



AS AULAS DOS ESTAGIÁRIOS DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA: concepções e práticas

Willian Falcão Lopes
willianf.l@hotmail.com

Mestrando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) com bolsa FAPESB. Professor Temporário da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Endereço: Rua Dr. Evandro Cardoso, nº 237. Bairro Eucalipto. CEP: 44090-048 Feira de Santana/BA

Maria Cleonice Barbosa Braga
nicebraga08@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Titular do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Endereço: Caminho 38, casa 08. Conjunto Feira VI. Bairro Campo Limpo. CEP: 44.034-302. Feira de Santana/BA

Solange Lucas Ribeiro
solucasr@hotmail.com

Doutora em Educação pela Universidad Del Mar. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Endereço: Av. Centenário, 251. Condomínio Imperial Ville. Alameda das Hortênsias, casa 40. Bairro SIM. CEP: 44085-132. Feira de Santana/BA

RESUMO

O presente artigo investigou as aulas desenvolvidas por estagiários de Geografia da UEFS na perspectiva de compreender a articulação entre as suas concepções teóricas e as práticas desenvolvidas no período de estágio de regência nas escolas, entre os semestres 2013.2 e 2014.1. Para tanto, foram desenvolvidos os seguintes procedimentos: levantamento e estudos bibliográficos sobre as concepções de ensino-aprendizagem; observação de seis aulas de cada uma das três duplas de estagiários participantes e entrevistas com 26 estagiários de Estágio Supervisionado em Geografia III. O estudo apoiou-se nas abordagens qualitativas de pesquisa, tendo como método o estudo de caso. A compreensão a que se chegou foi que a maioria dos estagiários investigados afirmam desenvolver um ensino construtivo, pensando a aula como o espaço onde se processa a relação entre o estudante, o professor e o conhecimento. Entretanto, nas observações das aulas identificou-se que a maior preocupação era em transmitir os conteúdos. Entende-se, portanto, que os participantes demonstravam conhecer as teorias que embasavam as relações de ensino e aprendizagem construtivistas, todavia, na prática, não conseguiam desenvolver procedimentos que encaminhassem os estudantes a construir seus próprios conhecimentos. Assim, ficou perceptível que a apropriação do discurso, presente no cotidiano acadêmico, não assegura, necessariamente, mudanças nas práticas escolares.

PALAVRAS-CHAVE

Aula de Geografia, Concepções e práticas, Estágio de regência.

THE LESSONS OF THE UEFS GEOGRAPHY TRAINERS: conceptions and practices

ABSTRACT

This scientific paper investigated the classes developed by the Geography teacher internship program students from UEFS in the perspective of understanding the articulation between their theoretical conceptions and the practices developed during the teacher internship period in the schools between the semesters of 2013.2 and 2014.1. For that, it was developed the following procedures: bibliographical survey about the teaching and learning conceptions; observation of six lessons of each one of the three of participating interns; interviews with twenty-six interns of the Geography III Supervised Internship Program. The study was grounded in the qualitative research approaches, having as method the case study. The comprehension achieved was that most of the investigated future teachers claims to seek to develop a constructive teaching, considering the class as a space where the relationship between the students and the teachers and these and the knowledge is processed. However, in the observations of the classes it was found that their biggest concern was with the transmission of knowledge. The interns demonstrated to well know the theories that based the constructivist teaching-learning relations, however, in practice they could not develop the procedures that would forward the students to construct their own knowledge. Thus, it became clear that the appropriation of discourse, present in academic everyday life, does not necessarily guarantee changes in school practices.

KEYWORDS

Geography lesson, Conceptions and practices, Stage of regency.

Considerações iniciais

A aula é um encontro onde se busca a construção do conhecimento, onde se desenvolvem as interações entre o professor, os estudantes e os conteúdos da Geografia. É nela que o primeiro ajudará o segundo a construir o terceiro. Vista dessa forma a aula, seu planejamento, desenvolvimento e avaliação são atividades essenciais do trabalho docente e, portanto, deve ser um dos focos da formação do futuro professor (de Geografia).

Em investigação anterior, realizada por Lopes e Braga (2014), identificou-se que os docentes formadores e supervisores da subárea de prática de ensino em Geografia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) apontam para um ensino construtivo, pensando a aula como um espaço onde se desenvolve a construção do conhecimento pelos estudantes. Contudo, diante das observações das aulas dos estagiários de Geografia, pode-se perceber que muitas dessas aulas continuam a ocorrer de forma

tradicionalista, através de depósito bancário de conteúdos e/ou repasse de informações (FREIRE, 1997).

Cabe ressaltar que essa investigação não teve como objetivo condenar os saberes tradicionais de ensino e aprendizagem. Sabe-se que estes saberes também foram necessários ao domínio de determinados conhecimentos da Geografia e da linguagem geográfica como um todo. Ademais, partimos do pressuposto de que nenhuma aula é igual a outra. Logo, não foram apontados modelos para serem seguidos. Apenas buscamos compreender a sintonia entre o que esses sujeitos defendem teoricamente com aquilo que desenvolvem durante suas práticas no Estágio Supervisionado.

Para tanto, foram elencados os seguintes objetivos, sendo o geral: analisar as aulas desenvolvidas pelos estagiários de Geografia da UEFS na perspectiva de compreender a articulação entre as suas concepções e as práticas desenvolvidas no estágio de regência. Já como objetivos específicos: conhecer e analisar as concepções de aula dos estagiários de Geografia da UEFS; interpretar como os estagiários desenvolvem as práticas de aula.

Desta forma, buscou-se responder a seguinte questão norteadora¹: Quais as concepções e práticas que os estagiários de Geografia têm sobre a aula?

A escolha dessa questão de pesquisa foi feita a partir do interesse em compreender os motivos possíveis que levam os estagiários a desenvolverem dicotomizações entre teoria e prática. Uma vez que, teoricamente, constroem conhecimentos conceituais na academia, através dos componentes curriculares de Didática, Metodologia do Ensino e Estágio Supervisionado², de que a aula é o lócus de protagonismo, de problematização, de mediação, de diálogos, de construção, de interação, muitos continuam a transmitir e a “dar aula”.

Os estagiários participantes e colaboradores foram estudantes do componente curricular Estágio Supervisionado de Geografia III³, componente no qual os estagiários desenvolvem a regência.

Os principais autores que fundamentaram essa reflexão foram: Lima e Grillo (2008), com o entendimento dos principais elementos que estruturam o conceito de aula;

¹ Opto pelo termo norteadora diante de um olhar político e principalmente geográfico, não por falta de fontes, bases potentes desenvolvidas no Sul, nos espaços demarcados espacialmente por leituras econômicas e organizacionais do espaço como zonas em desenvolvimento, subdesenvolvidas, periféricas, horizontais, mas pela compreensão de um norte magnético, como lócus de um campo magnético gerado pelo movimento do metal fundido do núcleo externo, líquido, em torno do núcleo interno, metálico, sólido, para onde as linhas do campo magnético que envolvem o planeta Terra apontam. Cabe ainda frisar que este não é fixo, pode ser entendido como um espaço de raiz, mas como raiz, ele é movente, é inquieto, é fértil, é fortificador e potencializador.

² Em investigação anterior, realizada por Lopes e Braga (2014), identificou-se que os docentes dos referidos componentes curriculares dialogam com os seus estagiários o entendimento de aula enquanto espaço de protagonismo, de problematização, de mediação, de diálogos, de construção e de interação.

³ Os estágios supervisionados desenvolvidos na UEFS, são 4: de observação, de coparticipação, de regência e de pesquisa.

Cavalcanti (1998, 2002 e 2008), a partir da qual discutiu-se a importância e a função do ensino da geografia; Mizukami (1986), com a concepção das abordagens de ensino-aprendizagem e Tardif (2007), com o conceito de saberes docentes.

Para a compreensão das concepções e práticas de aulas dos estagiários foram feitos levantamentos bibliográficos, entrevistas e observação das práticas de ensino dos mesmos.

No que tange a organização e divisão dos itens do texto, primeiramente foram apresentadas as considerações iniciais, as quais tentam situar os leitores sobre os percursos que levaram a construção da presente investigação; em seguida surge o marco teórico, onde é feita uma discussão inicial sobre os principais conceitos com os quais dialogamos na investigação; logo após vem a metodologia, a qual demarca o número de sujeitos investigados, além da abordagem, método e dispositivos de construção de informações adotados; na sequência, é apresentada uma discussão das informações construídas na investigação no que tange as concepções e práticas de aula dos estagiários de Geografia da UEFS. Por fim, as considerações finais onde é feita uma síntese das análises construídas e onde são apontados possíveis caminhos para resolução dos dilemas apresentados na investigação.

Marco teórico

Neste item do texto foi feito um diálogo inicial sobre as concepções de aula, de ensino-aprendizagem, de pesquisa docente e de ensino e aprendizagem da geografia, entendimentos que embasaram esse artigo.

Para Garcia (1997, p. 02), a aula é o espaço onde se desenvolvem as relações de ensino-aprendizagem, sendo essa:

[...] uma situação de encontro entre o professor e seus alunos, é uma dimensão de tempo espaço onde é possível viver a magia e o encantamento de ter nas mãos e diante dos olhos o mundo para ser visto, pensado, debatido, revirado; para manter vivo os sonhos e desejos de mudança e transformação, de conhecer e aprender mais para se sentir mais confiante e seguro de si mesmo na relação e convivência com os outros.

Ainda sobre a aula, de acordo com Silva (2004), ela é espaço e tempo de realização do que compreendemos como fundamentalmente pedagógico, ou seja, é onde se concretiza o trabalho com um conteúdo, usando-se um método, um recurso e um instrumento de avaliação, com o intuito de alcançar objetivos demarcados.

Diante disso, pode-se dizer que os fundamentos essenciais das concepções de aula permeiam três elementos, conhecimento, professor e estudante. Segundo Mizukami (1986), são as formas como o docente relaciona os elementos do processo da aula que promovem modelos ou diferentes abordagens de ensino-aprendizagem. Para a autora as abordagens de ensino-aprendizagem podem ser:

Tradicional a qual, as relações de ensino-aprendizagem são desenvolvidas em sala de aula formal, predominando a exposição como “técnica” de ensino. Nela os estudantes são "instruídos" e "ensinados" pelo professor, ou seja, são compreendidos como seres passivos e receptores do conhecimento (MIZUKAMI, 1986).

Comportamentalista que, para Mizukami (1986), a aula se desenvolve por padrões de comportamento, ou seja, é responsabilidade do professor condicionar os comportamentos desejáveis, com reforços e extinguir os indesejáveis com punições, reproduzindo comportamentos auto-gerados. Ademais, esse ensino dá ênfase em: recursos audiovisuais, instrução programada, tecnologias de ensino, entre outros.

Humanista, a qual a aula é o espaço de aprendizagens onde cada indivíduo constrói o seu conhecimento de forma singular. Além de que, o conteúdo programático advém das próprias experiências dos estudantes e é escolhido a partir de seus interesses. O professor não ensina, apenas cria condições para que os estudantes aprendam. Contudo, as críticas a essa abordagem residem no fato de que indivíduos com distúrbios mais graves, não teriam suporte emocional suficiente para um autoconhecimento e modificação de conceitos. Mesmo assim ela é apreciada diante da sua valorização a subjetividade humana, adaptando as teorias a elas e não elas as teorias (MIZUKAMI, 1986).

Cognitivista que, na visão de Mizukami (1986), tem como foco o desenvolvimento da inteligência, considerando o sujeito inserido numa determinada situação social. Nessa aula a inteligência constrói-se a partir da troca do indivíduo com o meio, pelas ações do mesmo. Baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas, facilitando o “aprender a pensar”. Ademais, nesse modelo cabe ao professor criar situações que possam estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação, ao mesmo tempo moral e racionalidade.

Sociocultural, a qual a aula deve procurar a superação da relação opressor-oprimido, ou seja, essa aula pretende “libertar” os colonizados dos colonizadores. Ademais, predominam as aulas construtivas, aos quais tanto professor como o estudante aprendem e ensinam. O professor deve ser um mediador, pesquisador, e fazer o uso da vivência cultural, social e histórica dos estudantes nessas aulas (MIZUKAMI, 1986).

Mediante a leituras de teóricos como Freire (1997), Garcia (1997), Cavalcanti (2008), entre outros, chegou-se ao entendimento do conceito de aula, como uma relação interdependente entre ensino e aprendizagem. Contudo, há concepções que entendem o ensino e a aprendizagem como duas categorias separadas, na qual cada uma é movida por uma dinâmica própria para o alcance do processo de construção do conhecimento. Porém, cabe ressaltar que tais concepções tiveram forte repercussão na pedagogia crítica e mediante a estudos psicológicos foram abandonadas, contribuindo para o descrédito do ensino tradicional, uma vez que o aluno é agente ativo da sua aprendizagem, deixa de ser um sujeito passivo do ensino transmitido pelo professor (VYGOTSKY, 2001).

Ainda sobre o ensino-aprendizagem, no entendimento de Cavalcanti (2008, p. 48) ele é:

[...] um processo dinâmico que envolve três elementos fundamentais: o aluno, o professor e a matéria [o conhecimento]. Os três elementos estão interligados, são ativos e participativos, sendo que a ação de um deles influencia a ação dos outros. O aluno é sujeito ativo que entra no processo de ensino e aprendizagem com sua 'bagagem' intelectual, afetiva e social, e é com essa bagagem que ele conta para seguir no seu processo de construção; o professor, também sujeito ativo no processo, tem o papel de mediar as relações do aluno com os objetos de conhecimento; a Geografia escolar é considerada no processo como uma das mediações importantes para a relação dos alunos com a realidade.

No atual contexto social em que convivemos, ler e compreender o mundo é essencial para o entendimento da realidade espacial, pois como já dizia Freire (1985), à leitura do mundo antecede a leitura da palavra escrita. Mas, para que os estudantes leiam o mundo de forma crítica eles precisam estar alfabetizados. Essa alfabetização é que lhes potencializarão refletir sobre as condições dessa organização socioespacial e possivelmente venham a se "libertar" das amarras e ambivalências da informação, deixando de serem oprimidos e tornando-se sujeitos de sua própria autonomia.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a Geografia é uma das áreas de conhecimento imprescindível para a formação de cidadãos críticos, pois é ela que poderá alfabetizar os estudantes, desde as séries iniciais, à leitura do mundo, do espaço geográfico. De acordo com Cavalcanti (2002), seu ensino tem por objetivo levar o estudante a compreender a realidade sob o ponto de vista de sua espacialidade, ou seja, o espaço geográfico em que está inserido nas suas diversas escalas (cidade, estado, região, país, mundo).

Perante a importância desse ensino, as aulas de Geografia não devem apenas apresentar informações em mapas, gráficos, tabelas, sem que com esses sejam construídos conhecimentos significativos. Um exemplo é quando um professor de

Geografia apresenta um mapa dos Territórios de Identidade da Bahia, sem ensinar o que é território, como ele é delimitado, quais relações de poder ele promove no espaço e o que é identidade. Sendo assim, para Cavalcanti (1998, p. 20) o ensino de Geografia não deve:

[...] se pautar pela descrição e enumeração de 'dados', priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência [...]. Ao contrário, o ensino deve proporcionar ao aluno compreensão do espaço na sua concretude e nas suas contradições.

Diante disso, é fundamental que as aulas de Geografia se desenvolvam de forma significativa, autônoma e problematizadora devido à sua importância e função social, além de que a precarização desse ensino poderá interferir diretamente na formação dos futuros cidadãos. Além disso, perante uma formação Geocrítica e/ou Geopolítica fecunda ampliam-se as possibilidades desses estudantes compreenderem as necessidades sócioespaciais das lutas e das mudanças sociais. Como argumenta Giroux (1988), a educação deve preparar os estudantes para tornarem-se sujeitos ativos, críticos e participantes da produção e da mudança da sociedade.

Além disso, para Zeichner (1998), a pesquisa na educação é indispensável para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e para a prática docente, já que essa permite ao professor ser mais crítico, auto-reflexivo, dinâmico, criativo, modificando e reconstruindo a sua prática. "A pesquisa dos educadores estimulará mudanças positivas na cultura e na produtividade das escolas, além de poder aumentar o status da profissão de magistério na sociedade". (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, P.67).

De acordo com Freire (1997, p. 30 a 31):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. [...]. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Diante disso, pode-se dizer que a pesquisa docente na formação de professores de Geografia é essencial para que esses consigam incorporar em suas práticas ações críticas e auto-reflexivas sobre as implicações da racionalidade técnica, a origem de suas práticas e ao dia-a-dia escolar.

Metodologia

Para o alcance dos objetivos propostos pela investigação, pensados a partir de um olhar fenomenológico, problematizador, sensível e hermenêutico, temos como referências as abordagens qualitativas de pesquisa que, de acordo com André (1992), estimulam os sujeitos participantes (pesquisador e pesquisados) a refletirem densamente sobre a temática investigada. Sendo nesse caso, de caráter exploratório ao qual tende a preocupasse com a interpretação do fenômeno ou ainda com a sua possível explicação.

Nesse contexto, o método qualitativo utilizado foi do tipo estudo de caso que, para Godoy (1995), tem como finalidade a análise aprofundada de uma unidade social. Esse tipo de método é um tipo específico de pesquisa de campo na qual adota um olhar analítico, compreendendo que se faz necessário ressaltar as várias dimensões em que se apresenta tanto o fenômeno como o ambiente localizado.

Durante o período de vigência da investigação, ocorreram levantamentos, seleções e análises de materiais bibliográficos.

Os dispositivos de triangulação e de construção de informações adotados foram a entrevista e a observação.

A entrevista para Ludke e André (1986), é um meio utilizado em pesquisas de abordagens qualitativas, pois favorece um diálogo entre investigador e entrevistado, valorizando as subjetividades dos sujeitos pesquisados. A modalidade de entrevista que foi utilizada é a semiestruturada, a qual pressupõe um diálogo direcionado para um determinado tema, podendo ser adaptado sem rigidez ou predeterminações.

Essas entrevistas foram realizadas com 26 estagiários que aceitaram colaborar com a pesquisa e estavam regularmente matriculados no componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia III. Cabe ressaltar que os participantes foram nomeados por "ESTAGIÁRIO" como um meio de manter e preservar a identidade dos sujeitos investigados. O objetivo dessas entrevistas foi conhecer as concepções que os estagiários tinham sobre a aula, a fim de compreender em que tendências teóricas esses entendimentos encontram-se filiados.

Já a observação da aula para Vianna (2007), tem por objetivo, basicamente, analisar as interações que são construídas entre professores, estudantes e conteúdos trabalhados. Contudo, é necessário compreender que o ensino ocorre em diversos espaços, com diferentes estruturas físicas, organizadas de várias formas, por professores que adotam formas outras de mediar os processos de ensino e aprendizagem.

O tipo de observação foi a participante, no qual o pesquisador tende a desenvolver partilhas, intervenções a medida em que as circunstâncias o permitem ou fazem-se necessárias. Nesse caso as intervenções foram desenvolvidas de forma delicada, sensível e construtiva, pois acredita-se que existe a possibilidade de promover reflexões sobre as ações do outro, com o outro e não para o outro.

O registro das observações foi feito através de filmagens e de diários fenomenológicos onde foram tecidas descrições densas das principais características dessas aulas, seus saberes e conhecimentos pedagógicos utilizados, além de algumas reflexões iniciais, buscando nesse processo dialogar teorias com práticas e subjetividades.

As observações das aulas ocorreram em três escolas públicas estaduais do município de Feira de Santana - BA. No total, foram observadas seis aulas de cada uma das três duplas de estagiários.

As filmagens no primeiro momento de observação só foram permitidas por dois participantes; a maioria se disponibilizou a ser, apenas, observada e entrevistada. As análises dessas filmagens foram feitas através de debates e reflexões a luz das concepções de aula, de ensino e aprendizagem, tratadas por: Paulo Freire (1997), Olgair G. Garcia (1997), Lana S. Cavalcanti (2008), entre outros.

No segundo momento de observação, as filmagens foram abandonadas, pois compreendeu-se que essa técnica não contemplava a real essência desenvolvida nas aulas dos estagiários. Era como se nos dias de filmagens eles se tornassem atores do espaço de aula: os estudantes ficavam mais quietos e os estagiários ficavam apreensivos, com receio de que seus erros viessem a ser expostos. Ademais, entendemos que a regência se constitui num período de grande ansiedade, insegurança e dúvida, e que a nossa presença ou de uma câmera poderia se constituir em um fator gerador de maior tensão para esses sujeitos.

Em seguida foram feitas as análises das informações obtidas nas entrevistas e observações à luz dos teóricos que subsidiarão a investigação.

Por fim, foi proposta uma devolutiva da investigação, um feedback com os sujeitos pesquisados através de mesas redondas, como um meio de possibilitar uma compreensão mais ampla sobre as informações analisadas através do diálogo com esses sujeitos.

As concepções e as práticas de aula dos estagiários de Geografia da UEFS

Nesse item foi feita a análise das concepções de aula dos estagiários de Geografia da UEFS articuladas as suas práticas de ensino. De acordo com Lopes e Braga (2014), a aula é um espaço de encontro entre o professor, os estudantes e o conhecimento. É nela onde se processa a interação entre o estudante, indivíduo que constrói o seu próprio conhecimento, orientado pelo professor.

Anteriormente, ao diálogo dos entendimentos de aula dos estagiários, buscamos compreender que concepções teórico-metodológicas as fundamentavam. Diante disso, foram desenvolvidas entrevistas com os docentes formadores da subárea de metodologia e prática de ensino de Geografia da UEFS, para entendermos como esses constroem com seus estagiários as concepções de aula, de ensino e de aprendizagem. O entendimento a que chegamos foi que a maioria dos docentes, afirmam lapidar com concepções que versam a aula enquanto um espaço de diálogo, de mediação e de construção, onde o ensino se dá por metodologias ativas e a aprendizagem se desenvolve de forma autônoma e significativa (LOPES; BRAGA, 2014).

Posteriormente à análise dessas concepções de aula, dos docentes formadores, foi feito aos 26 estagiários colaboradores o seguinte questionamento: Qual a sua concepção de aula?

De maneira geral, pode-se dizer que os fundamentos essenciais das concepções de aula desses estagiários perpassam por três elementos estruturantes, são eles: o conhecimento, o professor e o estudante. Para Lima e Grillo (2008, p. 22), é diante da “maneira como o professor concebe a relação” entre esses elementos que têm “origem às formas fundamentais de organização do ensino, que diferem entre si pela ênfase atribuída a cada um desses componentes”.

Quando a ênfase é dada ao professor, esse é responsável pela transmissão do conhecimento; já quando é dada ao aluno esse é responsabilizado por gerir, de forma independente, a relação com o conhecimento. Contudo, quando a ênfase não é dada nem ao professor nem ao aluno, mas as relações entre ambos e o conhecimento, se tem o crescimento mútuo entre os sujeitos envolvidos no processo (LIMA; GRILLO, 2008, p. 22).

Diante das respostas apontadas pelos estagiários nas entrevistas chegou-se aos seguintes resultados, 38% desses sujeitos compreendem os processos de ensino-aprendizagem enquanto um espaço de construção de conhecimento. Para Mizukami (1986), na abordagem sociocultural predominam as aulas construtivas onde os principais

atores envolvidos no processo (professor e estudantes) aprendem e ensinam. Contudo, ao professor, cabe o papel de indagador e intermediador dos conteúdos específicos com a vivência cultural, social e geográfica dos estudantes, articulados em escala local e global do espaço no qual estão inseridos. Tais entendimentos são apresentados pelas falas dos estagiários 01 e 02.

A aula é uma atividade realizada em construção entre professor e estudantes levando em consideração os aspectos culturais, sociais, históricos, em que há conteúdos e objetivos a serem alcançados pelo professor, assim, mediar o conhecimento é trazer a construção de um pensamento indagador e 'reflexivo'. (Estagiário 01).

A aula se constitui como conjunto de práticas e ações planejadas, pelo docente, que visam contribuir para aprendizagem do educando e que servem de subsídios para reflexão da própria prática docente. (Estagiário 02).

Diante desses entendimentos, pode-se dizer que, ao mesmo tempo em que esses estagiários auxiliam na formação de cidadãos críticos eles podem vir a se desenvolverem como pesquisadores auto-reflexivos de suas práticas de aula, a fim de buscar caminhos potentes para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Sobre as concepções de aula como espaço de troca de conhecimentos, pode-se dizer que cerca de 35% dos estagiários investigados entendem essa troca de forma aleatória, na qual não se percebe a "liderança" do professor como mediador das discussões, dos conteúdos. É como se ele ensinasse e aprendesse de maneira solta com os estudantes, como se os sujeitos não tivessem papéis/funções ativas e protagonísticas a serem desenvolvidas nas relações de ensino-aprendizagem. Esse entendimento sobre aula aparece nas falas dos seguintes estagiários:

[...] é algo que é construído a partir de uma relação de troca de saberes permitindo a construção do conhecimento entre professor e estudantes. (Estagiário 03).

[...] [É a] uma troca de conhecimentos, onde tanto o professor quanto os estudantes devem estar dispostos a construir conhecimentos. (Estagiário 04).

Já 19% dos estagiários direcionam-se para o entendimento de aula como espaço de transmissão ou de repasse de conteúdo. Tal entendimento pode ser identificado na fala do estagiário 06, quando o mesmo menciona a aula como o momento em que o

professor apresenta os seus conhecimentos para “absorção dos estudantes”, sem necessariamente ocorrer interação ou diálogos nessas aulas. Sobre isso, Lima e Grillo (2008) e Freire (1997), esclarecem que nessa aula o professor desenvolve o papel de único protagonista e de detentor do conhecimento o qual é por ele depositado e transmitido para os estudantes através de repasse de informações. A seguir alguns excertos que ilustram isso.

[É o] momento de exposição do conhecimento por meio da fala e/ou recursos audiovisuais. (Estagiário 05).

[...] é o momento [no] qual o professor em sala [apresenta] seus conhecimentos aos alunos através de uma metodologia capaz de fazer com que esse indivíduo absorva os descobrimentos. (Estagiário 06).

Nessa perspectiva, a aula é o espaço de absorção de informações, onde quanto mais conteúdos o estudante conseguir armazenar será melhor, sem reflexões, apenas armazenamento de informações para mais tarde serem testadas de forma memorativa, o típico ensino tratado por Freire (1997), como depósito bancário, em que o estudante é um pote vazio a ser preenchido.

Outras concepções, como a fala do estagiário 07, direcionam ao entendimento de aula como espaço de dicotomia entre a teoria ensinada na academia e a prática desenvolvida na regência nas escolas. Essa desarticulação se desenvolve a partir do momento que esses estagiários utilizam tais conhecimentos, concepções, como um manual para ser colocado em prática, ou seja, como receita, sem nenhuma mediação com a realidade que lhes foram apresentadas.

A aula é toda informação que um docente discute com seus alunos dentro do âmbito acadêmico. Entretanto, acredito que nem sempre esse ensino resulta em aprendizagem, uma vez que, nem todos os conteúdos ensinados podem ser desenvolvidos na prática. Principalmente porque várias das teorias vistas na academia não terão utilidade prática no momento do estágio, pois como posso construir o conhecimento com os alunos em uma turma indisciplinada ou com problemas de violência? Daí é importante que os componentes curriculares de educação debatam esses desafios previamente antes que possamos encarar a sala de aula. (Estagiário 07).

Além disso, as concepções de aula impregnadas e aprendidas na vivência desses estagiários, construídas talvez a partir dos seus percursos no ensino básico, podem estar fazendo com que desacreditem nas teorias ensinadas ou apenas usem esses saberes de forma automática.

De acordo com García (2002, p.18), os saberes vivenciais são:

[...] conhecimentos e crenças que os professores trazem consigo quando iniciam sua formação inicial que afetam de uma maneira direta a interpretação e a valoração que os professores fazem das experiências de formação de professores. Esta modalidade de aprender e ensinar produz-se através do que se tem denominado por aprendizagem por observação. A aprendizagem que em muitas ocasiões não se produz de maneira intencionada, mas que vai entrando nas estruturas cognitivas e emocionais dos futuros professores de maneira inconsciente, chegando a criar expectativas e crenças difíceis de remover.

Segundo Tardif (2007), mesmo existindo docentes na universidade que procuram construir o conhecimento junto com seus estagiários tentando desconstruir a concepção de aula como um espaço de repasse de conhecimentos, sabe-se que no exercício da docência o professor (nesse caso, o estagiário em formação) desenvolve uma prática que está permeada por saberes plurais, que advém de várias fontes, não apenas da academia.

Analisando a fala de outro estagiário foi possível identificar uma outra visão sobre aula:

É a discussão efetiva do conteúdo proposto pelo professor, onde são travadas lutas e disputas entre professores e estudantes. (Estagiário 08).

Nessa perspectiva, entende-se aula como um território, um espaço de conflitos e disputas por conhecimento entre professor e estudantes. Em diálogo com a investigação anterior Lopes e Braga (2014), acredita-se que a concepção desse estagiário pode estar fundamentada pela concepção de um dos docentes formadores, para quem a aula representa:

[...] o momento de encontro entre professor, estudantes e o conhecimento. Este encontro deveria ser prazeroso, no entanto, muitas vezes é um território de disputa. (Docente Formador 01).

Na entrevista feita com esse docente formador notou-se que há um receio de sua parte quanto ao trabalho com os conhecimentos prévios dos estagiários, como se ele quisesse protagonizar, unicamente, os encontros de aula, aparentando apreensão de que o estagiário apresentasse mais conhecimentos e informações que ele sobre algum determinado conteúdo. Esse entendimento pode ainda ser utilizado para compreender porque os estagiários temem em trabalhar com as vivências dos estudantes, talvez por

receio de serem corrigidos ou de não terem o controle total do arcabouço de conhecimentos empíricos dos mesmos.

Para compreendermos as relações de poder existentes no espaço de aula, buscamos uma relação com o conceito de território de Raffestin (1993). Para ele, o território resulta da ação de sujeitos que se apropriam do espaço produzindo relações de domínio, poder, de posse, territorializando-o. Logo, as relações analisadas na sala de aula se constituíram como lutas por conhecimento, quem tem mais protagoniza o espaço e determina maiores limites e fronteiras dentro dele.

Ainda, pode-se afirmar que os limites e fronteiras construídos por esses sujeitos (professor e estudantes) no espaço de aula são apenas delimitações equivocadas. Cabe ressaltar, que nesse espaço não há coadjuvantes, todos deveriam ser protagonistas e que os saberes apresentados (profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais), são diferentes e não compete um ser mais importante, ter mais poder e valor, sobre o outro. (TARDIF, 2007).

Na análise das filmagens e observações, identificou-se que os estagiários não buscavam interrelacionar os conhecimentos vivenciais dos seus estudantes com os conteúdos trabalhados. Eles faziam perguntas sobre os conteúdos e os estudantes respondiam, sem espaço para maiores diálogos. Souza (2013), sugere que esse tipo de atitude dos estagiários pode significar o receio de que os estudantes se dispersem do assunto da aula ou de que demonstrem maior quantidade de conhecimentos sobre o conteúdo tratado.

Ademais, identificou-se que ocorriam apenas perguntas prontas e, como resultado, respostas objetivas, sem auto-reflexões, apenas memorização e teste de armazenamento de informações. Mesmo que o estagiário diga que o mais apropriado é que os estudantes construam o seu conhecimento e que o professor seja o mediador nesse processo, é comum usarem em suas aulas textos ou questionamentos que apresentam conceitos prontos e acabados, o que se constitui como um dos motivos para a redução de diálogos entre esses estagiários e os estudantes (SOUZA, 2013).

Ainda sobre as filmagens, percebe-se que a maior preocupação dos estagiários estava em transmitir os conteúdos, sem direcionar a reflexão sobre tais temáticas inseridas na realidade sob o ponto de vista da espacialidade dos estudantes. Demonstravam estar mais preocupados com a memorização das informações pelos estudantes, para posterior uso e comprovação nas avaliações, não no levantamento dos saberes prévios, ou da vivência dos mesmos sobre as temáticas trabalhadas. Segundo

Souza (2013), por mais que falem que o saber do estudante é necessário e, é o ponto inicial para a aprendizagem, na prática as aulas meramente expositivas são frequentes.

Como já apontado anteriormente, na metodologia, as filmagens no segundo momento de observações foram abandonadas, pois nos dias de observações com filmagens os indivíduos (estagiários e estudantes), modificavam os seus comportamentos e passavam a representar, atuar no espaço de aula. Os estudantes ficavam mais quietos e os estagiários mais apreensivos, com receio de que seus erros viessem a ser expostos.

Os estagiários observados no segundo momento demonstraram ter construído um espaço de “obediência” à base de controle dos estudantes. Esses desenvolviam suas aulas com autoritarismo, preocupando-se apenas com a transmissão dos conteúdos e em manter a turma quieta e contida. Eles passavam, para os estudantes, muitas atividades avaliativas, de respostas prontas, sem auto-reflexões ou provocações para que os estudantes respondessem de forma automática e ficassem quietos, mantendo aparentemente uma relação “harmônica” na sala de aula, sustentando assim o controle ou “domínio” da classe.

Outra dupla de estagiários observados desenvolveram um ensino sem imposições ou verticalizações. Esses buscavam lapidar os saberes experienciais dos estudantes, orientavam nas dificuldades coletivas e individuais da classe. Contudo, esses estagiários não tinham autoridade, nem o respeito dos estudantes, em sala de aula. Os estudantes dominavam o espaço de aula, brigavam dentro da sala, jogavam dominó enquanto ocorriam as aulas, saíam a todo instante da sala sem a autorização dos estagiários para bater papo nos corredores, entre outras atividades.

As análises atribuídas ao presente fenômeno pressupõem a ausência da construção de regras no espaço de aula, de um contrato didático entre os estudantes e estagiários e da desarticulação do ensino dos estagiários pelas concepções de atitudes e valores e não somente da apresentação dessas concepções. Pois é esse ensino que potencializa as atitudes desejadas e esperadas para um convívio fecundo e integrado entre comunidade de aprendizagem (professor e estudantes).

Ademais, de acordo com Garcia (1997), a autoridade se faz necessária no espaço escolar, pois tem por objetivo construir regras, manter a “ordem”, diferente do autoritarismo que impõe as regras e gera conflitos por disputas de poder.

Considerações finais

O presente artigo desenvolve-se enquanto uma tentativa de realizar análises iniciais sobre as concepções e as práticas de aula dos estagiários do curso de Licenciatura em Geografia, durante a regência em escolas da rede pública estadual de ensino do município de Feira de Santana – BA. Além de possibilitar contribuições para os profissionais da área de prática de ensino em Geografia da UEFs, em especial os docentes dos componentes curriculares de Estágio Supervisionado em Geografia, que passarão a ter informações disponíveis que podem auxiliar no entendimento das noções e práticas que estão sendo, direta ou indiretamente, aprendidas por esses estagiários de Geografia.

Sobre os fundamentos desses entendimentos de aula, se tem como considerações que a maioria dos docentes formadores de Geografia objetivava realizar um ensino construtivo, construindo com seus estagiários o conhecimento de que a aula é um espaço de diálogos e de protagonismos. Porém, nessa investigação não foram entrevistados todos os docentes do curso de Geografia, pois nosso objetivo era dialogar com os docentes formadores de Geografia do Departamento de Educação, que são os responsáveis pela mediação dos componentes específicos à formação de professores.

Quanto as concepções, percebeu-se que a maioria dos estagiários veem a aula como um encontro de construção de conhecimentos, onde o professor atua como enquanto mediador, pesquisador, buscando sempre que possível fazer o uso da vivência cultural dos estudantes nas aulas. Ademais, alguns desses estagiários acreditavam em uma dicotomia entre a teoria ensinada na formação inicial e a prática vivenciada na regência. Entende-se que essa desarticulação entre teoria e prática apontada pelos entrevistados se dá pelo fato de alguns quererem aplicar a teoria diretamente na prática, como receita ou apenas já estivessem com uma concepção formada de docência, mediante as suas crenças, saberes e vivências de outras trajetórias escolares.

As observações nos permitiram compreender que a maioria dos estagiários se preocupavam em transmitir os conteúdos da matéria, não em desenvolvê-los, partindo dos saberes iniciais dos estudantes. Essa transmissão era feita através do repasse de conteúdos do livro didático, de atividades de “fixação”, entre outros.

Além disso, em algumas dessas aulas haviam disputas territoriais por espaços entre os estagiários e os estudantes e mediante a esses conflitos, em algumas aulas, os estagiários para demonstrarem maior poder condicionavam e/ou oprimiam os estudantes assumindo posturas autoritaristas.

Sobre as disparidades apresentadas entre as concepções e as práticas de aula dos estagiários da UEFs, podemos afirmar que o saber docente, não é construído somente na

academia, mas pelo conjunto de conhecimentos oriundos da formação: profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Dessa forma, é possível afirmar que mesmo sendo apontado que é trabalhado na academia o ensino construtivo, e mesmo essa concepção sendo citada pelos estagiários, nas práticas de aula, muitos permanecem a transmitir os conteúdos e a “dar aula”. Portanto, as concepções de aula “impregnadas” e aprendidas na vivência desses estagiários, podem estar fazendo com que desacreditem nas teorias ensinadas, ou apenas usem esses saberes na prática de forma automática, sem que os percebam.

Diante do que foi apresentado, aponta-se como um possível meio de solução, para a reversão desse quadro, o trabalho com os saberes docentes (experienciais, profissionais, curriculares e disciplinares) desde o início da formação inicial, de maneira que venha a possibilitar aos estagiários a desconstrução das práticas fômas, ou seja, práticas de aulas moldadas, prontas e acabadas, potencializando, assim, a construção de práticas formas, ou seja, práticas de aulas inquietantes e provocativas, as quais a todo tempo estão sendo (re)construídas e refletidas a luz dos contextos espaciais, culturais, econômicos, políticos, sociais, históricos, entre outros.

Referências Bibliográficas

- ANDRE, M. E. D. A. **Cotidiano escolar e práticas sócio pedagógicas**. Em aberto, Brasília, n. 53, 1992, p. 29-38.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, Escola e Construção de conhecimentos**. Campinas, SP; Papyrus, 1998.
- _____. **Geografia e práticas de ensino**: Geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva sócio construtivista. Goiânia, Alternativa, p.71-100, 2002.
- _____. **A Geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas – SP: Papyrus, 2008.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. In_Col. Polêmicas do Nosso tempo, Editora Cortez, São Paulo, 1985.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 18.ed São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GARCIA, M. C.. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: MIZUKAMI, M. da G. N. e REALI, A. M. de M. (orgs.) **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002b.
- GARCIA, O. G. A aula como momento de formação de educandos e educadores. **Revista de educação**, AEC, nº 104, 1997.
- GIROUX, H. A. **Schooling and the struggle for public life**. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

- LIMA, V. M. do R.; GRILLO, M. C. O fazer pedagógico e as concepções de conhecimento. In: GRILLO, M. et al. (org.). **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 21-31.
- LOPES, W. F.; BRAGA, M. C. B. As concepções teórico-metodológicas que fundamentam as aulas dos estagiários de Geografia da UEFS. In: **4º Encontro Regional de Ensino de Geografia - Campinas, 2014**, Campinas. Formação de professores de Geografia: políticas e práticas curriculares. Campinas: Associação de Geógrafos do Brasil - Sessão Campinas; IG/UNICAMP, 2014. v. IV. p. 214-228.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.
- SILVA, O. A. da. **Geografia: metodologia e técnicas de ensino**. Feira de Santana: UEFS, 2004.
- SOUZA, V. C. de. Desafios do Estágio Supervisionado na formação do professor de Geografia. In: **Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**, Paraíba, 2013.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.
- ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. SP, Campinas, Mercado de Letras/ALB. 1998.
- ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E.. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**. v.35, nº 12, maio/agosto/2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0535125.pdf>. p.63-80, acesso em 04 de Março de 2015.

Recebido em 24 de dezembro de 2017.

Aceito para publicação em 07 de dezembro de 2018.