras produzem um número limitado de obras para serem vendidas em grande quantidade. Enfim, o mercado do livro didático caracteriza-se “pela comercialização de um texto de conteúdo padronizado, o qual, através de revisões e com um pouco de sorte, poderá ser utilizado por diversos anos” (1995: 93). O autor demonstra ainda que, para facilitar a venda do produto no mercado, as editoras usam textos de autores bem conhecidos, que pertencem às universidades e cursos de pós-graduação, para garantir seu livro na lista dos mais recomendados e, portanto, financiados pelo Estado.

Quanto ao terceiro aspecto, sabe-se que os livros didáticos veiculam conteúdos transpostos do nível científico para o escolar e sua transferência visa a tornar os conhecimentos produzidos pela ciência e pela cultura⁵ passíveis de serem ensinados, apreendidos e avaliados no ensino de nível fundamental e médio (Perrenoud, 1993: 24-26). Se a transposição do conhecimento, contida nos livros didáticos facilita o seu acesso aos alunos, isenta o professor de ter que fazê-la.

Paraíso (1997), em uma pesquisa sobre o processo de seleção dos conteúdos escolares, afirma que os professores selecionam os textos levando em conta a facilidade de compreendê-los e de ensiná-los. O livro didático que apresentar essas características será adotado. Os baixos salários, que impossibilitam a compra de livros, e uma longa jornada de trabalho, que impede o professor de estudar, são as justificativas apresentadas pelos docentes para procurarem livros didáticos com estas características mencionadas.

Se o livro didático facilita, de forma geral, ao professor habilitado a atividade de ensino, para os docentes sem habilitação constitui a fonte quase que exclusiva de aprendizagem e de construção do conhecimento acerca da disciplina, como pude constatar na pesquisa.

5. Em outro artigo procuro demonstrar que os conteúdos escolares não possuem uma íntima relação com a ciência afim, sendo formado, também, por saberes da cultura, do senso comum, da ideologia, dentre outros. (Souza, 1999)

Observa-se que os pontos apresentados permitem entender porque o livro didático assume uma importância considerável no meio escolar e no processo de ensino-aprendizagem, bem como referencia o trabalho de diversos professores.

A IMPORTÂNCIA DA TELEVISÃO

Pude perceber que a televisão é, também, uma presença muito forte na prática pedagógica dos professores pesquisados. Em quase todas as aulas de todos esses professores era feita alguma referência a algum programa televisivo, evidenciando o quanto a televisão está presente no cotidiano do trabalho docente.

Como podemos entender a presença da mídia, principalmente da TV, enquanto campo possibilitador da construção do saber geográfico desses professores?

Alguns aspectos podem ser ressaltados a fim de compreendermos como a TV transita com grande facilidade no meio escolar.

Um aspecto refere-se ao fascínio que a TV exerce sobre as pessoas, principalmente sobre aquelas provenientes das classes mais populares ou mais desprovidas de elementos culturais que lhes permitam estabelecer uma crítica aos programas, aos conteúdos, aos valores neles expressos. Esse fascínio é exercido pelos códigos e pelas imagens. No entanto, mesmo os professores que criticam a TV podem apresentar comportamentos ambíguos e contraditórios acerca desse veículo.

É muito comum que alunos e professores critiquem a TV na sala de aula, mas ao chegar em seus lares se entreguem acriticamente, fascinados aos suspiros de novelas e às falácias dos telejornais. (NAPOLITANO, 1999:12)

O autor coloca que esse fascínio é o resultado do poder que a mídia tem sobre nossa sociedade, o que ele chama de fenômeno da *mediabilidade*, o que significa:

... a existência de um campo social dominado pela mídia, sobretudo a mídia eletrônica, catalisando um conjunto de experiências e identidades sociais. Todos nós, alunos ou professores, estamos sujeitos a ação da mídia. (...) O fenômeno da mediabilidade implica a dificuldade em estabelecer fronteiras definidas entre a experiência enraizada nas relações sociais mais tradicionais (vivas no bairro, no trabalho, na escola ou na família) e aquelas vividas "através" da mídia incorporando valores e comportamentos dos seus tipos e personagens (Idem).

Segundo Napolitano, a escola perde o lugar para a TV enquanto local, por excelência, de transmissão de normas, valores, atitudes, conteúdos de conhecimento básico para a socialização. Esse papel tem sido transferido para a TV, mesclado com interesses outros – econômico, comercial, político etc.

Outro aspecto é a constatação de que os professores das áreas de humanas sentem-se mais a vontade para utilizar a TV pelo fato de que, na sua programação, pode ser encontrada uma proximidade muito grande com os conteúdos tradicionais das disciplinas pertencentes a estas áreas. Napolitano afirma que uma série de programas utiliza como referência conteúdos escolares, mesmo que o objetivo seja o entretenimento. Para o autor, isso pode ser um gancho para o trabalho na sala de aula.

O professor Gusmão⁶, por exemplo, estava trabalhando com Geografia do Brasil na 6.^a série. A unidade que eu acompanhei durante minha observação correspondia ao estudo da Região Nordeste. Coincidentemente no primeiro semestre de 1998 foram muito recorrentes as campanhas contra a fome nas regiões atingidas pela seca. A exploração dessa temática pela mídia foi bastante intensa, principalmente pela Rede Globo, ocupando espaço em diversos programas. Nesse sentido, as exposições orais desse professor eram referendadas, quase que com exclusividade, pelo teor desses programas televisivos.

Observa-se o quanto a televisão constitui-se como um meio de comunicação bastante influente na formação do saber do professor e que, portanto, constitui-se em uma referência marcante para sua prática docente.

2. As Principais Estratégias de Construção dos Saberes Pedagógicos

Com referência às estratégias que se vinculam mais à construção do conhecimento no campo pedagógico (metodologias de ensino, a relação professor-aluno, dentre outras), elas apresentaram-se das mais variadas formas.

6. Um dos professores sujeito da pesquisa, está sendo utilizado pseudônimo para todos os professores que compuseram o universo da pesquisa.

Uma delas é a adoção de outro professor como modelo. Segundo relatos de alguns dos professores participantes da pesquisa, eles espelhavam-se em professores que, em um determinado período de sua escolarização, exerceram grande influência em sua prática docente. Uma das professoras disse que a influência recebida está relacionada, inclusive, com a escolha da disciplina de Geografia. O jeito de o professor falar, a sua postura, a maneira como ele tratava os alunos, tudo isso é utilizado como referência para a sua prática docente.

Outro professor mostrou que achava interessante e eficiente a metodologia utilizada por um professor que ele teve no Ginásio e que procura fazer o mesmo em suas aulas.

Percebi também que os professores realizam troca de experiências com os pares. Todos os professores entrevistados afirmaram que os colegas, da mesma escola ou não, são muito importantes na aquisição do conhecimento. Neste sentido, a troca de experiências ajuda na superação dos problemas enfrentados no início do magistério, bem como diante de algumas situações difíceis no dia-a-dia da escola. Uma das professoras coloca que as práticas acumuladas pelos professores mais experientes na profissão são muito importantes para a superação das dificuldades que os professores iniciantes enfrentam na escola.

Alguns professores revelaram que têm o hábito de refletir sobre determinadas situações ocorridas na sala de aula. As professoras Edna e Telma⁷ apontam para a necessidade de recorrerem a esta estratégia no sentido de melhorar as suas aulas e, com isso, fazer com que o aluno se interesse mais pela disciplina.

O aspecto da reflexão sobre a prática docente é muito discutido hoje no campo educacional como uma das alternativas para o redimensionamento da formação do professor em uma perspectiva da pesquisa-ação, ou seja, a intervenção sobre a sua prática. Entretanto, grande parte da literatura nesse campo anuncia que a reflexão só permitirá avanços se o sujeito estiver embasado de uma teoria que a possibilite. Nesse sentido, como analisar essa prática na ação pedagógica do professor leigo?

7. Idem

Percebi que o dia-a-dia desses professores na sala de aula apresenta situações de desafio, cuja superação faz-se necessária. Nesse processo de busca, a reflexão sobre alguns aspectos presentes na prática é uma das dimensões que permitem aos docentes melhorarem sua forma de ensino.

Contudo, não se pode dizer que esse nível de reflexão modifique substancialmente a prática desses professores. No caso de uma professora pesquisada verifiquei que, para ela o que foi uma superação de determinados problemas, pode parecer também um processo de acomodação no qual muitos chegam a transformar-se em acontecimentos regulares do cotidiano escolar. (Hargreaves e Goodson, 1996)

Outra estratégia utilizada pelos docentes na construção de seu saber pedagógico é a transposição da relação de pai/mãe com os filhos, para a sala de aula. Nesse sentido, a professora Edna e o professor Paulo⁸ revelam que a boa relação que eles possuem com os alunos é espelhada na relação que eles têm com os filhos e com os netos. Essa relação é baseada no carinho, afeto, compreensão e na ajuda da superação dos problemas que os alunos enfrentam.

Essa adaptação dos valores matriarcais e patriarcais para algumas condições na sala de aula pode ser considerada como referência para a relação professor-aluno. Ou seja, o professor e a professora tendem a se relacionar com os alunos partindo do princípio da relação com os filhos, e são propensos a criar uma condição familiar na sala de aula. Vejamos como este aspecto está presente na prática docente do professor Eudes⁹, ao falar da importância da sua relação familiar para a prática pedagógica.

Nós em casa começamos a estudar com os filhos e vamos aprendendo com os filhos também... Agora para aula de Geografia contribui muito porque a gente aprende a conviver com as pessoas carentes e o aluno é uma criatura carente porque falta assistência e se nós procurarmos ser amigo do aluno. Se o aluno adquire liberdade de fazer pergunta para nós, de Geografia, eu digo que isso começa em casa com os netos e filhos...

Essa é uma concepção de relação professor-aluno presente no professor. Entretanto essa concepção também é incorporada pelo aluno. Veja a atitude dos alunos diante dessa concepção, depreendida na fala do professor.

8. Idem.

9. Idem.

Hoje a maioria de meus alunos me chama de Tio e um chegou a perguntar se podia me chamar de pai. Então me chama de pai. Ô pai. Isso é gostoso, isso é ser carismático? Eu acho que não. A gente procura ser amigo do aluno. (Eudes)

Este aspecto de relação de amizade com os alunos bem como da relação com os filhos está presente na prática de outra professora. Vejamos como a professora Clarice¹⁰ constrói sua relação com os alunos.

Eu acho que sendo amiga do aluno, você consegue tirar mais proveito. Quando você ouve o aluno, porque na realidade o aluno consegue transmitir, passar para o professor alguns problemas que às vezes ele não tem como falar em casa. Não tem com quem falar em casa. Eu fui professora de primário muito tempo e a gente acaba sendo meio maternalista e eu trouxe essa mesma técnica para a segunda fase, segundo grau. E aí eu bato um papo com meus alunos, discuto problemas pessoais deles, discuto problemas deles, mas sem interferir na aula né?

Com relação a esse aspecto da transposição das relações com os filhos para a relação com os alunos, a literatura sobre os estudos de gênero tem apontado que a feminilização do magistério, dentre outros fatores, tem no instinto maternal um dos aspectos desse processo, constituindo-se, portanto, em uma habilidade para o exercício do magistério. Esse aspecto pode ser analisado dentro de outra perspectiva?

Morgado (1992), em um estudo sobre a sedução na relação pedagógica, aponta algumas manifestações do inconsciente na relação professor-aluno. Baseada na teoria da psicanálise, a autora assevera que as experiências iniciais da criança com seus genitores levam a sedução a configurar-se nas relações pedagógicas.

A construção da personalidade psíquica da criança decorre da relação primária com seus genitores, imprimindo em sua mente um padrão de personalidade que fica marcada como modelo e persegue toda sua vida mental, podendo, esse padrão mental, manifestar-se em outras relações.

Protótipo de todas as demais relações humanas, tais relações originais poderão reeditar-se inconscientemente nas relações atuais, trazendo consigo os sentimentos que as alimentam. Será, portanto, através dessa dinâmica que as relações subsequentes de autoridade, das quais a relação pedagógica emerge como tema, atualizaram as relações originais. (Morgado, 1992: 35)

A partir dessas considerações poderíamos entender o porquê dos

10. Idem.

alunos do professor Eudes perguntarem se poderiam chamá-lo de pai e o porquê de, no momento em que o professor chega à sala e cumprimenta a todos pegando na mão, alguns levantarem-se para receber e responder ao cumprimento. Essa manifestação do aluno é o que Morgado chama de processo de transferência¹¹ que se reedita nas relações atuais.

Mas com relação ao professor que se permite a essa relação, teria alguma manifestação reeditada das relações primitivas? Segundo Morgado:

A reedição prototípica dos sentimentos pertencentes à relação original não é um processo unilateral nas relações de autoridade. Isso porque a psiquê de quem ocupa o pólo superior da relação também passou por um processo de constituição similar à psiquê daquele que ocupa o pólo inferior. Ou seja, quem encarna a autoridade da mesma forma se identificou primitivamente com seus genitores, através de sentimentos ternos de respeito e afeição... (Idem)

Neste sentido, quando a professora Clarice e o professor Eudes adotam esses elementos na relação com os alunos, estão admitindo a viabilização pedagógica tendo como base um modelo mental construído na relação com seus genitores.

Entretanto a autora chama a atenção para o fato de que, se essa reedição atualizada de revivência recíproca de protótipos originais dessa relação não forem controladas, podem causar um empecilho na relação pedagógica, ou seja, essa relação pode ser um obstáculo na socialização do conhecimento caso ele, o conhecimento, não seja concebido como mediador da relação. Assim, o professor tem que romper com a dominação da autoridade original, a fim de permitir a instauração da relação pedagógica. (p. 35)

Dessa forma, considero fundamentais as contribuições da Psicologia no sentido de procurarmos entender essas manifestações do inconsciente na prática pedagógica.

3. A Estruturação do Discurso Pedagógico dos Professores Leigos de Geografia

Apesar de terem sido apresentados, separadamente, os processos de

11. Segundo a autora a transferência encontra-se no "pólo inferior da relação de autoridade" que "deposita naquele que se encontra no pólo superior os sentimentos ambivalentes pertencentes à primitiva relação original; revive dessa maneira, toda sedução exercida sobre ele pela autoridade parental" (Idem)

construção do saber docente dos professores, um aspecto, que se intercrusa na constituição e explicitação tanto dos saberes da disciplina quanto dos saberes pedagógicos, ficou evidenciado. Tal aspecto refere-se ao discurso pedagógico desses professores.

No que tange a esse aspecto de caracterização do discurso pedagógico dos professores, utilizarei aqui alguns exemplos que circunscrevem o discurso pedagógico de apenas um dos professores pesquisados. Nele percebi uma forte referência de base moral, mais especificamente a religiosa. Ao perguntar ao professor Eudes o que ele considera importante para ser professor de Geografia, ele responde:

E não diria somente para o professor de Geografia. Eu diria para os colegas professores. Nunca saía de casa para a sala de aula sem fazer uma prece, pedindo a Jesus orientação de como enfrentar determinadas situações. Hoje estamos vendo um desajuste social muito grande e os problemas são imensos. Então eu acho que o professor não deve preocupar tão-somente com a sua sala de Geografia. Muitas vezes, durante uma aula, dirijo-me a um aluno e, fulano? Chamo uma, duas, três vezes e ele está apagado. Então depois que terminou a aula eu pergunto o que que foi? Se ele está com um sério problema. No dia seguinte ele está atento porque tentamos resolver os problemas dele. Então nós pedimos aos colegas para buscar Jesus. Devemos sempre orar na sala de aula, sempre é bom e importante iniciar uma aula com uma prece. O aluno sente mais confiança, porque vê em nós uma pessoa religiosa e vem buscar apoio, atrás disso aí o aluno participa melhor. (Entrevista Eudes)

Esta fala demonstra o quanto a religião é um aspecto marcante na formação do discurso do professor. Se se pode dizer que isto refere-se mais a uma concepção de mundo, na sala de aula ela permite uma prática muito marcante e que possibilita uma série de ações do professor.

Além dos aspectos presentes na fala do professor, demonstradoras de uma base moral religiosa, outras manifestações desta natureza estavam sempre presentes nas aulas e foram detectadas nas observações. Além das orações serem uma prática constante em suas aulas, o professor sempre levava uma frase que ele escrevia no quadro negro do tipo: "a criança no ventre é um diamante vindo do céu para ser burilada pelo amor materno. Evite o aborto". Em seguida, o professor propunha uma reflexão sobre a frase escrita. Além dessa, outras propunham a misericórdia, o perdão e mencionavam o amor ao próximo.

A maioria dessas práticas pedagógicas de fundo moral-religioso apresentava-se de forma desvinculada do conteúdo específico de Geografia.

Entretanto, em uma aula em que o conteúdo trabalhado referia-se ao estudo dos países platinos e, ao falar do Paraguai, o professor coloca que a economia deste país é caracterizada pelas práticas comerciais, principalmente pela venda de produtos chineses aos camelôs brasileiros. Naquela semana estava acontecendo uma ação intensa da receita federal brasileira na barreira alfandegária, fronteira com o Paraguai, em que eram observados os limites do valor permitido para compra de produtos importados. Essa ação levou a uma manifestação contrária a essa atitude do Governo Brasileiro, tanto por parte do Governo Paraguaio como por parte dos camelôs, gerando um grande tumulto na ponte da amizade. Como esse assunto esteve muito presente na mídia, isso possibilitou que grande parte dos alunos tomasse conhecimento do ocorrido, gerando um intenso debate na sala de aula. O professor manifestou-se favorável à atitude do Governo Brasileiro porque dessa forma *diminuiria a ação dos ladrões, dos índices de criminalidade e das práticas promíscuas em Punta del Leste*.

Percebe-se a manifestação de um discurso moral que, certamente, foi construído em outros espaços sociais e que, da mesma forma, pode manifestar-se em diversos lugares produzindo uma *qualificação avaliativa ou normativa de um personagem ou de uma conduta*. (Larrosa, 1996: 127)

Com relação às práticas pedagógicas de educação moral, Larrosa afirma que elas podem ter a aparência de práticas neutras e desprovidas de conflitos e de objetivos normativos e reguladores. Entretanto, ele aponta, também, que o discurso pedagógico possibilita o desenvolvimento de outros discursos. Nesse sentido, ocorrerá a formação de valores e normas de ordem moral. Dessa forma o autor coloca que

O discurso moral está presente em contextos pedagógicos na medida em que nas escolas se produz também, em muitas ocasiões, seja na formulação de normas e comportamentos, seja na qualificação avaliativa das pessoas e de sua conduta. Além disso, na medida em que tem determinados efeitos nas atitudes, valores e formas de comportamento dos próprios alunos. Mas, além do fato de que o discurso moral permeia o pedagógico, às vezes esse discurso converte-se em algo a ser formalmente transmitido e adquirido. (1996: 127-128)

Percebe-se que o discurso pedagógico de cunho moral constitui um aspecto relativamente marcante na prática docente. Ficou constatado que este aspecto esteve muito presente na prática de um professor, cuja religião orientava o seu discurso e a sua conduta na atividade docente. Assim, é comum que os saberes docentes sejam constituídos por valores e condutas que regulam, julgam e emitem valores calcados no dogma e na fé.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivei com este trabalho a descrição e a análise de algumas das estratégias utilizadas pelos professores leigos de Geografia na construção do seu conhecimento. A investigação esteve centrada em uma abordagem qualitativa, cuja análise da prática docente dos professores selecionados constituiu a base da perspectiva aqui evidenciada.

Ressalto, também, que este trabalho não teve o propósito de julgamento em relação à prática desses professores. As análises foram orientadas no sentido de problematizar a prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa, a fim de trazer novos aspectos para a minha prática na formação de professores de Geografia. Entretanto, ao analisar os dados coletados, procurei manter um certo distanciamento do objeto, a fim de possibilitar a problematização de aspectos presentes na prática pedagógica desses professores. Reconheço que este foi um dos fatores que me permitiu um grande aprendizado e, ao mesmo tempo, a elaboração de uma série de questões que me orientarão em investigações futuras.

A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E A CONSTRUÇÃO DE SEU SABER

Resumo: O presente artigo refere-se aos resultados parciais de uma pesquisa que teve como objeto “as estratégias utilizadas pelos professores leigos de Geografia na construção de seu conhecimento”. Serão evidenciadas as estratégias consideradas mais significativas na construção do saber acerca da disciplina e do fazer pedagógico dos professores que fizeram parte da pesquisa. Neste sentido, o livro didático, a televisão, os relacionamentos intra e extra escolares, dentre outras, apresentaram-se como as estratégias mais recorrentes no processo de construção do saber desses professores.

Unitermos: Ensino, Prática Pedagógica, Geografia Escolar.

THE PRACTICE OF GEOGRAPHY TEACHERS THE DEVELOPMENT OF KNOWLEDGE

Abstract: The present article refers to partial results of research whose object of study was the “pedagogical strategy of non-certified Geography teachers towards the development of knowledge”. The strategies considered most significant in the development of this knowledge towards the discipline and the act of teaching will become evident. In this sense, text books; television; relations within the school, outside of the school, and between others presented the most current strategies on the development process of these teachers’ knowledge.

Keywords: Teaching; Practice Pedagogic; School Geography.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1995.
- BERSNTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico – classe, código e controle*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.
- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. In: *Cadernos de Pesquisa*. n. 95. São Paulo-SP. nov. de 1995. p. 05-12.
- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; GOULART, Lígia Beatriz. A questão do livro didático em Geografia: elementos para uma análise. In: Castrogiovanni, Antônio Carlos; e outros (Orgs.). *Geografia em sala de aula, práticas e reflexões*. Porto Alegre-RS: AGB, Seção Porto Alegre, 1998. p. 125-128.
- GOMÉS, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, António (coord.). *Os professores e sua formação*. 2.^a ed. Lisboa: Instituto de Inovações Educacionais, 1995. p. 93-114. n.01. Coleção Temas de Educação.
- HARGREAVES, A.; GOODSON, Ivor. “Teachers Professional Lives: Aspirations and Actualities”. En: *Teachers Professional Lives*. London: Falmer Press., 1996.
- LARROSA, Jorge. A Estruturação pedagógica do discurso moral. *Educação e Realidade*. 21 (2): jul./dez. 1996. 121-159.
- MORGADO, M. A. Sobre a sedução na relação pedagógica. *Revista de Educação Pública*. Ano I. n. 01. out. 1992, 34-37.
- NAPOLITANO, Marcos. *Como usar a televisão na sala de aula*. São Paulo-SP: Contexto, 1999.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 102, nov. 1997, p. 23-45.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação, perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1993.

SANTOS, L. L. C. P. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. In: *Educação & Realidade*, n.20. Porto Alegre-RS, 1994, p. 60-68.

_____. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2ª ed. Campinas-SP: Papirus, 1997. p. 17-28.

SCHÄFFER, Neiva Otero. O livro didático e o de desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: Castrogiovanni, Antônio Carlos e outros (Orgs.). *Geografia em sala de aula, práticas e reflexões*. Porto Alegre-RS: Editora AGB, Seção Porto Alegre, 1998. p. 129-142.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, António (Coord.) *Os professores e sua formação*. 2ª ed. n. 01. Coleção Temas de Educação. Lisboa: Editora Instituto de Inovações Educacionais, 1995. p. 77-92.

SOUZA, Vanilton Camilo. Os aspectos constitutivos dos saberes escolares. *Temporis(Ação)*. *Revista da Faculdade de Filosofia Cora Coralina*. Ano 2, n. 2, 1999.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. In: *Teoria e Educação*. n. 04. Porto Alegre-RS; 1991, p. 215-234.

