**AS AULAS DOS ESTAGIÁRIOS DE GEOGRAFIA DA UEFS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

**Willian Falcão Lopes[[1]](#footnote-1)**

**Maria Cleonice Barbosa Braga[[2]](#footnote-2)**

**Solange Lucas Ribeiro [[3]](#footnote-3)**

**RESUMO**

A presente construção textual investigou as aulas desenvolvidas por estagiários de Geografia da UEFS na perspectiva de compreender a articulação entre 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 e 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 futuros professores investigados afirma buscar 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. Os participantes demonstravam conhecer as teorias que embasavam as relações de ensinoaprendizagem construtivistas; todavia, na prática, não conseguiam desenvolver procedimentos que encaminhassem os estudantes a construírem seus próprios conhecimentos. É como se apontassem essas concepções de ensino apenas para que seus supervisores percebessem que suas orientações estavam sendo aprendidas.

**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 classes 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 were 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. It was as they only pointed these conceptions of teaching so their supervisors could see the orientations were being learned.

**Keywords:** Conceptions and practices; geography class; stage of regency.

**1 INTRODUÇÃO**

A aula é um evento onde se busca a construção do conhecimento, onde se desenvolvem as interações entre os estudantes, o professor e os conteúdos de Geografia. É nela que o professor ajudará o estudante a construir conhecimentos. 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).

A partir desse entendimento, foi realizada por Lopes e Braga (2014), uma investigação cujas as informações direcionaram ao entendimento de que os professores formadores da subárea de prática de ensino de Geografia da 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 futuros professores de Geografia, pode-se dizer que muitas dessas aulas continuam a ocorrer de forma tradicional, através de depósito bancário de conteúdos e/ou repasse de informações (FREIRE, 1996).

Cabe ressaltar que essa investigação não teve como objetivo condenar os saberes tradicionais de ensinoaprendizado. Sabe-se que estes também são/foram necessários ao domínio de determinados conhecimentos de 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.

A presente investigação teve como objetivo geral analisar as aulas desenvolvidas pelos estagiários de Geografia da UEFS na perspectiva de compreender a articulação entre as concepções e as práticas desenvolvidas no estágio de regência. Como objetivos específicos foram elencados os seguintes: conhecer e analisar as concepções de aula dos estagiários de Geografia da UEFS; interpretar como os futuros docentes desenvolvem as práticas de aula.

A escolha dessa problemática de pesquisa foi feita a partir do interesse em compreender porque, depois de os estudantes teoricamente construírem conhecimentos conceituais na academia, através dos componentes curriculares de Didática, Metodologia e Estágio Supervisionado, de que a aula é um lócus de protagonismo, de mediação, de diálogos, de construção, de interação, muitos continuam a transmitir e a “dar aula”.

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

Os **estagiários participantes foram, “obrigatoriamente”, alunos do componente curricular Estágio Supervisionado de Geografia III[[4]](#footnote-4), componente no qual os estagiários desenvolvem a regência.**

Os principais autores que fundamentaram essa reflexão foram: Lima e Grillo (2008), com a concepção de aula; Cavalcanti (1998, 2002 e 2008), a partir da qual discutiu-se a importância e a função do ensino de Geografia; Mizukami (1986), com a concepção de abordagem sociocultural e Tardif (2007), com os saberes docentes.

Para a compreensão das concepções e práticas de aulas dos estagiários foram feitos levantamentos bibliográficos, entrevistas aos estagiários de regência de Geografia da UEFS e observação das práticas de aula dos mesmos.

Dentre os principais achados da pesquisa, aponta-se que a maioria das concepções dos estagiários direcionam-se aos “ideais” de ensinoaprendizagem construtivistas. Esses entendem a aula como um espaço de construção do conhecimento do aluno em diálogo com o professor. Contudo, na prática esses sujeitos não conseguem desenvolver meios que possibilitem aos seus estudantes construírem seus conhecimentos, apenas transmitem, sem mediações ou articulações dos conteúdos com a realidade vivenciada pelos estudantes.

**2 CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE ENSINOAPRENDIZAGEM**

Neste item da literatura são dialogadas algumas concepções epistemológicas de ensinoaprendizagem, pesquisa na docência e aula de Geografia, entendimentos que embasaram esse artigo.

Para Freire (1996), o ensino tem como foco a construção de conhecimentos, nele se processa uma relação entre o professor, o estudante e o conhecimento. É nele que o primeiro tentará conduzir/mediar o segundo a se apropriar e construir o terceiro. Diante disso, o ensino, seu planejamento, desenvolvimento e avaliação é o espaço fundamental da ação docente e, portanto, deve ser um dos pontos centrais da formação do professor (de Geografia).

Na visão de Garcia (1997, p. 02), a aula é o espaço onde se desenvolvem as relações de ensinoaprendizagem, 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 aula de acordo com Silva (2004), ela é, ao mesmo momento, espaço e tempo de realização do que compreendemos como fundamentalmente pedagógico, ou seja, é nesse instante de aula que 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 por três elementos (conhecimento, professor e aluno). Segundo Mizukami (1986), as formas como o docente relaciona os elementos do processo da aula promove modelos, diferentes abordagens de ensinoaprendizagem. Para a autora as abordagens de ensinoaprendizagem podem ser:

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

**Comportamentalista** que, paraMizukami (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 quala 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 alunos 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 por dar valor às subjetividades dos sujeitos, adaptando as teorias a elas e não elas as teorias (MIZUKAMI,1986).

**Cognitivista** que, na visão de Mizukami (1986), essa aula tem como foco o desenvolvimento da inteligência, considerando o sujeito inserido numa determinada situação social. Nela 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 aluno 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 (1996), Garcia (1997), Cavalcanti (2008), entre outros, chegamos ao entendimento de aula, como uma relação interdependente entre ensino e aprendizagem. Contudo, há concepções que entendem o ensino e a aprendizagem como dois subsídios separados, onde cada um é movido por um objetivo 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 a decadência do ensino tradicional, uma vez que o aluno enquanto agente ativo da sua aprendizagem, deixa de ser um sujeito passivo do ensino do professor (VYGOTSKY, 2001).

Ainda sobre o ensinoaprendizagem, 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. Mas, para que os indivíduos leiam o mundo de forma crítica eles precisam estar alfabetizados. Essa alfabetização é que lhes potencializarão refletir sobre as condições dessa organização sócioespacial 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 sujeitos, desde as séries iniciais, à leitura do mundo, do espaço geográfico. De acordo com Cavalcanti (2002), seu ensino tem por objetivo levar o aluno 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 prático é quando um professor de Geografia apresenta um mapa, dos Territórios de Identidade da Bahia, sem explicar o que é território? Como ele se delimita? Quais as 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 a boa qualidade das aulas de Geografia devido à sua importância e função social, além de que a má qualidade desse ensino poderá interferir diretamente na formação dos futuros cidadãos. Além disso, perante uma boa formação Geocrítica e/ou Geopolítica será mais fácil para esses alunos compreenderem as necessidades sócioespaciais das lutas e das mudanças sociais. Como argumenta Giroux (1988), a educação deve preparar os estudantes para tornarem-se cidadãos ativos e participantes da produção e da mudança da sociedade.

Além disso, para Zeichner (1998), a pesquisa na educação é indispensável para a melhoria das relações de ensinoaprendizado e para a prática docente, já que essa permite ao professor ser mais crítico, 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 (1996, 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 na formação de professores de Geografia é essencial para que esses consigam incorporar em suas práticas ações críticas e reflexivas sobre as implicações da racionalidade técnica, a origem de suas práticas e ao dia-a-dia escolar.

**3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para que essa pesquisa atingisse seus objetivos essa apoia-se nas abordagens qualitativas, que de acordo com Ghedin e Franco (2008), estimula os entrevistados a refletirem livremente sobre a temática pesquisada. Além de que, o pesquisador desenvolve considerações, reflexões e entendimentos a partir das informações construídas, ao invés de comprovar hipóteses e modelos pré-estabelecidos.

A referida abordagem opõe-se a separação de qualidade e quantidade, pois acredita que esses são domínios correlacionados de um fenômeno. Opõe-se também à neutralidade científica, a separação de sujeito e sujeito e/ou objeto pois, para ela, o pesquisador não é neutro na investigação.

**O método escolhido foi do tipo estudo de caso, que para Godoy (1995), têm como finalidade a análise aprofundada de uma unidade social. Esse tipo específico de pesquisa de campo adota um olhar exploratório, descritivo e 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 pesquisa, ocorreram levantamentos, seleções e análises de materiais bibliográficos.

**A coleta de informações foi feita a partir de entrevistas, observação direta e filmagens das aulas dos estagiários. As entrevistas f**oram realizadas com **26 estagiários que aceitaram colaborar com a pesquisa e estavam regularmente matriculados no componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia III. 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.**

**Para Ludke e André (1986), a entrevista é um meio utilizado em pesquisas de abordagem qualitativa, pois favorece um diálogo entre investigador e entrevistado, sem necessariamente as respostas serem fechadas, prontas como nos questionários, mas importando-se com as subjetividades dos sujeitos pesquisados.**

**No caso das observações, o registro foi feito através de descrição densa e analítica das principais características dessas aulas, os saberes e conhecimentos pedagógicos utilizados, além de algumas reflexões iniciais.**

**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.**

Para Vianna (2007), o objetivo da observação de sala de aula, basicamente, é analisar as interações que são construídas entre professores, alunos e conteúdos trabalhados. Contudo, é necessário compreender que o ensino ocorre em diferentes espaços, com diferentes estruturas físicas, organizadas de diferentes maneiras, por professores que adotam formas diversas de mediar o processo de ensino e aprendizagem.

**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 com as leituras dos teóricos que dialogam sobre a aula, ensino e aprendizagem, tais como: Paulo Freire (1996), 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 n**ão 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 alunos ficavam mais quietos e os estagiários ficavam apreensivos, com receio de que seus erros viessem a ser expostos. Ademais, e**ntendemos 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.**

**Por fim, foi feita a análise das informações obtidas nas entrevistas e observações. Essas foram apresentadas e discutidas com base nos estudos dos teóricos que subsidiaram a investigação, permitindo uma fundamentação e melhor compreensão da questão.**

**4 AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS DE AULA DOS ESTAGIÁRIOS DE GEOGRAFIA DA UEFS**

Nesse item, são discutidas as concepções de aula dos estagiários de Geografia da UEFS articuladas as práticas de ensino. Segundo Lopes e Braga (2014), a aula é um evento, um espaço de encontro entre professor, estudante e conhecimento. É nela onde se processa a interação entre o estudante, o indivíduo que constrói o seu próprio conhecimento, orientado pelo professor.

Anteriormente, ao diálogo dos entendimentos de aula dos estagiários, buscamos entender que concepções teórico-metodológicas as fundamentavam. Diante disso, foram aplicadas entrevistas aos docentes da subárea de metodologia e prática de ensino de Geografia da UEFS, para entendermos como esses professores formadores (re)constroem com seus estudantes as concepções de aula, de ensino e de aprendizagem. O entendimento a que chegamos foi que a maioria desses professores, afirmam realizar um ensino construtivo, desenvolvendo com seus estudantes o conhecimento de aula como mediação e construção. (LOPES; BRAGA, 2014).

Posteriormente à análise dessas concepções de aula dos professores 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 (conhecimento, professor e aluno). De acordo com 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).

Chegou-se aos seguintes resultados, 38% dos sujeitos investigados compreendem o ensinoaprendizagem como um espaço de construção de conhecimento. Para Mizukami (1986), na abordagem sociocultural predominam as aulas construtivas onde os principais atores envolvidos no processo (professores e alunos) aprendem e ensinam. Contudo, ao professor, cabe o papel de “facilitador”, 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 professores 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 futuros docentes 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 possíveis melhorias para o desenvolvimento das relações de ensinoaprendizagem 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 nas discussões dos conteúdos; ele ensina e aprende com os alunos. 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 alunos. (Estagiário 03).

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

Já 19% dos estagiários direcionam o entendimento de aula como espaço de transmissão ou repasse de conteúdo. Tal entendimento pode ser identificado nas falas 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 (1996), esclarecem que nessa aula, o professor desenvolve o papel de protagonista que detém o conhecimento e transmite-o 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; quanto mais conteúdos o aluno conseguir armazenar será melhor, sem reflexões, apenas armazenamento de informações para mais tarde serem testados de forma memorativa, o típico ensino tratado por Freire (1996), como depósito bancário, em que o aluno 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 futuros professores 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 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 apreendidas 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 Marcelo 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 estudantes 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 futuro professor) desenvolve uma prática que está permeada por saberes plurais, que advém de várias fontes, não apenas da academia.

Analisando a fala de outro sujeito 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 alunos. (Estagiário 08).

Nessa perspectiva, entende-se aula como um território, um espaço de conflitos e disputas por conhecimento entre professores e estudantes. A concepção desse estagiário pode estar fundamentada pela concepção de um dos professores formadores, para quem a aula representa:

(...) o momento de encontro entre professores, alunos e o conhecimento. Este encontro deveria ser prazeroso, no entanto, muitas vezes é um território de disputa. (Professor Formador 1).

Na entrevista feita com esse professor formador notamos que há um receio de sua parte quanto ao trabalho com o conhecimento prévio dos estagiários, como se ele quisesse protagonizar o espaço de aula, parece ter receio de que o estudante apresentasse mais conhecimento 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 sala 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 alunos) 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 alunos 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 a determinada informação.

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 alunos (SOUZA, 2013). Ocorriam apenas perguntas prontas e, como resultado, respostas objetivas, sem auto-reflexões, apenas memorização e teste de armazenamento de informações.

Ainda sobre as filmagens, percebe-se que a maior preocupação dos futuros professores estava em transmitir os conteúdos, sem direcionar a reflexão sobre tais temáticas inseridas na realidade sob o ponto de vista da espacialidade dos alunos. 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 alunos sobre as temáticas trabalhadas. Segundo Souza (2013), por mais que falem que o saber do aluno é necessário e, é o ponto inicial para a aprendizagem, na prática as aulas meramente expositivas são frequentes.

Como já apontado anteriormente, as filmagens no segundo momento de observações foram abandonadas, pois nos dias de observações com filmagens os indivíduos (professores e estudantes), modificavam o espaço de aula, tornando-se atores do espaço escolar. Os alunos ficavam mais quietos e os estagiários mais apreensivos, com receio de que seus erros viessem a ser expostos.

Os estagiários observados no segundo momento de observação demonstraram ter construído um espaço de obediência à base de controle com estudantes. 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, para que eles respondessem de forma automática e ficassem quietos, mantendo aparentemente uma relação “harmônica” na sala de aula, sustentando assim o controle da classe.

Outra dupla de estagiários observados desenvolveram um ensino mediado, sem imposição ou protagonismos, buscavam trabalhar com 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 alunos dominavam o espaço, saíam a todo instante da sala, sem autorização, para bater papo nos corredores, brigavam dentro da sala de aula, jogavam dominó enquanto ocorriam as aulas, entre outras atividades. Para 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.

**5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Essa construção textual foi tecida como um possível instrumento de 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 ajudar no entendimento das noções e práticas que estão sendo, direta ou indiretamente, apreendidas por esses futuros docentes de Geografia.

Sobre os fundamentos desses entendimentos de aula, se tem como considerações que a maioria dos professores formadores de Geografia objetivava realizar um ensino construtivo, construindo com seus estudantes 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 professores 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 evento de construção, onde o professor atua como um mediador, pesquisador, e busca sempre fazer o uso da vivência cultural dos estudantes nas aulas. Ademais, alguns desses futuros docentes 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 de bolo. Ou apenas já estivesse 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 preocupava em transmitir os conteúdos da matéria, não em desenvolvê-los, partindo dos saberes iniciais dos discentes. 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 demostrarem maior poder condicionavam e/ou oprimiam os estudantes assumindo posturas autoritaristas.

Sobre as disparidades apresentadas entre as concepções e 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 apreendidas na vivência desses estagiários, podem estar fazendo com que desacreditem nas teorias ensinadas, ou apenas usam esses saberes na prática de forma automática, sem que os percebam.

Diante do que foi aqui 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 sujeitos a desconstrução das práticas fôrmas[[5]](#footnote-5) e a construção de práticas formas[[6]](#footnote-6), as quais a todo tempo estão sendo (re)construídas e refletidas diante dos contextos culturais, sociais, históricos, espaciais, entre outros.

**REFERÊNCIAS**

CAVALCANTI, L. de S.. **Geografia, Escola e Construção de conhecimentos.** Campinas, SP; Papirus, 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: Papirus, 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, 1996.

GARCIA, O. G.. A aula como momento de formação de educandos e educadores. **Revista** **de educação**, AEC, nº 104, 1997.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S.. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

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.

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.

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.

1. Mestrando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Bolsista de mestrado FAPESB. E-mail: willianf.l@hotmail.com. [↑](#footnote-ref-1)
2. Professora Titular do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: nicebraga08@gmail.com. [↑](#footnote-ref-2)
3. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: solucasr@hotmail.com. [↑](#footnote-ref-3)
4. Os estágios supervisionados desenvolvidos na UEFS, são 4: de observação, de coparticipação, de regência e de pesquisa. [↑](#footnote-ref-4)
5. O termo fôrma apresentado trata-se de práticas de aula moldadas, prontas e acabadas, executadas como “massa de bolo pronto”, sem espaço para inserção de novos ingredientes ou abertura para maiores criatividades. [↑](#footnote-ref-5)
6. O termo forma, trata-se de uma prática de aula inquietante e provocativa, em que o sujeito nunca se encontra pronto ou acabado. Ele apresenta-se sempre em ação-reflexão de suas ações e de suas práticas relacionando-as ao contexto local inserido no global. [↑](#footnote-ref-6)