

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LÚCIA IDA OLIVEIRA FORTES PEREIRA

**OS SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA
QUE ATUA NO 3º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CUIABÁ/MT
2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

LÚCIA IDA OLIVEIRA FORTES PEREIRA

**OS SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA
QUE ATUA NO 3º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na Área de “Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar”, Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Organização Escolar”.

Orientadora: Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro.

**Cuiabá/MT
2008**

FICHA CATALOGRÁFICA

P436S Pereira, Lúcia Ida Oliveira Fortes

Os saberes docentes do professor de Geografia que atua no 3º ciclo do ensino fundamental/Lúcia Ida Oliveira Fortes Pereira. - - Cuiabá : UFMT/IE, 2008.
213 p., il.

Dissertação de mestrado em Educação para obtenção do título de mestre em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar. Linha de Formação de Professores e Organização Escolar.

Orientadora: Profª. Drª. Filomena Maria de Arruda Monteiro.

Bibliografia: p. 195 – 199

Apêndices: p. 200 – 213

CDU – 317.13

Índice para Catálogo Sistemático

1. Práticas pedagógicas
2. Saberes Docentes
3. Formação de Professores
4. Ciclos

DEDICATÓRIA

A você, que aos poucos...
Foi se revelando a cada meandro dessa trajetória,
Terno e protetor, cúmplice de um projeto que antes era só
meu. Agora passa a ser NOSSO!
Tirson Fortes.

A vocês, que dão sabor a minha vida...
Állirson, Júnior e Luciana.

A vocês, que proporcionam outros olhares em minha vida...
Maykon, Rosana, Cristiane.

E finalmente, a vocês que transcenderam minha vida,
João Pedro, Gabriel e...
... Meus netos!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela Graça que me concebeu de construir esta história...

À Professora Dr^a. Filomena Maria de Arruda Monteiro, pelo seu profissionalismo que integra aos saberes acadêmicos uma imensa carga de carinho e paciência, aliança que além de dar sentido nesta caminhada, transformou esta travessia segura e prazerosa.

À Professora Dr^a. Jorcelina Fernandes, por me mostrar a Pedagogia como um dos pilares na construção da minha identidade profissional.

À Professora Dr^a. Isabel Maria Sabino de Farias, por aceitar fazer parte da minha história.

Aos professores do curso de mestrado em Educação do PPGE/UFMT, por ampliarem meus horizontes.

À secretaria do PPGE-IE em especial Mariana, Luiza e Geyson por ter proporcionado o suporte técnico e legal durante toda essa trajetória.

Aos colegas de mestrado, por estarem presentes em todos os momentos desta empreitada, amenizando as angústias e multiplicando as alegrias, em especial a Vera Lúcia e Rosilene companheiras de orientação.

À Equipe da “Diretoria Oliveira” o meu pai (Jorge - *in memorian*) e a minha mãe (Adélia), juntamente com os meus irmãos, (Milton, Olga, Sebastiana, Nilson, Osvaldo, Fernandes, Eliane), pelo conchego afetuoso, impulso necessário para imergir neste contexto.

Aos meus cunhados e cunhadas, por materializarem o sentimento de família.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, bênção sobre bênção, em vocês deposito o meu orgulho e o compromisso de manter a chama sempre acesa dessa união que identifica a nossa família.

À Evanildes, Ana Lúcia e Tânia (*in memorian*), por me apresentarem a dimensão da formação de professores, mas também de um grupo de amigas... “nós quatro...” Sempre!

A minha irmã de coração Irene, por ser autêntica, esta produção também é sua!

À Renata (*in memorian*), à minha amiga Ana Paula, por serem co-autoras deste desejo, compartilho com vocês este momento único.

Às escolas E1 e E2, e toda sua equipe, em especial Rocha, Cristal e Jade, por tornarem possível a realização deste projeto de vida.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Entender quais os saberes docentes que sustentam a prática pedagógica dos professores de Geografia que atuam no 3º ciclo do Ensino Fundamental, constitui a questão norteadora no desenvolvimento deste estudo. Os percursos teóricos e metodológicos são definidos com o propósito de buscar compreender a natureza e a sua utilização no ambiente de trabalho desses professores.

O referencial teórico é fundamentado em Tardif (2005) e Perrenoud (1993), para entender a prática pedagógica do professor de Geografia; em Garcia (1995), a concepção de formação de professores defendida por esse autor; em Mizukami (2002), busco auxílio na compreensão do processo de aprendizagens docentes, percebendo os saberes utilizados na prática dos professores pesquisados, entre outras literaturas que abordam o tema em estudo.

Os pressupostos metodológicos estão sustentados na Pesquisa Qualitativa do tipo Etnográfico, realizada em duas escolas estaduais (E1 e E2) que oferecem o 3º ciclo do Ensino Fundamental. O contato inicial ocorreu no segundo semestre de 2006, com a finalidade de reconhecer o campo de investigação. No ano seguinte foram realizadas as observações da prática dos sujeitos pesquisados, entre os meses de fevereiro e agosto, nos períodos matutino e vespertino. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: documentos das escolas e documentos sobre o ciclo; observação em sala de aula com registros por meio de protocolo; entrevistas e questionários abertos, de caracterização.

A observação direcionou para os saberes docentes que sustentam a prática pedagógica dos professores sujeitos que ministravam aulas de Geografia para uma demanda específica de adolescentes provenientes do entorno das escolas e de bairros vizinhos. O campo de investigação foi constituído por treze turmas do 3º ciclo e três sujeitos, graduados e pós-graduados em Geografia.

As análises apontaram para uma prática situada; mesmo trabalhando numa escola ciclada, os professores seguem o currículo da seriação, numa postura de controle e ordem da classe, porém em algumas situações o professor consegue romper com esta estrutura, ganhando mais mobilidade e autonomia na sua função docente. Mostra que o ciclo ainda tem um longo percurso na busca de sua aceitação de processo e construção pelos professores e pela comunidade escolar.

Palavras chave: Práticas pedagógicas - Saberes Docentes - Formação de Professores - Ciclos.

ABSTRACT

To understand docent knowledge that supports the pedagogical practice of the geographic professor who teaches the 3rd cycle of the fundamental education, it constitutes a matter of development in this study. The theoretical and methodological teaching had been defined to attempt a search to understand the nature and its utilization in the daily school routine of these professors.

The theoretical referential was based in Tardif (2005) and Perrenoud (1993), to understand the pedagogical practice of the geographic professor, in Garcia (1995) the idea of professors development is defended by this author; Mizukami (2002) it seeks assistance to understand a process of the development in the area of educational learning and knowledge built by the professors, among others literature that approach the subject in study.

The methodological propositions are supported in the Qualitative Research, which include the mythology of Ethnography study - is a genre of writing that uses fieldwork to provide a descriptive study of human societies - that was carried through in two public schools (classified as E1 and E2) that offer the 3rd cycle of the fundamental education. The initial contact occurred in the semester of 2006 with the purpose to recognize the field of inquiry. In the following year, between February and August, were carried out the observations that investigated the practical of the professors, in the morning and evening periods. Methods of collection of data were used, for example: schools documents and documents of the cycle; observation at classroom in order to register in a protocol form; interviews and opened questionnaires.

The research occurred in two contexts that develop the 3rd cycle of the fundamental education, with a specific demand of adolescents that lived around schools and near neighbors. As much in E1 and E2, this cycle is formed with eleven groups and two geographic professors teaching, which three were developers of the research. All graduated and postgraduates.

The analyses aimed for a practice, even worked at the "ciclada" school, it followed a series of curriculum, within a posture of control and order of the class, however in some situations the professor obtains to breach with this structure, being earned more mobility and autonomy in his or her educational function. It shows that the cycle still has a long journey in order to get a processing of acceptance and be building by the professors and for the school community.

Key words: Pedagogical Practice – Docent Knowledge – Professor Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1 Situando a temática da pesquisa	10
---	----

CAPÍTULO 1:

DESVELANDO O ROTEIRO METODOLÓGICO DA PESQUISA

1 A pesquisa.....	18
-------------------	----

CAPÍTULO 2:

OS SABERES DOCENTES ORIENTADOS PARA UMA PRÁTICA SITUADA

1 Contextos de práticas e suas dimensões.....	41
1.1 Contextos de atuação: indicativo de uma prática específica.....	44
2 Utilização dos saberes nos contextos de atuação do professor de Geografia do 3º ciclo.....	46

CAPÍTULO 3:

OS SABERES DOCENTES QUE CONFIGURAM OS CONTEXTOS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA DO 3º CICLO

1 O professor frente aos saberes.....	51
2 Situando os saberes docentes nos contextos do 3º ciclo.....	53
2.1 Os saberes provenientes dos contextos de práticas.....	57
3 A natureza dos saberes docentes utilizados pelos professores no 3º ciclo.....	69
3.1 Os saberes experienciais como certezas da prática.....	75
4 Os saberes como possibilidades de autonomia.....	77

CAPÍTULO 4:

OS SABERES DA GEOGRAFIA NO CONTEXTO DO 3º CICLO: UMA PRÁTICA RESSIGNIFICA

1 A docência e o papel da escola.....	80
2 Concepção de formação de professor: um entendimento processual.....	83
2.1 A formação de professor de Geografia: demarcando a abordagem de ensino no território nacional.....	89
2.2 O novo currículo da Geografia.....	98

CAPÍTULO 5:

O CICLO DE FORMAÇÃO E OS SABERES NA PERSPECTIVA DO 3º CICLO

1 Contextualizando o ciclo no Brasil.....	100
1.1 O ciclo em Mato Grosso.....	105
2 Ciclos: espaços representados por diferentes tempos.....	107
2.1 Ciclo de formação: a lógica da Escola Ciclada de Mato Grosso.....	108
3 A Escola Ciclada na Rede Estadual de Mato Grosso.....	110
3.1 Saberes do 3º ciclo: contextos de atuação do professor de Geografia.....	113
3.1.1 O ensino da Geografia: uma prática do presente.....	114

CAPÍTULO 6:

1 Os saberes docentes: uma construção contextualizada.....	118
--	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	188
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS E OBRAS CONSULTADAS.....	195
---	------------

APÊNDICES.....	200
-----------------------	------------

INTRODUÇÃO

1 SITUANDO A TEMÁTICA DA PESQUISA

Ao refletir sobre a temática da pesquisa: *Os saberes docentes do professor de Geografia que atua no 3º ciclo do Ensino Fundamental*, algumas preocupações emergem, impulsionadas pelo desejo de entender como são mobilizados e utilizados os saberes docentes na prática desse professor. Tais inquietações direcionaram o pensamento para os saberes docentes como foco de estudo como também possibilitou a demarcação do problema dessa pesquisa, pois entendo que não basta somente conhecer a tipologia e a natureza desses saberes, mas é preciso compreender: *Quais saberes docentes sustentam a prática pedagógica dos professores de Geografia que atuam no 3º ciclo do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Mato Grosso?* Questão que assumiu o papel de orientação na execução do trabalho com o propósito de ratificar a investigação.

A opção por esta temática surgiu de inquietações que foram ganhando consistências no decorrer da minha trajetória de vida, sob a égide da complexidade e da especificidade de ser professor. Sou formada em Geografia: Licenciatura em 1985/2 e Bacharelado em 1986/1 ambos pela Universidade Federal de Mato Grosso; na Escola Técnica Federal de Mato Grosso, havia concluído em 1978, o curso de Secretariado em nível médio. Com esta formação não só acadêmica, mas também profissional, iniciei minha carreira no magistério em 1987, atuando como professora interina até 1992. No ano seguinte, fui efetivada como professora de Geografia da Educação Básica da Rede Estadual de Mato Grosso.

Meu ingresso no curso de licenciatura objetivava a formação docente, mas até à metade dele isso não foi evidenciado, pois o currículo era fundamentado somente nos conhecimentos disciplinares. Como profissional acreditando, inicialmente que esses saberes poderiam sustentar minha ação docente, construí de maneira forjada a idéia de prática pedagógica utilizando quase que os mesmos recursos metodológicos das aulas da graduação dadas pelos meus professores.

Após passar pelo período de exploração do magistério, entrando no período de ativismo, segundo Huberman (1995), ganho fôlego e me encanto com o ambiente pedagógico, porém, percebo que somente os saberes disciplinares, como define Tardif (2002), não dão conta de toda a ação docente. Esta situação provocou um repensar numa formação que pudesse atender minhas necessidades formativas. Passei então a participar do teleposto “Programa Salto para o Futuro”, da TVEscola/MEC-SEED, implantado na escola em que trabalhava. Depois de dois anos, assumi

a função de Orientadora Educacional desse teleposto, orientando a formação de professores de várias escolas da região, que trabalhavam basicamente com as séries iniciais do Ensino Fundamental; um grupo formado basicamente por licenciados em Pedagogia e Magistério de nível médio.

Na vivência dessa função de Orientadora, mesmo utilizando a metodologia do programa, procurei fortalecer meus conhecimentos teóricos, porém passei a ouvir muito os relatos das práticas dos professores; notei que os relatos apresentavam caráter de depoimentos, então o grupo todo passava a ouvir o colega e cada um participava da formação, socializando suas experiências de sala de aulas. Ao compreender a riqueza da situação, ganhei a noção da amplitude das minhas limitações formativas, pois os saberes docentes só adquirem significados nos contextos de práticas e no coletivo docente. Nesse sentido, assumi o papel de manter o grupo envolvido na discussão e, no decorrer de cada fala, fui constatando que ainda não estava clara a função do professor enquanto um profissional docente.

No final de 1999, passei a integrar a equipe de Formação e Capacitação da Secretaria de Estado de Educação-SEDUC/MT, desenvolvendo ações de gestão de formação continuada e de formadora de professores em todo o estado com professores das redes estadual e municipal, através do “Programa TVEscola” e do “Programa Salto Para o Futuro”, implantados no estado em 1992. Um novo desafio. Em 2000, a SEDUC/MT criou a “Equipe de Assessoria de Formação Continuada”, planejando e executando ações voltadas para a formação de professores, logo depois comecei a coordenar alguns programas e projetos de formação continuada voltada para professores do Ensino Fundamental, incluindo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos-EJA.

Nesse contexto deparei com uma nova realidade profissional, que exigia novos conhecimentos referentes à formação de professores, provocando um repensar nos saberes que sustentavam a prática docente e orientando para uma reflexão que busque a superação de idéias de práticas já cristalizadas. O sentido desse movimento traduz-se na edificação de uma visão de prática que articula diferentes saberes com a finalidade de atender à demanda da situação vivenciada em sala de aula. Com esse entendimento, usei, juntamente com uma colega de equipe¹, auxiliadas por uma consultoria², pensar num Projeto de Formação Continuada “Sala de

¹ Atualmente colega de mestrado - Ana Paula G. de Moraes (Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básicas/SEDUC/MT).

² Professora Mestre Renata Taguchi, uma contribuição memorável.

Professor”, implantado em 2003³. A proposta desse projeto tem a finalidade de organizar o tempo da Hora de Trabalho Pedagógico⁴, no sentido de criar no próprio ambiente de trabalho grupos de estudos formados pelo coletivo docente, uma formação que traz à tona o desenvolver de temáticas referentes à prática pedagógica do professor, definindo como pauta de estudo e de reflexão os saberes que sustentam a sua prática.

Este percurso profissional favoreceu o preenchimento de várias lacunas formativas, porém outras surgiram, instigando de modo mais específico o desenvolvimento deste estudo que podem ser apresentados como possibilidades de perceber a mobilização dos saberes docentes para realizar a prática no 3º ciclo. E ainda, de conhecer a natureza e a utilização desses saberes na efetivação do ensinar. Um campo ainda pouco familiarizado.

Para tanto, organizo o quadro teórico da pesquisa ancorada em autores que discutem a temática do trabalho, evidenciados em: Tardif & Lessard (2005), Sacristán (1995) e Perrenoud (1993), para entender Práticas Pedagógicas como sendo uma atividade profissional docente, envolvendo saberes específicos que provêm do próprio exercício da profissão, espaço considerado um ambiente natural de aprendizagem e de conhecimento; Garcia (1999, 1992) na concepção de Formação de Professores, concebida como processo de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, pressupõe uma abordagem na formação em que o ambiente de trabalho é valorizado, uma formação voltada para as mudanças da prática, crenças e/ou conhecimentos profissionais; Mizukami (2002), auxílio na compreensão do processo de aprendizagens docentes, vistos como movimentos que ocorrem ao longo da vida profissional; Tardif (2002), amparo em sua definição de saberes docentes como um conjunto de saberes compreendidos pelos saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais.

Quanto à opção metodológica, busco suportes nos pressupostos da pesquisa qualitativa fundamentada em Bodgan e Biklen (1994) com abordagem do tipo etnográfico, segundo Marly André (1995). A escolha pela abordagem metodológica justifica-se pelo envolvimento do pesquisador com o universo da pesquisa, adquirindo uma postura interpretativa na condução do trabalho que propõe compreender como os professores de Geografia do 3º ciclo utilizam os seus saberes docentes, identificando o seu estilo de ensino.

³ Projeto implantado inicialmente em 13 escolas dos municípios de Cuiabá e de Várzea Grande.

⁴ Hora atividade, como é denominada aqui em Mato Grosso.

Ter a Geografia e o ensino da Geografia como cenário de estudo, implica em situá-los enquanto ciência e conteúdo de ensino, uma produção que resulta do processo histórico. Entender esse fato requer uma viagem panorâmica no tempo, abordando a idéia de sistematização desse movimento, uma carga ainda presente na formação do professor de Geografia, orientando para uma prática cristalizada, intervindo no desempenho do professor do 3º ciclo, que exige saberes não contemplados em sua formação. Entendo que esse esclarecimento faz-se necessário, no sentido de visualizar o contexto da pesquisa.

A ciência geográfica, inicialmente chamada de história natural ou filosofia natural é considerada como uma das mais antigas disciplinas acadêmicas. Surge na Antiga Grécia em função do forte interesse em descobrir novos territórios de domínio e atuação comercial, exigindo deles o conhecimento do ambiente físico e dos fenômenos naturais. Os gregos, no século IV a.C. já sobressaíam nos estudos filosóficos e nas observações astronômicas, acompanhando a evolução de todo o planeta, porém os conhecimentos geográficos ainda são dispersos e desprovido de conteúdo unitário.

Com a decadência do Império Romano, os árabes aparecem como sucessores dos gregos, fazendo a tradução de muitos trabalhos geográficos para o árabe e impulsionando esses conhecimentos. No século XV, com as Grandes Navegações intensificou-se o interesse pela exploração, culminando numa viagem de circunavegação realizada pelo português Fernando de Magalhães. Fato que confere a esfericidade da Terra e produção de conhecimentos adquiridos por meio das observações e densas descrições geográficas com registros de mapeamento, permitindo maior precisão das medidas, contribuindo para o avanço da Geografia.

Este quadro permanece inalterado até o final do século XVIII, por apresentar poucos estudos envolvendo conhecimentos geográficos. A sua sistematização ocorre no início do século XIX, época que permitia pensar numa Geografia como um conhecimento autônomo em função dos pressupostos históricos, favorecendo o avanço e o domínio das relações capitalistas de produção (MORAES, 1983):

- a) implica desenvolver reflexão com base na idéia de conjunto terrestre, uma situação que começa no final do século XV (atravessando o século XVI), concluindo-se no final do século XIX;
- b) nasce com o avanço do mercantilismo e com a formação dos impérios coloniais. Na metade do século XIX, as informações tornaram-se mais sistemáticas e as

- observações mais científicas, oferecendo material para a Geografia se desenvolver;
- c) as reflexões apóiam-se nas representações cartográficas, que se tornam importantes instrumentos para a navegação, legitimando o avanço capitalista e o novo modo de produção. Nesse movimento é que vai ocorrer o desenvolvimento da identidade geográfica, valorizando e habilitando uma Geografia com cidadania acadêmica;
 - d) caracterizada pelo Iluminismo, a posição geográfica enriquece com a discussão sobre as formas de poder e de organização do Estado. Nesse período surge a Economia Política responsável pelas primeiras análises sistemáticas de fenômenos da vida social, enfatizando temas geográficos, como produtividade natural do solo, problemas das distâncias, entre outros, passando a constituir o temário clássico da Geografia;
 - e) identificado pelas teorias do Evolucionismo, sustentadas pelas formulações de Darwin e Lamarck, direcionando a sua explicação para a evolução das espécies e sua adaptação ao meio. A Geografia vai apropriar-se dessa concepção e a transforma em sua base científica, com uma metodologia naturalista, adquirindo o reconhecimento de sua autoridade e legitimidade científica.

No final do século XIX, em meios a conflitos com a Alemanha, envolvendo interesses políticos, La Blache desloca para a França o eixo da discussão geográfica, fundando a escola francesa de Geografia, no decorrer desse século a Alemanha comandava toda a discussão da Geografia. As idéias alemãs⁵ penetraram no Brasil acrescidas de críticas feitas pelos geógrafos franceses⁶. A Geografia, apoiada na escola francesa foi sendo introduzida como disciplina em

⁵ No século XIX aparece a escola alemã com o determinismo – a Geografia toma a discussão dos temas como domínio e organização do espaço, apropriação do território, entre outros; abordando em seus estudos as influências que as condições naturais exercem sobre a humanidade, onde ela pode facilitar ou servir de obstáculos na expansão de um povo, com o propósito de legitimar a avanço do território alemão. As primeiras abordagens de uma Geografia sistematizada serão de autores prussianos que viveram a Revolução Francesa e a constituição da Alemanha: Alexandre Von Humboldt (1769-1859), conselheiro do rei da Prússia; Karl Ritter (1779-1859), tutor de uma família de banqueiros e Friedrich Ratzel, prussiano que vivenciou o desenvolvimento da Alemanha nas primeiras décadas e a disputa entre Prússia e Áustria pela hegemonia dentro da Confederação.

⁶ Nos anos de 30, século XX, nasce a escola francesa, abordando o possibilismo – essa objetividade centrava-se na vinculação do pensamento geográfico com a defesa de imediatos interesses políticos; imprimiu no pensamento geográfico o mito da ciência neutra, propondo uma despolitização aparente do temário dessa disciplina. A preocupação da Geografia direciona seus estudos para os gêneros de vida, os motivos de sua manutenção, transformação e difusão, estimulando a formação de organizações sociais. Quanto aos métodos, o positivismo não

todas as séries do ensino básico; foram criadas cátedras estimulando a formação de geógrafos e de professores dessa disciplina. Esse contexto demarcou a instituição do ensino da Geografia no território nacional.

O ensino da Geografia apresenta um caráter próprio, para entender essa especificidade é preciso considerar o seu processo de validação como ciência, ocorrida no final do século XIX. Para garantir o estatuto de cientificidade e a sua entrada nas ciências humanas, ela apoiou-se em princípios de ordem humana e social, buscando bases nas concepções e leis de cunho natural. Construindo uma identidade de ciência da sociedade e da natureza que se configura num processo de organização e apropriação do espaço pelo homem.

A Geografia é um saber vivido e aprendido pela própria vivência. Um saber que nos põe em contato direto com o nosso mundo exterior, [...] ... então ela pode servir para tornar os homens cidadãos esclarecidos. Poderá servir para aliená-los. (Ruy Moreira, 1981, p. 58).

Nesse caso, os saberes que orientam atualmente a prática do professor de Geografia procura fundamentar-se na criticidade e no engajamento político. Idéia discutida inicialmente nos Estados Unidos e na França nos anos de 1970, envolvendo em seguida, a Espanha, Itália, Alemanha e Suíça, expandindo-se na década seguinte. Este olhar rompe com o pensamento da Geografia Tradicional, situação que coloca em questionamento o papel da Geografia no sistema educativo. Nesse sentido, leituras reais do espaço geográfico são realizadas buscando conhecer as bases das relações, numa dimensão de poder e dominação, negando a neutralidade, fato presente até 1970.

A partir de então, as bases das relações devem ser firmadas no comprometimento social, demonstrado nas reflexões sobre as desigualdades socioeconômicas e as diferenças regionais. Essa nova maneira de conceber e praticar a Geografia nasce dialogando com a teoria crítica e com várias outras escolas de pensamentos inovadores, como: escola de Frankfurt; Michel Foucault, Marx e os marxismos. Tornando possível estabelecer relações entre os movimentos sociais.

Com este olhar e com o pensamento focado em responder a questão de pesquisa desse estudo, o presente trabalho foi organizado em seis capítulos, assim dispostos:

rompeu com o pensamento de Ratzel, fundamentou-se no positivismo de Augusto Comte, concordando com a metodologia de pesquisa das ciências naturais.

- a) capítulo 01: apresento os percursos trilhados na elaboração da pesquisa, pontuando os campos e os sujeitos da investigação, indicando os eixos que conduziram a análise dos dados coletados;
- b) capítulo 02: tem o foco voltado para o contexto de atuação do professor, no sentido de situar os saberes na prática do professor de Geografia do 3º ciclo. Neste texto, a prática é entendida como um espaço originado da experiência profissional, onde o professor executa atividades com base em saberes específicos que provêm do próprio exercício da profissão, concretiza-se na sala de aula e para além desta, numa inter-relação dialógica entre a prática e a teoria. Espaço que constitui um ambiente natural de aprendizagem e de conhecimento;
- c) capítulo 03: o assunto em pauta reside nos saberes docentes presentes na prática do professor, abordando sua natureza e mobilização. O desenvolvimento deste tema alicerça-se na noção de “saber” como *um conjunto de saberes utilizados pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar suas tarefas* (TARDIF, 2002, p.39);
- d) capítulo 04: estarei discutindo os saberes da Geografia como resultado da formação de professores que adquirem sentidos no cotidiano da sala de aula. O conceito de formação trabalhado neste capítulo deve ser entendido como um processo de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, (GARCIA, 1999, 1992). Nesta visão a idéia de *desenvolvimento* tem uma conotação de evolução e continuidade que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. As ações de formação envolvem-se de forma articulada com processos de *desenvolvimento profissional com o desenvolvimento da escola; desenvolvimento e inovação curricular; desenvolvimento do ensino; e com o desenvolvimento da profissionalidade dos professores*. Ainda neste capítulo, discuto questões referentes à formação do professor de Geografia, apontando as abordagens de ensino, considerando o currículo de ensino da Geografia;
- e) capítulo 05: apresento os saberes do ciclo de formação e a concepção que sustenta essa idéia, um espaço concebido como contexto de atuação do professor de Geografia do 3º ciclo da rede estadual de Mato Grosso;

- f) capítulo 06: a ênfase deste texto concentra-se na análise dos dados coletados durante o processo investigativo, realizado conforme os eixos que serviram de suporte para o processo de estudo: 1º eixo - Saberes Docentes e Aprendizagens Profissionais; 2º eixo - Contexto de Atuação e suas Possibilidades. Finalizo apresentando as considerações finais.

CAPÍTULO 1

DESVELANDO O ROTEIRO METODOLÓGICO DA PESQUISA

1 A PESQUISA

Organizo na primeira parte deste texto os roteiros dos percursos explorados na realização da investigação e na segunda abordo os eixos de análise dos dados, procurando esclarecer a finalidade de cada um. Os roteiros são vistos aqui como diferentes caminhos explorados e guiados pelos pressupostos teóricos e metodológicos que deram significados à problemática da pesquisa, demonstrada pelo enunciado: “Quais os saberes docentes sustentam a prática pedagógica dos professores de Geografia que atuam no 3º ciclo do Ensino Fundamental da Rede Estadual”? Questão que define não somente o eixo central do roteiro, mas direciona a investigação para os saberes docentes como objeto de estudo, considerando o contexto de atuação desses professores. Logo, a preocupação da pesquisa converge para a compreensão da natureza e utilização de saberes que sustentam a sua prática percebendo a prática como contexto de novas aprendizagens de saberes docentes.

Trilhar por esses caminhos implica considerar a realidade econômica, social e cultural do panorama educacional no início deste século. Realidade caracterizada por mudanças e incertezas que surge mediada por uma multiplicidade de sentido que faz parte de um universo cultural, provocando o professor a repensar em sua prática pedagógica. O convívio nesse espaço requer aprendizagens de saberes específicos que lhe dêem sustentação para atuar e intervir com intencionalidade e comprometimento profissional, uma forma de pensar o ensino para além da racionalidade técnica.

A prática nesse sentido materializa-se mediada pelo diálogo entre o saber dos alunos e a realidade objetiva, sustentados pelos saberes situados e contextualizados. Com o objetivo de conhecer os saberes docentes subjacentes à prática dos professores pesquisados, levando em conta o contexto do 3º ciclo, outras questões surgiram, direcionando o foco da investigação:

- Quais saberes podem ser identificados na prática desses professores?
- De onde provêm esses saberes identificados na prática desses professores? (formação inicial/continuada; experiências e aprendizagens pessoais/profissionais; cursos; socialização; seminários; congressos e outros)
- Como esses saberes são utilizados na prática pedagógica do 3º ciclo?

- Quais as mudanças, em termos de organização curricular e de ensino, que ocorrem na prática do professor para atuar no 3º ciclo?

Com este olhar, os itinerários da investigação foram delineados, evidenciados pelos objetivos específicos:

- a) identificar os saberes docentes utilizados na prática pedagógica dos professores de Geografia do 3º ciclo;
- b) compreender de onde provêm os saberes docentes utilizados na prática desses professores;
- c) perceber como os saberes docentes são utilizados na prática pedagógica dos professores pesquisados;
- d) conhecer em que concepções de conhecimento-escola e de ensino-aprendizagem os professores embasam a prática de cada sujeito da pesquisa.

A escolha pela pesquisa qualitativa (BODGAN e BIKLEN, 1994) e pela abordagem do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995), foram determinadas pela problemática da pesquisa. Metodologia que possibilitou a imersão no contexto de prática do professor de Geografia do 3º ciclo, para entender os saberes docentes por ele mobilizados e utilizados no ambiente de sala de aula. Interesse que demanda maior envolvimento com o campo de investigação; apoiando em Bodgan e Biklen (1994), considero que a coleta e a análise dos dados não devem acontecer de forma separada do meio natural. Condição necessária para verificar as influências desse contexto na utilização dos saberes no exercício da função pedagógica dos professores sujeitos.

André (1995), nessa direção, aponta alguns pressupostos que caracterizam a abordagem do tipo etnográfico:

- a) os dados são considerados qualitativos, ricos em informações descritivas, coletados no ambiente escolar e no contexto de prática do professor;
- b) descrição densa entendida como método em que o processo é mais valorizado que o resultado;
- c) os registros realizados através da observação obedecendo a um protocolo de observação; e conversas direcionadas por um roteiro de entrevistas;
- d) análise e interpretação dos dados acontecem de forma indutiva e analítica, relacionando-se ao modo como o professor atribui sentido a sua prática;

- e) o investigador assume o papel de instrumento natural provocada pela sua permanência prolongada no local da investigação com a intenção de criar um clima de confiança entre o pesquisador e o pesquisado.

A partir desses pressupostos a pesquisa ganha contorno e o seu desenvolvimento ocorreu em duas escolas que funcionava o 3º ciclo de formação. O propósito deste destaque orientou para a compreensão dos saberes, pensando na prática do professor de Geografia que atua nesse ciclo. A seleção das escolas foi viabilizada conforme os critérios previamente estabelecidos para suas escolhas: escolas estaduais; organizadas em ciclos de formação e com o 3º ciclo do Ensino Fundamental funcionando; professores licenciados em Geografia, trabalhando nesse ciclo. O local das escolas também foi considerado como critério de seleção, visto que elas encontram-se localizadas na região em que moro há mais de duas décadas e meia, aonde venho atuando profissionalmente há quase vinte anos, além de mostrarem-se abertas à execução deste trabalho. O trabalho efetivo de investigação começou em janeiro de 2007.

Mas o contato inicial com as duas escolas, que passarei a denominar de E1 e E2, aconteceu nos meses de setembro, novembro e dezembro de 2006, através da aplicação de questionários abertos de caracterização⁷ com a Equipe Gestora, formada pela direção e coordenação pedagógica da escola, isto porque a tomada de decisões no âmbito escolar fica a cargo dessa equipe, conforme a Lei Complementar 206 de 24 de dezembro de 2004⁸.

A E1 e a E2 pertencem à Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso e estão situadas em um conjunto habitacional (construído no início dos anos de 1980, pela extinta COHAB – Companhia de Habitação) destinado a famílias de baixa renda. Recebendo inicialmente o nome de “CPA”, posteriormente substituído, através de votação realizada na própria comunidade, pelo nome de “Morada da Serra”. Em 1994, passou a compor a Regional Norte, através da Lei nº 3.262/94 que divide a capital de Mato Grosso em cinco Administrações Regionais: Norte, Sul, Leste Oeste e Distrito da Guia, por iniciativa da Prefeitura Municipal de Cuiabá visando facilitar o processo de descentralização da ação administrativa das secretarias municipais, permitindo a integração de esforços e a melhoria da qualidade no atendimento à população.

A Região Norte pode ser identificada como Subprefeitura do Grande CPA, com uma extensão territorial de 30,70 Km² e uma população superior a 105 mil habitantes (censo de 2000,

⁷ Apêndice A - Questionário aberto de caracterização das escolas: E1 e E2 (p. 201).

⁸ Lei que dispõe sobre as alterações da Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998.

IBGE), organizado pelos bairros: Centro Político Administrativo, Jardim Florianópolis, Jardim Vitória, Morada da Serra, Morada do Ouro, Nova Conquista, Paiaguás, Paraíso, Primeiro de Março e Três Barras. Nessa região são oferecidos serviços de atendimento à sociedade civil organizada e à comunidade, como fiscalização da legislação de Gerenciamento Urbano, atendimento do Imposto Predial e Territorial Urbano/IPTU, (há um posto da Secretaria de Finanças), cadastro de financiamento junto ao Banco do Povo-Cuiabano pela Secretaria de Trabalho, Desenvolvimento Econômico e Turismo. Possui uma rede comercial bem ativa formada por pequenas e médias empresas. A região também conta com três Centros de Saúde e uma Ouvidoria, duas Policlínicas e um Centro de Atenção Psicossocial-CAPS/CPA IV e doze Programas de Saúde da Família, implantados nos locais mais carentes da região.

É a maior Regional de Cuiabá, possui uma Rede de Ensino formada pela Rede Particular com 15 escolas; pela Rede Municipal com 22 escolas e 09 creches e pela Rede Estadual com 20 escolas, 02 creches e 01 Centro de Atendimento e Apoio ao Deficiente/CEAADA. Considerando que a rede urbana da capital é formada por 84 escolas estaduais e apenas 13 possuem o 3º ciclo. Desse panorama, 20 escolas estão localizadas na região da Grande Morada da Serra, destas, 02 escolas somente implantaram o 3º ciclo⁹.

O processo investigativo foi realizado entre os meses de fevereiro e agosto de 2007. Esta investigação iniciou-se com dois sujeitos, ganhando um terceiro sujeito no decorrer da pesquisa. Este acréscimo decorreu da constatação de que somente a E1 e E2 desenvolve o 3º ciclo na Morada da Serra, uma região compreendida por quatro núcleos denominados de CPA I, CPA II, CPA III e CPA IV. A inclusão desse novo sujeito vem ampliar e enriquecer os dados da pesquisa. Nesse sentido, o campo de pesquisa envolveu 59% das turmas do 3º ciclo e 75% dos professores que trabalham nesse ciclo, como demonstra o quadro abaixo:

⁹ Dados fornecidos pela SEDUC/MT, agosto de 2006.

Quadro 1 - Oferta do 3º ciclo na Morada da Serra

Organização do 3º ciclo				
Escolas	Turmas		Professores do ciclo	Sujeitos da pesquisa
	Existentes	Observadas		
E1	11	11	02	02
E2	11	02	02	01
Total	22	13	04	03
Percentual da pesquisa:				
1) Turmas - 59%		2) Sujeitos 75%		

Neste quadro, são identificados quatro professores de Geografia do 3º ciclo, sendo dois efetivos e dois com contratos temporários¹⁰. Destes, três professores integraram a pesquisa como sujeitos: um sujeito no início de carreira, interino que trabalhou com sete turmas do 3º ciclo; um sujeito no meio da carreira, efetivo que trabalhou com quatro turmas; um sujeito no final de carreira que trabalhou com dez turmas, destas, apenas duas turmas da 1ª fase do 3º ciclo fez parte da investigação. Na E1, o quadro docente já estava definido, mesmo antes de começar o ano letivo, mas a E2, teve dificuldade em compor o seu quadro de professores. São duas escolas que estão muito próximas, mas vivenciam realidades diferenciadas, alguns fatores interferem nessa circunstância como a localização. A E1 está situada numa área mais centralizada da região e mais movimentada, enquanto a E2, situa-se numa área isolada, pouco movimentada; este fator pode influenciar no processo de atribuição de aula, que ocorre através da contagem de pontos com o objetivo de formar o corpo docente da escola. O quadro dificilmente completa-se com os professores da própria escola, na maioria das vezes, a escola é forçada a esperar uma segunda contagem de pontos para preencher o seu quadro, outras esperam ainda mais, como no caso da E2.

Nas observações da prática pedagógica dos sujeitos pesquisados foram utilizados os protocolos com registros¹¹, instrumento de coleta de dados que permeia a idéia de um relatório narrativo-descritivo do trabalho docente em sala de aula, com o propósito de contribuir para o

¹⁰ Identificados como professores interinos.

¹¹ Apêndice C - Protocolo de observação (p. 206).

entendimento dos saberes que sustentam a prática do professor. Os dados também foram coletados por meio de entrevistas realizadas entre os meses de abril, maio e julho de 2007, na intenção de registrar com detalhes a visão dos professores em relação aos seus saberes do ciclo e aos seus saberes da Geografia. O roteiro de entrevistas¹² foi organizado com questões envolvendo a formação e a carreira profissional, dividido em quatro blocos: Dimensão Pessoal; Dimensão profissional docente; Visão sobre o Ciclo de Formação Humana e a proposta da “Escola Ciclada de Mato Grosso”; Dimensão Institucional, com enfoque nos saberes docentes, considerando o ambiente em que ocorre a prática pedagógica.

O ciclo implantado na Rede Estadual fundamenta-se na concepção de ciclo de formação humana; idéia que percebe a idade e a fase da formação humana como princípios norteadores do pensar, planejar e intervir no processo educativo. O currículo passa a ser estruturado com base no tempo da formação humana, respeitando as diferenças no processo de aprendizagens dos alunos. A escola deve ser pensada e organizada para atender as diferentes fases que compõem o ciclo de formação, dessa maneira o professor é movido a utilizar saberes distintos para atuar no ciclo, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 – Enturmação do Ciclo de Formação Humana

Ciclo	Enturmação	Fase de desenvolvimento humano
1º ciclo	06 a 09 anos	infância
2º ciclo	09 a 12 anos	pré-adolescência
3º ciclo	12 a 15 anos	adolescência

Fonte: SEDUC/MT, 2000.

Com base nessa lógica de organizar o espaço e o tempo da escola, o professor é entendido como um profissional que procura dar conta das especificidades e exigências de cada ciclo. Logo, os saberes que sustentam a prática do professor buscam outras concepções de educação, privilegiando com isso outras dimensões (ARROYO, 1999). Em se tratando do professor do 3º ciclo, há necessidade entender os problemas e os desafios que envolvem os adolescentes. Esses alunos independentemente de raça, etnia, classe social, sexo ou local de nascimento podem assumir uma quantidade infinita de identidades, as quais podem mudar a cada

¹² Apêndice B - Roteiro de entrevista com os professores sujeitos da pesquisa (p. 203).

semana e de acordo com a situação. Essas são categorias que direcionam a maneira do adolescente perceber a educação, mas não é fácil prever como eles se dividem entre si e como combinarão as fontes culturais populares ao seu alcance. Essas variantes apresentam questões significativas para a educação de adolescentes no 3º ciclo. Considerar a natureza dos adolescentes exige repensar na lógica da escola, pois na maioria das escolas observa-se a existência de uma estrutura básica de tempo e organização de aprendizagem, gerando lacunas entre o conhecimento, os estilos de aprendizagem e a interação, que são valorizados e comuns nos lares e nas comunidades desses alunos.

Diante do exposto, procurei situar o campo de investigação, compreendida pelas escolas E1 e E2.

Em relação a E1, ela foi criada legalmente e inaugurada em 1990; possui uma diretora escolhida pela comunidade escolar através do voto democrático com a função de gerenciar a unidade escolar, juntamente com o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar/CDCE. Recentemente a escola conta com o Grêmio Estudantil, conforme a Lei 7.040/98 da Gestão Democrática.

O seu funcionamento configura em regime de externato nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo crianças, adolescentes, jovens e adultos, que moram no seu entorno: Ouro Fino, Jardim Brasil, Nova Conquista, Primeiro de Março, Dr. Fábio, Umuarama, João Bosco Pinheiro e Três Barras. Demanda que se caracteriza por apresentar uma grande diversidade cultural, resultado do processo migratório que o estado está passando desde 1980, no qual grande parte desse contingente que não tinha o destino de fixar nessa região, porém sem condições de chegar ou de permanecer no local pretendido retorna, estabelecendo sua moradia na capital. Isso provoca um repensar sobre a escola e o seu currículo, pois a cada ano, estudantes de outros estados/municípios delineiam um novo perfil dessa comunidade escolar.

O quadro profissional compõe-se de: 01 diretora; 01 secretária; 02 coordenadores pedagógicos; 02 coordenadores de ciclo de formação; 18 funcionários entre e técnicos e apoios administrativos educacionais; 61 professores, sendo 41 efetivos com formação, pós-graduação e com mestrado na sua área de atuação; 20 interinos com 17 graduados na disciplina em que trabalha e 03 professores que ainda estão cursando faculdade. Afixado ao quadro mural da sala dos professores há uma lista com 10 nomes de professores substitutos, esta relação representa

uma norma da escola, na qual a turma não pode ficar sem aulas e o professor recorre à lista quando precisar ausentar-se, mas justificando antes com a equipe gestora o motivo da falta.

Atuavam 17 professores no 3º ciclo, todos com formação superior, sendo 13 efetivos e 04 interinos.

A escola passou por uma reforma completa em 2006, ficando com a estrutura física de: 18 salas de aulas; 01 sala de leitura; 01 biblioteca; 01 cozinha; 01 refeitório; 01 cantina; 01 sala dos professores; 01 sala de estudo e de formação - “Sala de Professor”; 04 dependências administrativas; 01 dependência para a merenda; 01 dependência para material administrativo e limpeza; 02 banheiros para alunos; 02 banheiros para funcionários; 01 auditório; 01 quadra de esporte coberta; 02 reservatórios de água.

Quanto à implantação do ciclo nesta escola iniciou-se nos anos de 1998 e 1999, através do Ciclo Básico de Alfabetização – I (CBA I/A), ciclando as séries iniciais do Ensino Fundamental. Em 2000, por determinação da SEDUC/MT a 5ª série passa a compor a 3ª fase do 2º ciclo, e nos anos seguintes a 6ª, 7ª e 8ª séries são cicladas, constituindo o 3º ciclo. A diretora, então coordenadora descreve como ocorreu a implantação do 3º ciclo na escola. E explica que...

diante da constatação que deveriam ciclar a 5ª série, fiz uma reunião com os professores e propus organizar e realizar uma semana de intenso estudo sobre o ciclo, tanto o de Mato Grosso, como o de Paraná, Minas Gerais e de São Paulo. Estudamos muito, conclui (Questionário de caracterização).

A diretora reconhece que nos primeiros anos o ciclo foi conduzido de forma errada, pois ninguém tinha “noção de como fazer certo”. A partir dessa constatação, no final de 2001 e início de 2002, ela enfatiza “rompemos com a forma de trabalhar”, dizendo que organizou sessões de estudos com os professores sobre ciclo, planejamento e ética. O propósito desse estudo centrava-se em compreender o ciclo e elaborar uma proposta de trabalho com o ciclo. Todos os funcionários envolveram-se na discussão, que contou com a participação do coletivo docente e do quadro de Técnico e de Apoio Administrativo Educacional, sob a coordenação da Equipe Gestora. Uma formação financiada com recursos do Plano de Desenvolvimento Escolar/PDE.

O envolvimento inicial dos professores aconteceu por imposição e sensibilização por parte da então coordenadora. Agora como diretora, ela relata que entrava em contato com o professor ausente, colocando a sua importância na participação na formação e com o passar do tempo, os estudos tornaram-se mais prazerosos, favorecendo na elaboração da proposta de trabalho com o ciclo.

Em 2007, foram realizadas 1.305 matrículas, organizadas em 40 turmas de alunos de ambos os sexos. No período diurno atendeu 1.054 alunos no Ensino Fundamental organizado em Ciclo, funcionando no período matutino a 3ª fase do 2º ciclo¹³, e o 3º ciclo, enquanto no período vespertino, funcionou o 1º ciclo e a 2ª fase do 2º ciclo. O período noturno contou com 251 alunos do Ensino Médio, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

O 3º ciclo funcionou com 379 estudantes organizados em 11 turmas, caracterizadas pelos professores de acordo com a terminologia da seriação:

- a) 1ª fase – corresponde à 6ª série;
- b) 2ª fase – corresponde à 7ª série;
- c) 3ª fase – corresponde à 8ª série.

Todas elas fazem parte da pesquisa, conforme o quadro abaixo:

Quadro 3 A - Turmas pesquisadas

Fases		Turmas do 3º ciclo				
		A	B	C	D	TOTAL
1ª	Nº. de aluno/a	40	40	35	31	146
	Faixa etária	12 a 16 anos	10 a 14 anos; 24anos;	12 a 15 anos	12 a 16 anos	Predominando 12 a 16 anos
2ª	Nº. de aluno/a	34	36	33	33	133
	Faixa etária	13 a 16 anos	19; 12 a 17 anos;	13 a 17 anos;	12 a 16 anos	Predominando 13 e 14 anos
3ª	Nº. de aluno/a	34	33	33	-	100
	Faixa etária	18; 17; 16; 14 e 13 anos	17; 16; 14 e 13 anos	17; 13 anos	-	Predominando 14 e 15 anos

O quadro acima mostra a organização do 3º ciclo na estrutura da escola: ele aponta a idade de enturmação e quantidade de alunos por turma diferentes dos critérios demonstrados no documento do ciclo de Mato Grosso evidenciados no 3º capítulo deste trabalho.

Ao analisar a enturmação do 3º ciclo, passo a notar que a idade de alguns alunos está acima do previsto pela proposta do ciclo, como também, o número de alunos por sala ultrapassa a quantidade oferecida pelo ciclo. Observo ainda que os alunos enturmados fora da sua faixa

¹³ A E1 usa a nomenclatura da lógica da seriação, para identificar o ciclo e suas fases: pré/1ª/2ª séries – 1º ciclo; 3ª/4ª/5ª séries -2º ciclo.

etária correspondem ao excedente da sala. O surgimento dessa realidade decorre da falta de estrutura que a escola vivencia, tanto na dimensão da estrutura física quanto na dimensão pedagógica, pois a escola apenas realizou alguns arranjos nas instalações do espaço, para aderir ao ciclo de formação, porém as bases legais permaneceram na seriação. Apenas dois anos depois da sua implantação nas escolas da rede estadual ele foi aprovado através da Resolução N° 262/02 CEE/MT, que determina as normas aplicáveis para a organização curricular por ciclos de formação, enfatizando uma visão pedagógica específica e distinta voltada para a aprendizagem do aluno, considerando o seu tempo e o seu modo de aprender.

Porém, nem todas as escolas que aderiram ao ciclo tiveram o direito de organizar o seu quadro de professores, no sentido de trabalhar conforme a proposta do ciclo; isto porque, a composição desse quadro está condicionada ao número de matrículas efetuadas pela escola. Nesse sentido, com o objetivo de criar maior número de cargos a escola realiza matrículas acima da sua capacidade, visando assegurar um quadro mais ou menos estável, pois este quadro somente é efetivado na atribuição de aulas, outro obstáculo que o ciclo enfrenta. O processo de atribuição de aulas ocorre através da contagem de pontos que os professores adquirem por meio de seus títulos, cursos realizados e tempo de serviço; muitas vezes a sua pontuação não é suficiente para que ele permaneça na escola. Este fato implica numa renovação constante de professores, pressionando a escola a recorrer à contratação de professores interinos, intervindo na organização do coletivo da escola. Mas, muitas vezes, o excesso de matrículas advém de imposições externas, superlotando as salas de aulas, dificultando o trabalho com o ciclo. Pelo exposto acima, a escola planeja e executa as ações conforme a sua disponibilidade de professores e visão de gestão pedagógica, administrativa e financeira, o que nem sempre atende a demanda do ciclo.

Como colocado anteriormente a E1 passou por uma reforma em suas instalações físicas, porém ainda faltam salas para atender alunos com dificuldades de aprendizagens e espaços para instalar mais laboratórios, já que ela conta somente com um para atender mais de 11 turmas por período, o que interfere nas aulas dos professores, como demonstrado nesse protocolo:

[...] Fala sobre o término da maquete, justifica o motivo pelo qual não foi concluída, aponta alguns pontos: 1º - O laboratório de Artes-Ciências está sendo ocupado nos finais de semana com um projeto que envolve a comunidade; [...] (Rocha: protocolo N° 10 – Turma D/2ª fase – linhas: 08 a 10).

A El preza pela disciplina e ordem, demonstradas pela organização e limpeza das salas de aulas, do refeitório, do pátio e corredores, biblioteca, pela organização da sala dos professores, etc. Com esta preocupação cada professor criou o seu estilo de trabalho com a finalidade de cumprir as normas determinadas pela escola, pois a imagem de competência está diretamente relacionada com a sua gestão de sala. Mesmo saindo da sala, a escola continua controlando os movimentos dos alunos, através de câmeras instaladas, que monitoram os principais pontos de concentrações de alunos. A escola está sempre informando aos pais ou responsáveis quanto aos problemas de notas e disciplinas de seus filhos.

Os alunos só permanecem nas salas de aulas no momento de aulas, isto porque, elas ficam trancadas antes da entrada e durante o recreio; nesses períodos as chaves ficam com os professores. Ao chegar à escola os alunos se dirigem para a quadra coberta e já começam a se agruparem conforme seus ciclos e fases. Logo após o sinal de entrada, cada turma organiza duas filas, sendo uma masculina e outra feminina, a entrada acontece de forma ordenada sob a coordenação ora da diretora, ora da coordenadora pedagógica. São elas que “vistoriam” as turmas, verificando se estão uniformizados ou então usando camisetas brancas; quando não preenchem esses requisitos são retirados da fila e ficam aguardando a liberação para assistirem aulas ou retornarem para casa, uma decisão tomada pelas gestoras após ouvir a justificativa e cada um.

A partir de maio/2007, cada professor passou a buscar a sua turma na quadra e levá-la até a sala de aula, mas ainda sob a liberação da coordenação, que só ocorre após a oração do “Pai Nosso”. Esta decisão foi tomada na reunião pedagógica realizada no dia 23/04, quando foi discutida a avaliação do projeto, o rendimento do bimestre e as relações entre os professores, no sentido de fortalecer o coletivo da escola. Ficou também definido o prazo de até 09/04, para que todos os alunos estejam uniformizados.

Diante disso, os professores pesquisados procuram manter suas salas sempre em ordem, as mesas dispostas em fileira e a conversa sob controle. A professora Jade está sempre procurando desarticular o foco de conversas, reorganizando e redefinindo os lugares dos alunos. Esse arranjo se processa sob protesto, pois os alunos se organizam em grupos e demarcam seus territórios, mas logo a determinação da professora passa a ser acatada, demonstrado no protocolo abaixo:

[...] São 9:20h. todos já estão na sala, acomodados em seus lugares. A professora termina e organiza a sala, colocando todos sentados com a postura correta. E passa a observar a classe, verificando se cada um está em seu lugar (lugar definido por ela), quatro minutos depois faz a chamada. Através da ficha de acompanhamento, identifica quem ainda não entregou o caderno com as atividades de ontem, em seguida chama-os para que levem os cadernos para serem corrigidos. Às 9: 35h. a sala está silenciosa. Começa a passar o texto, e não pára nem um momento – Região Centro Oeste (Jade: protocolo de observação N° 05 – turma A/1ª fase - linhas: 01-09).

O intervalo dos professores é movimentado, um espaço disputado por vendedores de roupas, livros, computadores, cosméticos, perfumes, etc. São também realizadas reuniões relâmpagos sobre diferentes assuntos, isso além do atraso da 2ª aula, não permite que o professor relaxe um pouco no pequeno intervalo.

O professor entra com cinco minutos de atraso. O atraso é causado pelas reuniões relâmpagos realizadas na hora do recreio na sala dos professores. Este espaço é muito requisitado pela equipe gestora, que usa para o repasse de informações gerais, comunicações pedagógicas, tomadas de decisões etc. algumas vezes os informes extrapolam esse tempo, adentrando no horário da 2ª aula. (Rocha: protocolo de observação N° 17 – turma C/2ª fase).

Em relação às inovações pedagógicas, a escola desenvolve o projeto “Em busca da Paz”, uma ação que procura envolver o coletivo da escola. Em cada bimestre foi trabalhado um tema gerador, a “Paz”, tema do 1º bimestre, as “Olimpíadas 2007”, assunto do 2º bimestre. A culminância do projeto ocorre com apresentação de teatro, danças, mostras dos trabalhos realizados no decorrer do bimestre, num movimento de grande festa. Mas na opinião do professor Rocha, o projeto da escola perdeu o rumo, para ele a coordenação aprova o planejamento, mas não oferece recurso para a execução do projeto, e conclui “para manter o orgulho, o brilho individual, o professor banca do seu próprio bolso”. Este fato revela que a escola precisa trabalhar mais de forma coletiva, buscando fortalecer essa cultura escolar. Mas os professores alegam que não há tempo disponível para discutir e repensar o projeto, isto porque vários deles trabalham em outras escolas ou são interinos não gozando o direito da hora atividade.

Outros projetos que a escola trabalha:

- a) “Escola Atrativa da Paz”, um projeto da UNESCO, desenvolvido em parceria com a SEDUC. Este projeto acontece em seis escolas de Cuiabá e quatro de Várzea

Grande e a E1, foi escolhida para realizar a sua abertura. A diretora convocou todos os professores, dizendo que não aceita desculpas do tipo “tenho atividade em outra escola”, segundo ela, a escola sempre fica em 2º lugar. Foi afixado em vários lugares um comunicado, informando a ausência da equipe gestora na escola para tratar da abertura do projeto “Escola Atrativa da Paz”;

- b) “Paisagismo e urbanismo”, desenvolvido em parceria com UFMT, com a finalidade de propor melhorias para o espaço da escola. O projeto foi elaborado pelos alunos de Arquitetura, a partir das propostas pensadas pelos professores e alunos;
- c) A horta da escola – com onze canteiros feitos com garrafas pet, já semeados. A horta envolve todos da escola, professores, alunos, funcionários e comunidade;
- d) Vivenciei ainda a implantação do Projeto de Formação Continuada “Sala de Professor”, no qual a equipe de coordenação assumiu a formação, utilizando a hora atividade dos professores. O primeiro tema a ser estudado será o de legislação. Logo depois, presenciei o recebimento de um Kit da TV Escola, formado por 50 multimídias de DVD. Foi apresentado aos professores o catálogo, porém, ninguém propõe o seu manuseio e a familiarização com os programas, como formação, discutindo um plano de aula utilizando o vídeo. Este projeto abre um importante espaço de formação e quando configurados como um espaço de confiança, podendo transformar-se num rico espaço de socialização e intervenções pedagógicas, constituindo em indicativos de possibilidades.

Quanto a E2, inaugurada em 1983 e criada legalmente somente no ano de 1995, o seu reconhecimento foi publicado no Diário Oficial de 1991. A escola funciona apenas no período diurno, oferecendo o Ensino Fundamental, Ensino Médio com duas turmas do 1º ano e a Educação Especial: atendendo deficientes auditivos/DA, deficiente mental/DM, deficiente visual/DV e hiperatividade/HPT.

A maioria de seus estudantes provém do próprio bairro, mas a sua demanda também atinge bairros vizinhos: CPA III, Tancredo Neves, Centro América, Vila Rosa, Novo Mato Grosso, Planalto e CPA IV. Atende crianças, pré-adolescentes, adolescentes e jovens, muitos moram apenas com um dos pais ou parentes próximos e levam uma vida socioeconômica de

classe média baixa, que além de estudar, ajudam no trabalho doméstico, fazendo pequenos serviços em casa ou cuidando de irmãos menores.

A escola possui instalações básicas de grande porte, após passar por uma reforma completa em 2006: 18 salas de aulas, sendo: 13 salas reformadas com ventiladores e 05 salas construídas; 01 sala para o ensino profissionalizante; 01 sala para vídeo; 01 sala para coordenação; 01 diretoria; 01 secretaria; 01 minibiblioteca; 01 sala de professores; 01 cozinha; 01 refeitório; 01 cantina; 01 dispensa; 02 banheiros masculinos; 02 banheiros femininos; 01 banheiro para funcionários; 01 cantina; pátio; 01 quadra de esporte coberta.

A implantação do ciclo nesta escola ocorreu por determinação da SEDUC/MT em 2000. A coordenadora relatou que a Secretaria foi “jogando a bola” para a escola. Não havendo nenhuma preparação nem tampouco alguma informação. A escola foi ciclando suas turmas de forma gradativa. Os professores planejavam as aulas, e ainda o fazem, conforme suas “experiências” e a escola procurou “adequar-se” considerando as possibilidades meio que articulada com as exigências do ciclo. A coordenadora informa que não houve preparação, somente alguns professores foram selecionados para participaram de um curso ministrado na Escola Estadual Presidente Médice.

O 3º ciclo foi implantado da mesma maneira como ocorreu com o 1º e 2º ciclos, por determinação da SEDUC/MT. Houve muita rejeição da proposta por parte desses professores, “não aceitaram, resistiram e resistem ao ciclo”, relata a coordenadora. A preocupação da escola é com os professores novos, que não conhecem o ciclo, precisam e querem mais esclarecimentos em relação à mudança, pois a escola encontra-se confusa para trabalhar com esta organização curricular. A situação fica ainda mais confusa com a transformação do Ensino Fundamental em nove anos, regulamentada através da Resolução Nº 257/06-CEE/MT¹⁴. Na intenção de cumprir tal determinação, a escola organiza a estrutura do ciclo com base na nova legislação, porém questiona; que nomenclatura utilizar? Diante dessa incerteza, o 3º ciclo foi organizado da seguinte forma:

- a) 1ª fase - corresponde ao 7º ano;
- b) 2ª fase – corresponde ao 8º ano;
- c) 3ª fase – corresponde ao 9º ano.

¹⁴ Resolução que dispõe sobre a implantação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, no Sistema Estadual de Mato Grosso.

O corpo docente conta com 53 professores, sendo 45 efetivos e 08 interinos, sendo dois intérpretes. Todos os professores são graduados e qualificados para o exercício da função docente. A composição do quadro ocorre de acordo com os critérios e prioridades fixados pela SEDUC/MT. Os professores intérpretes acompanham alunos com DA, em número de quatro na escola; esse dado lhe dá o direito de contratar mais um professor intérprete, pois a legislação determina um intérprete para cada aluno com DA. No 3º ciclo há 12 professores efetivos, 06 professores interinos e 01 professora substituta. A escola desenvolve o projeto de Formação Continuada “Sala de Professor”.

A E2, em 2007, efetivou 783 matrículas, organizando o 3º ciclo com 272 alunos, com 11 turmas; porém, apenas duas turmas da 1ª fase, integram ao campo de pesquisa:

Quadro 3 B - Turmas pesquisadas

Fases		Turmas do 3º ciclo				
		A	B	C	D	TOTAL
1ª	Nº de aluno/a	-	30	29	-	59
	Faixa etária	-	12 a 15 anos	12 a 15 anos	-	Predominando 12 a 15 anos

Verifico que as matrículas realizadas na E2 correspondem a 60% das matrículas efetivadas na E1, mesmo assim, as duas escolas formam o 3º ciclo com 11 turmas cada uma. Dados que podem indicar as dificuldades encontradas pela E2 em completar o seu quadro de professores, considerando que além do ciclo oferecem a educação especial. Na tentativa de ampliar o número de alunos, ela retardou quanto pôde o período de matrículas, e definição de turmas; somente depois passou a pensar em seu quadro de professores. Nesse período de 2007 a escola trabalhou com horário provisório, por falta de professores, prejudicando a organização do ciclo e o início do ano letivo. Com esse prejuízo no calendário escolar, logo no início do ano letivo a escola direcionou suas preocupações para seguir as orientações e as determinações advindas da SEDUC/MT, algumas vezes chegando atropelar o entendimento do ciclo.

Os professores na sala de aula buscam cumprir o seu planejamento conforme o calendário escolar, num contexto de práticas permeado de indeterminações, pois estão imersos numa organização curricular que exige desses professores, além de domínios dos saberes específicos, outros saberes que dêem conta da demanda do ciclo.

Perceber esta situação, favoreceu entender as inúmeras “subidas de aulas” que presenciei durante o processo investigativo. A escola utiliza muito esse recurso, na falta de professores. “Subir aula”, implica na antecipação das últimas aulas com a intenção de preencher os espaços vagos das primeiras. Nesse caso, o professor cobre essa aula passando atividades de leituras ou de execução de exercícios, assim a turma desenvolve as tarefas sem sua presença. Uma prática legitimada pela escola, e a aula é registrada no diário como aula executada. Outras vezes, as aulas de Geografia foram cedidas, com a finalidade do professor da aula anterior concluir sua atividade; como o caso da aula de Arte, que utilizou três aulas para os alunos assistirem o filme “Homem Aranha II”. Esse filme constitui uma atividade prática do conteúdo “História em quadrinhos”. Após essa atividade os alunos foram ao shopping através do projeto “A escola vai ao cinema”, para assistir “Homem Aranha III”, como uma forma de agregar valores, pois muitos deles nunca tinham ido ao shopping. São metodologias inovadoras, devendo envolver o coletivo, pois só assim, os saberes da prática do professor têm significado.

O filme representa uma forma de comunicação com uma linguagem própria, resulta de uma produção cultural que mostra questões cognitivas, artísticas e afetivas de grande significado. O seu uso implica em um método de análise específico em que o aluno tenha condições de perceber através da criação artística, das fotografias, das relações existentes, etc., alguns aspectos e conceitos geográficos, quanto à pesquisa e a educação, procurando identificar semelhanças e diferenças a partir do espaço local, ampliando para o regional e mundial.

Mas, diante do avanço tecnológico as informações são descontextualizadas e fragmentadas o que dificulta o entendimento e não permite considerá-la como categoria de conhecimento. É preciso que o professor saiba lidar com as novas tecnologias e conhecer as diferentes modalidades de representação e de linguagens no ensino da Geografia, como a linguagem cinematográfica, os textos escritos, as representações gráficas e cartográficas (plantas, mapas e maquetes), além do livro didático. Visto que, cada linguagem possui um método específico, envolvendo uma metodologia e recursos de representação próprios que precisam ser conhecidos pelos professores e alunos para maior compreensão dos conteúdos geográficos trabalhados. (PONTUSCHKA et al., 2007).

A E2 também preocupa-se com disciplina, mas é mais flexível, situação demonstrada no uso do uniforme. A escola além de estipular o prazo da obrigatoriedade para o início do 2º bimestre, 02/05, ainda prorrogou este prazo, não fazendo nenhuma exigência quanto ao estilo e a

cor das roupas dos alunos. O intervalo do recreio também revela um ambiente mais livre, sem muitas regras para cumprir; esses momentos são realmente utilizados para o descanso e socialização dos professores, poucas vezes são ocupados com reuniões.

Sujeitos da pesquisa: correspondem aos professores do 3º ciclo, graduados em Geografia. Inicialmente, além da graduação, outro critério determinante seria o vínculo trabalhista, envolvendo somente professores efetivos. Nos primeiros contatos com as escolas, que ocorreram em setembro de 2006, a intenção foi selar um acordo que possibilitasse tornar esses espaços férteis para o campo de investigação deste estudo, onde os sujeitos preenchessem os critérios definidos.

Mas conforme o processo de atribuição de aulas que a escola realiza, normatizado anualmente por uma portaria da SEDUC/MT, as aulas de Geografia da 1ª fase do 3º ciclo da E1, foram atribuídas para uma professora efetiva, no meio da carreira profissional. Enquanto que para as aulas da 2ª e 3ª fases do ciclo em questão, houve a necessidade de a escola fazer um contrato temporário de Geografia. Sendo isso, para uma escola que está no processo de implementação do ciclo, com proposta de módulos, uma inovação, onde o professor que assumiu está no início de carreira. Percebo então a riqueza do contexto na realização deste trabalho, considerando uma oportunidade muito interessante para conhecer o ciclo com essa estrutura. Ainda em relação aos sujeitos da pesquisa nas duas escolas, quanto à E2, ela está vivendo o processo de implantação desse ciclo. Possui 11 turmas, destas, 10 turmas foram atribuídas às aulas de Geografia para uma professora efetiva, em final de carreira. A outra turma foi preenchida por uma professora interina com, 15 anos de carreira docente.

A E1 e a E2 constituem dois contextos de práticas bem diferentes com o mesmo foco de pesquisa. Essas diversidades e riquezas das realidades serviram de motivação para as investigações, ressaltadas através da sistematização e análise dos dados, processo que permitiu traçar um perfil de cada sujeito:

Professora Jade - sua formação inicial, conforme o seu relato durante a entrevista,

[...] o magistério foi para trabalhar de I a IV. Então foi justamente no que eu trabalhei. [...] quando eu me efetivei no Ensino Fundamental I, [...] o magistério me ajudou demais! [...] a Geografia, já me ajudou no Ensino Fundamental II e no 2º grau.

Sujeito da E1, natural de Guiratinga/MT, veio para Cuiabá em 1990; formada em Geografia pela Faculdade de Filosofia e Letras de Jales/SP – turma 1989, concluindo o

bacharelado em Geografia na UNIC – Cuiabá/MT em 1993; Pós-graduada em Didática pela UNIC; concluiu o Magistério em nível médio na cidade de Guiratinga/MT. Iniciou a carreira docente em 1989, como efetiva, esteve atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental até no ano 2000; no ano seguinte passou a trabalhar no Ensino Médio, trabalhou com a suplência da EJA. Em dezoito anos de carreira já trabalhou em duas escolas estaduais no Distrito de Tesouro/MT; duas em Guiratinga/MT; e duas em Cuiabá, nos bairros Planalto e CPA. Trabalha nesta unidade escolar desde 1992; em 2007, atuou com quatro turmas da 1ª fase do 3º ciclo e quatro turmas da 3ª fase do 2º ciclo. Tem 43 anos, solteira, mora no entorno da escola. O ingresso na carreira docente foi impulsionado pela sua mãe e irmã, que já faziam Geografia em Jales/SP, pois em Guiratinga não tem faculdade e para estudar na UFMT, a mais próxima, teria que vir à Cuiabá.

Cursos de formação continuada que participou nos últimos anos:

[...] as últimas que eu fiz, foi no EJA, [...] Agora, aqui na escola mesmo... teve no começo do ano, sobre ética, e... sobre aprendizagem... tivemos duas semanas de curso. Mas a última experiência que eu tive, assim... fora da escola, num curso foi... lá no Hotel Fazenda, em relação ao EJA no 2º grau.

Professora Cristal – quanto a sua formação inicial, revela na entrevista,

[...] Fiz Geografia porque gostei do curso, e também pensando trabalhar em algum setor com a Geografia, [...] 1983, comecei trabalhar como interina, em 1985 efetivei [...] Fiz um curso que garantisse uma carreira profissional. A cada ano aprende mais... No decorrer da vida a gente aprende. [...] deu uma base boa para continuar buscando mais, todo o conhecimento foi proveitoso, foi um bom embasamento para a vida da gente.

Sujeito da E2, natural de Livramento/MT, em 1970 veio para Cuiabá; formada em Licenciatura Plena, em Geografia, pela Universidade Federal de Mato Grosso – turma 1983/1; Pós-graduada em Didática em Assis/SP; concluiu o curso de Administração em nível médio na Escola Salesiana de São Gonçalo – Cuiabá/MT. Inicia a carreira em 1984 como interina e em 1985 efetivou-se; tem vinte e três anos de magistério e sempre trabalhou nessa escola, já ministrou aulas de História e de Ensino Religioso para completar a sua carga horária. Em 2007 atuou com 10 turmas, sendo todas do 3º ciclo. Tem 52 anos, casada, reside próximo à escola E2, mas utiliza o seu carro para fazer esse percurso.

Os cursos de formação continuada que participou nos últimos anos:

SENAC: Ensino Aprendizagem de 60 horas. Aqui na escola teve o curso de Relações Humanas; a Sala de Professor (projeto de Formação Continuada que a escola

desenvolve), discute assuntos de maneira geral com a Inclusão. Traz coisa nova, [...] a Semana do Geógrafo, participei algumas vezes.

Professor Rocha - em relação à formação inicial, relata na entrevista,

[...] a licenciatura dentro da universidade, ela (pausa) não mostra muito o que a gente pode encontrar no cotidiano escolar, não. Então a gente tem assim uma grade curricular bastante extensa, mas nada com esse tipo, com a necessidade da escola. Na verdade é... Eu fui mesmo saber qual era a Geografia das escolas, após estar na sala de aula (intervenção: significa que não tem muita relação do que é ensinado do específico com a prática), Não. Não tem, mas no final do curso, tivemos a disciplina de Práticas de Ensino e de Didática, mas é muito pouco. A carga horária, ela chega a ser muito reduzida para a gente ter essas abordagens.

Sujeito da E1, natural de Três Lagoas/MS, veio para Cuiabá/MT em 1998; formado pela Universidade Federal de Mato Grosso em Licenciatura Plena, em Geografia - turma 2000/2 e bacharel em Geografia no final do ano de 2001; Pós-Graduado em Geofísica/UFMT em 2007; concluiu o curso de Técnico em Agropecuária, nível médio, pela Escola Técnica Federal de Dracena/SP. Iniciou a carreira docente em 2001; tem cinco anos de carreira docente, já trabalhou em seis escolas estaduais e uma escola municipal; atua com ciclo há três anos; nesta unidade escolar trabalhou o ano letivo de 2002, três meses no ano letivo de 2004 e em 2007 até o 3º bimestre, com 08 turmas sendo, 07 turmas do 3º ciclo. Tem 35 anos, casado, não mora no entorno da escola, possui carro próprio.

Os cursos de formação continuada que participou nos últimos anos:

Fiz curso de Geo-referenciamento no INPE, para aprender a analisar imagens de satélites; fiz curso de maquete para poder representar o mapa e também uma abertura para outra perspectiva de trabalho; fiz o curso de manutenção de microcomputadores; cursos variados na área de informática; fiz cursos de relações humanas no trabalho. É o que me recordo no momento (indaguei sobre os custos dos cursos, ele respondeu que tiveram financiamento próprio). Pergunto se foram caros? Ele responde, pelo salário que ganha, foram!

Antes de ir a campo foram definidos os procedimentos necessários para o desenvolvimento da pesquisa com a intenção de coletar os dados com maior rigor, implicando para cada instrumento de coleta direcionar a sua finalidade. Nesse sentido, a observação foi sendo realizada e registrada no protocolo de observação com objetivo de identificar:

- a) os saberes docentes utilizados na prática escolar dos professores de Geografia que atua no 3º ciclo;
- b) como esses professores utilizam os saberes docentes que sustentam a sua prática pedagógica;

- c) em que concepções de conhecimento-escola e de ensino-aprendizagem embasam a prática docente dos professores de Geografia que atuam no 3º ciclo do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Mato Grosso;
- d) como ocorrem as mudanças de organização curricular e de ensino que interferem na prática dos Professores de Geografia, para atuarem no 3º ciclo.

Os quadros abaixo demonstram que no decorrer de sete meses de pesquisa foram observadas 205 aulas com registros de protocolos, sendo analisados 44,3% desses protocolos, assim desenvolvidos:

Quadro 4 A - Protocolos realizados na E1

Turmas	1ª fase	2ª fase	3ª fase
	2º/3º bimestre	1º / 2º bimestre	1º / 2º bimestre
A	12	27	17
B	12	14	13
C	13	27	13
D	13	22	-
Total por fase	50	90	43
Total geral	163		

Quadro 4 B - Protocolos realizados na E2

Turmas da 1ª fase	1º bimestre	2º bimestre
B	10	11
C	12	09
Total	22	20
Total Geral	42	

Quadro 4 C - Protocolos analisados por sujeitos

Sujeitos	Protocolos realizados	Protocolos analisados em %	
Professor Rocha	113	52	46.0 %
Professora Jade	50	21	42.0 %
Professora Cristal	42	18	42.8 %
Total	205	91	44,3 %

As escolas pesquisadas, na primeira semana de aula organizaram o currículo com aulas diagnósticas e encontros com os pais para que esses apresentassem propostas à escola com sugestões e opiniões.

Na E2 a pesquisa aconteceu durante o 1º e o 2º bimestre; nessa escola, o ano letivo iniciou com o seu quadro docente incompleto, essa situação forçou a Equipe Gestora a elaborar o horário diariamente.

A investigação na E1 foi realizada nos 1º, 2º e 3º bimestres, envolvendo onze turmas do 3º ciclo, sendo: quatro turmas da 1ª fase; quatro turmas da 2ª fase; três turmas da 3ª fase. As observações da prática pedagógica foram realizadas diariamente, no período matutino, com registro de protocolo. A escola implementou o ciclo, implantando o sistema modular, onde cada disciplina corresponde a um módulo. A estrutura do módulo de Geografia foi organizada em:

- a) 1ª fase e 2ª fase - carga horária de 30 horas/aulas com 15 dias letivos;
- b) 3ª fase - carga horária de 20 horas/aulas com 10 dias letivos.

A semana do módulo tem a duração de cinco dias e são oferecidos dois módulos por semana, com isso, os alunos perfazem a carga horária de 20 horas/aulas semanais, estudando dois módulos por vez, conforme o calendário escolar abaixo:

Quadro 5 A - Calendário Escolar: 1ª fase do 3º ciclo da E1

Semanas	Dias letivos		Turmas	
	2º bimestre	3º bimestre	1ª aula ¹	2ª aula ²
1ª	-	30/07 a 03/08	D - 1ª fase***	C - 1ª fase***
2ª	-	06/08 a 10/08	D - 1ª fase***	C - 1ª fase***
3ª	-	13/08 a 17/08	C - 1ª fase***	D - 1ª fase***
4ª	-	-	-	-
5ª	-	-	-	-
6ª	-	-	-	-
7ª	-	-	-	-
8ª	25 a 29/06	-	B - 1ª fase**	A - 1ª fase**
9ª	02/07 a 06/07	-	B - 1ª fase**	A - 1ª fase**
10ª	09 a 13/07	-	B - 1ª fase**	A - 1ª fase**

Horário de aula: ¹ - 7:00 horas às 09:00 horas

² - 9:15 horas às 11:00 horas

**Turmas observadas apenas no 2º bimestre

*** Turmas observadas apenas no 3º bimestre.

Quadro 5 B - Calendário Escolar: 2ª e 3ª fase do 3º ciclo da E1

Semanas	Dias letivos		Turmas	
	1º bimestre	2º bimestre	1ª aula ¹	2ª aula ²
1ª	14 a 23/02	03 a 09/05	B - 3ª fase	D - 2ª fase
2ª	26/02 a 02/03	10 a 16/05	B - 3ª fase	D - 2ª fase
3ª	05 a 09/03	17 a 23/05	D - 2ª fase	C - 2ª fase
4ª	12 a 16/03	24 a 30/05	C - 2ª fase	A - 2ª fase
5ª	19 a 23/03	31/05 a 06/06	A - 2ª fase	C - 2ª fase
6ª	26 a 30/03	11 a 15/06	A - 3ª fase	A - 2ª fase
7ª	02/04 a 09/04	18 a 22/06	A - 3ª fase	C - 3ª fase
8ª	10 a 16/04	-	C - 3ª fase	B - 2ª fase*
9ª	17 a 23/04	-	-	B - 2ª fase*
10ª	24/04 a 02/05	-	-	B - 2ª fase*

Horário de aula: ¹ - 7:00 horas às 09:00 horas

² - 9:15 horas às 11:00 horas

*Turma observada apenas no 1º bimestre.

Na E2, observo duas turmas da 1ª fase do 3º ciclo, as aulas destas turmas ocorreram todas às 4ª, 5ª e 6ª feiras, no período vespertino, cada turma tem duas aulas semanais, com a carga horária de uma hora/aula, conforme o quadro:

Quadro 5 C - Calendário Escolar: 1ª fase do 3º ciclo da E2

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
1ª aula	-	-	-	-	-
2ª aula	-	-	-	-	-
3ª aula ¹	-	-	-	-	C - 1ª fase
4ª aula ²	-	-	C - 1ª fase	B - 1ª fase	B - 1ª fase

Horário de aula: ¹ - 15:15 horas às 16:10 horas

² - 16:10 horas às 17:00 horas

As observações não ficaram reduzidas à sala de aula, aconteceram também na sala dos professores, antes das aulas e no momento do intervalo; participamos também de algumas reuniões que ocorreram nesses momentos e de festinha e até em velório.

A definição dos eixos de análise surgiu com os estudos realizados sobre a temática, articulados com a análise dos dados coletados no decorrer das investigações, considerando as implicações socioeconômicas e culturais subjacentes a prática dos sujeitos:

- a) o primeiro eixo refere-se aos *Saberes Docentes e às Aprendizagens Profissionais*, e se origina de vários contextos, um saber plural, de natureza teórica e prática, necessário a ação docente;
- b) o segundo eixo, denominado de *Contexto de Atuação e suas Possibilidades*, é uma análise realizada conforme o ambiente de trabalho em que o professor atua, buscando perceber a sua visão de escola nessa estrutura.

Os saberes que os professores articulam em situações de ensino produz uma prática contextualizada, fundamentada na relação que o professor determina com os seus saberes, observando o ambiente de trabalho. Temas que delinham o próximo texto.

CAPÍTULO 2

OS SABERES DOCENTES ORIENTADOS PARA UMA PRÁTICA SITUADA

1 CONTEXTOS DE PRÁTICAS E SUAS DIMENSÕES

Neste capítulo, procuro situar os saberes mobilizados pelos professores em situações de ensino. A intenção deste texto é de mostrar os saberes utilizados na prática do professor, evidenciados por meio das atividades pedagógicas que se concretizam em diferentes contextos de ação. Para explicar os diferentes contextos de práticas do professor, anoro na idéia de profissionalidade, de Sacristán (1995), no sentido de confirmação da prática.

Identifico neste trabalho os contextos de práticas como sendo os diferentes espaços organizados e pensados pelos professores para desenvolver suas atividades, sustentadas por saberes adquiridos e ressignificados através da experiência profissional, com vistas em atender as necessidades para além do pedagógico. Os contextos de práticas nesse sentido, envolvem dimensões culturais e sociais que ganham significados a partir do pensamento do professor, logo, de caráter pessoal. Ainda caracterizados pelos espaços de atuação que materializam no exercício da função docente, produto da experiência profissional articulados com o ambiente de trabalho do professor, este movimento é dinâmico. A cada situação de ensino o professor depara com uma nova realidade, exigindo dele a leitura dessa nova trama que chamarei de contextos de atuação, implica na execução das atividades pensadas, com fim em atingir os objetivos.

Os contextos nesse sentido são vistos como totalidade da prática educativa, compreendendo todo o campo de atuação pedagógica do professor. Então, os saberes subjacentes à prática do professor, devem ultrapassar os limites de conhecimentos fragmentados, impostos pelos programas e planos de ensino, oferecendo condições para o professor criar uma imagem de prática voltada para situações de ação, como forma de garantir a validação para agir como o fazem ou como deveriam fazê-lo.

Diante disso, a prática do professor exige uma profissionalidade que articula um *conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e saberes que constituem a especificidade da ação docente*, Sacristán (1995, p. 65). A legitimidade desse conhecimento fundamenta-se no processo histórico e na realidade social que identifica o caráter dinâmico pela sua constante elaboração, direcionando o trabalho docente com vistas na sua dimensão profissional, apoiada em saberes específicos que provêm do próprio exercício da profissão e

concretiza para além da sala de aula numa inter-relação dialógica entre a prática e a teoria. É com esta noção de prática pedagógica que estarei conduzindo as reflexões deste estudo.

Refletir sobre a profissionalidade docente, com ênfase nos saberes como uma construção social e histórica, requer perceber o tempo e o espaço como elementos importantes, que envolvem os diferentes contextos de atuação docente como fenômeno educativo. O professor vai buscar no interior desse movimento, que não é linear, e nas suas relações, referências da sua visão de mundo, de educação e de ensino. Estes pensamentos subsidiam a interpretação dos saberes que fundamentam a ação pedagógica do professor nas situações de ensino que fazer emergir o fenômeno educativo, evidenciando os diferentes contextos e suas interseções. A percepção desses espaços e a articulação com a prática pedagógica, abrangem diferentes níveis de contextos (SACRISTÁN, 1995):

- a) *pedagógico*: definidor de funções, formado pela prática cotidiana da classe, processo realizado na dimensão individual;
- b) *profissional*: modelo de comportamento, efetiva-se através de ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas etc., produzindo um saber técnico que legitima a prática, efetivando-se no coletivo;
- c) *sociocultural*: proporciona valores e conteúdos importantes dependendo da situação que ora se realiza no coletivo e/ou individual.

Conceber o ensino como uma prática social, promove o pensamento para as interações entre professor e aluno, observando que os envolvidos refletem sua cultura e os contextos sociais a que pertencem, definindo e redefinindo a base dessa relação. Processo no qual a cultura se materializa nas ações de intervenções pedagógicas, influenciadas pelo modo de pensar e de agir do professor, pois a função docente não é exterior às condições pessoais, culturais e sociais. Esta abordagem permite que a cultura transforme em um importante espaço entre os saberes e a prática pedagógica, cuja aprendizagem é determinada pela própria experiência cultural do professor.

As idéias de práticas pedagógicas são identificadas em contextos escolares e para além destes, forjando a realidade escolar e moldando a prática do professor, mediados por um conjunto de regras de saberes docentes e por uma rede de relações que se inter-relacionam, gerando sistemas de práticas aninhadas (SACRISTÁN, 1995):

- a) *sistema social*: prática educativa e de ensino em sentido antropológico, anterior e

- paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade ou cultura;
- b) *sistemas educativos*: desenvolvem-se em ambiente cultural, são as práticas escolares institucionais relacionadas com o funcionamento do sistema escolar - derivam a estrutura da escola;
 - c) *práticas organizativas*: possibilitam a utilização da própria organização específica da escola;
 - d) *práticas didáticas e educativas: sala de aula* contexto imediato da atividade pedagógica, espaço que realiza a maior parte da atividade de professores e alunos;
 - e) *práticas concorrentes*: são atividades práticas não estritamente pedagógicas que ocorrem fora o sistema educativo.

A visão de prática que o professor assume, materializada através do diálogo estabelecido entre a relação, teoria e prática é uma construção do movimento histórico originado da concepção clássica de professor enquanto *ofício*, supõe que a aprendizagem dos saberes se efetiva na própria prática. Um saber de domínio do professor, centralizado no saber-fazer decorrente da sabedoria acumulada através da prática pessoal e coletiva, que nem sempre é codificada. Esta noção de educação não dá conta de explicar por si só a totalidade que envolve o ato de ensinar, mesmo sendo mediada pela experiência de sala de aula e o seu funcionamento evidenciado no exercício real da função do professor, apresenta uma situação antagônica na base dessa relação. O professor é visto como artesão, criador e defensor de um saber prático que não lhe pertence em exclusivo.

A natureza da prática é dinâmica seus movimentos centram-se na relação dialética entre as ações docentes e os diferentes contextos da prática. Definindo o cenário escolar, condicionando o comportamento profissional a uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos ou podendo inclusive assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade de adotar decisões estratégicas inteligentes e de intervir nos contextos. Condições que favorecem o desenvolvimento de novos contextos que nascem das interseções.

Conhecer as bases dessas relações, requer identificar em que condições os contextos se cruzam e as práticas se aninham, permitindo ao professor ultrapassar a estrutura rígida criada pelo sistema educativo. Explicar a profissionalidade docente a partir das práticas “aninhadas” (SACRISTÁN, 1995) só é possível com base numa abordagem dialética entendendo que os

novos espaços são de domínio exclusivo do professor. Fato que envolve a sensibilidade pessoal e profissional do professor e o domínio da situação, guiando um novo olhar à sua prática pedagógica, abrindo espaços para perceber as brechas que surgem e são vistas somente por ele. Penetrar nesse espaço requer reflexão dos movimentos, mobilizando uma prática no sentido de construir/reconstruir, na intenção de superação.

Estimular o pensamento do professor conduz a ampliação do espaço de atuação, de decisões estratégicas, de intervenção na sala de aula, condições que proporcionam superar seus limites, assumindo assim um caráter emancipatório e de desenvolvimento profissional. Esta ação terá sentido quando realizada no contexto escolar e de maneira coletiva, situação que permite vencer os obstáculos impostos pelos condicionantes externos, e ainda possibilita produzir imagem de um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e sua experiência para desenvolver em contextos pedagógicos práticos e preexistentes. O ensinar revela conhecimentos mediados por uma prática inerente à profissão docente, visto que a cada turma, a cada aula trabalhada, o professor vive realidades diferentes em contextos e situações específicos.

[...] a relação teoria e prática à primeira vista parecem ser determinável de modo bastante simples: a prática seria justamente a educação em todos os seus relacionamentos práticos, e a teoria seria a ciência da educação em suas figuras teóricas. [...] Teoria e prática, portanto dependeriam e seriam referidas inevitavelmente umas em relação à outra, só aí já expressa toda a sua complexidade dialética, (KOWARZIK, 1983, p. 10-11).

Os saberes utilizados em sala de aula apresenta o seu referencial centrado no próprio o professor, e somente ele, tem acesso a tais saberes. Identificados como saberes específicos e de natureza para além do saber disciplinar e da capacidade intelectual do professor. Sacristán (1995) caracteriza como sendo uma prática de ordem formal, integrada aos saberes pedagógicos, nesse caso, a prática pedagógica apóia em saberes não pedagógicos, como os pessoais, crenças, valores, éticas cultura, etc. Este conjunto de saberes corresponde à base teórica numa relação dialógica com o contexto social e cultural, com a função de validação da prática. Nesse entendimento de prática, o saber é contextual e está em permanente construção e reconstrução, produto de diversos espaços.

1.1 CONTEXTOS DE ATUAÇÃO: INDICATIVOS DE UMA PRÁTICA ESPECÍFICA

Conhecer os diferentes modos de atuação do professor na sala de aula em situações de aprendizagens implica reconhecer uma prática fundamentada no comprometimento profissional e

pessoal, com vistas na promoção do desenvolvimento profissional. Para explicar os contextos de atuação, na vertente de ensino aprendizagem, ancorei em Mizukami (2002), que fundamenta nos pressupostos teóricos da teoria de “ensino em contexto” desenvolvida por Schoenfeld (1997). O ensino é percebido, nessa suposição, como um ato dinâmico e responsivo, efetivado na interação do professor com os alunos, num contexto institucional, onde a prática pedagógica é acompanhada e avaliada durante todo o processo, através de percepções e interpretações da situação. Envolve um ensino contextualizado, evidenciado pelos conhecimentos, crenças, valores, etc., do professor; sendo assim, o panorama da prática pedagógica na sala de aula é retratado conforme a visão do professor. Esta teoria procura abordar como essas percepções, crenças, metas e compreensões combinam entre si de forma a produzir as decisões e as ações à medida que as interações surgem na sala de aula. O ensino nesse caso apóia-se em duas idéias:

- a) níveis de ativação de crenças, metas e conhecimentos como importantes elementos que constituem-se de bases que se apóiam mutuamente;
- b) ações empreendidas pelo professor e selecionadas de acordo com as relações estabelecidas com tais crenças, metas e conhecimentos atuais, altamente ativados.

O ensino proposto considerando crenças, metas e conhecimento, descreve em nível de mecanismo, as formas nas quais os elementos interagem, resultando em tomadas de decisões do professor em sua atuação em sala de aula. O autor identifica este ponto como o mais positivo da teoria, pois mostra as dimensões descritivas e explicativas presentes de forma a tornar explícitas essas relações, que fundamenta em quatro pontos:

- a) conhecer como as crenças, metas e a base de conhecimento funcionam separadamente, é preciso também compreender como elas interagem e como são interpretadas pelos professores, pois este fato efetiva-se conforme a natureza da base de conhecimento de cada professor;
- b) indica que crenças, metas e conhecimentos estão profundamente inter-relacionados e que uma mudança significativa em um deles envolverá realinhamento de todos os demais;
- c) ao propor uma explicação a partir da consideração de mecanismos, pode-se melhorar a compreensão da dinâmica do ensino;
- d) permite formar várias “cenas” de profissionais ensinando, oferecendo um quadro rico e detalhado do trabalho do professor em sala de aula e os motivos.

Na segunda parte deste texto, apóio em Sacristán (1995) e Perrenoud (1993), para destacar as características dos contextos de atuação identificadas pelos autores, respectivamente, como observância de regras e dispersão.

2 UTILIZAÇÃO DOS SABERES NOS CONTEXTOS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA DO 3º CICLO

Os contextos de atuação do professor caracterizam-se por apresentar propostas pedagógicas gerais e, às vezes, contraditórias com fins sustentados pelo discurso educativo. Contudo, verificando a realidade desse ambiente, observo ainda que as escolas trabalham com recursos limitados e um tempo controlado. O professor assume sozinho esta situação de incerteza, onde deverão definir os seus objetivos em função de seus recursos, crenças, valores, etc.

Diante dessa realidade, o professor se vê frente a uma multiplicidade de tarefas, problemas a solucionar, diversidades de solicitações ou assuntos urgentes, situação definida por Perrenoud (1993), como sendo dispersão. Atividades diversas que fazem parte do dia-a-dia do professor, fragmentando suas tarefas, determinando e moldando sua prática. Nessa imersão de funções, os professores não se reconhecem, principalmente os que atuam no 3º ciclo do Ensino Fundamental, pois trabalham segundo uma lógica de especialista, concentrando-se mais na disciplina do que na gestão de uma turma e sua componente.

Para Sacristán (1995), ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades etc., são funções que caracterizam a prática docente, definidas pelo autor de observância, caracterizada por um certo tipo de regras baseadas num conjunto de saberes e de saber-fazer. Esta diversidade de tarefas provoca uma profusão de saberes, exigindo além dos conhecimentos específicos; ela requer do professor um sentimento de pertencimento e de coletividade na execução de cada função. Isto porque, a prática acontece na integração com o espaço físico e social.

Nesse sentido, o professor está mergulhado num contexto de prática marcado pela incerteza, reflexo das diferenças e diversidades que marcam a existência de cada aluno, devendo ser respeitadas, que implicam no desenvolvimento do processo de aprendizagem, visto que, o aprender não ocorre numa dimensão coletiva, mas numa dimensão individual. Logo, mesmo trabalhando com coletividade, os professores devem levar em conta as

diferenças, as reações à natureza individual como exigências inerentes que definem a própria natureza de sua tarefa e, ainda, considerar os alunos em dificuldades.

Outra característica envolve a desigualdade implícita na comunicação e na interação entre o professor e o aluno, representa uma categoria social apoiada na separação, na hierarquia e na imposição. Quando percebida pelo professor, conduz a uma prática reflexiva numa concepção de atuação profissional focada na colaboração e no entendimento, procurando mediar os conflitos originados pelas distâncias produzidas pelo poder cultural e social, que enfraquece e não promove a qualidade da relação. Qualidade entendida como processo de intervenção direcionado a criar condições para o desenvolvimento de uma relação mais horizontal; este processo só é possível quando o professor traz à tona suas verdades e suas habilidades pedagógicas como temas de socialização e reflexão, tanto no individual quanto no coletivo. Perreoud (1993), afirma que uma parte do fracasso escolar está além das condições pedagógicas, pois,

[...] é impossível subestimar a parte da comunicação, da aceitação do outro, da afetividade, das afinidades em termos de gosto e de modo de vida. Uma parte dos alunos reprova, não por falta de meios intelectuais, mas porque não consegue encontrar o seu lugar na aula e entrar em contato com os professores, (p. 30).

As negociações que o professor firma com vistas a cumprir o seu planejamento, evidenciam os saberes que eles utilizam em sua prática. Este fato mostra uma relação hierárquica implícita na comunicação e na interação entre o professor e o ambiente de trabalho, onde o professor de Geografia está inserido. A validação desta ação reside no acordo firmado entre os envolvidos. Tardif & Lessard (2005), denominam de “teoria da ação”, que se fundamenta nos contextos de práticas e de atuação:

- a) práticas docentes voltadas para um face a face com um outro coletivo que não é rígido; pode assumir diversas formas e modulações, conforme as finalidades almejadas pelos professores e suas perspectivas sobre a situação;
- b) saberes docentes supõe um conjunto de saberes, provenientes de um conjunto de competências diferenciadas. O ensinar envolve construir saberes que vêm da tradição pedagógica manifestada por meio de hábitos, rotinas e truques do ofício; construir uma competência cultural a partir da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; construir saberes de argumentar e de defender um ponto de vista; construir saberes de expressar com uma certa autenticidade, etc... O “saber-ensinar” refere-se a uma

pluralidade de saberes, que são construídos nos diferentes contextos pedagógicos;

c) especificidades práticas origina-se na cultura profissional dos professores, fato que não lhe atribui uma unidade epistemológica. A sua base reside nas condições de prática,

- capacidade de discernimento, de julgar em situações de incertezas, com bases nos sistemas de referências, de saberes ou de normas incomensuráveis entre si e entre os quais podem surgir tensões e contradições;
- prática da profissão concebida como um processo de aprendizagem, onde os professores constroem/reconstroem saberes conforme as condições de trabalho, na intenção de resolver os problemas da prática educativa, através de um saber fazer pessoal e profissional validados pelo trabalho cotidiano, algumas vezes com uso de improvisação e de habilidades pessoal. Desenvolvem certos habitus (disposições adquiridas na e pela prática real), que poderão transformar-se num estilo de ensino ou mesmo em traços da personalidade profissional;
- ética profissional docente que vai além da responsabilidade, envolve o comprometimento com a sua turma com vistas a oferecer condições para ocupar um espaço que seja significativo para si mesmo. Uma promessa que deve ser cumprida constantemente e mantida a cada dia no confronto.

Alguns contextos de atuação, além de provocar a dispersão exercem fortes interferências na atuação do professor, identificados por Tardif & Lessard (2005):

a) *tempo escolar* não acompanha o tempo da aprendizagem dos alunos - ajustar esses dois tempos é problemático. Cada um tem o seu tempo de aprender e o tempo escolar segue o movimento de aprendizagem coletivo e institucional. O professor não pára de trabalhar quando termina uma atividade, pois depende de outras exigências: burocráticas, sindicais, profissionais, etc. A organização do tempo e do espaço do ambiente escolar, com perspectiva ao

trabalho coletivo, exige do professor um repensar constante em seus saberes, uma reflexão orientada para uma nova leitura da sua experiência. Colocar a prática docente em discussão com outros colegas é um tema ainda silenciado. Isto porque faltam relações de confiança que pressupõem laços de sentimentos de pertença a uma equipe pedagógica;

- b) *cultura do currículo escolar* nasce a partir de um estilo hierarquizado de organização, apoiado em disciplinas escolares que têm uma história ligada à cultura escrita e na exposição professoral que data da Antigüidade greco-latina. Impõe no ambiente escolar a cultura escrita, codificada, formalizada, uma verdadeira ruptura em relação ao universo cotidiano do aluno. Historicamente, a expansão da escolarização está ligada à edificação de uma cultura e de saberes escritos que apresentam um alto grau de abstração em relação aos saberes locais das comunidades e à cultura diária, reorganizados em função das necessidades próprias da escola. Criando condições condicionantes ao trabalho docente a instituir uma cultura, onde os alunos se reconheçam nela. A escola moderna foi caracterizando como um ambiente cultural e socialmente separado da realidade familiar e social;
- c) *execução do currículo* ocorre mediante a elaboração do planejamento, ação reservada ao professor, onde ele exhibe a sua maneira de apropriar dos conteúdos escolares que serão utilizados nas salas de aulas. Tais conhecimentos têm pouca relação com a origem dos saberes eruditos ou das práticas sociais. Esta atitude desvela a noção pedagógica e a compreensão que o professor tem de ensino. Planejar as atividades é importante, mas não é uma tarefa fácil, motivar um grupo de adolescente (3º ciclo), considerando que os professores não dispõem de liberdade de escolha entre os objetivos, estratégias e material que irão compor o seu plano, não têm uma visão completa do currículo de sua cultura, dificultando a realização dos objetivos previstos;
- d) *transformação do saber acadêmico em saber escolar* processa-se inicialmente pela passagem no plano do currículo formal, segue com o currículo em ação, efetivando-se na sala de aula através do discurso próprio do professor. Chevallard (1991) (apud PERRENOUD, 1993), define este movimento de “transposição

didática”, processo dividido em três fases: 1ª - dos saberes científicos, sociais aos saberes a ensinar da formação geral ao currículo formal; 2ª - dos saberes a ensinar aos saberes ensinados do currículo formal ao currículo real, nesta fase a participação dos professores na elaboração do currículo formal torna-os principais atores; 3ª - dos saberes ensinados aos saberes adquiridos do currículo real à aprendizagem efetiva dos alunos.

Perrenoud (1993), apresenta a necessidade de registrar o saber escolar num contrato didático com o objetivo de regulamentar os saberes acadêmicos e os saberes pedagógicos, articulados com a gestão da sala. O estatuto elaborado de forma coletiva define a gestão do território e do tempo escolar no trabalho do professor, direcionado para a transposição didática, com a função de manter as divisões dos saberes específicos identificando os objetos nas disciplinas do currículo. A transposição didática corresponde também a uma tradução pragmática dos saberes para atividades e situações didáticas planejadas. Estes propósitos práticos estão voltados para além da gestão da sala de aula, envolvem desde a reorganização do saber sua transformação em problemas, tarefas, projetos etc.

Neste momento, o professor procura assegurar a cooperação dos alunos no processo de aprendizagem, tentando criar e manter o interesse deles em troca de uma encenação, dramatização das aprendizagens, suspense e de uma relação com experiências de vida ou projetos. É necessário também atribuir um estatuto aos saberes no contrato didático, com a função de regular tudo o que passa na sala de aula, como - os alunos esperam compreender as lições e os trabalhos; habitua-se a um tratamento explícito dos erros; sabem quando têm direito de serem ajudados; sabem que tipo de pergunta e respostas podem ser formuladas no diálogo professor-aluno.

Pensar no espaço e no tempo escolar com vistas em atender o ciclo deve acontecer no próprio ambiente de trabalho do professor, buscando como princípio comprometimento com a proposta mediada pelo trabalho coletivo. Criando estratégias motivadoras o professor e o seu coletivo refletem sobre os saberes advindo do contexto de trabalho, discussão orientada para os saberes específicos que fundamentam a prática pedagógica do professor de Geografia do 3º ciclo de formação, assunto que abordo no capítulo seguinte.

CAPITULO 3

OS SABERES DOCENTES QUE CONFIGURAM OS CONTEXTOS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA DO 3º CICLO

1 O PROFESSOR FRENTE AOS SABERES

O tema deste texto aborda os saberes docentes com objetivo voltado para explicar a organização do pensamento do professor quanto às concepções que dirigem sua atuação pedagógica, pontuando a discussão para a sua natureza, observando os saberes necessários para atuar no ensino da Geografia do 3º ciclo. Para poder identificar os saberes utilizados na prática do professor é preciso entender em que concepção de ensino e de conhecimento que ele sustenta seu fazer e, por consequência planeja e desenvolve suas aulas. Busca-se acessar a interface os saberes acadêmicos, apropriados na formação inicial e/ou continuada, e os saberes construídos a partir do efetivo exercício da prática docente.

Porém é preciso entender que os saberes docentes que sustentam a prática pedagógica da maioria dos professores que com conteúdos disciplinares, no caso do 3º ciclo, mobilizam os saberes provenientes da formação inicial, fundamentada na cultura profissional da racionalidade técnica. Os saberes teóricos e metodológicos nesta visão são produzidos por especialistas e organizados em categorias gerais que idealizam e fragmentam a prática docente na sala de aula. Não oferecendo ao professor o suporte necessário para desempenhar a sua função numa situação real de trabalho, gerando certa apreensão em alguns professores de conceber a sua prática como espaço de aprendizagem.

Que saberes são esses?

Questão que provoca a indagação sobre a distinção entre os termos *conhecimentos e saberes*, na perspectiva da educação, visto que na maioria das vezes eles são usados para expressar a mesma finalidade por não possuírem distinção clara de significados, havendo necessidade de evidenciar alguns caracteres que os distanciam na interpretação. Para tanto, passo a identificá-los como sendo: *conhecimento* - efeito proveniente mais da produção científica sistematizada e acumulada historicamente, com regras mais rigorosas de validação e de aceite pela academia; *saber* - exibe um caráter dinâmico do conhecimento, menos sistematizado e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática, não possuindo normas rígidas formais de validação.

Os saberes que sustentam os contextos de atuação nascem mesmo antes da formação inicial, adquirindo contorno na interação que o professor estabelece com os alunos no interior da sala de aula através das experiências que permeiam toda a sua prática profissional vivenciada e socializada. O tempo nesse contexto, mediado pela reflexão, pode guiar a atuação do professor por meio das intervenções, que identifico como contextos de aprendizagens e produção de saberes.

Nesta perspectiva, as crenças, os valores e os pensamentos que os professores têm sobre o ensino, a matéria que lecionam, o conteúdo curricular, os alunos e a aprendizagem, constituem elementos importantes que revelam a natureza da prática de sala de aula. Os saberes advindos desses espaços ganham significados de validação quando orientam para uma prática refletida com o propósito de alcançar metas. Mizukami (2002), aborda que tais condições provocam conflitos na forma de pensar e de agir do professor, mostrando assim a existência de teorias práticas implícitas. Logo, as experiências em situações escolares que na maioria das vezes, suas bases são encontradas em várias teorias da prática de forma consciente ou não.

Essas teorias com base na linguagem e na forma de pensar o ensino e aprendizagem, servem de sustentação para o conhecimento profissional docente, implicando numa prática orientada pela reflexão com suporte em diferentes concepções, lógica que resulta diferentes entendimentos sobre professor reflexivo. Concordando com a visão de Mizukami (2002), passo a conceber neste trabalho o professor reflexivo como um profissional docente que tem a competência de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre, de reconhecer diferentes situações de ensino e de tomar decisões.

A autora, apoiada em Yalli (1992), aponta que nessa visão o professor pode guiar sua prática articulando os vários componentes do ensino com o conhecimento pessoal, profissional, proposicional e teórico. Aqui, a reflexão é identificada a partir do envolvimento intencional do professor que pode resultar em saberes que sustentam uma prática voltada para a: *racionalidade técnica* – engloba reflexão referente à aplicação de conteúdos e procedimentos prescritos; o *prático reflexivo* – a relação teoria-prática é problematizada.

As diferentes concepções buscam atender as diversidades de referenciais ligadas à reflexão e às formas de pensar o ensino, processo que procura compreender a natureza dos saberes, considerando os contextos de práticas e o percurso da aprendizagem profissional.

2 SITUANDO OS SABERES DOCENTES NOS CONTEXTOS DO 3º CICLO

Os professores, mesmo ocupando uma posição estratégica no meio social e cultural da sociedade moderna, não controlam o processo de definição e nem de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares, impondo assim, uma relação de transmissores e não de produtores de saberes. Nesse caso, os saberes da prática não são valorizados pela sociedade. Ancorada em Tardif (2002), e em Fiorentini e Melo (1998), aponto alguns fatores que proporcionaram o surgimento dessa situação:

- a) *histórico*: com a divisão do trabalho, a idéia de cultura passou a integrar a produção de saberes e de formação representados por dois grupos sociais: as universidades medievais assumiram as tarefas de formação intelectual e de conhecimento da elite; os artesãos e operários passaram a se responsabilizar pela formação de seus membros. Com a modernização das sociedades ocidentais, esta concepção foi substituída pela divisão social e intelectual, fragmentando a pesquisa da formação; enquanto a comunidade científica e os especialistas tornaram-se responsáveis pelas pesquisas, a formação ficou a cargo dos professores, distanciando-se dos espaços de produção dos saberes. Definir um corpo teórico organizado em saberes técnicos e práticos, onde o papel dos professores ficou reduzido ao de executores, controlados pelos especialistas e profissionais, implica num sistema de formação voltado para atender a demanda do capitalismo. No século XX, a comunidade científica divide-se em grupos e subgrupos dedicados a tarefas especializadas de produção restrita de conhecimentos. A formação nesse sentido identifica o caráter profissional destinado a executar tarefas técnicas pedagógicas de formação;
- b) *cultural*: a natureza da prática pedagógica do professor desloca-se dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes, mudança que exige do professor o domínio não são apenas de saberes específicos, mas também do saber ensinar, visto que o valor do saber somente ganha sentido no decorrer da atividade de transmissão;
- c) *discurso pedagógico*: adquire no século XX, um novo enfoque proporcionado pelo aparecimento das ciências da educação, resultando na substituição da antiga

pedagogia por uma pedagogia moderna, dividida em subdomínios especializados e autônomos, tomando a psicologia como modelo de referência. A formação dos professores direciona-se para uma formação profissional especializada com bases em novas relações ideológicas entre o educador e educando, perdendo assim, o caráter de formação geral;

- d) *instituições escolares modernas*: durante os séculos XIX e XX, os sistemas escolares são concebidos como instituições de massa, atribuindo o direito a toda a população de ser instruída de forma uniforme, garantido por um sistema jurídico e um planejamento centralizado, com base no modelo fabril de produção industrial. O aumento da demanda acelera o processo de formação de um corpo docente, de agentes e de especialistas escolares, necessários para atender o emergente sistema escolar. As instituições religiosas de formação e a ideologia da vocação são tomadas pelas escolas normais e universidades de caráter público, isso fundado por uma ideologia do profissional centrado na profissão da sua especificidade, efeito da pluralização do saber docente. Essa é uma situação que condiciona a se construir uma nova base epistemológica para os saberes específicos; o papel do professor nesse espaço limita-se somente à instrução dos alunos e não mais na formação integral da personalidade, uma idéia que supera a visão tradicional do docente enquanto educador;
- e) *contexto social e econômico*: até nos anos de 1960, os saberes pedagógicos eram pouco valorizados nas formações e nas seleções de professores. A preocupação centrava-se somente no conhecimento específico da disciplina de atuação; provocados pelas diferentes perspectivas histórico-epistemológicas de organização e sistematização das idéias e conceitos, até então, a prática não era considerada como tema de estudo e nem de reflexão. A partir desse período, verifica-se,
- década de 1970, período áureo do tecnicismo no Brasil, observa a valorização dos métodos e técnicas especiais de ensino, planejamento, organização e avaliação do processo ensino-aprendizagem. O saber acadêmico mesmo sendo exigido, perde o *status* e adquire o caráter de neutralidade, desvinculado das questões político-pedagógicas;

- década de 1980, o sistema escolar sofre desgaste envolvendo os saberes transmitidos pela escola e pelos professores, provocado pela crise econômica começada nessa mesma década. A dimensão sociopolítica passa a integrar o discurso pedagógico, estabelecendo novas bases ideológicas na prática pedagógica. Os saberes escolares e os saberes docentes tácitos, como as crenças epistemológicas, são desconsiderados e raramente problematizados;
- início da década de 1990, a prática pedagógica adquire a dimensão de complexidade e, desde então, buscam-se paradigmas na intenção de compreender a prática pedagógica e os saberes docentes e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar.

Perceber os contextos de práticas na cultura moderna¹⁵ demanda reconhecer a racionalidade subjacente à idéia de saberes articulados com as dimensões subjetivas em situações de decisões e de argumentações, para Tardif (2002), essas certezas abrigam-se nos campos:

- a) *subjetividade*: esfera em que a certeza é produzida pelo pensamento racional. O saber resulta da intuição intelectual - a verdade imediata, quando resulta de uma indução; a verdade mediada surge da representação intelectual;
- b) *juízo*: a verdade como produto de decisões, demonstrada por meio do discurso, reduz a visão de realidade e exclui os juízos de valor, de vivência, etc. por não corresponder a um saber objetivo;
- c) *argumentação*: o saber resulta da emissão de juízo e da capacidade de indicar as razões que o torna verdadeiro. Processo mediado pela argumentação numa perspectiva intersubjetiva do saber. O seu valor social decorre de uma construção coletiva de natureza lingüística. A certeza nesse contexto, origina-se do valor atribuído a normas partilhadas pela comunidade, proposição que tenta demonstrar a validade intersubjetiva das palavras ou ações.

Implica nesse caso uma racionalidade voltada para conduzir a capacidade de apresentar razões que forneçam justificativas para validação do discurso ou da ação, nessa

¹⁵ Período compreendido entre os séculos XV - XVIII, época considerada de “revolução social”, caracterizada pela substituição da “produção feudal” pelo modo de “produção capitalista”. Internet (<http://www.wikipedia.org> – A enciclopédia livre/versão português).

perspectiva, o professor se compromete com uma prática orientada pela intencionalidade. A noção de saber desenvolve-se de forma articulada com os pensamentos, idéias, juízos, discursos, argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade, considerando que as decisões buscam bases em vários tipos de juízo que o professor definiu para orientar e alcançar seus fins pedagógicos. Nesse contexto de prática, o professor assume atitudes racionais onde o juízo emitido revela os valores, as normas, as tradições e a experiência vivida. Alguns aportes conceituais importantes fundamentam essa concepção:

- a) a consciência limitada ao agir o professor não tem noção dos objetivos e conseqüências da ação;
- b) o professor não tem consciência de seus saberes, regras, recursos que são incorporados ao seu trabalho;
- c) a consciência profissional é delimitada pelas motivações afetivas da ação e pelas expectativas não alcançadas.

Os saberes específicos do professor não são partilhados e configuram-se numa relação direta com as condições que estruturam o próprio trabalho docente num lugar social determinado. O caráter desses saberes depende de uma formação específica; socialização e experiência profissional; instituição escolar; mobilizados em ambiente de ensino. O trabalho docente no ambiente escolar estrutura-se na transmissão da matéria e na gestão das interações, funções essenciais da profissão, interferindo de forma direta na organização física e social da escola e das salas de aula e, ao mesmo tempo, resulta numa ordem construída pela ação do professor em interação com os alunos.

É na construção dessa ordem pedagógica que o professor deve exercer seu julgamento profissional, tomar decisões, pensar e agir em função de certas exigências de racionalidades (TARDIF, 2002, p. 221).

Na compreensão da natureza da atividade do professor faz-se necessário abarcar a dimensão social da razão pedagógica como eixo da concepção argumentativa do saber docente onde o professor valoriza a adesão do grupo para produzir seu discurso, com a função de estabelecer relação entre o professor e os alunos. A base dessa relação encontra-se na finalidade do aluno aprender, pois ele é considerado sujeito de sua própria aprendizagem.

2.1 OS SABERES DOCENTES PROVENIENTES DOS CONTEXTOS DE PRÁTICAS

Com o passar do tempo, os professores aprendem a conhecer e a aceitar seus próprios limites, tornando os seus saberes mais flexíveis, gerando distanciamento dos programas, das diretrizes e das rotinas mais específicas, mas preservando os gerais. Logo, a articulação do tempo com o ambiente de trabalho forma elementos que podem sustentar os saberes que orientam a prática dos professores, alicerçadas na reflexão da própria prática, oferecendo ao professor a sensação de segurança, tanto no sentido de dominar a matéria ensinada, quanto à didática e à preparação da aula. Esses saberes mantêm uma relação de valorização da prática, processo que enraízam ao longo da carreira com reflexo no desenvolvimento pessoal e profissional desse professor.

Ao ingressar na carreira de magistério, o professor passa por situações diferenciadas, causando fendas em algumas certezas que tem a propriedade de definir novos percursos na edificação de saberes específicos, Tardif (2002), citando Eddy (1971), aponta esse percurso como um período formado por três fases:

- a) primeira fase: passagem da condição de estudante à de professor, descobrem que as discussões básicas sobre os princípios educacionais e as orientações pedagógicas não são realmente importantes na sala dos professores;
- b) segunda fase: corresponde à iniciação no sistema normativo informal e à hierarquia das posições ocupadas na escola;
- c) terceira fase: ligada à descoberta dos alunos "reais", eles não correspondem à imagem esperada ou desejada.

Hubermam (1989) entende que no início da carreira começa o processo de aprendizagem de saberes docentes significativos a sua prática pedagógica. Ele classifica o ciclo profissional em cinco fases, usando o tempo e a experiência como bases do esquema:

- a) *início de carreira*: até três anos, período de sobrevivência e de exploração, o professor, sentindo necessidade de ser aceito em seu círculo profissional, depara com a complexidade da situação de trabalho o que gera distanciamento entre os ideais e as realidades da sala de aula, configurando uma prática fragmentada, causada pela dificuldade em fazer a interface e pelas limitações da instituição;

- b) *estabilização*: de quatro a seis anos, período de consolidação, caracterizado por um maior domínio em sua prática pedagógica, manifestado por um equilíbrio profissional, por sentir-se colega num determinado grupo;
- c) *diversificação*: de sete a vinte e cinco anos, caracterizado pelo ativismo e experimentação. Lançam-se os professores numa série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as seqüências do programa etc. Criticam o sistema. São os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas, resultado de uma ambição pessoal. Para outros o sentimento de frustrações e a sensação de rotina pode levar a uma crise existencial. Refletem se vale à pena continuarem na incerteza e na insegurança ou lançarem-se em outra profissão;
- d) *serenidade e distanciamento afetivo*: o nível de ambição desce, o que faz baixar o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumenta, caracterizando o perfil-tipo desta fase. É formado por dois grupos: *lamentações* - os professores queixam-se da evolução dos alunos (disciplina), da atitude (negativa) para com o ensino, da política educacional, dos seus colegas mais jovens; *conservadores* - chegam nesta fase por vários caminhos (um questionamento mais prolongado, na seqüência de uma reforma estrutural que fracassa ou face a uma que se opõem). Os mais conservadores são os professores mais jovens, o que mostra a influência do meio social e político;
- e) *desinvestimento*: evoca um fenômeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional. Esta é uma postura positiva para Hubermam. As pessoas libertam-se progressivamente sem o lamentar do investimento no trabalho, para consagrar mais o tempo aos interesses exteriores à escola e a uma vida de maior reflexão filosófica.

Os professores em início de carreira, vivenciando uma situação funcional instável, apresentam maiores dificuldades em conceber a própria prática como espaços de aprendizagens do saber experiencial, pois é difícil pensar na consolidação de competências pedagógicas, enquanto estão preocupados em adquirir um mínimo de estabilidade.

Essa situação cria obstáculos para o professor estabelecer uma relação seguida com os mesmos alunos. Alguns professores conseguem ficar numa mesma escola por mais

tempo consecutivo, outros, porém, mudam de escolas no final de cada contrato, provocando ruptura com a escola e com os alunos, considerando que esses profissionais ainda são obrigados a assumir outras disciplinas, no sentido de preencher a carga horária, que mudam de um ano para outro conforme trocam de escola. Com efeito, isso condiciona o professor a realizar constantes deslocamentos entre várias escolas, passando por mais de uma disciplina. Implica num recomeçar permanente, exige um grande investimento de tempo e de energia para poderem cumprir com suas tarefas, desestimulando os jovens professores, por sentirem-se desvalorizados e prejudicados em muitos aspectos.

No contexto pesquisado esta situação é reveladora, sobretudo no caso do professor interino¹⁶. O cotidiano de escola e de sala de aula oferece a este profissional fortes obstáculos na aprendizagem dos saberes docentes, além de interferir na configuração de sua prática em função das condições limitadoras da experiência. Isto porque a prática é entendida como um espaço de saberes construídos no próprio processo de trabalho, rompendo com a visão da racionalidade técnica do saber, seguindo uma prática apoiada na aplicação de teorias e técnicas científicas elaboradas de forma desarticulada do contexto de trabalho docente. Os saberes docentes, nesse sentido, resultam do modo de ser e agir do professor, evidenciando o caráter do seu fazer pedagógico.

Outros contextos também aparecem como definidores de práticas, intervindo na mobilização e utilização dos saberes no efetivo exercício do ensino e da aprendizagem docente, dentre eles destaco:

a) **O ambiente escolar**, organizado com base no modelo técnico-burocrático representado por normas que forjam as condições do trabalho docente, definindo os saberes necessários na prática pedagógica do professor, Vesentine (2005), define como condições internas:

- *condições físicas da escola*: elas ainda permanecem com a mesma estrutura de prédio e com as mesmas disposições de carteiras em filas, arranjo determinado pela “democracia” do desenvolvimento físico, onde os menores ficam à frente dos maiores. A necessidade de ampliar o número de salas de aula leva muitas escolas da rede pública a improvisar e com isso criar ambientes insalubres em sala de aula. Situação que se agrava desde o início de 1998, através do programa federal “Toda

¹⁶ Denominação comum aos professores com contratos temporários que atuam na rede pública de ensino de MT.

Criança na Escola¹⁷”, pois criam-se vagas onde não existe espaço físico, provocando aumento de alunos nas salas de aulas;

- *interação professor/aluno*: o efeito do programa federal já citado contribuiu para o surgimento de estudantes com perfis bem diferenciados, forçando o professor a procurar outras bases para estabelecer suas relações com os alunos, que mostraram-se cada vez mais agressivos. Resultado das transformações ocorridas na estrutura familiar, revelando a falta de limites e passam a não respeitarem os direitos e as diferenças dos outros personagens do ambiente escolar, incluído o professor. Muitos professores tentam lidar com essas questões de convívio diário por meio de constantes negociações e renegociações com os estudantes, que exigem do docente dispêndio de muita energia. Há uma parcela significativa de docentes que, ao tomarem consciência das limitações não se submetem ao conformismo e assume sua prática de forma crítica;
- *condições profissionais dos docentes*: sendo nós professores trabalhadores assalariados, é conveniente evidenciar que nossos salários estão demasiadamente rebaixados. As constantes perdas salariais fizeram com que os professores buscassem outras saídas, como a ampliação da jornada de trabalho. Num primeiro momento, para conseguir um equilíbrio econômico e, atualmente, para sobreviver. Essa ampliação chega, em muitos casos, a fazer com que o professor trabalhe os três períodos do dia, durante toda a semana. Sentem o desgaste, e muitas vezes, têm a consciência de que o seu ensino não apresenta a qualidade por eles idealizada;
- *o sistema burocrático imposto ao trabalho docente*: o preenchimento do diário constitui uma prática cristalizada no cotidiano docente; através do lançamento de presenças/ausências e conteúdos, essa é uma tarefa que reduz o tempo de aula, e passa a ser usada como instrumento de repressão contra os estudantes. Mas representa o documento oficial que comprova o trabalho realizado pelo docente. A preparação, aplicação e correção de instrumentos de avaliação e entrega de notas na secretaria ou setor responsável da escola também são práticas que se cristalizaram. Essas tarefas, principalmente as de avaliação, além de fornecerem

¹⁷ Programa Federal, implantado no Governo de Fernando Henrique Cardoso.

referências para o prosseguimento do trabalho, fornecem momentos que podem concretizar algumas descobertas, tanto do professor quanto do próprio estudante. O cotidiano do professor, envolvido com várias turmas, sendo quase todas numerosas, caracteriza-se numa infinidade de atividades realizadas em horários que deveriam ser destinados à atualização pedagógica, ao lazer, descanso e convívio social com remuneração justa de horas-atividade;

- *os controles externos sobre o trabalho docente:* são os mecanismos que predeterminam os objetivos, o conteúdo, a metodologia e a avaliação que controlam e orientam o trabalho dos professores. As avaliações externas tendem a tornar uma camisa de força para o docente, fixando-lhe os conteúdos a serem trabalhados em cada série. Os docentes, ao prepararem o seu planejamento, vêem-se diante de uma série de exigências, com múltiplas variáveis como: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); as Propostas Curriculares Estaduais, o seu cumprimento pelos docentes tem sido cobrado pelas autoridades educacionais; estudante real e não genérico e imaginário; o livro didático, a maioria de âmbito nacional, fixa os conteúdos e a seqüência dos mesmos;
- *as implicações do projeto político-educacional do governo:* evidenciam a sobrecarga e a desvalorização profissional do trabalho docente. Em tais projetos políticos parece haver uma contradição entre o reconhecimento legal do profissional e o reconhecimento, de fato dessa profissionalização. O Estado oferece ao professor condições mínimas de trabalho e de remuneração, mas exige dedicação, desenvolvimento e motivação máxima dentro de um projeto político nem sempre explícito. A execução do projeto origina dois tipos de atores: um que obedece prontamente às orientações, o que interfere em suas crenças e suas ações, sem que ele perceba, minando assim o encanto do cotidiano; outro que apesar de todas as tentativas externas de limitações do seu trabalho, volta seu olhar ao aluno tratando-o respeitosamente, como um sujeito histórico e inserido num contexto social, tentando driblar as limitações e busca desenvolver, com o coletivo da escola, um projeto de trabalho docente;

As propostas curriculares diferem de governo para governo, principalmente quando o governo for de oposição; às vezes as modificações só atingem a formalidade do programa, sem alterar a realidade precária da educação. Essas propostas são impostas aos professores pelos gestores das Secretarias de Educação, diretores das escolas, coordenadores pedagógicos, na tentativa de forçá-los a cumprir ações já planejadas de maneira descontextualizada da escola e do seu entorno, onde o professor não é visto como sujeito do processo.

O papel dessas propostas tem a função de guias curriculares que buscam reproduzir a visão acadêmica da Geografia, mesmo tendo a consciência que os ensinos fundamental e médio são diferentes da universidade, e não estão voltados a formar geógrafos. A Geografia tem de mostrar à sociedade que pode contribuir para formar cidadãos, para fazer o educando compreender o mundo em que vivemos.

Em relação aos PCNs do ensino fundamental, são considerados na elaboração dos objetivos e da avaliação, a avaliação dos conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais, fundamentado em Coll et al. (1998). E ainda, apontam como sugestão para o trabalho pedagógico, ampliar o conhecimento da sua realidade, usando como método a observação, a explicação, a comparação e a representação das características do espaço geográfico em que vivem. Essa visão identifica a Geografia enquanto ciência e disciplina escolar. Mas, ao analisar a estrutura do documento, podemos perceber que as orientações pedagógicas aparecem em forma de eixos temáticos, os conteúdos e os critérios de avaliação e, finaliza trazendo os procedimentos metodológicos, utilizando em diferentes momentos afirmações de variadas correntes de pensamento geográfico (PONTUSCHKA, et al., 2007, p. 75). Uma proposta que buscou valorizar o conteúdo curricular, definindo a matéria específica de cada série e semestre, dificultando o professor realizar o seu plano de ensino levando em conta a realidade de seus alunos, fundamentados em diferentes pressupostos teóricos e metodológicos.

b) **O entorno social da escola** reflexão que deve acontecer de forma articulada com os diferentes papéis que têm sido atribuídos à escola. Antes do processo de expansão do ensino, o que existia era uma escola para poucos, com expectativa positiva da sociedade, demonstrada pela crença: da elite - manutenção/superação do “*status quo*”; das classes trabalhadoras - a possibilidade de ascensão socioeconômica. Nesse contexto, o ofício do professor assume características de profissão de prestígio.

Com a ampliação do acesso de todos à escola, que não garantiu transformações sociais,

embora tenha servido para perpetuar as diferenças e acarretar insatisfação da população com a função social da escola, atingindo o docente que se “sente responsável” pela realização de tais expectativas.

Hoje, espera-se do professor o domínio do conteúdo que leciona e as estratégias relacionadas ao ato pedagógico - saber conduzir uma aula, como facilitador da aprendizagem, explorar dinâmica de grupo, garantir a disciplina, saber avaliar etc. – e ainda que seja animador, pedagogo eficaz, e desempenhe funções que vão além do ensino: cuidar do equilíbrio emocional, afetivo e psicológico dos estudantes, da integração social, da higiene pessoal, da educação sexual etc. Esteve (1995) (apud, VISENTINI, 2005).

Com a globalização da economia, verificam-se mudanças na prática do professor, visando atender às expectativas do mercado de trabalho, formando estudantes que tenham cultura diversificada, conhecimento científico, raciocínio lógico, capacidade de comunicação e trabalho em grupo, que seja flexível e criativo e que seja capaz de aprender a aprender.

Atribuem-se responsabilidades ao professores, mas não oferecem condições de formação para atendê-las. Esta situação acarreta no professor a sensação de baixa estima, e a de ser desatualizado e muitas vezes inadequado e incompetente profissionalmente. É nesse contexto que muitos realizam e constroem seu desenvolvimento profissional. Alguns conseguem desenvolver sua profissionalidade mediante um processo reflexivo, crítico e ético, mantendo a paixão de ser professor. Mas para isso é preciso que o professor tenha condições dignas e favoráveis de trabalho, um direito fundamental do professor.

c) **Cultura escolar** definido por Geertz (1989), numa perspectiva antropológica como sendo teias de significados tecidos pelo homem. Idéia fundamentada na ciência interpretativa, à procura de significados e não como uma ciência experimental em busca de leis. Para o autor, a cultura representa muito mais que padrões de comportamento, tais como costumes, usos, tradições, hábitos; ele a vê como um conjunto de mecanismos de controle, através de planos, receitas, regras, instruções com a função de governar o comportamento.

Na perspectiva da pedagogia crítica, a cultura significa os modos particulares nos quais um grupo social vive e dá sentido às suas dadas circunstâncias e condições de vida. Também pode ser concebida como um conjunto de práticas, ideologias e valores dos quais diferentes grupos dispõem para darem sentido ao mundo (MCLAREN, 1987).

As questões culturais têm como referência o poder que sustenta os grupos, manifestado nas relações sociais que ligam a escolarização à ordem social; perceber este processo, permite conhecer como o movimento de reprodução se origina. Possibilita entender que a expressão de valores e crenças dos indivíduos que partilham certas experiências históricas é determinada pelo seu poder coletivo na sociedade.

A escolarização sempre exerceu o papel de introduzir, preparar e legitimar formas particulares de vida social, através da relação de poder e de práticas sociais. O conhecimento, conforme este pensamento apresenta-se como forma de favorecimento que apóia uma visão específica do passado, presente e futuro. A cultura escolar na concepção da pedagogia crítica rompe com a estrutura de escola como transmissora de um conhecimento industrializado, dividido numa visão de classe. A escola, nesse processo, é vista em seus contextos históricos e como parte integrante da sociedade e do contexto político existente que caracteriza a classe dominante (MCLAREN, 1997).

Sendo a cultura uma construção histórica e a escolarização uma forma cultural, a sua interpretação depende das condições sociais, econômicas e políticas de cada um e de cada grupo. Há diferentes formas de cultura e diferentes tipos de indivíduos dentro de cada cultura. O desenvolvimento dessas formas de culturas ocorre através dos esforços de grupos que têm a intencionalidade de dar forma às suas vidas de acordo com o recurso disponível e o ambiente político. Está relacionado com os meios de produção econômica, à mobilização do desejo, à construção de valores sociais, às assimetrias do poder/conhecimento, às configurações de ideologias e relações de classe, raça e gênero.

É através da cultura que os homens criam suas identidades pessoal e profissional, tornando-se um ser individual, um humano. Este processo efetiva-se sob a direção de padrões culturais, sistemas de significados, criados historicamente que atribuímos formas, ordem, objetivo e direção às nossas vidas. Nesse sentido entendo que a cultura escolar, como um conjunto de mecanismos de controle formalizados nos planos escolares, nas receitas, regras e instrução que procuram governar o comportamento de alunos, professores, funcionários. São regras que apresentam a função de não apenas reproduzir os costumes e hábitos já cristalizados, mas de controle da vida na instituição.

A estrutura socioeconômica do Brasil, em consequência da herança colonial, desenvolveu num processo de fusões e positivities onde tudo foi sendo ajustado como uma

engrenagem de peças entrosadas, produzindo um contexto de diferenças e contrastes sociais, econômicos e políticos. Herança que até hoje persiste. Na escola, citando Santomé, Oliveira (2002), McLaren (1997), aponta que nem todos os grupos estão representados na medida em que os materiais didáticos utilizados retratam apenas a ideologia do grupo hegemônico, silenciando realidades de etnias e grupos sociais desfavorecidos e marginalizados, por não estarem vinculados ao poder político, econômico, cultural e religioso.

Esta descrição mostra as transformações ocorridas nas décadas de 1980 e 1990, período que surge no Brasil uma nova consciência das diferentes culturas no meio social. Diferentes movimentos sociais (consciência negra, grupos indígenas, cultura popular etc.) têm lutado pelo seu reconhecimento e pela sua valorização mais efetiva na construção da sociedade brasileira. Isto gera impactos representados através de várias rupturas na cultura escolar dominante, favorecendo nesse contexto, a criação de novos caminhos que procuram incluir de maneira positiva a diversidade cultural no ambiente escolar.

Com esse olhar sobre a cultura escolar, tem-se observado que num mesmo grupo, nem todos partilham os mesmos valores e nem os mesmos modos de vida: sendo assim a idéia de sociedade também sobre alterações, Candau (1998), a define como uma sociedade multicultural. O grande desafio agora converge na promoção de uma educação intercultural, que supõe a inter-relação e estudos reflexivos, de diferentes culturas, voltados para mudanças. O desenho desse pensamento não se restringe a grupos específicos, implica em considerar a educação intercultural como princípio orientador, teórico e prático dos sistemas educacionais, na sua totalidade. Kincheloe & Steinberg (1997) (apud OLIVEIRA 2002), abordam que nesse processo o currículo deve ser cultural, pois o multiculturalismo aparece de forma subjacente em todo o contexto escolar, adentrando nas salas de aulas, nas experiências da comunidade escolar e até nos sistemas escolares, influenciando as ações e as interações de seus diferentes sujeitos, mesmo que as reflexões sobre o currículo e a formação de professores sejam desconsideradas.

Considerar a cultura escolar no currículo é ter uma preocupação constante em relação à seleção e organização dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. Uma dificuldade histórica. Visto que o sistema de ensino público teve suas bases construídas na modernidade, com a idéia de direitos iguais para todos e livre acesso aos conhecimentos considerados universais. Mas foi criada uma cultura escolar padronizada, formal, pouco dinâmica que enfatiza processos de mera transferência de determinados conhecimentos. Conhecimentos estes da classe alta,

configuradas pela cultura ocidental, considerada como universal; Candau (1998) chama de “cultura engessada”, pouco permeável ao contexto inserido, porém predominante nas escolas públicas.

Nesse caso, a escola não apenas reproduz a cultura de grupos dominantes, mas congela partes dessa mesma cultura num arranjo escolar, de tal forma que certas práticas só fazem sentido nesse universo. Isso representa que há uma certa homogeneidade no contexto de diferentes escolas, seus rituais, símbolos, a organização do espaço e dos tempos, as comunicações de datas cívicas, entre outras, demonstrando que as escolas têm uma capacidade de autoconstruir de maneira independente sem interagir com o seu contexto e o seu entorno.

Considerando o tempo escolar como fator determinante da rotina escolar, é possível observar que essa estrutura, torna-se cada vez mais distante e alheia aos habitantes desse contexto. O tempo curricular apresenta a estrutura social (PERRENOUD, 1995), regido pelo toque das campainhas. Implica num tempo fracionado e pouco negociado, por diversas razões parecem escassos, não podendo ultrapassar o tempo marcado sem chocar com o horário oficial, as regras e os hábitos da escola.

As aprendizagens não se restringem ao que está proposto no currículo oficial, incidindo sobre o que os adolescentes aprendem sobre si mesmo, sua identidade, seus valores e sua capacidade. Portanto há necessidade de compreender a cultura, e a cultura escolar própria de cada grupo, este fato traduz o ponto fundamental quando analisa o processo de ensino-aprendizagem. A negociação das regras, das tarefas e do conteúdo que está sendo objeto do processo de ensino-aprendizagem, reside no espaço da distribuição de significados realizada pelos alunos e professores na cultura específica de sala de aula. Este processo propicia ao adolescente vivenciar de coletivo/individual e crítico, experiência cultural que influencia na aprendizagem e no seu bem-estar. E a escola desempenha um rico papel de produção de conhecimentos e significados em que os adolescentes atribuem ao mundo e às experiências vividas nesse universo.

d) **Coletivo docente** - as reformas educacionais visam elevados padrões acadêmicos a serem atingidos por todos os alunos. Alcançar essa meta requer a compreensão que cada aluno tem o seu tempo de aprender. Nesse enfoque, citando Darling-Hammond (1996), Mizukami (2002), propõe que as experiências dos alunos sejam o ponto de partida para as reformas educacionais e as escolas vistas como espaços de “organizações de aprendizagem”. Logo, o foco das reformas deve estar voltado para o enfrentamento de dificuldades e para as exigências

impostas às escolas e aos professores.

Apoiada em McDiarmid (1995), Mizukami (2002), aborda que o processo de aprendizagem das novas formas de ensinar só pode ocorrer junto com os pares, dentro e fora da escola. Isso significa pensar num espaço escolar que proporcione aos professores a integração em uma ampla comunidade de aprendizagem que seja fonte de apoio e de idéias. Espaços que ofereçam oportunidades para experimentar aprendizagens compatíveis com as exigências de políticas públicas e para observar práticas de ensino que auxiliem todos os alunos em suas aprendizagens significativas.

Para que políticas públicas cheguem às salas de aula, Mizukami (2002), coloca a necessidade de se criar oportunidades de desenvolvimento profissional do professor, no sentido que ele se integre à proposta pedagógica da escola e que ela não ser apenas um evento agendado para o final de um dia exaustivo. Essas oportunidades devem contemplar questões que envolvem os problemas específicos, para que o professor possa refletir de forma coletiva sobre o seu papel em sala de aula e nas práticas pedagógicas, e ainda, que possa repensar as questões que surgem quando se esforçam para compreender e reformular sua prática pedagógica. É um processo de longo prazo, pois envolvem mudanças em relação às necessidades formativas dos professores e que necessitam do desenvolvimento de novas visões de aprendizagem.

Os professores precisam de tempo e de oportunidade para aprender sobre a própria área de conhecimento, sobre processos de aprendizagem dos alunos, sobre ensino para alunos diversos, sobre organização da classe, sobre gestão da escola, sobre tecnologia e sobre envolvimento dos pais e da comunidade com a educação e com a escola. Para McDiarmid (1995), citado por Mizukami, (2002), esta situação requer um “tempo e espaço mental¹⁸”, dimensão essencial no desenvolvimento do processo de aprendizagem. A estratégia de redefinir o desenvolvimento profissional como parte essencial do ensino, surge como tentativa de superar uma prática reduzida em tarefas esporádicas e externas.

Nesse contexto, o professor inicialmente recebe informações sobre as políticas públicas, para depois refletir sobre as implicações no seu ambiente de trabalho, considerando a prática pedagógica como base da temática, na intenção de buscar práticas alternativas nas salas de aula. Num terceiro momento o professor realiza a auto-avaliação reflexiva, intimando-se a

¹⁸ Compreende o período em que o professor tenha condições de distanciar-se de suas tarefas cotidianas, tanto mentais quanto físicas, para pensarem sobre seu trabalho.

comprometer de maneira direta com o ensino e com a política pública. A escola assume a responsabilidade em promover o desenvolvimento profissional de seus participantes, o que resulta em benefícios para a escola e para o processo de ensino-aprendizagem nela desenvolvido. O contexto escolar passa a ser percebido como um espaço que aprende, contudo, isso implica que a escola direcione o seu olhar para si mesma, buscando novas bases epistemológicas para acompanhar e propiciar mudanças em função de suas necessidades e de seus objetivos.

Essa visão de integração professor/escola/proposta pedagógica permite que a escola procure valorizar cada professor, no sentido de desenvolver capacidades de sua própria representação na teoria-de-ação implícita no ambiente de trabalho, evidenciada na maneira de agir e de pensar do coletivo docente, revelando assim o mundo vivido dessa comunidade. Essa idéia requer da escola uma organização apoiada a partir da observação de comportamentos orientados por regras formais e informais que determinam decisões coletivas, os movimentos dos grupos e os jogos de interesses existentes entre eles. A finalidade desse arranjo reside em criar um clima de confiança, onde cada um adquira segurança em expor sua visão de mundo, de escola, de conhecimento, valores, crenças, etc. Nesse sentido, o empenho de cada professor tem a função de completar seu quadro de referência pela descrição de si próprio em relação aos outros, um processo contínuo, visto que, na medida em que as condições se alteram, cada professor poderá refazer suas descrições. Assim, há uma rede mais ou menos definida de imagens individuais sobre suas atividades no contexto de interação coletiva. Implica numa base de conhecimento de uma escola poderá ser dirigida, considerando três aspectos de organização: conhecimento individual, conhecimento mantido por meio do coletivo e o conhecimento disponível a partir do exterior da escola.

À medida que o coletivo busca soluções para os problemas identificados, surge um novo conhecimento com a força de definir o problema e de sugerir alternativas de ação. A pesquisa de esforços depende da capacidade da organização absorver e utilizar novas idéias, criando alternativas por meio de estruturas e idéias básicas. As aprendizagens podem ser mais produtivas, nesses casos, visto que as decisões e as escolhas de fontes internas e externas de informações são realizadas pelo coletivo da escola. A cultura da escola nesse contexto integra num conjunto de práticas coerentes desempenhadas pela administração destacando sua importância nesse contexto.

3 A NATUREZA DOS SABERES DOCENTES UTILIZADOS PELOS PROFESSORES NO 3º CICLO

A escola organizada em ciclo de formação representa um fator condicionante de uma lógica escolar com o papel de definir metas que procurem respeitar os diferentes tempos de aprendizagens dos alunos. Apóia-se na idéia de que cada ciclo corresponde a uma fase do desenvolvimento humano e cada um tem o seu próprio tempo de aprender. Atuar nesse espaço, requer do profissional docente novas práticas sustentadas por novos saberes.

A idéia de prática não se limita a uma aplicação de saberes provenientes da teoria, mas a um espaço de saberes específicos à função docente, que provoca mudanças na concepção tradicional da relação teoria e prática, onde o saber encontra-se ao lado da teoria, mostrando uma prática portadora de um saber que não atende as reais necessidades pedagógicas do professor, pois a sua base fundamenta-se apenas em crenças, ideologias, idéias preconcebidas, etc. Nesta concepção, a relação que o professor mantém com o saber reduz-se à sua aplicação, onde a aprendizagem ocorre de forma separada da prática. Visão que, além de redutora, contraria a realidade atual, entretanto; a existência de “teorias” e de “saberes”, só se justifica através de um sistema de práticas e de profissionais que as produzem e as assumem. De fato, uma teoria sem prática e um saber sem sujeito gera a confirmação invertida de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes. O desenvolvimento de uma prática orientada pela imersão de diferentes saberes que não são construídos pelos próprios professores, fundamenta-se numa relação de poder e não de saber. Diante disso, verifica-se a necessidade do professor pensar, produzir e reproduzir as condições concretas de seu próprio trabalho. O professor, nesse caso, reflete a imagem de um profissional que utiliza e produz os saberes de seu trabalho.

Compreender a natureza dos saberes envolve entender o papel que o professor representa na produção dos saberes sociais e na sua formação, considerando que tais fenômenos abrigam a estrutura intelectual da cultura moderna, materializando-se no grupo de professores e no grupo de formadores especializados. Este quadro nasce com a finalidade de organizar uma rede de instituição e de práticas sociais educativas no âmbito da cultura contemporânea assumindo a função da pesquisa, do ensino, da produção de conhecimentos e de formação. Essa realidade impõe o valor social, cultural e epistemológico, definido pela elaboração de novos saberes, identificados pela sua transitoriedade, configurando o processo

de aprendizagem. Este saber assume a função de incluir no meio social os conhecimentos validados pela comunidade científica. De caráter histórico, os saberes docentes ocupam posições estratégicas e contrárias à visão de produção dos saberes, induzindo o processo de aprendizagem e de formação (TARDIF, 2002).

Sendo assim, os novos saberes podem ressurgir a partir da reorganização de um conhecimento antigo. Este arranjo tem o papel de reconhecer a legitimidade da função social e estratégica do corpo docente, como também de certificar a sua importância tanto quanto à da comunidade científica e à dos grupos produtores de saberes. Com esse entendimento, encaminho as reflexões da minha pesquisa sobre os saberes docentes. Apoiada em Tardif (2002) e Tardif & Lessard (2005), identifico alguns saberes docentes que orientam a atuação do professor em situações de ensino, por aceitar que a natureza desses saberes revela teorias implícitas no modo de pensar, de atuar e de intervir do professor:

- a) **saber docente plural:** sustenta a existência de um saber plural, de natureza teórica e prática, uma abordagem mais apropriada para explicar a construção de saberes docentes, considerando que as práticas pedagógicas do professor originam-se de vários contextos, sendo eles,
 - *saberes da formação profissional* construídos a partir dos *saberes acadêmicos* produzidos pelas Ciências da Educação e repassados em forma de saberes na formação inicial e continuada, destinados à formação científica dos professores, passando a integrar a prática docente; e dos *saberes práticos* originam-se em contexto de trabalho, constituindo-se em saberes pedagógicos, apóiam-se em reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas de representação e de orientação da atividade educativa;
 - *saberes disciplinares* correspondem aos diversos campos do conhecimento, definidos e selecionados pela instituição universitária integrando a prática docente através da formação dos professores em forma de disciplinas e de cursos distintos;
 - *saberes curriculares* correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos provenientes das instituições escolares, identificados pelos

programas escolares: objetivos, conteúdos, métodos. São saberes sociais definidos e selecionados que servem de modelos e de formação para a cultura erudita, onde os professores devem aprender a aplicar;

- *saberes experienciais* correspondem aos saberes específicos atualizados, adquiridos e necessários que provêm do trabalho cotidiano do professor e do conhecimento de seu meio. São incorporados e validados à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades.

Nesta perspectiva, concordando com Tardif (2002), os saberes docentes que sustentam a prática reflete a natureza do pensamento, demonstrada através da atuação dos professores, fundamentada no e por meio do seu trabalho, caracterizado como:

- a) *saber experiencial* nasce com o ingresso na carreira, possibilita aos professores a criarem certezas em relação ao contexto de trabalho e a sua integração no ambiente de trabalho, confirmando sua capacidade de ensinar. É a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior;
- b) *saberes práticos* sustentam a prática docente, estão relacionados com os problemas e as condições de trabalho; apresentam pouca articulação com os conhecimentos produzidos pela pesquisa na área da Educação. Ganham contorno na experiência de trabalho, nesse sentido a noção de "saber" é entendida como sendo os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, implica no saber-fazer e saber-ser;
- c) *saberes sincréticos* correspondem a saberes que procuram unificar as diferentes concepções que os professores possuem a respeito do aluno, da educação, da instrução, dos programas, da gestão da classe, e de outros elementos que permeiam sua prática, considerando a sua realidade cotidiana, história de vida, suas necessidades, recursos e limitações. Esta prática tenta dar coerência aos conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional;
- d) *saberes heterogêneos* revelam uma trajetória conduzida pela linha do tempo, envolvendo as histórias de vida,

- *Pessoal e Social* – saberes adquiridos no decorrer da socialização escolar, considerar este percurso é conceber que a natureza dos saberes que serão mobilizados tanto na socialização quanto na prática pedagógica do professor tem raízes em sua história de vida. Ao longo da história de vida, de crenças, de representações, os saberes se consolidam transformando-se em hábitos e rotinas, através de um efeito cumulativo e seletivo das experiências vividas;
 - *Profissional* – saberes utilizados no campo da carreira, nascem no decorrer da vida profissional, modelando a imagem profissional do professor. Nesse percurso, o professor passa por diferentes fases, provocando mudanças e definindo algumas certezas, como: saber viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. O ingresso na carreira exige que o professor se aproprie de saberes práticos específicos conforme o seu ambiente de trabalho;
 - *Experiência de trabalho* - a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo da racionalidade técnica. Esse modelo não dá conta de atender os imprevistos que surgem na sala de aula, pois eles não fornecem soluções prontas para os problemas concretos da ação docente. Diante dessa realidade, o professor vai buscar fundamentar-se em sua "experiência vivida" enquanto fonte viva de sentidos a partir da qual o próprio passado permite a tomada de decisões. Baseia-se em vários tipos de juízos: práticos e provenientes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou;
- e) *Saber experienciado* apresenta a noção de a experiência como eixo de representação subjetiva do saber ensinar, concebido como um processo de aprendizagem de saberes;
- f) *saber complexo e não analítico* a institucionalização da carreira é um fato social e coletivo, onde as funções, atitudes e comportamentos são estabelecidos pelas normas, pela tradição e cultura. As normas informais são aprendidas no contato direto com os membros que atuam na escola e com a experiência de

trabalho, condicionando a edificação da carreira, abrangendo a dimensão subjetiva, pois a carreira centraliza-se entre a ação docente e as normas e funções institucionais, direcionando os saberes que os profissionais devem aprender para atuarem em seu ambiente de trabalho. Esta situação conduz a uma prática remodelada pelas normas e condições de trabalho;

- g) *saber existencial* o professor não é somente um sujeito condicionado pelos seus saberes, que manipula informações extraídas do contexto, situação, pessoas, etc., através de seu sistema cognitivo, mas usa sua memória, seus esquemas, procedimentos, representações a partir dos quais organiza as novas informações. É um ser existencial, comprometido com e por sua história - pessoal, familiar, escolar, social – criando certezas e condições para que possa perceber e re/significar novas situações, permitindo por meio de suas próprias ações, o prosseguimento de sua história;
- h) *saber social* provém de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, etc.), adquirido na infância, na escola, na formação profissional, no ingresso na profissão, da carreira, etc, identificando-se como um saber plural e social, pois é produzido e legitimado por grupos sociais. O uso desse saber implica uma relação social com os saberes e com os grupos que os produzem;
- i) *saber interativo* origina das experiências dos colegas através da socialização de seus conhecimentos e sustenta a prática docente, mediada pela execução e mobilização dos saberes subjacente ao trabalho do professor, permitindo a resolução de problemas e situações do trabalho, ligados aos objetivos educacionais que possuem um valor social; sendo assim o conhecimento do professor é orientado pela sua atividade. Esses saberes são demarcados pela interação entre o professor e os demais agentes educacionais;
- j) *saberes abertos, porosos e permeáveis* qualidades que se expressam pela interiorização dos saberes através da socialização, das experiências, sistematizadas em função das mudanças de prática e de situação de trabalho, dando uma visão de unidade. Conhecer a evolução, transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, é uma tentativa de compreender os saberes dos professores, pois a história de vida e

de carreira conduz à socialização e a um constante recomeço.

Mesmo usando a tipologia do Tardif (2002) na análise dos dados, não ignoro a existência de outras tipologias de saberes que sustentam a prática do professor, pontuo algumas delas com base em Fiorentini e Melo (1998):

- a) **saber Pedagógico:** proposta de Lee Shulman que sugere uma tentativa de recuperar o “paradigma perdido” do conteúdo de ensino e de aprendizagem fundamentado no *conhecimento do conteúdo específico; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento curricular;*
- b) **saber cultural:** evidencia o caráter cultural do saber, proporcionando ao professor conhecer a realidade cultural e social do entorno dos alunos. A utilização desse saber exige do professor flexibilidade e abertura para incorporar novas idéias e instrumentos em suas aulas (IMBERNÓN, 1994);
- c) **saber reflexivo:** propõe a reflexão sobre a prática, qualidade que direciona o professor a produzir o saber “refletindo em ação”. O saber do professor, não se reduz em aplicar o saber teórico, mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado (SOCKETT, apud ELLIOTT, 1996);
- d) **saber: uma construção de natureza prática:** o saber é uma espécie de construção prática, idéia que se centra na importância em conhecer as teorias implícitas da prática dos professores e de perceber como esses saberes são apropriados e utilizados pelos professores em ação pedagógica. O conhecimento desse movimento cria condições para o professor estranhar suas concepções, posturas, crenças e ações na prática educativa, provocando nessa reação uma mudança conceptual na sua relação com o saber e com sua elaboração. A natureza do saber docente sob este olhar envolve características pessoais, contextuais e culturais do saber docente (Britt-Mari Barth, 1993);
- e) **saber como práxis emancipatória:** natureza identificada por, permite ampliar a autonomia profissional, pois entende que os professores produzam os saberes docentes subordinados na sua forma de conceber e de estabelecer a relação entre a teoria e a prática, por meio da reflexão crítica sobre seus próprios conhecimentos práticos (Carr e Kemmis, 1988);

- f) **saber como prática reflexiva crítica:** destaca a reflexão como natureza do saber, uma exigência da relação teoria e prática (Paulo Freire, 1997).

3.1 OS SABERES EXPERIENCIAIS COMO CERTEZAS DA PRÁTICA

Os saberes práticos têm origem e validação na própria prática do professor, com a função de delinear sua imagem de excelência profissional. Os saberes práticos são identificados como um conjunto de representações onde os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática em todas as suas dimensões. Correspondem a saberes práticos e não da prática, têm bases na cultura docente em ação, são demonstrados em contextos de atuação através de interações e de imposições presentes em situações de ensino. Os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas, exigem capacidade inovadora de tomar decisões bem como a capacidade de enfrentar situações transitórias e variáveis, condições que permitem o desenvolvimento de *habitus*¹⁹.

As interações desafiam os professores a desenvolverem capacidades de tomadas de decisões e de se perceberem como pessoas em interação com pessoas. Capacidades que podem conduzir para a criação de certezas particulares com a função de legitimar a habilidade de ensinar e de atuar na profissão docente. Elas ocorrem no interior das escolas e por meio de normas, obrigações, prescrições que os professores devem conhecer e respeitar em graus diversos. São certezas que facilitam a integração dos professores ao ambiente de trabalho escolar. Sustentada em Tardif (2002), aponto que a origem desses saberes surge de três objetos, subsidiando a estrutura da própria prática docente e só se revelam por meio dela:

- a) das relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais profissionais no campo de sua prática;
- b) das diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se;
- c) da instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas.

Considerar a distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação, corresponde a uma tentativa de entender esse movimento, provocando um choque nos primeiros anos de ensino, rejeição de sua formação anterior; incorporação desses

¹⁹ Disposições adquiridas na e pela prática real, Tardif (2002).

saberes no processo de aprendizagem rápida, com valor de confirmação, transformando-se numa maneira pessoal de ensinar, em marcas da personalidade profissional. Isto, visto que os saberes docentes obedecem a uma hierarquia na qual o seu valor depende das dificuldades que apresentam em relação à prática. Sendo assim, pode-se afirmar que a sala de aula e a interação com as turmas de alunos fornecem referencial para o “eu profissional”, como também para os saberes veiculados e transmitidos pelo professor.

A experiência, para Clandinin & Connelly (1996) mencionados por Mizukami (2002), apontam a posição na interface da teoria e da prática nas vidas dos professores, eles abordam que o conhecimento profissional de professores cria dilemas epistemológicos, entendidos como histórias secretas, sagradas e de fachada. As *histórias sagradas* são constituídas por percepções da prática apoiadas em teorias e partilhadas por professores, elaboradores de políticas públicas e teóricas.

As salas de aula, em sua maioria, constituem lugares seguros, geralmente livres de interferência e de julgamento externo, onde os professores estão livres para viverem histórias da prática; essas histórias vividas constituem-se as *histórias secretas*. Histórias contadas geralmente, em espaços secretos, por exemplo, sala de professores.

Ao saírem de suas classes, os professores vivem e contam *histórias de fachada*, compatíveis com a história oficial da instituição. São histórias que lhes possibilitam professores, manter suas histórias secretas. Fica implícito que o ambiente organizacional e, até mesmo, os espaços criados para discutir concepções e práticas pedagógicas têm impacto nessas histórias e propiciam o aparecimento de um outro tipo de história.

Conforme a proposta curricular da Escola Ciclada de Mato Grosso, SEDUC (2000), a prática do professor que atua no ciclo tem o princípio de apoiar-se nas experiências sociais, de contextos e de grupos, numa dimensão espacial e temporal, com base nas diretrizes das Ciências Sociais, área em que a Geografia está inserida. A proposta define uma prática intencional, com vistas para os alunos ampliarem as noções espaciais a partir de experiências concretas, voltados a desenvolver e potencializar capacidades de observação do aluno quanto à localização de objetos, como também a sua própria localização no tempo e espaço. Ampliar a dimensão espacial do local para o regional, nacional e mundial, através do estímulo da observação, possibilitando que o aluno perceba o espaço como uma construção social e histórica. Trata-se de uma manifestação da realidade, resultado da sociedade que nele vive e como nele se vive.

No 3º ciclo, a preocupação do professor de Geografia está focada na visão de mundo do aluno com o objetivo de desenvolver uma leitura que busca superar os aspectos físicos e, ainda, possibilitar o entendimento que a disposição dos elementos contidos na paisagem (construções de maquetes, gráficos, descrição de gravuras, desenhos, mapas, localização dos bairros, praças, etc.), expressam uma organização social e representam a materialização de interesses, muitas vezes contraditórios. Perceber este processo, permite ao aluno uma visão viva do mundo. Nessa perspectiva, o professor de Geografia encontra-se num fértil espaço de aprendizagem a partir das experiências construídas e desconstruídas em outros tempos históricos, por outras pessoas, em outras condições e espaços.

4 OS SABERES COMO POSSIBILIDADES DE AUTONOMIA

A autonomia profissional, para Contreras (2002), reside na base da prática do professor. Para o autor, a sua construção acontece num processo permanente de interação entre as dimensões: obrigação moral; compromisso com a comunidade e a competência profissional. Nesse caso, a prática de ensino define-se como um produto de relações estáveis e significativas, sendo descrita e justificada, mas nunca determinada. Porém, o professor vivencia uma prática sustentada por saberes definidos pelos programas, com visões de conhecimento e de aprendizagem já implícitos, um trabalho de caráter formal e ordenado, exigindo dele o cumprimento dos objetivos oficiais da escola e dos programas. Essa forma de perceber a autonomia surge das características pessoais dos professores e das suas condições de trabalho, orientando para uma prática de autonomia induzida pelo currículo, intimando os professores a executar um trabalho simbólico e discursivo para lhes dar sentido.

A autonomia, defendida por Contreras (2002), desenvolve-se a partir do reconhecimento da capacidade individual de tomar decisões competentes, considerando os limites dos valores e interesses, com vistas a responder à prática educativa, sustentada na valorização e na aceitação pública de tais capacidades. O autor aponta quatro percursos para a conquista da autonomia profissional:

- a) autonomia como reivindicação trabalhista e exigência educativa: a finalidade desse caminho está na busca da sua profissionalidade. A reivindicação e a exigência identificam as características do que deve ser uma profissão, elas avançam na tentativa de defender as qualidades necessárias ao próprio trabalho de ensinar. Isto

porque o contexto da prática de ensino provoca a dependência dos professores em relação às diretrizes externas; o aumento dessas normativas transforma-se em condutas e resultados previstos, pois são critérios de controle. Nesse sentido a prática do professor não passa de uma instrumentalização que gera a perda de autonomia. Construir uma relação entre autonomia e profissionalidade manifesta uma reivindicação da dignidade humana, das condições trabalhistas e de oportunidades para que a prática de ensino possa desenvolver-se de acordo com determinados valores educacionais, que não sejam reduzidos a produtos e estados finais, mas que atuem como elementos constitutivos e orientadores internos da própria prática;

- b) autonomia como qualidade da relação profissional: percurso que conduz à confluência entre o contexto da prática e a complexidade da vida em sala de aula. Autonomia profissional neste contexto deve ser entendida como meio condutor da prática de ensino com luzes na obrigação moral, focalizando os juízos e as decisões do professor revelados nas atuações em sala de aula em que o professor, sem tempo para meditar, consultar e/ou compartilhar responsabilidades, assume sozinho um compromisso em função de suas próprias convicções e capacidades. Identificando mais como um compromisso pessoal que profissional. Nesse sentido, Contreras (2002), apoiando em Elliot, (1991b), propõe uma construção reflexiva em um contexto de relação, numa concepção de atuação profissional baseada na colaboração e no entendimento e não na imposição, pois, nesse contexto encontra a base para desenvolver uma prática que permite a construção da autonomia profissional;
- c) autonomia como distanciamento crítico: caminho que conduz a compreender a autonomia, entendida e construída a partir da interação com a comunidade. A sua ampliação se desenvolve enquanto processo de construção permanente, através da superação dos limites e pela busca contínua da análise da própria prática, das razões que sustentam as decisões e dos contextos que as alimentam ou condicionam. A idéia de prática apóia-se na defesa de certos valores educativos e sociais que compõem uma visão política da escola, compromissos sociais e propósitos educativos para o ensino. Nesse momento, autonomia deve ser entendida como um

processo de emancipação que se caracteriza como uma autonomia madura, conquistando independência intelectual, de emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo e da superação das dependências ideológicas;

- d) autonomia como consciência da parcialidade e de si mesmo: caracterizada como uma autonomia profissional voltada para o desenvolvimento da autonomia tanto pessoal quanto profissional. Propõe uma tarefa de descoberta e sensibilização interior de nosso próprio ser pessoal com objetivo de perceber a parcialidade e a problematidade de toda perspectiva. Assim revelando um conjunto de posições variadas em relação a múltiplos aspectos que constituem a vida das pessoas. Obrigando-as, dessa forma a assumir e resolver pessoalmente os conflitos, incertezas e complexidades da prática. Aceitar as diferentes posições existentes torna-se uma exigência, isto porque a prática constitui a única forma de aproximar a compreensão compartilhada, fortalecida de forma subjacente pela idéia de uma prática legitimada, identificada em tentar não colocar em crise o respeito pelos valores da pluralidade, da diversidade e do diálogo.

Nesse processo, ser docente torna-se um movimento exploratório necessário na compreensão de relações profissionais e dos sentidos educativos de crescimento pessoal, competências que baseia-se no reconhecimento das diferenças e da aspiração ao diálogo. Há necessidade de reconhecer os saberes específicos que identificam a sua imagem de professor e como são utilizados pelos professores de Geografia do 3º ciclo. Este assunto é o tema do texto seguinte.

CAPÍTULO 4

OS SABERES DA GEOGRAFIA NO CONTEXTO DO 3º CICLO: UMA PRÁTICA RESSIGNIFICADA

Neste capítulo procuro discutir em três partes os saberes específicos dos professores de Geografia para atuarem no 3º ciclo. Na primeira parte, faço uma descrição histórica sobre a origem da docência, pontuando as interferências exercidas pela escola nesse processo. Na segunda parte, apresento as idéias de formação de professores, evidenciadas neste trabalho, e, na terceira parte, abordo de forma contextualizada a organização do corpo docente de Geografia e os currículos que sustentavam e ainda sustentam as licenciaturas desse curso. O texto procura mostrar as tendências e as abordagens de ensino da Geografia subjacentes aos saberes de formação profissional desses professores.

1 A DOCÊNCIA E O PAPEL DA ESCOLA

Guiar o estudo para os saberes de Geografia provenientes da formação utilizados em sua prática, intima situá-los no espaço histórico, considerando a escola como ambiente de práticas. Prosseguir neste caminho requer compreender em que contexto de escola surge a docência.

A docência emerge nos contextos dos séculos XVI e XVII, período em que os colégios e as pequenas escolas mantinham uma pedagogia baseada numa concepção autoritária e num forte controle disciplinar bastante sistemático exercido pelo mestre sobre os alunos. As atividades na classe, juntamente com as ações dos alunos giravam em torno do mestre, impondo ritmo aos exercícios e aos movimentos da aula. Situação reforçada pela direção da escola, que exigia dos professores a capacidade de controlar seus alunos na sala de aula como também pelos colegas, que vivem a mesma situação, onde cada um procura resolver sozinho suas dificuldades. A solidão do trabalhador diante de seu objeto de trabalho (grupo de alunos), ganha sentido de autonomia e de responsabilidade, mas também significa uma situação de vulnerabilidade, natureza dessa profissão.

A escola é percebida como um espaço regulador, com uma forte disciplina, apoiada em vários mecanismos de controles, visto que a sala de aula sempre foi considerada como um dos ambientes sociais mais controlados de todos. Controles muitas vezes sutis e

que começam a exercer influências mesmo antes de entrar na escola, pois os alunos já são apartados e vigiados, divididos em grupos e subgrupos de acordo com diversas variáveis: idade, sexo, resultados anteriores, dificuldades, etc. Um controle que se estende aos corredores escolares, aos pátios de recreação e a todos os demais espaços da organização. Além disso, a escola conta com o controle dos pais fora da escola. A solidariedade e a convergência entre esses três sistemas de autoridade (a classe, a escola e o contexto social), são fatores importantes para o trabalho docente. Quando falham, surge todo tipo de problemas.

Diante disso, a idéia subjacente de profissionalidade apresenta características que se direcionam para um conjunto de elementos relacionados com os valores, cultura, crenças e aspirações que formulam exigências divergentes em relação ao comportamento dos professores. A escola surge com o papel de reproduzir tais valores, determinando a maneira de agir e de pensar dos agentes envolvidos no contexto escolar em todos os níveis de ensino, gerando indefinições de funções e aumentos significativos dos agentes, das funções e dos espaços do trabalho escolar que estão diretamente ligados à questão da escolarização. Resultado do processo de inclusão institucional que se inicia no século XVII, na Europa, com a tendência normativa, no sentido de tornar a forma escolar o modo fundamental e comum de aprendizagem e de educação nas sociedades modernas.

A inclusão escolar sustenta-se conforme o novo sistema de direitos (igualdade, democratização, integração das minorias, etc.), que determina ao sistema escolar oferecer serviços cada vez mais diversificados a uma demanda cada vez mais diferenciada. Ideologia apoiada no Iluminismo, cristalizada no decorrer dos séculos XIX e XX, pela implantação do princípio da obrigatoriedade escolar. A aplicação desse novo sistema de direitos tem origem no século XVII. Trata-se de um valor supremo da civilização ocidental, onde o indivíduo tende a tornar-se um fim em si mesmo para as instituições sociais que precisam garantir sua proteção e sua construção enquanto sujeito. Essa lógica de integração representa uma das modalidades da realização do indivíduo na modernidade avançada.

A partir dos anos 40 do século XX, o ensino torna-se uma indústria necessitada de mão-de-obra e de grandes recursos financeiros. Os gastos dos Estados, em função de suas políticas, atraem grupos cada vez mais amplos e cada vez mais burocratizados que se instalam nos organismos escolares unindo importantes territórios, contribuindo para acentuar a divisão do

trabalho e para aumentar os problemas de coordenação do sistema escolar. Esta divisão do trabalho foi realizada sem critérios; nesse caso, constata-se a necessidade de criar normas de controles com o objetivo de não perder o domínio da gerência.

A democratização escolar que ocorreu no século XX, sobretudo entre as décadas de 1950 e 1980, período que marca o surgimento da escola de massa voltada para o atendimento do primário e do secundário considerados o fundamento da educação básica. Esse movimento de modernização, novos profissionais começam a fazer parte da organização escolar, impondo sua forma de agir e de pensar sobre educação, provocando a penetração de saberes provenientes das ciências sociais e humanas, e das ciências da educação. Situação que fez surgir indefinição na função desses profissionais. Essa ausência de especificidade para identificar os saberes que sustentam cada função, foram percebidas como fenômeno social, tendência global que leva os grupos a diferenciar-se pelo plano do saber.

Nesse contexto, as salas de aulas são criadas e ganham significados na prática do professor, tornando-se o núcleo central onde a escola realiza suas atividades básicas, denominadas por Tardif & Lessard, (2005), de espaço “celular”. As salas de aulas constituem locais organizados por uma estrutura física, social e normativa, mas ainda hoje os professores continuam trabalhando de forma individualista, separados, voltados a cumprirem suas tarefas e sendo orientados pelas mesmas regras básicas dos sistemas modernos. Contudo, o surgimento da classe não basta para explicar o papel da docência, manifesta-se então a necessidade social de conhecer e dominar na totalidade as atividades executadas pelos professores, com objetivo de definir demandas, buscando sua consolidação, pois até então a sua prática é desenvolvida de forma aleatória e sem qualidade.

Considerando-se que somente no final do século XIX e, sobretudo, no século XX que a docência começou a assumir a configuração atual, quando o ensino se tornou obrigatório e as classes e escolas se unem e definem as bases de um sistema mais estável. Até então, a função de ensinar ficava a cargo dos leigos, uma prática desvalorizada sujeita às eventualidades do momento, impedindo o desenvolvimento de uma identidade comum. Essa realidade concretizou pela inexistência de critérios de socialização e de formação docente, fundamentada na valorização das qualidades morais em detrimento às competências pedagógicas do professor. No momento em que estado passa a ter controle desse processo, as tradições e os mecanismos sociais foram sendo substituídos e o acesso à profissão docente

passa a ser objeto de normas explícitas. Mas em que bases foram pensadas esta formação? Questão tratada na segunda parte do texto.

2 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR: UM ENTENDIMENTO PROCESSUAL

Historicamente o professor sempre buscou inserir a sua prática no mundo do trabalho, esta preocupação atualmente ganhou mais ênfase, visto que o professor passou a assumir tarefas ainda mais complexas, efeito de grandes mudanças e reformas educacionais que intervêm nos saberes docentes os quais delineiam a imagem social representada pelo modo de pensar e de atuar desse profissional. Entender esse momento implica em repensar a concepção de educação e de formação de professores evidenciadas até recentemente no período da história da educação.

A formação de professores, nesta visão, fundamenta-se na racionalidade técnica, na qual o conhecimento passa a ser concebido como um conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problemas instrumentais (FLORES, 2003). Essa idéia centraliza-se na formação inicial (nível médio ou superior), com a função de atender às necessidades de formação profissional, consistindo na apropriação dos conhecimentos teóricos para depois aplicá-los à prática. Outros momentos de formação eram considerados como eventos, caracterizados por cursos de curta duração, denominados de reciclagem ou de capacitação. Nesse contexto, a produção dos saberes docentes desenvolve-se separadamente entre sujeito e a prática, conhecimento esse que nasce para ser posto em ação em momentos idealizados e por isso não oferece subsídios teóricos e nem práticos para o professor atuar num espaço impregnado de incertezas e de situações divergentes.

Agora, no começo do século XXI, evoca-se a demanda de um profissional que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza, percebendo a educação como um compromisso político, de valores éticos e morais. Assim vê-se necessário superar a racionalidade técnica, indo para uma racionalidade prática, onde o professor já não pode ser visto com o reduzido domínio dos conteúdos das disciplinas e das técnicas para transmiti-las. Aprender ser professor nesse movimento requer o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Para que isso ocorra é preciso promover uma aprendizagem fundamentada em situações práticas, considerando os procedimentos tão importantes quanto os conhecimentos. A escola nesse

processo recebe todo impacto, transformando não somente a prática do professor, mas a de todos os profissionais envolvidos com a educação.

Diante desse contexto e na pretensão de compreender quais os saberes docentes que sustentam a prática dos professores de Geografia, considerando o 3º ciclo como contexto de atuação desses professores. Para isso estarei me apoiando na concepção de formação de professores defendida por Garcia (1999), e concordando assim com a figura do professor como um profissional do ensino e sua formação como um processo de desenvolvimento profissional. Implica numa formação que pressupõe uma abordagem que valorize o ambiente de trabalho e o contexto do desenvolvimento organizacional, orientados para as mudanças das práticas, crenças ou conhecimentos profissionais. Essa formação que procura integrar de forma articulada os saberes da prática com os saberes provenientes da escola, do currículo e sua inovação, do ensino e dos professores, envolvendo dimensões há muito tempo ignoradas, conforme descreve Garcia (1999):

- a) *desenvolvimento profissional e desenvolvimento da escola*: esta relação nasce do entendimento de escola como unidade básica de mudança, guiando-se para uma formação com vistas tanto às reaprendizagens como às práticas docentes com foco para o ensino e as aprendizagens dos alunos. Esse princípio implica pensar em uma organização que não seja realizada por especialistas fora do contexto escolar, mas por uma dinâmica organizacional escolar, que inclua - ambiência, estrutura de autoridade, normas que definam as relações entre o pessoal da escola, como também a função de cada um dos envolvidos, como direção, coordenação entre outros. O autor enfatiza que nem todos os elementos de integração são de competência dos professores;
- b) *desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular* – o papel do professor e as concepções de currículo voltado para a inovação curricular, são fatores determinantes da relação e da formação. As tomadas de decisões sobre o currículo, o envolvimento do professor nas reformas curriculares são procedimentos que implicam na formação e contribuem para o aumento de autonomia do professor. O papel do professor conforme a concepção de currículo poderá conduzir à formação na perspectiva de,

- professor como técnico, executor de proposta curricular elaborada por agentes externos à escola; envolve uma formação fundamentada nas atividades práticas em cursos de aperfeiçoamento e centrada na aquisição de conhecimento ou competências, utilizando metodologia do saber fazer;
 - professor como agente de desenvolvimento curricular, o próprio processo de construção curricular já constitui espaços formativos, numa perspectiva coletiva e colaborativa, provocando impactos na prática de ensino, transformando suas crenças ou concepções de professor, contribuindo para a melhoria do conhecimento e da profissionalidade dos professores, isto porque os professores conseguem transformar e melhorar o seu espaço de trabalho – escola, currículo e o ensino;
- c) *desenvolvimento profissional e desenvolvimento do ensino* – a relação mais freqüente visa o aperfeiçoamento das competências de ensino dos professores. Nesse sentido a aula e tudo o que nela acontece como indicador é válido para promover ações de formação. Os eixos formativos poderão desenvolver-se nas perspectivas de,
- racionalidade técnica, ensino concebido como ciência aplicada: as competências são consideradas como categorias de análise e favorecem o desenvolvimento de uma concepção analítica do ensino. A formação objetiva facilitar a apropriação das competências. O papel do professor é de gestor de classe e do ensino, visto como um técnico com a função de dominar as competências básicas. O formador desempenha o papel de perito no conhecimento do objeto de formação com objetivos formativos claros e previsíveis;
 - prática reflexiva, o objeto de estudo de formação consiste no planejamento e na reflexão: surge pela necessidade de ampliar o foco de estudo e, na seqüência, a reformulação nos conteúdos e procedimentos estratégicos de formação. A formação é definida como sendo um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, gerando conhecimentos práticos, estratégicos, aprendendo com suas experiências. Utilizam como estratégias formativas noções de análises da

prática de ensino; os formadores tornam-se peritos ou colaboradores e assessores;

- d) *desenvolvimento profissional e desenvolvimento da profissionalidade dos professores* – refere-se ao próprio professor como pessoa, profissional e sujeito que aprende. O ensino é explicado pela história: trata-se de uma atividade - ocupação – profissão. O processo formativo está relacionado com a melhoria de trabalho e com possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação individual e coletiva, além de aumento de recursos financeiros, materiais e pessoas na escola para facilitar um desenvolvimento profissional que se aproxime dos problemas. Nesse caso, os formadores passam a ser assessores de formação, compreendem a formação relacionando-a com a avaliação do professor.

Ancorada em Garcia (1999), cito os princípios que fundamentam esta concepção:

- a) formação como um processo contínuo – ocorre ao longo da carreira profissional, apoiada em princípios éticos, didáticos e pedagógicos, independente do nível de formação;
- b) integrar a formação de professores em processos de mudanças, inovações e desenvolvimento curricular – devendo ser analisada em relação ao desenvolvimento curricular e concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino;
- c) articular os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola – necessidade que possibilita o conhecimento das potencialidades existentes nos espaços escolares, no sentido de favorecer a aprendizagem dos professores, como também de pensar numa ação de intervenção do ambiente escolar;
- d) necessidade de articulação da formação de professores com os conteúdos acadêmicos e disciplinares – integrando a formação pedagógica dos professores, princípio que sustenta na idéia de Shulman sobre o *Conhecimento Didático do Conteúdo*, pela sua importância como organizador do pensamento pedagógico do professor;

- e) integração teoria-prática na formação de professores – concebe os professores como profissionais do ensino, capazes de construir seu próprio conhecimento em virtude das suas experiências e vivências pessoais que passam a fazer parte da sua rotina de trabalho;
- f) integrar de maneira efetiva a formação inicial/continuada com a área em que o professor irá atuar ou já atua – isto porque cada nível educativo tem possibilidades e necessidades diferentes;
- g) individualização como elemento integrante dos programas de formação de professores – este princípio concebe uma formação clínica dos professores baseado nas necessidades e interesses dos envolvidos, considerando o contexto de trabalho, promovendo e estimulando a participação e reflexão;
- h) oferecer aos professores a possibilidade de questionarem suas próprias crenças e práticas institucionais – formação voltada na perspectiva da indagação e do desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e da reflexão dos professores. A formação tem a função de desenvolver a capacidade crítica para análise de programas de formação pensados de forma desarticulada do contexto escolar; esta formação cria também contextos para o crescimento do desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores.

Garcia (1999), aponta e analisa cinco concepções, apoiado em Pérez Gómez (1992a) e Feiman-Nemser (1990), que influenciam ou que decorrem da prática de formação de professores, mas o autor destaca, que nenhuma oferece condições de atender na totalidade o desenvolvimento de um programa.

A orientação pessoal indica que aprender a ensinar é um processo de transformação, e não uma aquisição de novos conhecimentos e aptidões. [...] A orientação crítica aponta a obrigação dos professores para com os estudantes e a sociedade, desafiando os formadores de professores a ajudar os principiantes a aprender a desenvolver práticas escolares que se fundamentam em princípios democráticos de justiça e igualdade, [...] As orientações prática e tecnológica representam diferentes idéias acerca da natureza e dos recursos do conhecimento sobre o ensino e de como se adquire e se desenvolve. A primeira destaca o conhecimento científico e o treino sistemático; a última, a sabedoria da prática e o aprender com a experiência. [...] A orientação acadêmica centra-se no trabalho, a sua preocupação em ajudar os estudantes a aprender coisas de valor que não possam adquirir por si mesmo, Feiman-Nemser (1990: 227-228).

Para o autor, a formação de professores, assume o papel de cumprir três funções: *formação e treino de futuros professores* – objetiva preparar os futuros profissionais para

desempenhar as funções de docentes; *Controle de certificação* – certifica o profissional para o exercício da profissão docente; a terceira tem dupla função, a instituição de formação deve ser ao mesmo tempo agente de mudança do sistema educativo, mas também contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante.

Esses pressupostos contribuem para repensar o lugar e o papel da formação inicial no processo de formação docente. Mesmo necessária essa formação não é suficiente em si mesma para formar bons profissionais, ela limita-se a proporcionar um bom suporte, com o objetivo de prepará-los para atuar na sala de aula. Para Mizukami (2002), citando Imbernón (2000a), afirma que a formação inicial tem o papel de fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, constituindo o começo da socialização profissional e de apreender os princípios e as regras práticas.

Conceber a formação de professores como um processo de “longo continuum”, implica entender a formação inicial como o primeiro passo do processo formativo e que se prolonga por toda carreira profissional. Então, a formação inicial tem a função de preparar apenas para a entrada na profissão docente e a formação contínua constitui-se como momentos importantes do mesmo *continuum*. Para Candau (2003), três teses evidenciam a formação continuada, considerada de consenso entre os profissionais da educação:

- a) escola como lócus de formação – concebendo o ambiente escolar como diferentes contextos de formação, deslocando assim o lócus de formação continuada da universidade de outros ambientes para a própria escola;
- b) o eixo de referência fundamental de formação do saber docente é o reconhecimento e a valorização desses saberes;
- c) conhecer os programas de formação continuada e as diferentes etapas do desenvolvimento profissional. Ao compreender que a construção dos saberes docentes não ocorre de forma isolada, mas no coletivo, Candau aborda que não pode tratar do mesmo modo o professor na fase inicial do exercício profissional com aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica, daquele que caminha para a aposentadoria. Os problemas e as necessidades são diferentes; nesse sentido os programas de formação não devem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional.

Nesta perspectiva buscam-se novos caminhos de desenvolvimento da profissionalidade e a escola tem um papel importante nesse processo por constituir espaços de saberes que são identificados pelas riquezas das reflexões sobre as práticas de gestão curriculares e pedagógicas e de gestões administrativas.

Reflexão aqui entendida como sendo um repensar sobre a prática, observando contextos mais amplos, sociais, culturais, políticos e ideológicos onde se dá a prática. A cultura escolar, a cultura da escola e o universo cultural dos atores presentes na realidade escolar devem ser também contemplados. Mizukami (2002), aborda que há necessidade de articular dialeticamente as diferentes dimensões da prática educativa como garantia de uma prática reflexiva na formação dos profissionais, e ainda lembra da importância em levar em conta os aspectos técnicos, científicos, político-sociais, psicopedagógico, ideológico e ético cultural presentes nas diferentes práticas sociais que ocorrem no âmbito escolar.

Com este novo perfil de professores, a formação fundamenta-se na idéia de aprendizagem permanente, observando os saberes docentes como um produto tanto da formação inicial quanto do exercício da profissão, mas também de aprendizagem realizada ao longo da vida, dentro e fora da escola. A seguir apresento, de forma contextualizada, a formação do professor de Geografia a partir do currículo do curso, articulando com as atuais abordagens de ensino de Geografia como disciplina escolar no Brasil.

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE GEOGRAFIA: DEMARCANDO A ABORDAGEM DE ENSINO NO TERRITÓRIO NACIONAL

O enfoque deste tópico nasce da preocupação de clarificar a formação de professores de Geografia buscando identificar em que pressupostos das correntes de pensamento apóiam-se os saberes científicos e os saberes escolares do professor de Geografia. Ancoro ainda, nas bases legais para conhecer a influência dessa dimensão tanto na constituição do corpo docente habilitado quanto na institucionalização do seu currículo como disciplina escolar.

Tomo como ponto de partida o Brasil Colonial, época em que a educação ficava a cargo dos jesuítas e o ensino da Geografia não era regulamentado como disciplina específica, inicialmente ela foi concebida como auxiliar da História no quadro de ensino. Nesse sentido seu currículo era visto como conhecimentos secundários, realidade que permaneceu até o século XIX.

As instituições de Ensino Superior desenvolviam o processo de aprendizagem de forma paralela com a aprendizagem da *leitura, versão e comentários de autores clássicos*, uma situação que transformava o latim e o grego como disciplinas de destaques. A Geografia, juntamente com as demais disciplinas formavam um “rol” de conteúdos dispersos. Os jesuítas denominavam-na como uma prática *erudita*, voltada para a compreensão do assunto, onde os recursos utilizados pelos professores nas aulas de gramáticas envolviam informações descritivas de um dado território, de um povo, etc., ao estilo de uma Geografia clássica.

A filosofia, também chamada de Artes sustentava a formação desses professores, com um currículo organizado: 1º ano – Lógica e Introdução às Ciências; 2º ano – Cosmologia, Psicologia, Física e Matemática; 3º ano – Psicologia, Metafísica e Filosofia Moral. Devendo constar no planejamento dos professores de Matemática, conforme a legislação prevista no *Ratio Studiorum*, a distribuição da carga horária das aulas de física: *¾ de hora*, com trabalhos voltados para a temática *dos elementos de Euclides; dois meses depois*, após os alunos *conseguirem assimilar o tema*, era permitido acrescentar *alguma coisa de Geografia, da esfera ou de outros assuntos que eles gostam de ouvir*, a metodologia dessa prática era realizada *de forma paralela a Euclides ou em dias alternados* (FRANÇA, 1952 apud ROCHA, 2000).

As ciências matemáticas fundamentavam os saberes geográficos nesse período e o método da conexão era utilizado para trabalhar com os conhecimentos sobre a Terra, fazendo uma relação entre os conhecimentos de Astronomia, Cosmografia, Cartografia e com a Geometria. Rocha (2000), identifica esse período como um marco entre “Geografia dos professores” e “Geografia dos estados maiores”; o autor aponta que os mentores dessa visão de Geografia foram os próprios jesuítas, isto porque, partiam deles a produção dos conhecimentos geográficos sobre o território brasileiro e eles detinham o poder de regulação das leis e das formas de pensar e organizar o sistema escolar. Mas não foi uma construção ingênua, espontânea, eles souberam diferenciar o que deveria ser destinado aos detentores do poder de estado e o que poderia ser socializado enquanto saber escolar. Iniciava-se naquele momento no Brasil a “Geografia dos Professores”.

Os jesuítas permaneceram por mais de duzentos anos à frente da educação brasileira, situação que serviu de obstáculos para o avanço da Geografia, não conseguindo afirmar-se enquanto disciplina. Os seus conteúdos eram pouco trabalhados nas salas de aulas, resultado não

somente da falta de cursos de formação de professores para atuar com esses saberes, mas também pelo intenso interesse do estado em relação ao espaço geográfico.

No período colonial o ensino de Geografia manteve-se quase inalterado em suas características principais, sofrendo poucas transformações em relação ao conteúdo e à metodologia. Nesse contexto, a perspectiva da Geografia Escolar estava voltada para uma vertente clássica descritiva, valorizando a memorização enciclopédica, conteúdos desarticulados da realidade dos estudantes. Os professores que trabalhavam com a disciplina nessa época, eram profissionais de várias áreas (advogados, sacerdotes, etc.) e autodidatas que não tinham profissão definida no início da carreira, permanecendo nessa profissão até se estabelecerem em outra profissão.

O ensino da Geografia veio garantir o seu território na educação formal existente no país, somente no século XIX, ao integrar no currículo escolar. Uma realidade que materializou com a criação do Imperial Colégio de Pedro II, fundado em 1837, localizado no Rio de Janeiro, na ocasião, capital do Brasil. O novo colégio, com uma visão curricular francesa voltado para atender os interesses das elites dirigentes do país. Essa inclusão teve influências da inserção dos conteúdos de Geografia e de História nos exames de ingresso nas faculdades de Direito, desde 1831. Esse processo constitui um marco histórico para o ensino da Geografia no Brasil, legitimado pelo Decreto de 02/12/1837, que determinava os conteúdos que deveriam ser ensinados: *língua latina, grega, francesa e inglesa, retórica, princípios de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, álgebra geometria e astronomia* (AZEVEDO, apud VLACH, 2004, p. 189). A Geografia, mesmo não fazendo parte das disciplinas mais importantes do currículo, era trabalhada nos textos da História do Brasil e da Língua Nacional, retratando a descrição do território, sua dimensão e suas belezas naturais.

A escola normal passou a ser o centro de interesses da iniciativa privada; em 1874 foi criada a primeira escola com proposta de oferecer *instrução primária superior ou complementar com noções de história e geografia pátrias e de ciências físicas naturais*, (HAIDAR, apud VLACH, 2004). Uma Geografia com métodos e recursos didáticos importados da Europa e dos Estados Unidos, com eixo teórico do padre Manoel Aires de Casal, alheios aos estudos e aos debates científicos da época (Alexander Von Humboldt e Karl Ritter), e cuja obra *Corografia Brasílica* tinha patrocínio oficial, e foi publicada em 1817.

A ciência geográfica entra no Brasil, fundamentada na escola francesa por meio dos licenciados que, de posse desse saber desenvolvido na universidade e dos livros didáticos, escritos por professores universitários, organizam suas aulas, destacando: *Manuel Said Ali Ida (1861 – 1953)*, em 1905 publica o único livro didático *Compêndio de Geografia elementar*, abordando pela primeira vez um estudo do Brasil em regiões; *Carlos Miguel Delgado Carvalho (1884 – 1980)*, avança nas idéias de Said Ali, suas críticas irão direcionar-se para o campo da metodologia, onde apresenta os conhecimentos considerados geográficos com base na “concepção geográfica tradicional”. Em 1925, definem-se os conteúdos de Geografia, compreendendo os programas primários do Distrito Federal (Rio de Janeiro), os programas secundários do Colégio Pedro II e os da Escola Normal – propõem-se estudos da divisão do Brasil por regiões naturais; *Everardo Adolpho Backheuser (1879 – 1951)* preocupava-se com o ensino primário, colocando-se numa posição contrária ao decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, onde se impõe em nível nacional os conteúdos programáticos do ensino secundário do Colégio Pedro II, através da Reforma Luiz Alves Rocha Vaz; *Aroldo Edgard de Azevedo (1910 – 1974)* suas idéias tiveram alcance nacional em seus livros didáticos, determinando o currículo de Geografia por mais de 30 anos. Implantou uma visão de Geografia voltada para “a terra e o homem”, implica em entender o espaço geográfico por meio das relações do homem com a natureza.

O corpo docente do ensino secundário era formado por médicos, bacharéis, engenheiros, farmacêuticos e outros em razão de não obterem êxito profissionalmente. No ensino primário não havia critério de seleção, qualquer pessoa, até mesmo com pouco estudo era contratada. Em nenhum estabelecimento escolar encontrava-se um profissional qualificado, isto porque foi um período que não oferecia formação de professores.

Rocha (2000), apoiado em Lourenço Filho (1929), afirma que todos os professores, incluindo os de Geografia, faziam uso de uma mesma metodologia: a exposição oral onde os alunos copiavam e decoravam e, buscando Petrone (1993), comenta sobre o controle do feudo da Geografia realizado pelos bacharéis de Direito ou o cidadão que gostava de pedras e de olhar os astros, influenciando o currículo nas primeiras séries do ginásio para o estudo da cosmografia. Mesmo sem existir um quadro docente qualificado alguns professores se sobressaiam, formando um quadro de bons profissionais autodidatas.

A renovação do ensino superior no Brasil ocorreu através do Decreto nº 19.851, assinado pelo ministro, Francisco Campos, em 11 de abril de 1.931, criando as Faculdades de Educação, Ciências e Letras, espaços acadêmicos que amparam o curso de Geografia entre outros, iniciando uma estrutura de Sistema Universitário de formação de professores de Geografia.

As primeiras universidades organizadas sob esta ótica foram as Universidades de São Paulo, em 1932 e a do Distrito Federal, sendo esta última anexada à Universidade do Brasil em 1938, hoje UFRJ. A Faculdade de Filosofia foi a pioneira a oferecer graduação de Geografia e História, formada por um corpo de professores contratados, em sua maioria na Europa. O surgimento desse contexto favoreceu a divulgação da Geografia como ciência de orientação moderna, influenciando tanto o campo da pesquisa aplicada quanto o do ensino secundário da disciplina.

Os primeiros professores licenciados e habilitados para trabalharem com o ensino secundário, foram graduados em 1936. Rocha (2000) novamente apoiado em Petrone (1993), argumenta que tais licenciaturas apresentam caráter de mudança cultural em todos os lugares em que foram implantadas, isso promovido pelo surgimento de profissionais formados com bases científicas e pedagógicas, numa perspectiva renovada que os qualificavam para a profissão e o exercício do ensino da Geografia, uma situação até então não vivenciada.

Na metade do século XX, os cursos de formação de professores de Geografia presenciaram uma intensa disseminação, gerada pelas universidades públicas e particulares. Os cursos de graduação, inserindo a Geografia recebem uma nova regulamentação e exigem um currículo mínimo de abrangência nacional para todos os cursos, com bases na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61. O Parecer nº 421/62, aprovado em 19 de dezembro de 1962, assinado pelo Professor Newton Sucupira, relator e membro do Conselho Federal de Educação, garante um currículo mínimo para o curso de licenciatura em Geografia e esclarece que este currículo não visa à formação de geógrafos; sendo assim, foi pensado apenas num currículo de Geografia de formação de professores para atuarem nas escolas de nível médio, com diploma oferecido pelas Faculdades de Filosofias, conforme o artigo 70 da Lei nº 4.024/61.

O currículo mínimo para o curso de licenciatura em Geografia advém de inúmeras sugestões, que o conselheiro Sucupira acata e propõe: Geografia Física, Geografia Biológica ou Biogeografia, Geografia Humana, Geografia Regional, Geografia do Brasil, Cartografia,

inserindo duas matérias optativas, que poderiam ser escolhidas entre: Antropologia Cultural, Sociologia, História Econômica Geral e do Brasil, Fundamentos de Petrografia, Geologia, Pedologia; Mineralogia e Botânica, com a duração de quatro anos. Este parecer resulta em Resolução em 19 de dezembro de 1962, através da qual foram fixados os conteúdos mínimos, com a duração do curso permanecendo inalterada. Mesmo após a Lei nº 5.540/68 e com a Reforma Universitária realizada no Regime Militar, o curso foi reformado apenas com acréscimo da obrigatoriedade do ensino-aprendizagem de matérias pedagógicas, Educação Física e Estudos de Problemas Brasileiros.

A Lei nº 5.692/71 definiu oficialmente a educação básica em âmbito nacional nos níveis de ensino primeiro e segundo grau, e ainda organiza o currículo pleno do estabelecimento de ensino, apresentando um núcleo comum e uma parte diversificada. Neste currículo, incluem as disciplinas, as áreas de estudos e as atividades que derivam das matérias fixadas. A Geografia aparece como Estudos Sociais na “grade” curricular das escolas de primeiro e segundo graus, conforme o Parecer nº 853/71. Essa disciplina tem o caráter de representar uma área de estudos com objetivo de articular a Geografia/espço e História/tempo, com conteúdos voltados para o educando. Para isso, buscam fundamentos nos conhecimentos e conceitos das ciências humanas, principalmente da História e Geografia, como instrumento de apreensão da História e para a adaptação ao meio social que pertence.

O ensino de Estudos Sociais apresenta o currículo em formas de “atividades” nas séries iniciais e na forma de “área de estudo” nas séries finais do primeiro grau, integrando os conhecimentos de Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil. Rocha (2000) citando Conti (1976), chama a atenção para a idéia de “área de estudos” que é desconsiderada na legislação, porque os Estudos Sociais são implementados nas escolas como disciplinas de estudo, resultado da fusão da História e da Geografia. Contexto que produz indignação e envolve vários profissionais não somente dessas disciplinas, porém estas que mais sofreram interferências em seus currículos e nas organizações pedagógicas, empobrecendo a formação humanística da juventude, provocando o fracasso do ensino, contrariando a proposta inicial de formar futuros cidadãos que valorizem e respeitem a sua identidade cultural.

A demarcação do currículo mínimo da licenciatura curta em Estudos Sociais foi orientada pela Portaria nº 17 do MEC, de 24 de abril de 1966, com carga horária prevista de 2.025 horas, passando para 1.200 horas com a Resolução nº 1/CFE de 17 de janeiro de 1972, mas

sem alterar o currículo anterior. Seabra (apud ROCHA, 2000), aborda que esta política revela uma intenção de tornar mais precária a formação de professores, oportunizando o aligeiramento da sua formação e qualificação para o exercício da docência em tempo recorde, provocando muitos manifestos contrários ao processo, gerando um forte movimento de resistência.

O conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza, não ignorando o movimento, elabora um projeto com a finalidade de transformar os Estudos Sociais em licenciaturas plenas, organizadas por um núcleo comum, denominado de *matérias básicas*, seguido de matérias específicas - História, Geografia, Educação Moral e Cívica para a conclusão de cada habilitação, incluindo as *matérias obrigatórias*, como Educação Física e Estudos de Problemas Brasileiros.

Seabra (apud ROCHA, 2000), aponta para a possibilidade desse projeto dilatar a separação entre o bacharelado e a licenciatura, enfraquecendo a formação científica e a sustentação pedagógica resistente do profissional docente. O autor chama a Licenciatura em Estudos Sociais de “colchas de retalhos”, pelo simples fato de suprimirem as licenciaturas curtas, com o aumento da carga horária; critica o aumento do tempo, argumentado que as condições favoráveis para costurar a colcha de retalhos, não se limitam apenas no tempo, mas em superar o caráter desordenado da formação do professor identificado como polivalente.

Na década de 1980 foram implantadas na estrutura dos cursos de licenciatura em Estudos Sociais, com algumas modificações do projeto original, condições para que o licenciado interessado pudesse frequentar o curso de Geografia ou História por mais dois anos letivos, oportunizando-lhe o direito de receber o diploma de estudos adicionais, garantindo os mesmos direitos dos graduados em licenciatura plena. Em conseqüências das intensas pressões promovidas por estudantes e entidades representativas como a AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros) e a ANPUH (Associação Nacional de História), esses cursos foram sendo gradativamente extintos, deixando fortes influências no interior das unidades escolares.

Diante desse contexto, o ensino da Geografia chega aos anos 1970 do século XX, utilizando com maior intensidade recursos metodológicos cada vez mais sofisticados, como a leitura de imagens de satélites e nas décadas seguintes com os programas de computadores e as técnicas de sensoriamento remoto. Porém, as reflexões teórico-metodológicas apoiadas em bases filosóficas voltadas para o positivismo e o historicismo, realizadas nesse período, foram tão importantes quanto ao uso de técnicas inovadoras. Situação que gerou uma crise de identidade,

ora vista como Ciência da Sociedade, ora vista como Ciências de Lugares, retardando a consolidação do estatuto da sua cientificidade.

Antes de garantir o estatuto de cientificidade e de ser institucionalizada em meados do século XIX (Humboldt e Ritter), o ensino da Geografia já eram ministradas para crianças, adolescentes e adultos, utilizando-se de manuais que continham os registros de saberes escolares e práticos, além disso, o seu conhecimento era usado nas viagens, no comércio e na guerra. A necessidade de formar professores de geografia para o sistema escolar em expansão nesse período aponta como uma das causas da sua institucionalização. Variadas tendências com novas abordagens de ensino sustentavam e ainda sustentam o currículo de formação com reflexos nos conteúdos do ensino da Geografia nos currículos escolares, como mostra o esquema abaixo:

a) Geografia Tradicional - predominou até a década de 1950,

- tendência: baseia-se no funcionalismo positivista, evidenciadas pelas *escolas alemãs e francesas*;
- conceitos estruturais: *lugar* reduzido às condições naturais, elementos que determinam as relações entre o homem e natureza; *território* abrigo de elementos físicos e humanos;
- abordagem de ensino: fundamenta-se em conhecimentos fragmentados e isolados, resultado de determinações próprias;
- enfatiza: o método descritivo, promovendo aprendizagem por meio da memorização e a descrição das paisagens naturais e humanizadas de forma dissociada dos sentimentos do homem pelo espaço. O homem é mais um elemento da natureza, desprovido de intencionalidades.

b) Nova Geografia - surgiu no período entre 1960 a 1970,

- tendência: fundamentada no positivismo lógico ou filosofia analítica, denominada de neopositivista, evidenciada pela *escola anglo-saxônica*;
- conceitos estruturais: *espaço* numa abordagem teórico-quantitativa; *território* concebido numa relação de poder entre o centro e a periferia. O tempo é trabalhado na dimensão cósmica, demonstrado através de taxas de atualização, de ciclos e de custos energético;
- abordagem de ensino: utiliza o método geometria do espaço articulado com método quantitativo com a teoria dos sistemas numa abordagem tecnicista,

valorizando os recursos da cibernética, da teoria das comunicações, as técnicas e modelos matemáticos;

- enfatiza: temas voltados à geometria das localizações, envolvendo dados quantitativos através de estatísticas, gráficos, tabelas, etc. Defendem que o uso desses recursos amplia a explicação do espaço geográfico, isto porque os espaços estudados correspondem ao geoeconômico.

c) Geografia Crítica - aparece na década de 1980,

- tendência: baseia-se no materialismo histórico marxista;
- conceitos estruturais: *espaço materiais* vinculado nas relações sociais de produção do espaço. O tempo é longo, percebido como sendo efeito das lutas de classes sociais;
- abordagem de ensino: compreender as relações sociais e espaciais com vistas à superação da realidade social;
- enfatiza: a produção do espaço como fator econômico, resultado de lutas de classes. Nesse sentido, os estudos focam para os modos de produção e reprodução.

d) Geografia Humana/Cultural – surge a partir de 1990,

- tendência: baseia-se nas relações estabelecidas entre o processo histórico que determina a formação da sociedade e da natureza, podendo ser identificada como Geografia Comportamental, pois estuda o espaço vivido;
- conceitos estruturais: *lugar/paisagem/região* conceitos ressignificados, com valores subjetivos, portanto singulares dos homens em sociedade. O tempo adquire o sentido social de longa duração, revela a evolução das mentalidades, tanto na perspectiva da psicologia quanto na percepção temporal;
- abordagem de ensino: centra-se na reflexão das diferentes práticas sociais, culturais e políticas, na dimensão individual e coletiva. Busca em outras ciências conhecimentos para a compreensão da totalidade;
- enfatiza: a existência real e a experiência vivida.

2.2 O NOVO CURRÍCULO DA GEOGRAFIA

Pensar em reformas curriculares implica rever o currículo de formação. Repensar os projetos pedagógicos das escolas torna-se uma necessidade, em função das mudanças postas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Através da sua política de Diretrizes Curriculares Nacionais, o Ministério de Educação e Cultura/MEC impõe uma postura que procura moldar os cursos de formação à lógica da mais valia do mercado, fundamentado na aquisição de competências e habilidades por parte dos futuros profissionais.

A Regularização da formação de professores gera definições de regras através da Resolução nº 2 CNE/26/26/1997, que orienta a organização e o funcionamento dos “programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino fundamental”. Os “programas especiais” foram pensados para suprir a falta de profissionais docentes habilitados em determinadas disciplinas e localidades, devendo ser oferecidos com 540 horas de carga horária mínima e 300 horas de aulas práticas, conforme consta no artigo 4º. O 2º parágrafo desse artigo aponta que a prioridade está na base teórica, concebendo a metodologia específica da habilitação do licenciando como condutora da prática do programa. Com relação aos alunos do curso que já exercem o magistério na disciplina em que estão habilitando, o parágrafo único do artigo 5º permite a incorporação do trabalho em realização como capacitação em serviço.

Com o propósito de formar professores em série, a resolução acima citada, indica projetos determinando a realização de cursos regulares de licenciatura e de cursos regulares para portadores de diploma de educação superior e em programas especiais de formação pedagógica. Propostas aceitas e colocadas em práticas por várias instituições, provocando o surgimento de inúmeros cursos de “Teologia”, garantindo-se aos formandos certificados e registros equivalentes à licenciatura plena, conforme o previsto no artigo 10º da mesma resolução. São cursos empacotados e negociados com as prefeituras, especialmente das regiões da Amazônia e do Nordeste, numa venda clara de diplomas de “nível superior” para professores leigos alcançarem a titulação exigida pela atual legislação educacional.

Como política de formação de professores os Institutos Superiores de Educação organizam-se conforme a Resolução CP nº 01, de 30 de setembro de 1999, com o objetivo de outorgar o caráter profissional ao curso e oferecer a formação continuada e complementar para o docente da Educação Básica. Nesse sentido, os cursos oferecidos pelos institutos serão

organizados de acordo com a demanda de mercado, por meio de habilitações especializadas através de disciplinas, áreas de conhecimentos ou em habilitações polivalentes, que passam a ser fundamentais, permitindo aos novos profissionais atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Concordando com Melo (1999), Rocha (2000), aponta que a nova LDB, flexibilizou o ordenamento e a sequenciação temporal da Educação Básica em termos nunca antes conhecidos e ainda pouco explorados por gestores pedagógicos; para a autora, no futuro será preciso que as iniciativas inovadoras dos sistemas e escolas não se limitem pela falta de docentes que demonstram este perfil, que aceitam os desafios da inovação.

No novo contexto do ambiente de trabalho, a flexibilidade do ensino procura desenhar o perfil do professor de Geografia. Espera-se um profissional polivalente para trabalhar com uma estrutura curricular flexibilizada. Acontecimentos que pressionam o repensar nos saberes docentes construídos na formação, reconhecendo os contextos de práticas como diferentes espaços de saberes e de aprendizagens docentes. No texto seguinte, abordo este tema com maior ênfase.

CAPITULO 5

O CICLO DE FORMAÇÃO E OS SABERES NA PERSPECTIVA DO 3º CICLO

1 CONTEXTUALIZANDO O CICLO NO BRASIL

A escola consolida-se ao longo de três séculos como espaço legítimo dos processos educativos das novas gerações, constituindo um importante marco da modernidade. Produzindo nesse contexto uma institucionalização e uma sacralização técnica dos métodos de ensinar e de aprender, alimentados pela nascente racionalidade científica ocidental, substituindo o lugar de práticas educativas seculares, realizadas no âmbito das comunidades ou das corporações de ofício. A escola toma para si a tarefa de educar, democratizando os chamados saberes clássicos, restritos até então aos nobres ou clérigos.

O espaço escolar adquire então a idéia de promoção aos direitos sociais, de aprendizagens, de possibilidade de autonomia, mas também é espaço de produção de silenciamentos, de homogeneização e de aprofundamento de preconceitos internalizados sobre a ideologia de produção de identidade com base numa lógica monoteísta, branca, masculina, letrada, para a qual tudo que não fosse ela mesma deveria ser convertido. Esta segunda visão, fortalecida pela histórica atual e comum exigência da escola torna-se a força propulsora da vida moderna, demonstrada através da lógica do processo ensino e aprendizagem, onde todos os alunos aprendem ao mesmo tempo os mesmos conteúdos e são avaliados por critérios que ignoram trajetórias singulares, sejam pessoais ou sociais (MOLL, 2004).

A educação no Brasil, em 1920, passa a ser entendida como arte e vida. Visão estimulada nos anos de 1950 e de 1960; mas os seus pressupostos perdem força em decorrência das reformas educacionais realizadas no período da ditadura militar, anunciadas pelas diretrizes educacionais de 1968 e 1971. Com o retorno da democracia nos anos de 80 do século passado, os modelos de conteúdos mínimos, de saberes mínimos e de sujeitos mínimos, implantados durante o Regime Militar começaram a desmoronar. Na última década do século anterior, a instituição escolar começou a ter consciência de suas insuficiências, expressas pela insatisfação de professores, adolescentes, pais, que passaram a tomar dimensão do abismo existente entre a escola e o mundo real.

Esse panorama criou condições para conhecer a extensão do desafio e a propor mudanças de uma cultura escolar enraizada por muitos anos de repressão política, moldada numa

“lógica civilizatória de silenciamentos e mesmidades e de racionalizações científicas uniformizadoras” (MOLL, 2004, p. 104). Perspectiva que impõe questões estratégicas com o propósito de entender a especificidade do fracasso escolar fazendo parte de uma faceta dos perversos processos de exclusões étnicas, raciais, religiosas, de classe social.

A mudança da organização da escola por ciclos não pode ser reduzida à aplicação de novas formas de gerenciamento e organização técnica, com siglas e denominações muitas vezes incompreensíveis para as mães, para os pais e para os próprios educadores. A mudança envolve a necessidade de destruir e reconstruir os tempos da vida de nossos alunos, entendendo-os em seu continuum, em suas dinâmicas como sujeitos portadores de saberes, e que aprendem. Logo, o espaço escolar deve ser entendido como espaço de vida, como espaço de conhecimentos e valores, onde cada um e, todos em relação, possam humanizar-se e singularizar-se, no sentido de poderem atuar e intervir no meio social e cultural em que vivem.

Para entender a implantação do ciclo na rede de ensino estadual de Mato Grosso é preciso conhecer como o ciclo foi introduzido no Brasil para isso farei um relato sucinto do processo histórico, considerando o período colonial como ponto de partida. Nesse período, a escolarização ocorria nas próprias fazendas, época em que os meninos tinham prioridades quanto ao acesso, ficando as meninas limitadas à educação geral, necessária para cumprirem as atividades domésticas, e quanto aos negros, estes eram proibidos de freqüentar os bancos escolares.

No período Imperial, o príncipe D. João chegou aqui, trazendo uma comitiva de intelectuais e artistas da Europa, dinamizando o cenário cultural brasileiro. Nesse contexto, a instrução e a educação passaram a ser vistas como necessárias ao desenvolvimento econômico e cultural do país, gerando mudanças nas bases das relações sociais, ampliando a oferta da escolarização. O primeiro grupo escolar foi construído em São Paulo em 1893, conforme o modelo criado na Inglaterra em 1870, com a estrutura de seriação.

A expansão da escolarização torna-se uma das metas do Governo Republicano, instalado no Brasil em 1899. No final do século XIX e início do século XX, surgem várias propostas de reformas no ensino com base em novos métodos e teorias educacionais, que não contemplavam a melhoria dos prédios escolares, que continuavam mal iluminados e improvisados, com mobiliário precário e professores mal remunerados, constatados por meio dos registros feitos em relatórios de inspetores e diretores de instrução pública da época.

O Brasil, em 1954, contava com os índices de retenção mais elevados da América Latina; a reprovação chegava ao percentual de 57,4% na passagem da 1ª para a 2ª série; Souza (2004), descreve que conforme os dados apontados pela UNESCO, que um país que apresenta uma taxa de reprovação de 30% acarreta um acréscimo de 43% nos custos do sistema educacional. Tais dados passaram a estimular o pensamento sobre uma escola organizada por ciclos no Brasil, como tentativa de resolver o fracasso escolar e acabar com os altos índices de reprovação, principalmente nas séries iniciais de escolarização. Logo, o ciclo no Brasil sempre esteve articulado às questões de repetência e evasão, mesmo enfocando a organização do tempo e do espaço da escola. Preocupação que surge desde o início do século XX e ainda continua um grande problema neste início do século XXI. Este modo de pensar o currículo em ciclos, conduz a determinados princípios que tentam resolver a problemática da não-interrupção da escolaridade no decorrer do ensino obrigatório.

Fernandes, (2005), indica em sua pesquisa²⁰ algumas repercussões que a organização em ciclos introduziu nas escolas e nas práticas dos professores, abordando as mudanças para um real sistema ciclado que, de encontro com a cultura da escola seriada, transforma a escola num espaço de tensão e conflito:

- a) as escolas organizadas unicamente em ciclos cresceram de 10% para 10,9%, e as escolas organizadas em séries e ciclos cresceram também de 7,6% para 8,5%, o que representam o total de 19,4% de estabelecimentos de ensino que trabalham em regime de ciclos;
- b) condições escolares²¹ com ciclos há maior porcentagem de professores que trabalham há menos de um ano, ou de um a dois anos. Enquanto nas escolas seriadas, há maior concentração de professores com mais tempo de permanência na mesma escola. Implicando uma maior rotatividade nas escolas com ciclos, fato que contraria um dos princípios do ciclo, a continuidade. A inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries, também pode estar relacionada, porém há uma tendência maior à falta de professores nas escolas cicladas - 51,4%, do que nas escolas seriadas, 45,3%;

²⁰ Pesquisa realizada no período de 1999 a 2002 - a partir de análise documental e revisão de literatura; o exame de questionários contextuais dos professores do Sistema Nacional de Avaliação do ensino Básico/Saeb/2001.

²¹ Categoria, entendida como fatores referentes ao funcionamento e à organização do tempo e do espaço escolar, envolvendo os recursos humanos e o desenvolvimento profissional.

- c) absenteísmo docente, observando o princípio da continuidade, as escolas cicladas fecham um quadro de 31,3% de instabilidade no corpo docente, contra 20,3% nas escolas seriadas;
- d) em relação ao apoio e recursos humanos²² evidencia-se a incidência de maior apoio e de recursos nas escolas cicladas, segundo as observações dos professores. Eles consideram que as escolas oferecem recursos e apoio para desenvolverem seu trabalho em maiores proporções dos que afirmam em relação às escolas seriadas;
- e) formação dos professores em escolas com ciclos, por trazerem mudanças efetivas para a prática, demandam mais insistentemente a criação de soluções que não estão prescritas em livros e nem em manuais. O saber construído coletivamente, pela análise das práticas, parece ser mais valorizado e legitimado entre os professores das escolas com esse tipo de organização. Os professores de escolas cicladas reúnem-se, 81,7% em conselhos de classe enquanto os de escolas seriadas, apenas 50%. Essa diferença significativa induz à constatação de que há uma preocupação com o acompanhamento mais constante dos alunos e com sua avaliação mais contínua. Implica maior probabilidade de discussão sobre a aprendizagem dos alunos e propostas de encaminhamentos ou estratégias de ação;
- f) a gestão dos tempos e espaços da prática pedagógica foi organizada na escola de forma a favorecer a continuidade necessária entre os ciclos. Mas há divergência sobre esta forma de pensar na escola; alguns professores colocam como fator positivo, outros entendem que a convivência dos alunos de 2º ciclo com os alunos maiores não estaria sendo benéfica em relação aos fatores disciplinares. Essa avaliação gerou ao final do ano, uma mudança no critério para organização das turmas e colocação de professores. Privilegiando os aspectos pedagógicos relativos à disciplina e à socialização em detrimento dos relativos ao tempo e espaço escolares adequados para uma escola em ciclos;
- g) os professores dos ciclos 3 e 4²³ possuem discursos contrários aos ciclos e demonstram não compreender as bases de sua pedagogia, mas reprovam menos e

²² Foram analisados os aspectos relativos à carência de pessoal de apoio pedagógico e falta de recursos pedagógicos.

²³ A pesquisa foi realizada em uma escola da rede de ensino público de Niterói, Rio de Janeiro, cuja organização das escolas compreende quatro ciclos ao longo dos nove anos do ensino fundamental.

quando há a possibilidade da dependência, ao final do ciclo 3, sua incidência é maior que a da reprovação.

Este cenário demonstra que a maioria dos professores tem o desejo de melhorar a escola, mas apenas, poucos professores se comprometem com a proposta, uma realidade que pode estar relacionada com a rotatividade do quadro de professores vivenciada em muitas escolas. Outro fator significativo desloca-se para a violência presente no entorno da escola, determinando que os professores não criem vínculos com a comunidade, exceto aqueles que permanecem mais tempo na mesma escola.

Citando Filgueiras (2005), Damasceno, (2006), relata que a discussão da implementação do sistema de ensino em ciclos começou na década de 1950, apoiada nos estudos realizados nos anos de 1920. As primeiras experiências aconteceram entre 1960 e 1970, em alguns estados: São Paulo - período de 1968 a 1972, com o programa “Organização em Níveis”; Santa Catarina - entre os anos de 1970 e 1984, propôs o “Sistema de Avanços progressivos/SAP”; Rio de Janeiro - entre 1979 e 1984, lança o Programa “Bloco Único”.

Mesmo assim, essas experiências não decolaram e foram abandonadas. As três propostas de organização do sistema escolar em ciclos foram implantadas de forma vertical e arbitrária, sem serem discutidas com os professores, sem a preocupação com a formação contínua, nem como seria reorganizado o trabalho pedagógico com vistas a atender a proposta.

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 23, apresenta a organização do ensino por ciclos de desenvolvimento e aprendizagem, define que a finalidade da educação reside no pleno desenvolvimento dos educandos. A promulgação da lei serviu de incentivo para a sua adoção no sistema em diversas redes:

- a) Rio Grande do Sul implantou no final da década de 1950, a modalidade de progressão continuada, criando classes de recuperação, destinadas a alunos com dificuldades de aprendizagem, assim que superam retornam para a turma de origem;
- b) Pernambuco organizou em 1968, o currículo em seis níveis de escolaridade com a possibilidade de avanço em qualquer época do ano;
- c) Juiz de Fora/MG, implantou em caráter experimental de 1970 e 1973, o regime de ciclos;
- d) Com as eleições de 1982, os estados que passaram a serem governados por grupos

políticos e educadores progressistas, assumem compromissos de democratizar o ensino, o Ciclo Básico de Alfabetização-CBA, surgiu como proposta no estado de São Paulo em 1984, envolvendo somente as duas séries iniciais, passando para a jornada única em 1988; no estado de Minas Gerais em 1985; no estado do Paraná ocorreu em 1988, em algumas escolas de rede estadual e de rede municipal, atingindo em 1990 a totalidade das escolas estaduais; no estado de Goiás em 1988 e, em Goiânia, em 1997 e 2000;

- e) Santa Catarina em 1969 foi implantado na 1ª e 5ª série o Sistema de Avanços Progressivos - SAP na rede estadual, deixando de existir em 1983;
- f) São Paulo implantou em 1968, a reforma do ensino primário, dividindo-o em dois ciclos, entra com tudo na progressão continuada, com a promoção automática da 1ª para a 2ª série e da 3ª para a 4ª série; a proposta deixou de existir em 1972 e ressurgindo no sistema estadual com a implantação do Ciclo Básico, em 1984;
- g) Na cidade de São Paulo/SP em 1992, sob o comando de Paulo Freire, as oito séries são divididas em três ciclos de ensino, o mesmo ocorre em Belém;
- h) Rio de Janeiro implantou em 1974 e 1984, o bloco único na rede estadual, instituindo-se a promoção automática para a 2ª série com o objetivo de ampliar o tempo para o aluno completar a alfabetização. Em 1993, o bloco único retornou, abolindo a seriação entre as classes de alfabetização e a 4ª série do ensino fundamental, apoiado na idéia da escola de tempo integral e nos Cieps. Na rede municipal foi implementada em 1991 e 1992;
- i) Porto Alegre/RS em 1997, iniciou a experiência da "Escola Cidadã"- ciclada e no mesmo ano Blumenau/SC, cria a "Escola sem Fronteiras".

1.1 O CICLO EM MATO GROSSO

O estado de Mato Grosso, na década de 1980, passou por um intenso fluxo migratório, provocando o aumento significativo de sua população, de 1.138.691 habitantes²⁴ para 2.027.231 habitantes²⁵. O efeito deste movimento foi marcado pelo aparecimento de inúmeros municípios criados a partir de projetos de colonização, com pessoas vindas de vários estados, causando

²⁴ Censo de demográfico de 1980; 57,5% representava a população urbana.

²⁵ Censo de demográfico de 1991; 73% representava a população urbana.

impacto na demanda escolar com idéias centradas em novas expectativas sobre escola e currículo, impulsionados pelos índices de repetência e de evasão registrados na década de 1990, de 19,5% e de 14,9%, respectivamente. Alcançando em 1997 um total de 34,4% de fracasso escolar²⁶.

A referência do ciclo em Mato Grosso nasce com o Projeto Terra, desenvolvido no ano de 1996 através de projeto-piloto em 22 escolas estaduais de vários municípios, cuja finalidade residia na organização da escola conforme as necessidades da população rural, na tentativa de reverter os índices de evasão e repetência. No ano seguinte foi inserido na rede estadual o Ciclo Básico de Aprendizagem/CBA, como estratégia político-pedagógica de enfrentamento do fracasso escolar, buscando eliminar a reprovação no primeiro ano escolar, e ainda, garantir o direito à alfabetização e à permanência de crianças em idade escolar no sistema de ensino. As bases teóricas e metodológicas de tais propostas implicam na mudança do sistema seriado para o sistema ciclado, (SEDUC, 2000).

No final de 1999, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso/SEDUC/MT, propõe os “Ciclos de Formação” para todo o Ensino Fundamental como forma de organização escolar. A Resolução N° 262/02CEE/MT aprova e define as normas aplicáveis para a organização curricular por ciclos de formação no Ensino Fundamental e Médio, no seu 2º artigo, determina que a opção por este tipo de organização deve fundamentar-se numa concepção pedagógica específica e distinta na consideração dos tempos e dos modos de aprendizagem, na utilização de recursos e métodos didáticos, na organização do trabalho e dos espaços escolares, nos processos de avaliação e de participação, na articulação com outras políticas públicas de suporte social, produtos de elaboração coletiva, e da decisão de cada comunidade escolar, expressas no Projeto Pedagógico da escola e nos seus diversos instrumentos de planejamento e ação (DAMASCENO, 2006, p. 74).

Arroyo (1999) (apud, Damasceno, 2006), defende o ciclo como uma visão progressista e afirma que nem sempre a lógica seriada é alterada em algumas propostas; algumas vezes são até reforçadas, amenizadas com mecanismos de não reprovação ou de adiamento da retenção. O ciclo nesse caso, não passa de um arranjo administrativo, determinado por ritmos de aprendizagem ou progressão contínua, isto porque o trabalho com o ciclo requer mudanças de ordem conceitual e estrutural, implicando na reorganização das atividades pedagógicas e da cultura escolar.

²⁶ Fonte do Livro – Escola Ciclada de MT, 2000.

2 CICLOS: ESPAÇOS REPRESENTADOS POR DIFERENTES TEMPOS

A escola por ciclos, apoiada aos ciclos da vida, demanda conhecer e reconhecer as mediações das práticas escolares dentro de um contexto que inclua o entorno da escola como sinal da condição social, político e cultural de seus moradores. Essa observação permite aprofundar o conhecimento dos contrastes em que vivem essas pessoas, demonstrando que os tempos da vida, nas periferias urbanas, revelam não só os tempos contrastantes, evidenciados pelos indicadores físicos de moradia, que denunciam um projeto desigual de qualidade de vida em relação a outras categorias e classes sociais, mas também os diferentes acessos a certos bens, entre as classes populares, mostrando dessa forma ritmos diferenciados entre um mesmo segmento social.

Essa condição colabora na produção de expectativas quanto ao papel da escola, legitimado pela certificação da aprovação/reprovação. O tempo como princípio básico do ciclo, vai aparecer nesse contexto com roupagem de linearidade, integrado numa visão de formação voltada para atender os diferentes ritmos de aprendizagens, uma situação que não consegue avançar na idéia de que a organização intencional dos espaços pedagógicos da escola pode servir de instrumentos que favoreçam a promoção socioeconômica do aluno. Mesmo constatando a existência de diversos níveis sociais entre os vários segmentos das classes populares em condições de exclusão, junto aos pais e responsáveis pelos alunos das escolas públicas, são observadas as precariedades dos projetos de mobilidade sociais, servindo de obstáculos na negociação no sentido de garantir a sobrevivência de cada dia. Esses desajustes na formação social podem produzir convivências ambíguas entre o atrasado e o moderno, fato que pode agravar-se, ao considerar que os jovens das classes populares entendem o tempo como imediato e de curta duração.

Fisher (2004), citando Martins e Melucci, acredita que as escolas em ciclos podem compor um quadro de alternativas possíveis para enfrentar a falta de “pertencimento” aos moradores das periferias. E sugere uma organização escolar fundamentada nos tempos internos e externos, a partir da visão do sujeito, para o qual o tempo é vivido no bairro, nas vivências familiares nas relações de vizinhança, nas manifestações culturais e sociais presentes nas festas, nas igrejas, no lazer e no mundo do trabalho, aproximando-se assim do cotidiano da comunidade. Pooli e Costa (2004), defendem a necessidade de conhecer a realidade do entorno da escola, argumentando a necessidade de acontecer em sua totalidade; porém não devendo ser vistos como

único ponto de referência para a apropriação de conhecimento. Mas, precisam ser entendidos pelos professores como pressupostos na organização administrativa e financeira e como elemento indicador das condições singulares de ensino e aprendizagem de cada aluno. Este diagnóstico permite às escolas das classes populares organizarem sua infra-estrutura de forma que dê condição de atender e de acompanhar os alunos com a preocupação de incluí-los no processo de compreensão e de apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

2.1 CICLOS DE FORMAÇÃO: A LÓGICA DA ESCOLA CICLADA DE MATO GROSSO

A lógica dos ciclos é uma lógica contrária da escola seriada; o seu sucesso depende das políticas públicas e das concepções de educação que fortalecem a idéia de ciclos, por sua vez, orientadas pela realidade da organização social vigente. Introduzindo nesse contexto outras exigências que conduzem para a superação da exclusão e da submissão.

Freitas (2003), defende que esta forma de organizar a escola compromete com a formação global do aluno, respeitando a diversidade e os ritmos diferenciados no processo educativo. Ao observar as experiências da “Escola Plural” de Belo Horizonte/MG e da na rede de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, que propõem o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação:

- a) 1º ciclo/infância, compreendendo alunos de 6 a 9 anos de idade;
- b) 2º ciclo/pré-adolescência, compreendendo alunos de 9 a 12 anos de idade;
- c) 3º ciclo/adolescência, compreendendo alunos de 12 a 14 anos de idade.

O autor entende que cada ciclo forma o seu coletivo docente e a aprendizagem no ciclo é sempre compartilhada pelo coletivo e não mais por professores individualmente. A organização da escola com base na concepção de ciclo, apóia-se nas fases de desenvolvimento humano e suas vivências, elementos que rompem com o sistema de seriação. Freitas (2003) fundamentado em Pistrak²⁷, amplia essa visão, concebendo a dinâmica da formação do aluno em oposição à lógica da exclusão e da submissão:

²⁷ Moysés M. Pistrak, pedagogo russo, que sistematizou a escola russa criada no período da Revolução Russa em 1918.

- a) **formação na atualidade:** os ciclos devem planejar suas vivências sociais com forte vínculo com a realidade social - com forte ligação com esta atualidade. Trata-se de vivenciar concretamente a vida social e de analisar os limites dessa vida social com vistas à superação;
- b) **auto-organização do estudante:** implica numa relação pedagógica horizontal entre o professor e alunos, porém isso não significa que o professor não deva ter sua autoridade pedagógica apoiada em suas experiências e conhecimentos. O desenvolvimento dessa relação origina-se na tentativa de estabelecer uma comunicação não hierárquica com a finalidade de impedir que a diferença natural seja elevada a um nível de contradição. Então a prática do ciclo não se concretiza apenas como oposição à seriação, alterando tempos e espaços. É preciso mudar o poder instalado nos tempos e espaços, deslocando para o desenvolvimento da auto-organização dos estudantes, criando coletivos escolares onde os alunos tenham identidade; onde a escola organize um tempo de vida e não de preparação para a vida.

O autor argumenta que o entendimento das questões curriculares e do método de ensino da proposta de Pistrak deve acontecer a partir do conhecimento desses dois princípios, onde o currículo é concebido como um fenômeno tomado da realidade e reunido ao redor de temas ou idéias centrais determinadas. Visão apoiada na concepção de “complexos” e não um método de ensino, pois as decisões da vida escolar são tomadas considerando o coletivo pedagógico e o de alunos. Os métodos de ensino com base nessa idéia curricular do complexo, acontecem por meios de projetos, excursão ou estudo de campo, enquanto a prática do professor, esta passa a ser modelada através do envolvimento e da participação dos estudantes. O papel que o professor assume é de apoio, fundamentado em sua experiência e conhecimento e a questão da avaliação fica sujeita ao "trabalho real", onde os mecanismos de avaliação e de legitimidade política são elaborados pelo coletivo de estudantes.

Os tempos e espaços da escola estabelecem novas bases nas relações entre pessoas e entre as pessoas e as coisas, superando a concepção de ciclos de formação que foram implantados em vários estados e municípios brasileiros. O ciclo de acordo com essa idéia serve de instrumentos de resistência de um jogo contraditório entre a lógica da escola e uma nova lógica em desenvolvimento. Segundo Freitas (2003), os professores, os pais e os estudantes precisam

perceber a função dos ciclos, não apenas no campo metodológico-pedagógico, mas na instância política de resistência à escola convencional e que junto aos movimentos sociais avançados irá compor uma sociedade mais justa.

3 A ESCOLA CICLADA NA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO

Mato Grosso no decorrer da década de 1990, revelou um aumento significativo na sua demanda de alunos, acompanhado de elevados índices de repetência e de evasão. É nesse panorama educacional que o ciclo foi implantado, através do Projeto Escola Ciclada/PEC - *Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar e aprender a sentir, ser e fazer*. Proposta que no ano letivo de 2000 começa a fazer parte da realidade das escolas do Ensino Fundamental da rede estadual; com este novo olhar, o processo educativo passa a ser organizado numa lógica que contraria a lógica da escola seriada. A primeira versão do PEC, surge após o encontro de três dias realizados com os representantes das Assessorias Pedagógicas em novembro de 1999. Já em fevereiro de 2000, as escolas recebem documentos de orientações gerais para trabalhar com o projeto. De posse desse instrumento as escolas implantam o ciclo, com a enturmação da 1ª fase do 1º ciclo (SEDUC/MT, 2000).

O processo de implantação, ocorreu de forma gradativa e nem todas as escolas aderiram ao projeto, situação que permanece ainda hoje. No primeiro ano de implantação, a proposta envolveu apenas a 1ª série do Ensino Fundamental, assumindo-se o compromisso que seria um processo contínuo e gradativo, ou seja, a cada ano a série subsequente estaria sendo ciclada. Nesse sentido, em 2007, o Ensino Fundamental, na sua totalidade, passaria a ser ciclado.

Esta nova forma de pensar a organização da escola exigiu do professor uma mobilização conjunta de iniciativas práticas, algumas nunca antes utilizadas, com reflexos diretos na sua função docente, exercendo influências em diferentes âmbitos, sendo que o mais impactante sinaliza na perspectiva da mudança social, visto que as práticas educativas articulam-se com contextos extra-escolares que buscam explicação a partir de modelos culturais.

Os professores da E1 reagiram com rejeição, não aceitando e resistindo ao ciclo, porém não se opuseram a conhecer a proposta, passaram a realizar encontros de formação durante todo o início do ano letivo para discutir e elaborar a proposta de trabalho com o ciclo. A diretora da E1, aponta que alguns problemas poderiam ser solucionados; indica a situação dos professores

interinos, quase todo ano se repete e a integração deles requer tempo, enfatizando que alguns rejeitam a proposta e saem da escola, relata

[...] a secretaria deveria dar mais oportunidades para as escolas que trabalham com o ciclo. Ela implantou e não ofereceu nada para as escolas; nós caminhamos até hoje sozinhos, buscamos tudo sozinhos, foi difícil, mas é recompensador. No caso dos professores interinos, uma vez adaptados com a escola, deveriam permanecer no quadro, a escola já investiu nesse professor. Mas não é bem assim... (Questionário de caracterização).

Os professores que estão trabalhando com o ciclo são envolvidos e comprometidos, as conquistas foram conseguidas graças aos esforços de todos. A avaliação, o relatório pontua como sendo os maiores entraves para trabalhar com o ciclo. Cada escola procurou criar a sua própria ficha de avaliação, servindo para acompanhar o desempenho do aluno, registrado diariamente pelos seus professores.

Os aportes teóricos que sustentam o ciclo nas escolas estaduais de Mato Grosso, definidos e divulgados pela SEDUC no ano 2000, apontam como diretriz:

a) **princípios:** fundamentam-se na democratização do tempo e do espaço escolar, gerando uma ampla reorganização nas estruturas administrativas e pedagógicas, onde dimensão formativa deve ser observada nas ações pedagógicas como condições de melhoria do trabalho educativo com fins nas necessidades dos alunos. O processo de enturmação acontece de acordo com a idade cronológica, considerando a vivência sociocultural e o tempo de aprender, buscando manter a convivência do aluno com os seus pares da mesma idade. O professor é visto como mediador do processo de ensino-aprendizagem, exercendo a função de planejar, organizar, orientar e articular as atividades relativas a esse processo;

b) **estrutura:** a noção de ciclo baseia-se nas descobertas atuais da psicologia da aprendizagem e apóia-se na idéia de que cada fase do desenvolvimento humano tem seu tempo próprio de aprender, sendo assim a enturmação tem como critério: idade; desenvolvimento sócio-histórico-cultural, afetivo e cognitivo e cognitivo, histórico escolar, conforme os quadros abaixo:

Quadro 6 - Estrutura da Escola Ciclada de Mato Grosso

Ciclos	Fases	Agrupamentos	Fase de desenvolvimento
1º ciclo	1ª fase	6 a 7 anos	Infância
	2ª fase	7 a 8 anos	
	3ª fase	8 a 9 anos	
2º ciclo	1ª fase	9 a 10 anos	Pré-adolescência
	2ª fase	10 a 11 anos	
	3ª fase	11 a 12 anos	
3º ciclo	1ª fase	12 a 13 anos	Adolescência
	2ª fase	13 a 14 anos	
	3ª fase	14 a 15 anos	

Fonte: Seduc/MT – (2000)

- a Escola Ciclada de Mato Grosso foi organizada com base na concepção de ciclo de formação, representada pelas fases de desenvolvimento humano, pressupostos que define a enturmação dos alunos no ensino fundamental, considerando a infância, a pré-adolescência e a adolescência. Nesse caso, o espaço escolar ciclado apresenta em sua estrutura três ciclos e cada ciclo compõe de três fases;
- com esta organização, cada ciclo terá um total de 600 dias letivos e uma carga horária de 2.400 horas, significa que o ciclo completa após o termino das três fases. Sendo assim, o período de cada ciclo tem a duração de três anos, implica o Ensino Fundamental organizado em nove anos. Mas, é preciso que essa carga horária seja distribuída conforme o planejamento do Projeto Político Pedagógico de cada escola,

Quadro 7 – Distribuição dos dias letivo e carga horária do ciclo

Ciclos	Fases	Dias letivo	Carga horária
1º ciclo	1ª fase	200	800 horas
	2ª fase	200	800 horas
	3ª fase	200	800 horas
Total		600	2.400 horas

Ciclos	Fases	Dias letivo	Carga horária
2º ciclo	1ª fase	200	800 horas
	2ª fase	200	800 horas
	3ª fase	200	800 horas
Total		600	2.400 horas

Ciclos	Fases	Dias letivo	Carga horária
3º ciclo	1ª fase	200	800 horas
	2ª fase	200	800 horas
	3ª fase	200	800 horas
Total		600	2.400 horas

c) **progressão e retenção:** periodicamente o professor registra o resultado das avaliações e o desenvolvimento do aluno através de pareceres no caderno de campo e na ficha de registro do Desenvolvimento do Educando – Diário da Turma; a progressão pode ser,

- Progressão Simples/PS: indica que o aluno avança sem nenhum acompanhamento;
- Progressão com Plano de Apoio Pedagógico/PPAP: indica que o aluno avança acompanhado de um Plano de Apoio Pedagógico/PAP;
- Na passagem de um ciclo para outro o aluno poderá ficar Retido no Final do Ciclo/ RFC: por um período que não pode ultrapassar um ano letivo, podendo avançar para o ciclo seguinte a qualquer época do ano;

d) **currículo:** trabalhado por área de conhecimento, envolvendo: conteúdos conceituais como aportes teóricos; conteúdos atitudinais representam o estado sócio-afetivo e à disposição mental ou cognitiva, organizada pela experiência para agir num determinado contexto; conteúdos que expressam ações éticas, valores e princípios na vida social com base na reciprocidade. Estes conteúdos devem ser abordados em seu conjunto, permitindo que o aluno construa suas capacidades intelectuais para operar com símbolos, idéias, imagens, representações e conceitos que dão significados em seus contextos.

3.1 SABERES DO 3º CICLO: CONTEXTOS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Que saberes são necessários para o professor de Geografia cuja essência de função docente centra-se em ensinar adolescente no 3º ciclo? De acordo com as literaturas, a adolescência caracteriza-se por apresentar momentos de ruptura e crises, identificados pela exigência de afirmação no sentido de ampliar sua autonomia frente ao mundo do adulto, cuja autoridade passa a ser desafiada e contestada. A afetividade e a sexualidade passam a ser bem mais definidas e os seus interesses são mobilizados pelas escolhas de parceiros sexuais. Elementos que precisam ser considerados na elaboração do currículo.

É uma fase muito delicada, pois se as relações não tiverem bases demarcadas por regras de conduta e de valores, a situação tende a configurar-se numa relação frágil e individualista. É comum notar o afastamento de pais e de professores impulsionados pelos imprevistos, pelas irreverências e formas diferentes de se apropriarem da realidade. É preciso resgatar a qualidade dessa relação, respeitando as diferenças; é preciso reconhecer em cada adolescente suas singularidades e com isso admitir nossos limites em sustentar outras formas de compreender e agir sobre o real. Trabalhar com adolescente, implica numa aproximação do adolescente que fomos e num distanciamento ao mesmo tempo, com o olhar no adolescente que está diante de nós. Significa que para compreender o adolescente é preciso aproximar-se do adolescente real, analisar suas condições objetivas de vida, conhecer suas hipóteses, seus desejos, etc., isto é, “enxergar” esse adolescente segundo a lente da nossa própria adolescência (MOLL, 2004).

3.1.1 O ensino da Geografia: uma prática do presente

A Geografia, conforme a proposta da Escola Ciclada de Mato Grosso (2000), integra a área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais, juntamente com a Educação Religiosa e Filosofia. Uma área que possui um caráter dinâmico por estar em constantes movimentos de transformações, e onde novas tendências e possibilidades surgem a cada momento. O ensinar centra-se no aluno, que exige a utilização de estratégias interessantes para que o adolescente tenha condições de conhecer o seu tempo e o seu espaço a partir de reflexão sobre a criação histórica desse mesmo tempo e espaço, permitindo a elaboração de identidade enquanto sujeito do seu tempo.

A Geografia, nesse enfoque, assume o compromisso de possibilitar ao aluno uma leitura de mundo que permita buscar além da aparência, a construção do processo e das representações no imaginário social escolhendo estratégias que articulem conteúdos trabalhados e sua realidade de maneira estimulante. Explorar a criatividade com atividades que suscitem problemas, desafios e possibilidades; de valorizar a experiência dos alunos em suas relações sociais, afetivas, políticas, econômicas, culturais, religiosas, são alguns exemplos de propostas didáticas que podem mediar o processo de ensino-aprendizagem. Considerando que hoje, conhecer a construção do espaço geográfico tanto local quanto global, passa pelo entendimento das diferentes formas de se comunicar, nesse caso, a linguagem aparece como recursos didáticos. Mas para isso, é preciso que a utilização de tais recursos seja definida conforme os objetivos

propostos e a seleção de conteúdos articulados com o contexto da turma do ponto de vista cognitivo, social e cultural, permitindo ao aluno perceber sua realidade social numa dimensão de superação, com base em sua experiência individual e grupal. Podendo promover ainda maior interação entre professor-aluno e aluno-aluno.

Situação que define como sendo a finalidade da área, cuja finalidade está voltada para favorecer ao aluno e ao professor se verem enquanto base do processo como agentes e construtores do seu espaço social. Com este olhar a estrutura das ciências humanas e sociais, organiza o currículo dessa área ciclo fundamentado em três eixos temáticos, sugerindo para o 3º ciclo o eixo: “o aluno diante da organização do espaço geográfico mundial” , envolvendo temáticas de movimento social na História do Brasil, relações sociais, trabalho e cultura; o Brasil e/no cenário mundial, relações de poder e representações: dos canhões aos computadores. Adotando-se como recurso indispensável nas aulas de Geografia, o mapa, que representa uma síntese da utilização do espaço pelas sociedades e como tal, quando o aluno consegue representar graficamente e se localizar nesta representação, estará desenvolvendo sua autonomia e conhecimento (SEDUC/MT, 2000, p. 170).

O ensino da Geografia deve ser visto como sendo uma prática do presente, idéia que se origina na produção do espaço brasileiro. Vivendo por mais de um século apoiado na crença de que nossas riquezas naturais eram intermináveis e por conta dessa riqueza o país vislumbrava um futuro promissor, um sentimento alienado, com suporte nos livros e nos professores de geografia, daí vem a necessidade de pensar num projeto político de desenvolvimento econômico e social, que implique na melhoria da educação. É preciso mostrar neste início de século, que nenhum país irá acompanhar a Terceira Revolução Industrial²⁸ sem que a sua população tenha um elevado nível de escolaridade e um bom poder aquisitivo; hoje tais fatores constituem-se elementos até mais importantes que as próprias reservas dos recursos naturais. Significa que investir na educação com o propósito de elevar o nível educacional da população, buscando a qualificação da força de trabalho, vai além de construir escolas/prédios, de reformular currículos e organogramas, mas ter o foco no professor, criar condições de trabalhos e repensar na formação inicial e na formação continuada. Uma realidade que conduz reformular o currículo do ensino da

²⁸ A 1ª Revolução Industrial surge com a invenção da máquina a vapor e com as indústrias têxteis, ocorreu no final do século XVIII e início do século XIX; a 2ª Revolução Industrial, nasce no fim do século XIX e início do século XX, caracterizada pela eletrificação, invenção da pesquisa e pelo desenvolvimento industrial; a 3ª Revolução Industrial se desenvolveu no fim do século XX e início do XXI, identificada pelo período no qual vivemos, onde o conhecimento é visto como uma nova base de riqueza e o mercado globalizado busca uma integração geral.

geografia, tomando como direção as tendências que vêm sendo refletidas desde 1980, definindo conteúdos apoiados em pressupostos que permitem ao aluno construir o seu conhecimento a partir do entorno em que vive e ir ampliando de acordo com a escala geográfica em nível, local/regional/mundial, considerando o processo histórico na produção do espaço e as influências culturais, econômico-sociais e até mesmo ambientais.

O ensino da Geografia hoje, deve pautar-se numa prática que oriente alunos e professores a enfrentarem desafios e a buscarem, na interdisciplinaridade, suportes na edificação de uma escola dinâmica, na qual o ensino seja um caminho de realizações e não de repetências e evasões. Um espaço que possibilite não apenas o ingresso do aluno, mas sua permanência e a garantia de conclusão de curso.

As reformas que as escolas estão realizando para atender às necessidades dos adolescentes do 3º ciclo, requerem mudanças no modo de pensar e de agir dos professores, passando pelas reformulações do currículo e da avaliação. Inovações que podem provocar impactos positivos de destaques em sala de aula ou nos alunos, pois o ensino é um processo dinâmico e evolui, acompanhando a sociedade como um todo. Logo, compreender a natureza e o papel do ensino permite aos professores determinarem expectativas em relação aos alunos, entenderem a maneira do adolescente aprender. O domínio deste movimento implica em valorizar o pensamento e as crenças dos professores, percebendo-se como elementos orientadores do aprendizado do adolescente. Contudo, este contexto impõe desafios para as escolas, tais como adicionar novos métodos de ensino e criar ambientes de aprendizagem que atendam as necessidades dos adolescentes para enfrentarem as exigências cada vez crescentes que a sociedade lhes reserva.

Os alunos precisam experimentar mais de uma estratégia emergente de ensino e aprendizagem e terem acesso a isso, como forma de superar a insegurança. Mesmos sendo muito conscientes da importância das relações humanas, os adolescentes não têm certeza de seu poder e de sua capacidade de se adaptar a um mundo maior e obter sucesso nele. Mesmo assim, o ensino que o adolescente tem experimentado, muitas vezes exige absorção passiva em vez de envolvimento ativo; coloca o intelecto e a cognição acima das emoções e da atenção; subordina a vida real e a relevância ao cumprimento do livro-texto e ao conteúdo acadêmico e nega aos alunos a independência para favorecer o controle (HARGREAVES, et. al. 2001). Entender os alunos a partir da sua fase de desenvolvimento torna o ensino significativo, pois mostra

possibilidades de evidenciar as necessidades dos adolescentes à medida que eles encontram um mundo em confusão e em trauma.

As estratégias criativas de ensino não terão espaços onde testes padronizados exijam que os professores ensinem de outra forma, onde os professores trabalhem isoladamente, com horários da escola demarcados, períodos curtos de aula, muito tempo gasto no controle de disciplina e nenhuma flexibilidade para trabalhar além do que o toque da sineta define.

Diante dessa realidade é preciso conhecer a natureza dos saberes e a utilização dos docentes no contexto de atuação do professor; para isso busco nos dados coletados a base desse entendimento, evidenciado através da análise dos dados que realizo no capítulo seguinte.

CAPITULO 6

OS SABERES DOCENTES: UMA CONSTRUÇÃO CONTEXTUALIZADA

Esta parte do trabalho é reservada para a análise dos dados coletados no decorrer da pesquisa. Como já colocado foram utilizadas como instrumentos de coleta, as observações das práticas pedagógicas e as entrevistas realizadas com os professores pesquisados. A sistematização desses dados transcorreu através de registros de protocolos de observação e de transcrições das entrevistas gravadas articulados com os dados obtidos por meio do questionário de caracterização do campo de pesquisa. Estudo esse que fez aflorar os eixos norteadores de análise dos dados.

No primeiro eixo estarei analisando de forma mais sistemática *os saberes docentes e as aprendizagens profissionais* do professor de Geografia do 3º ciclo. Os dados desse eixo referem-se basicamente aos dos protocolos de observação, pois este instrumento esteve voltado para a atuação do professor em sala de aula e suas implicações, constituindo um fator determinante na análise dos dados em relação aos saberes que sustentam a prática de cada sujeito, com a finalidade de verificar:

- a) atuação do professor: consiste em identificar a natureza dos saberes docentes subjacentes à prática dos professores-sujeitos, procurando situá-los nos diferentes contextos de atuação como também reconhecer as condições favoráveis para a sua aprendizagem;
- b) imagem do professor: o olhar está focado para os pensamentos dos professores no sentido de perceber as concepções de conhecimento-escola e de ensino-aprendizagem que orientam a prática do professor de Geografia do 3º ciclo, percebendo os saberes por eles utilizados.

No segundo eixo refiro ao *contexto de atuação e suas possibilidades*, considerando o ambiente escolar organizado em ciclo. A análise deste eixo direciona-se para a visão de prática e de ensino dos professores com base na lógica de organizar a escola. Os dados analisados provêm principalmente das entrevistas, requerendo reflexões também dos dados coletados através dos protocolos de observação da prática do professor e do questionário de caracterização.

1º EIXO: OS SABERES DOCENTES E AS APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO 3º CICLO

Os conhecimentos teóricos construídos na formação inicial e/ou continuada não correspondem às únicas fontes de apropriação dos saberes que sustentam a prática docente, isto porque os conhecimentos, os valores, as crenças, as histórias de vida etc., são reelaborados de acordo com as situações de ensino. Então, a aprendizagem dos saberes que orientam a prática do professor converge para o ambiente de trabalho, no efetivo exercício da função profissional. Nesse sentido, a vivência e os contextos de práticas, constituem espaços que abrigam tais saberes, intervindo assim em sua natureza. Saberes esses de caráter contextualizado e pessoal, materializados no comportamento do professor por meio da sua atuação em sala de aula. Essa realidade nasce na maioria das vezes de um pluralismo de interpretação e de concepções elaborados pelo professor durante a sua carreira de magistério, contornando a sua imagem de profissional.

No decorrer das observações da prática dos sujeitos foi evidenciado o desempenho de uma atuação interativa e pessoal que implica numa prática orientada com base em situações específicas, ora direcionado pelo currículo, ora direcionado pelo contexto da sala, ora direcionado por intervenções externas. Em todos os momentos o professor apóia na dimensão pessoal para tomar suas decisões, como apontam protocolos abaixo:

Em silêncio aguarda a classe a ficar quieta e que todos estejam com o livro aberto. Às 7:35h. inicia a leitura do capítulo 12: A Amazônia. Os leitores são indicados aleatoriamente, cada um lê um ou dois parágrafos, e depois ela explica essa parte do texto. A sua explicação enfatiza na idéia principal do parágrafo (Jade: protocolo de observação N° 08 – turma C/1ª fase - linhas 04 - 08).

A turma está sentada e a professora manda que abra o livro na página 217, mas a conversa é muita, havendo necessidade de intervir, para poder controlar a sala. O volume da conversa diminuiu, só então começa a leitura do texto (Cristal: protocolo de observação N°21 – turma B/1ª fase - linhas 07-23).

Não há energia elétrica. A turma é levada para a quadra. Assim teremos uma aula improvisada. Na quadra o professor faz o arranjo da classe em três grandes grupos, para desenvolver uma atividade lúdica com enfoque no tema que está sendo estudado – consumo da água. Cada grupo pega uma tabela de consumo doméstico de água por atividade e recebe uma quantidade de água para o consumo da equipe. Mas a intenção é que utilizem essa água de forma racionalizada, preocupando

em deixar uma reserva. Vencerá quem souber economizar a maior quantidade de água. O objetivo dessa atividade é de repensar no consumo de água e conhecer a quantidade gasta nas atividades cotidianas (Rocha: protocolo de observação N° 20 – turma A/3ª fase - linhas: 01-09).

Durante o desenvolvimento da aula, surgem diversas situações e na maioria das vezes não previstas, orientando uma prática situada e não pensada. Contextos que impulsionam o professor a mobilização de saberes com a intenção de resolver o problema em questão. Contudo, verifica-se que cada um tem o seu estilo de conduzir a aula, mesmo adotando uma prática sustentada em saberes provenientes do livro didático, integrada na interação com o ambiente da classe. A Jade sustenta uma prática em saberes curriculares e disciplinares, articulada com os saberes experienciais no sentido buscar o controle da sala; a Cristal centra sua prática em saberes experienciais integradas com o ambiente da sala, pois o seu objetivo foca o controle das conversas que causam muita dispersão e no espaço físico, por ser no período vespertino a sensação térmica no interior da classe apresenta uma temperatura superior à parte externa da sala de aula, interferindo no desenvolvimento das atividades; o Rocha, faz mais uso de estratégias diferenciadas, numa situação imprevista, reelaborando o seu plano conforme a nova realidade, ancorando em saberes de formação adquiridos em contextos de atuação, considerando tempo e o espaço para o desenvolvimento da aula, procurando amenizar o impacto da interrupção da aula e assim, poder controlar a dispersão dos alunos. Espaço que favoreceu ao professor o desenvolvimento de saberes pedagógicos, pois a sua prática foi conduzida pela reflexão orientada por um sistema de representação com a finalidade de dar sentido no seu fazer pedagógico.

Diante desse contexto, a aula nem sempre acontece de forma programada como uma celebração, mesmo que a preocupação resida em dar andamento no planejamento, mesmo sob o protesto da turma que pouco ou nada colabora para o andamento da atividade. Nenhum professor fica apático diante de uma situação de incerteza. Nesse sentido a atuação do professor implica numa dimensão de ordem pessoal e de natureza situada e contextual. Podemos notar que a orientação da prática, origina das vivências pessoais e das experiências profissionais de cada um, materializando na interação com a cultura.

O professor busca no planejamento diretriz para o desenvolvimento de suas aulas, porém a sua prática vai adquirir sentido na interação com os alunos, considerando os contextos de atuação do professor, evidenciados pelos protocolos abaixo:

[...] Levanta e escreve no quadro somente a página 178 do livro. Em silêncio aguarda a classe a ficar quieta e que todos estejam com o livro aberto. As 7:35h. inicia a leitura do capítulo 12: “A Amazônia”. Os leitores são indicados aleatoriamente, cada um lê um ou dois parágrafos, e depois ela explica essa parte do texto. A sua explicação enfatiza na idéia principal do parágrafo. (linhas 04-08); [...] Durante a leitura, surgem algumas brincadeiras e a professora faz a intervenção, no sentido de obter o silêncio, pois fica difícil de acompanhar a leitura. Em pé, atrás da sua mesa ela coordena a leitura. A ferramenta de aula é o livro didático, mas ela trabalha de forma intensiva cada texto, faz com que a turma desenhe todos os mapas e gráficos que aparecem no texto. A leitura vai até a página 181 – Um sistema muito delicado. Depois ela manda tirar uma folha do caderno, e guardarem o livro. São 10:21h. Espera que todos estejam com o papel na mão e que fiquem em silêncio. Esta atitude causa muita agitação, a classe indaga: é prova? Ela fica quieta e depois explica: cada um vai escrever o que achou, o que entendeu sobre a Amazônia, a partir da sua explicação, sem olhar no livro (Jade: protocolo de observação Nº 08 – turma C/1ª fase - linhas 15 - 25).

Para explicar, ela posiciona-se na frente da sala, pendura o mapa político do Brasil no quadro e começa a falar sobre o texto, utiliza como suporte o mapa que está exposto. A professora diz que esse assunto já foi explicado na aula passada, agora foi apenas um reforço, (protocolo de observação Nº 01 – linhas 25 - 28). [...] A professora retorna ao texto, usando o mapa político mundi como suporte para a sua explicação. Fixa no texto, faz alguns comentários que buscam esclarecer o assunto. Usa uma linguagem bem simples (Cristal: protocolo de observação Nº 05/1ª fase - turma B- linha 40- 44).

[...] Orienta passo a passo, entrega para os grupos uma folha de papel manteiga e pede para colar as folhas, pois este papel deve ser do tamanho do mapa. Só nessa etapa, foi utilizado todo o 1º tempo da aula, pois tiveram que providenciar fita adesiva e tesoura. O 2º passo é o contorno do estado, devendo ser feitos com caneta ponta porosa. A cor usada não será mais usada em outros contornos. Todos se envolvem nessa etapa, isso é necessário para que o grupo avance e passe para as etapas seguintes. A turma está calma e se integra na atividade. Após o contorno do estado de MT, começam a traçar as unidades representadas em cada mapa. O professor reforça que cada unidade deve ser contornada com a cor que aparece na legenda. Os grupos são

orientados de forma individual, pois cada um trabalha com temas diferentes (Rocha: protocolo de observação N° 17 – turma C/2ª fase - linhas: 17-27).

A prática do professor acontece conforme o seu plano, sustentado em textos, basicamente provenientes dos livros didáticos. Considerando que este material didático constitui no grande referencial na sala de aula, tanto para os alunos quanto para os professores. O seu uso acontece de forma variada, a Jade realiza a leitura do texto e em seguida determina que os alunos desenhem em seus cadernos os mapas e gráficos que aparecem no capítulo estudado. A Cristal realiza a leitura do texto e dos mapas e gráficos que o capítulo apresenta e como atividade reorganiza o questionário do livro didático. Enquanto o Rocha, nem sempre utiliza o livro didático, os textos trabalhados por ele provêm de outros livros, que ora são transcritos no quadro onde os alunos fazem a sua cópia ou então são impressos. O custo dessa impressão às vezes é subsidiado pelo próprio professor. De posse dos textos, ele orienta uma leitura coletiva, seguida de explicação. Nesse momento, o texto constitui apenas o ponto de partida e de chegada, pois durante a exposição, ele sempre busca fundamentar no processo histórico para esclarecer o conteúdo abordado; como atividade propõe pesquisa individual e em grupo, desenvolve muitas atividades práticas, como a construção de maquetes de mapas políticos e físicos, extrapolando o ambiente da sala de aula. O professor não se detém nas leituras de mapas e de gráficos que aparecem no texto, sugere que estes deverão ser feitos em casa.

Os protocolos acima, mostram atividades de leitura retiradas a partir dos livros didáticos, onde cada professor desenvolve um estilo de conduzir suas aulas, porém na maioria das vezes, a sua prática apóia-se em saberes provenientes da sua formação profissional, conhecimentos presentes em toda a ação docente, desenhando a imagem profissional do professor do 3º ciclo. O marco de cada aula centra nos textos escritos, mas os três utilizam outros recursos didáticos, mesmo de forma bem tímida, pouco explorada, como a confecção dos mapas, a leitura dos mapas e dos materiais gráficos e cartográficos. O Rocha conseguiu avançar um pouco mais, isto porque, no desenvolvimento das suas atividades, nota-se a articulação dos saberes disciplinares e pedagógicos, demonstrados através das atividades práticas referentes às construções de maquetes, motivando o imaginário e tornando possível a iniciação no domínio da linguagem cartográfica. Caso contrário, as atividades estarão sendo trabalhadas de forma tradicional e não reflexivo. A finalidade de tais atividades centra em si mesma, pois não há associação entre os conceitos e os conteúdos geográficos nas representações e no uso das

linguagens, traduzindo numa aprendizagem fragmentada e descontextualizada, pouco significativa, não conduz o aluno entender o espaço geográfico em que vive numa visão de mundo.

Mesmo diante da infinidade de informações cada vez mais intensa, fruto da revolução tecnológica avançada é possível identificar os diferentes tipos de linguagens, disponibilizados pelos textos, mapas, gráficos, tabelas, maquetes, mídias e pelas redes de computadores. No entanto é imprescindível, no mundo atual, saber processar esses dados, tornando a disciplina significativa na aprendizagem do aluno. A escola, nesse contexto, assume o papel de inserir o aluno na sociedade da informação, desenvolvendo capacidades para decodificar, analisar e interpretar as informações. Quanto ao professor de Geografia, assume o compromisso de buscar desenvolver capacidades de trabalhar com os diferentes tipos de comunicação, ampliando a possibilidade de compreender a realidade social do aluno.

Observamos que os professores pesquisados, no exercício efetivo de prática, priorizam os saberes disciplinares, concepção de formação com base na racionalidade técnica, não entendendo que os saberes de formação acadêmicos devem ser reelaborados constantemente na sua prática, pois não percebem que a aprendizagem dos saberes docentes é de natureza evolutiva, pessoal e contextualizada. Em alguns momentos, isso acontece, como mostra o protocolo:

São observados todos os cadernos, não somente as atividades de tarefa. Esse procedimento é para verificar quem está com atividades atrasadas, incluindo os textos. Percebe que muitos não estão com a matéria “em dia”, estipula que até na 2ª feira, para serem colocados em dia, avisando que vai querer todo o caderno completo. Identifica algumas alunas que só conversam e não participam da aula. Exige do grupo que não fez a tarefa, se apressar, para fazerem logo, pois já está faltando 20 minutos para o término do 1º tempo da aula. No 2º tempo será aplicada a prova (Rocha: protocolo de observação Nº 13– turma C /2ª fase – linhas 04-11).

Considerar o ambiente de trabalho, possibilitar ao professor a reinterpretar seus saberes construídos no decorrer da sua formação geográfica e pedagógica, articulada com suas vivências, isso implica em desenvolver uma prática situada apoiada em saberes ressignificados oriundos desse contexto. Postura fundamentada no ciclo de formação.

A realização das atividades em sala de aula, algumas vezes é reordenada em função das intervenções dos alunos, direcionando a prática do professor, como revelam os protocolos:

[...] identifica e explica de forma articulada os elementos de uma paisagem natural – relevo – hidrografia – clima – vegetação e solo. Articula ainda os elementos com as atividades econômicas: nos planaltos – agricultura de monocultura; nas baixadas – policulturas, gado, pecuária, mineração; planície – pecuária. Faz a representação gráfica de uma bacia hidrográfica. Mostra como ocorre a dinâmica do clima. São temas que despertam o interesse do grupo. Um interesse percebido através das várias perguntas por parte dos(as) alunos(as) que surgem no decorrer da explicação (Jade: protocolo de observação N° 14 – turma C/1ª fase - linhas 30-35).

O texto sobre o “Crescimento da população brasileira” da página 22, trabalha com os conceitos de: crescimento natural – natalidade – mortalidade. Ao abordar em números de mortos e números de nascimento, obtém a crescimento natural da região; uma aluna comenta sobre o caso da mãe que matou o filho, esse fato aconteceu aqui na região da escola e eles(as) conhecem as pessoas envolvidas na situação, pois o irmão do menino que morreu, estudou no ano passado na escola (Cristal: protocolo de observação N° 07 – turma B/1ª fase - linhas 40-45).

*[...] percebendo que os alunos fizeram confusão entre **continente** e **países**. É retomada a explicação de ambos. Pendura no quadro um mapa mundi político e um mapa político da América do Sul, lembrou que no livro tem também esses mapas, mas quem tiver dúvidas na leitura dos mapas, pede que vá até a frente e olhe de perto os mapas (Rocha: protocolo de observação N° 13 – turma C/2ª fase - linhas 24-27).*

A Jade ao abordar o conteúdo, busca articular de maneira espontânea com outros temas já estudados, procurando relacionar o conteúdo em questão com o conhecimento dos alunos, esperando a participação deles; no conteúdo trabalhado pela Cristal, a aluna relaciona com um fato que aconteceu recentemente envolvendo aluno da escola, porém ela não traz o fato para uma discussão, no sentido de poder transformá-lo num saber geográfico; enquanto o Rocha, ao perceber que os alunos não estavam entendendo o conceito trabalho, retoma a explicação, subsidiado pelo mapa mundi político, faz uso de uma linguagem acadêmica, uma característica profissional, mas nem sempre permite o entendimento do tema estudado. Contudo, quando ele percebe que não suficientemente claro, a explicação é retomada e na maioria das vezes, o tema é abordado utilizando outras formas de linguagens, como filmes, revistas etc. Essa postura também,

pode representar indícios de uma dificuldade formativa, pois a sua condição de professor contratado temporariamente, provoca limitações no processo de aprendizagem docente. Visto que, o professor interino não dispõe de Horas Atividades para realizar a sua formação, conforme o seu relato, os estudos e a preparação das aulas acontecem no período noturno avançando a madrugada.

Nesse sentido, percebemos que ao propor uma atividade para a turma, o professor inicialmente apóia em seus saberes disciplinares, buscando cumprir o seu planejamento, articulando com o nível entendimento e de intervenção dos alunos. Os protocolos mencionados apontam que a demanda da sala de aula interfere no desenvolvimento da aula, direcionado à prática do professor. E, notamos ainda, que os saberes disciplinares mobilizados e utilizados pelos professores tornam-se uma constante em sua prática. Fato que se justifica por abrigar a base da ação docente no caso dos professores do 3º ciclo.

Com base nos autores, o domínio deste saber pode oferecer maior segurança no agir e no pensar do professor, no entanto, este deve compor com outros saberes, possibilitando o desenvolvimento dos saberes experienciais e de saberes pedagógicos, isso quando articulados com o contexto social e cultural do entorno da escola. Nesse caso, a relação estabelecida com o saber deveria ser de interpretação procurando ficar mais próxima dos alunos e assim poder enfraquecer e até romper a resistência que apóia essa relação. Momento que podemos identificar como espaço de novas aprendizagens de saberes específicos e pessoal.

Em relação ao desenvolvimento da aula, podemos observar:

Senta e começa registrar nas fichas os conteúdos e as atividades da aula de hoje. E logo faz chamada. E em seguida começa a correção da tarefa, cada um permanece em seu lugar, é a professora que se desloca de mesa em mesa, e ao mesmo tempo observa a classe. Percebe que tem um grupo que está fazendo a tarefa na sala, e avisa que não vai corrigir quem estiver respondendo na sala, e aponta: “é dever de casa e não de sala” (linhas 04-09); [...] Verifica todos os cadernos, apaga o quadro, e dirigindo para a classe, manda que fiquem quietos: “já conversaram o suficiente, desde a hora que chegaram”. A conversa não está alta, mas provocando a dispersão da sala (Jade: protocolo de observação N° 02 – turma B/1ª fase - linhas 14-16).

A professora passa no quadro a continuação do texto da aula anterior. Inicialmente os(as) alunos(as) fazem a cópia em silêncio, uma situação que a professora aproveitou para avançar no conteúdo, (linhas

04-06); Após o término do texto no quadro, em seguida a professora começa a passar a atividade (linhas 09-10); [...] Enquanto a turma copia a atividade do quadro, a chamada é feita (Cristal: protocolo de observação N° 02 – turma C/1ª fase - linhas 13-14).

Assim que entra na sala cumprimenta a turma, senta e faz a chamada, enquanto um aluno apaga o quadro, de forma bem lenta, pois tem grupo que ainda copia o texto da outra aula. Quando chega à última parte, surge um tumulto, provocado por esse grupo, que começa a gritar. A professora consegue acalmá-los e continua a chamada. A classe começa a reorganizar a sala, isso gera muito barulho, as mesas são arrastadas e as conversas ficam bem altas, uma situação permanece durante toda a chamada. Ao terminar a chamada ela os adverte, com uma feição séria, mas fala calmamente “vocêsem parecem que estão no recreio”. A turma vai se acomodando, as mesas vão sendo arrumadas e a conversa controlada. Por pouco tempo, assim que a professora pergunta: “onde que parou o texto?” A conversa toda volta. Uma aluna reclama do barulho e pede que passe outro texto (Cristal: protocolo de observação N° 05 –turma B/1ª fase - linhas: 01-11).

[...] De repente aparece na janela do lado de foram dois rapazes para trocar os vidros quebrados das janelas, essa troca gerou muito barulho pelas batidas do martelo na esquadria da janela, o professor manda que parem com o serviço, argumentando que não iria competir sua voz com o barulho. Finaliza com estas palavras: “aqui é o meu trabalho e vocês (apontando para a sala) são a maioria”. Eles foram embora e voltam minutos depois com a coordenadora. Os dois saem da sala e conversam (professor e coordenadora). O professor entra e retira a turma da sala levando-a para a quadra, permanecendo até trocarem todos os vidros das janelas da sala. Na quadra, a atividade é improvisada. A turma é colocada em círculo bem no meio da quadra, faz exercícios de relaxamento e de energização (a situação deixou o professor bem nervoso, mas ele procura controlar, mantendo-se calmo e não transparecendo a sua indignação). Em círculo de mãos dadas o professor coordena lentamente cada movimento, começa apertando a mão da aluna que está a sua direita e está apertando a mão de quem está assim que sente, faz o mesmo procedimento, tipo efeito dominó. Retorna para a sala as 10:10h. Começa a passar a continuidade do texto no quadro (Rocha: protocolo de observação N° 47 –turma C/3ª fase - linhas: 14-38).

O professor entra, cumprimenta e em seguida dá início a primeira atividade da aula - correção da tarefa, concomitante com a chamada. (protocolo de observação/N° 03 – linhas 01-02). [...] O professor os orienta para subdividirem-se, assim todos irão participar da atividade, enfoca que este é o espírito do trabalho em grupo, a coletividade. Nesse sentido uma parte do grupo passa a desenhar o

mapa, outra faz a transcrição para o isopor, outros recortam o mapa no isopor e todos pintam, (Rocha: protocolo de observação N° 01 – turma D/2ª fase - linhas 14-16).

Os currículos escolares orientam a organização, a estrutura e a evolução da aula, dando uma certa unidade na aula. Mas cada aula tem o seu tempo próprio; o ritmo estabelecido, acontece de acordo com a experiência do professor, considerando a sua relação com os alunos, a realidade e a individualidade de cada um. Durante a aula, a Jade procura seguir o planejamento, centrando nas atividades do livro didático, utiliza a estratégia de trabalhos individuais, impondo um ritmo de atividades na intenção de manter o controle da sala; o livro didático também aparece como diretriz no planejamento das aulas de Cristal, porém os tempos das atividades são impostas pelo contexto da classe, manifestados nos comportamentos dos alunos; o Rocha também centraliza suas aulas no planejamento, contudo, propõe atividades mais interativas como trabalhos coletivos e de pesquisas, mas não perdendo o foco do controle da sala de aula.

O trabalho desenvolvido em salas de aulas, tem base no saber curricular, mesmo não percebido pelos professores pesquisados. Este saber constitui um dos elementos integrantes na aprendizagem de novos saberes docentes, voltados a fortalecerem a dimensão pedagógica da ação docente, num sentido de validação de sua prática.

A prática de cada professor, revela:

A professora senta e passa a observar a sala, e começa a corrigir os cadernos que estão com atividades pendentes de 6ª feira. A conversa está sob o controle. Ela dirige para o Maykon, avisando que ele está com 20 faltas, e informa que “ele veio no dia 31/07 e retornou só no dia 16/08, são 10 dias letivos.” Depois reforça que ele não pode mais faltar, pois as faltas de Geografia já estão estouradas. E tem outro aluno, o Marco Antônio que só assistiu uma aula deste módulo (Jade: protocolo de observação N° 13 – turma C/1ª fase - linhas 13-18).

A turma está sentada e a professora manda que abra o livro na página 217, mas a conversa é muita, havendo necessidade de intervir, para poder controlar a sala. O volume da conversa diminuiu, só então começa a leitura do texto sobre – Vegetação original do Centro Oeste. Segue o comentário logo após a leitura de alguns parágrafos. Na explicação foi abordada a alteração da vegetação provocada pelas queimadas. Fala sobre as queimadas que acontecem nas casas dos alunos quando limpam os quintais e as calçadas. A leitura é retomada. A metade da classe acompanha a leitura de seus livros. Mas a conversa é alta, dificulta a concentração na leitura. Na explicação, são feitos

comentários sobre a gravura que mostra a paisagem do cerrado. A turma tem acesso apenas aos textos que o livro oferece, e toda a explicação está dentro do contexto da leitura, outras 18 leituras não são feitas. Este tópico finaliza o capítulo 15, sendo assim, ela manda fazer a atividade da página 219, orientando que não é preciso copiar as perguntas, somente as respostas. Enquanto eles fazem as atividades, ela caminha pela sala explicando para cada dupla quais as questões que devem ser feitas, e dá uma volta pela sala para observar o desempenho das duplas, nem começam e o sinal toca (Cristal: protocolo de observação N° 21 – turma B/1ª fase - linhas 07-23).

Percebendo que os grupos que estavam na espera iriam ficar por muito tempo parado e somente brincando, e que esta fase constitui a base da maquete, e não sendo bem feito dificilmente o trabalho terá êxito. Diante dessa situação o professor decide desfazer os dois grupos ociosos, distribuindo-os entre os três grupos que já estão adiantados na construção da maquete, porém em diferentes fases. Com essa decisão todos passam a desempenhar uma função no grupo e a conversa diminui (Rocha: protocolo de observação N° 02 – turma D/2ª fase - linhas 17-23).

A sala de aula oferece uma estrutura própria, onde o professor, para dar conta da sua função, articula um conjunto de saberes necessários na efetivação de uma prática situada, e ainda reserva para ele, um contexto repleto de indeterminação, identificada pela multiplicidade de ações sem dispor de tempo para pensar. Na execução da aula, cada professor envolve com inúmeras atividades em situação de ensino e de aprendizagem específicas, exigindo para cada momento uma atuação que atenda a demanda da situação.

A prática de Jade desenvolve-se como uma rotina, porém o seu pensamento está sempre focado no aluno, demonstrado pelo interesse de mantê-los informados quanto a sua vida escolar, evidenciando as pendências de alguns quanto a faltas; para avançar no conteúdo a Cristal precisa estar constantemente intervindo junto a turma, na tentativa de obter o controle para prosseguir com a aula; buscando envolver a sala toda nas atividades e romper com as conversas que já estavam ficando fora de seu controle; o Rocha, reelabora o planejamento e apresenta um novo arranjo para a organização dos grupos, atribuindo uma tarefa para todos os membros dos grupos.

Considerando que cada professor tem em mente a mesma preocupação, evoluir no planejamento, mas utilizam maneiras diferentes de agir, revelando o seu estilo profissional. Neste caso, a prática é reorganizada ao ser processada pelo pensamento, atribuindo características próprias de cada professor. Assim, o movimento dessa prática parece ser determinado pela visão

de conhecimento/escola e de ensino/aprendizagem de cada professor, gerando certezas e intervindo na prática pedagógica. Contexto que delinea o estilo de ensinar próprio de cada profissional.

Logo o ensinar envolve diferentes contextos de práticas, resultando numa atuação situada, como mostra o protocolo do professor, logo abaixo:

[...] A turma está agitada, exigindo que a professora fique em pé e os repreende “eu vou esperar vocês fazerem silêncio”, uma estratégia para passar o tempo, pois as aulas estão de acordo com o seu planejamento. Já são 8:48 h., ela se aproxima de três alunos que estão conversando, fazendo-os ficarem quietos e controla a conversa da sala. E depois comunica que esse tempo da aula está destinado para completarem os exercícios atrasados (Jade: protocolo de observação N° 12- turma B/1ª fase - linhas: 26-31).

Durante a cópia do texto, as alunas levantam, ficando em pé próximo do quadro, sentam à mesa da professora e até no chão, sempre buscando a melhor posição para retirar o texto do quadro. As alunas são mais carinhosas que os meninos, procuram ficar mais perto da professora, gostam de apagar o quadro, carregar o seu material (Cristal: protocolo de observação N° 14 –turma B/1ª fase - linhas: 22-25).

[...] As 7:55, começa a trabalhar o capítulo 2 do livro didático – Europa: uma visão de conjunto. Através de uma enquete, o assunto é introduzido. O professor questiona: o que você sabe da Europa? O objetivo dessa enquete é diagnosticar o conhecimento prévio da turma em relação à Europa. 90% da classe respondeu que não sabe nada da Europa, apenas 10% arriscaram dizer algumas características do continente que será estudado. Diante desse fato, o professor se posiciona, “vocês sabem pouco da Europa, eu também vou falar pouco, pois são vocês que têm que descobrir.” (Rocha: protocolo de observação N° 36 – turma B/3ª fase - linhas 21 - 27).

Antes de abordar um novo conteúdo, o professor promove uma enquete com cada aluno da sala procurando saber o nível de conhecimento de cada um, e só depois introduzir o conteúdo. Esta relação não aparece em outros protocolos dos professores pesquisados.

O ensinar demonstra a capacidade de o professor estabelecer o diálogo entre a teoria e prática numa situação de aprendizagem. Ação que passa pela resignificação dos saberes, visando a transformação do saber acadêmico em saber escolar. Uma prática definida por Chevallard (apud PERRENOUD, 1993) como “transposição didática”, realizada pela passagem do conteúdo do

plano do currículo formal para o currículo em ação, efetivado pelo currículo real, numa relação entre os saberes ensinados e os aprendidos pelos alunos na sala de aula através do discurso próprio do professor.

Apropriar esses saberes requer que o professor tenha domínio da disciplina que ensina, conhecimentos do entorno social e econômico da região que a escola está inserida, e estar comprometido e indignado com esta realidade. Compreender as particularidades que envolvem o conteúdo específico é importante para dar sustentação à prática, mas conhecer o contexto em que atua, levando em conta o tempo de aprendizagem de cada aluno é fundamental para uma prática significativa, comprometida em ampliar a visão de mundo, oferecendo condições para que cada um busque a sua superação social e cultural.

As comunicações mantidas com os alunos ocorrem de diferentes maneiras:

*[...] As 7:16h. começa a chamada, mas antes manda guardar os livros de ciências dizendo, “quem estiver fazendo tarefa de ciências, guarda o livro, se não eu vou pegar. Tarefa de ciências faz em casa ou na aula de ciências.”, (protocolo de observação Nº 05 – linhas: 06-08).
[...] Há um foco de conversa, ela logo intervém “se continuarem conversando, eu passo o capítulo todo, o capítulo 12!”, e complementa, “a atividade vou corrigir chamando cada um.” Mas antes de corrigir o caderno (Jade: protocolo de observação Nº 13 – turma D/1ª fase - linhas: 10-14).*

[...] A leitura retoma enfocando o tópico – A concentração de renda, a leitura da tabela que mostra a proporção de pobres, segundo as grandes regiões brasileiras no ano de 1999, é realizada pela professora. Esta é a última parte do capítulo, na seqüência do livro, aparecem as atividades. Ela refere ao exercício nº 01 do livro, na página 62, uma atividade de pesquisa sobre o desemprego. Ela manda que a classe faça uma pesquisa com alguém que conhece e está desempregado, passa no quadro o mesmo roteiro de entrevista do livro, pois há um livro para cada dois alunos da sala (Cristal: protocolo de observação Nº 17 – turma C/1ª fase - linhas: 12-18).

Como primeiro dia de aula, o professor apresenta a sua proposta de trabalho e estabelece um acordo oral – contrato didático, onde estabelece o compromisso – respeito – avaliação. Quanto à avaliação, enfatiza que esta é contínua, não utiliza notas, “a escola é ciclada é por conceito”, coloca que a frequência, coletivismo, participação e a pontualidade serão usados como critérios avaliativos. Recomenda a desligar o celular, na sala de aula o seu uso é proibido. É aceitável a entrada até 5 minutos após o sinal; os trabalhos deverão ser entregues

no prazo estipulado. Toda aula é avaliativa com a validade de 1,0 (um) ponto, as advertências (não encapou o livro, não fez atividades, entrou atrasado será avaliado com dois pontos negativos). Informa ainda, que as provas serão feitas sem serem avisadas, poderá acontecer a qualquer momento da aula (Rocha: protocolo de observação Nº 10 – turma C/2ª fase - linhas: 01-11).

A relação que cada professor estabeleceu com os alunos ocorreu por meio de diferentes linguagens, que expressa a mobilização de uma rede de idéias abrigadas no pensamento, resultante de experiências vivenciadas e socializadas pelo coletivo docente, que se concretiza a partir de uma fala contextualizada, exemplificada.

O conteúdo é mediado pela linguagem que se revela na prática dos professores pesquisados, outra forma de linguagem são as inúmeras atividades utilizadas como forma de controle do tempo e das conversas, pois a conversa é mais intensa quando estão ociosos; fazer uma programação para que isso não ocorra transforma-se na preocupação de cada um. O Rocha, no primeiro dia de aula no módulo elabora um “combinado didático” com a turma, explicitando as “regras do jogo”, onde cada um tem deveres e obrigações, que devem ser considerados para o bom andamento da aula.

Nas diferentes formas que o professor utiliza para comunicar estão presentes as concepções, o pensamento, as crenças, os valores, etc., subjacentes à sua prática. Implica que cada professor possui o seu jeito de transmitir, evidenciado nas seguintes situações de práticas:

[...] Apaga o quadro e continua a passar o texto, aborda o processo histórico da formação política do Brasil. Trabalha ainda a definição de: distrito federal – distritos – municípios – território federal – unidade federativa (Jade: protocolo de observação Nº 01 – turma B/1ª fase - linhas: 42-44).

[...] A Correção continua, as respostas errada, são refeitas. A professora orienta e mostra onde se encontra a resposta no livro. Diante da conversa e da intensa solicitação para corrigir o caderno, ela posiciona “vou corrigir de quem está quieto..., pois quem estiver conversando, não vai sair para o recreio.” O sinal toca, e ninguém é liberado, pois está fazendo a correção de um caderno. Assim que termina, passa a liberar: primeiro quem fez a atividade, até agora só saiu um aluno. A partir das 9:03h. passa a liberar de um em um, começando sempre pelos mais quietos, mesmo que estes(as) não terminaram as atividades... mas ela dá o visto e libera (Jade: protocolo de observação Nº 11 – turma C /1ª fase- linhas: 31-39).

[...] A professora manda abrir o livro na página 31. Ela faz a leitura dos três mapas que aparecem no texto, demonstrando a grande mobilidade da população brasileira nos períodos de:1950/1970; 1970/1990 e na década de 1990 (Cristal: protocolo de observação N° 11 – turma C/1ª fase - linhas: 06-08).

[...] O aparelho de retroprojektor despertou muita atenção da sala, assim que o professor começa a trabalhar com as folhas de transparências. A 1ª folha traz os conceitos básicos da Geografia, faz a leitura, e explica logo em seguida. A 2ª transparência, mostra a relação entre população e espaço, indicando os países mais populosos e a sua área territorial. Trabalhou com os conceitos de populoso e povoado, articulados com a densidade demográfica. Explica como encontrar a densidade demográfica de uma região. Para isso referiu a população absoluta à área por ela ocupada. Usa o espaço da sala de aula e o nº de alunos (as) da turma para falar sobre o conceito de densidade demográfica, numa dimensão local, e depois exemplifica em outras dimensões. Procura refletir sobre as conseqüências da alta densidade para o espaço urbano de uma cidade, com poucos recursos econômicos. A 3ª transparência é uma imagem da região da escola. Ao mostrar a fotografia, a sala toda ficou entusiasmada pela foto. Atraídos pela imagem, passaram a olhar com atenção e começaram a identificar a casa onde moram, a escola, o córrego Três Barras, hoje transformados em canal de esgoto (Rocha: protocolo de observação N° 30 – turma B/2ª fase - linhas: 05-19).

O texto é passado no quadro, aborda as funções das linhas imaginárias, localizando-as graficamente no globo terrestre de forma bem objetiva. Faz a representação gráfica dos paralelos e das longitudes. São conteúdos que fazem parte da estrutura epistemológica do saber geográfico. São conhecimentos que possibilitam, localizar e determinar a área de ocorrência do fato geográfico, é um princípio que torna a cartografia uma auxiliar indispensável da Geografia. Trata-se de conhecimentos que oferecem condições para realizar a leitura de mapa, este procedimento permite a pessoa se situar e localizar qualquer região habitada ou não habitada. Ele justifica, pelo fato de não conhecer o grupo, definiu este conteúdo para iniciar o módulo. É trabalhada graficamente as principais linhas imaginárias – Paralelos/Latitudes e os Meridianos/Longitudes, nesse sentido, ele nivela o conhecimento prévio da classe para 5ª série (Rocha: protocolo de observação N° 39 – turma A/2ª fase - linhas: 48-58).

Cada professor possui um estilo de ensino que o identifica pela relação que estabelece com o conhecimento disciplinar ao ensinar, demonstrado pelo procedimento de selecionar e transmitir o conteúdo específico, uma prática que materializa a sua maneira de pensar e de

entender o ensino e a educação. A transmissão do conteúdo requer a preparação e planejamento, onde o saber específico será trabalhado e colocado numa sequenciação didática de acordo com nível de entendimento do aluno. Processo que funciona como uma ponte entre a prática do professor e o próprio meio de enviar o saber.

Percebemos que todos os professores pesquisados dominam o saber disciplinar da Geografia, o diferencial está na sua transmissão, ou seja, na preparação da aula. Este momento exige não somente um estudo mais detalhado no sentido de torná-lo compreensível na sua transmissão, como também exige uma preocupação em relação à seleção e ordenação de exemplos e formulação das atividades que serão desenvolvidas com a finalidade de maior assimilação do conteúdo trabalhado.

Mas para isso acontecer, o professor busca saberes que o auxiliem na gestão da sala, adotando procedimentos interativos que provoquem a participação da turma nas atividades planejadas, com uso de diferentes estratégias e de recursos didáticos com a finalidade de prender a atenção da turma e diminuir a dispersão. A Jade trabalha com todo o texto do capítulo, além de propor a resolução das questões que o livro didático aborda, ela também desenvolve outras atividades inseridas no texto, como as transcrições dos mapas e tabelas que o livro didático traz, para o caderno. Uma atividade que todos se envolvem. A Cristal demonstra por meio da resolução das atividades do livro didático a base de sua aula, resultante da leitura do texto seguida por uma rápida explicação. O seu diferencial está em deter a explicação nas leituras dos diferentes mapas que o livro didático aborda e nas interpretações das tabelas, gráficos e gravuras do texto.

O Rocha destaca-se pelo uso de diferentes recursos para trabalhar o conteúdo, nem sempre é proveniente do livro didático, ele traz diferentes textos de fontes variadas, neste protocolo ele trabalhou com o retroprojetor, com transparências e fotografias de satélites, para aprofundar as noções de populoso e povoado, em seguida prepara a turma para uma aula de campo com a finalidade de reconhecimento da paisagem construída no entorno da escola. Esta prática traz de forma subjacente saberes metodológicos que fundamenta na interdisciplinaridade, permitindo que ambos, professor e aluno se envolvam num processo de pesquisa. O trabalho de campo permite ao professor suscitar do aluno o uso de todos os seus sentidos para conhecer melhor a região estudada, usar diferentes recursos de observação e registros e confrontar as falas de pessoas de idades e profissões variadas.

Implica que cada um, apoiado na sua maneira de pensar, considerando o ambiente de aula, constrói um saber com vistas a atender a demanda de cada turma, considerando as diferenças existentes entre os alunos. Na interação desses espaços compreendidos entre a proposta curricular, entre o saber prático pedagógico e o espaço específico trabalhado em cada aula, proporcionam condições de reorganizar e re/significar o ambiente de trabalho. Orientando para uma racionalidade prática onde o professor ganha mais segurança para a inovação da sua prática, influenciando no crescimento da sua profissionalidade docente.

A prática pedagógica passa a ser influenciada pelos saberes provenientes da história de vida do professor, deixando-se mostrar em algumas situações:

[...] A professora acompanha todo o movimento da sala sentada em sua mesa, e aproveita para fazer a leitura do texto do livro didático. As aulas são preparadas nesses espaços, pois à tarde ela está sempre indo com sua irmã para a chácara delas. Sendo assim só sobram esses momentos para preparar suas aulas (Jade: protocolo de observação Nº 05 – turma D/1ª fase - linhas: 29-32).

[...] Assim que passa as questões, ela se desloca pela sala, observa cada aluno e aluna, pede silêncio e anota nomes de quem não trouxe o livro. Mesmo no meio da conversa, alguns estão fazendo a atividade. Há muita dificuldade em responder as questões (Cristal: protocolo de observação Nº 15 – turma B/1ª fase - linhas: 16-18).

[...] Mesmo assim, ainda a professora procura cumprir o seu planejamento. Inicia corrigindo a atividade, indo de mesa em mesa, anotando em seu caderno os nomes dos que fizeram como também de quem não fez pois toda atividade é uma forma de avaliação (Cristal: protocolo de observação Nº 12 – turma C/1ª fase - linhas: 06-08).

[...] Fala que a classe também deve fazer a sua parte no sentido de melhorar a relação entre professor X aluno. Propõe para a turma refletir sobre a sua postura, enquanto aluno(as). Ele relata que está procurando conhecer mais a realidade em que eles (as) vivem, e assim poder compreendê-los(as) melhor e se possível até ajudá-los(as). A sensibilização e a emoção são sentimentos que o professor utiliza como estratégia, para poder se aproximar mais da turma e assim quebrar a sua resistência. Toda essa fala, ele também se inclui nesse contexto de violência, preconceito (como negro). E chama todos para o compromisso com o seu futuro. Dizendo isso, indica o filme – O Patriota, para melhor compreender a tema da aula passada – Estado-

nação (Rocha: protocolo de observação N° 15 – turma C/2ª fase - linhas: 10-18).

[...] Depois comenta que a turma o surpreende a cada dia. Relata que na aula de ontem, não pôde dar continuidade ao planejamento e hoje a mesma coisa, “a maioria fez na sala, copiando do colega, e outros não fizeram.” Continua dizendo, “pensando que vocês estão interessados em conhecer a Europa, trouxe algumas revistas – Próxima Viagem e Viagem.” Depois organiza a classe em dupla, estipula o tempo de 20 minutos para concluírem a atividade (Rocha: protocolo de observação N° 44 – turma A/3ª fase - linhas: 11-16).

[...] Antes de começar a trabalhar com o conteúdo da aula, fala sobre a culminância do projeto e procura conversar com eles e provocar um repensar no comportamento que a classe estabeleceu com a professora substituta de Arte. Começa dizendo que o projeto implica numa avaliação geral, a nota de Artes vai ter influências em outras matérias. Trata-se de um projeto e para ter sucesso todas as etapas do planejamento devem ser cumpridas. Orienta a turma para conversar com a professora e juntos procurarem solução que seja viável e não prejudica o desenvolvimento do projeto. Ele relata que pensou em seu planejamento e diminuiu as inovações, pois não está vendo o retorno positivo, isso desmotiva o professor. [...] se coloca no lugar da colega e compreendeu a sua angústia. Talvez já vivenciada, foram 25 minutos de conversa (Rocha: protocolo de observação N° 46 – turma A/3ª fase - linhas: 08-16).

O professor Rocha por estar no início de carreira, concluiu a graduação em 2001, para prosseguir seus estudos teve que sair de sua cidade e enfrentar muitas dificuldades. Hoje com 35 anos percebe o seu crescimento pessoal e profissional, esse desejo de conquista, ele deposita em cada aluno. Sentimento que apóia a relação que mantém com a turma, e com os colegas de trabalho, manifestado numa prática subsidiada por diferentes estratégias e recursos, na intenção de envolver e de interagir, tanto com a turma quanto com o grupo de professores, porém tem dificuldade em trabalhar num contexto de indeterminação, demonstra ser ansioso e algumas vezes perde controle, extrapolando suas emoções, mas em alguns momentos se mostra para a turma através do olhar carinhoso e terno como de um pai, mesmo não tendo filhos. São situações de extremidades.

A professora Jade preocupa-se com a limpeza e com a organização da sala, sua estratégia centra mais no livro didático, possui habilitação em magistério e já trabalhou com as séries iniciais do Ensino Fundamental, lhe atribui uma postura “bem professoral” com o domínio

do tempo, consegue realizar a maioria de suas funções docentes aproveitando o período em os alunos se encontram em atividades. A professora Cristal, em final de carreira, apresenta uma prática centrada no livro didático e no cumprimento de seu planejamento, porém convive com o hábito da turma em não trazer o livro em suas aulas, diante disso toma uma posição severa, uma postura rara, considerando o seu estilo de prática.

Os professores pesquisados sustentam uma prática com base em saberes confirmados pela cultura escola, mas ao introduzir o diálogo nessa relação, fortalece a identidade do grupo, mediada pela ampliação do conhecimento em relação aos valores e crenças do professor e do coletivo ao socializarem certas experiências profissionais e pessoais, favorecendo ambientes para o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem.

A prática do professor revela ainda níveis de envolvimento com a turma atrelados com a sua história de vida, fundada numa relação de valorização das diferenças sociais, econômicas e culturais existentes nesse espaço, assim demonstradas:

As 7:10h. a sala já está toda organizada, a professora arruma as mesas que não foram ocupadas colocando-as em fileiras, senta e aguarda a 2ª turma. Chegam mais dois alunos. Ela pergunta “quem trouxe o livro de Geografia?”. Apenas oito trouxeram o livro. A chamada é feita 10 minutos depois. Em seguida ela levanta e toma um pacote de biscoito de um aluno, pois ele está sempre comendo durante a aula. Assim que conclui a chamada, sai da sala para emprestar os livros da turma D. Retornando ela entrega um livro para cada um. Apaga o quadro e passa a atividade da aula (Jade: protocolo de observação Nº 13 – turma C/1ª fase - linhas: 01-07).

[...] Orienta que deve ser com legenda e tudo. Explica que a leitura de um mapa se dá através da legenda, (linhas: 12-13); [...] Nesse momento todos se envolvem na atividade e a sala permanece 16 em silêncio, só levanta para emprestar material para a confecção do mapa. A professora senta em sua mesa e faz anotações na ficha de acompanhamento da turma, e ao mesmo tempo atende as solicitações de alunos(as) que estão com dificuldades para fazer o mapa. As 8:00h. já tem grupo que só falta pintar e pergunta a professora se pode pintar de outra cor, ela diz que sim, desde que mude a legenda, explica novamente “que a cor a que está no mapa é a cor que deve ter na legenda” (Jade: protocolo de observação Nº 08 – turma B/1ª fase - linhas: 15-22).

[...] Todo o quadro é preenchido, coloca o caderno em cima de sua mesa e percorre pela sala, andando de fileira em fileira, olha os

cadernos, retorna a sua mesa e pergunta: “já terminaram de copiar?” Ouve um forte coro: “nãooooo.....”. Com essa resposta ela os aguardam, (linhas: 18-20); [...] Ela adota uma gestão de sala, bem serena, quando cobra dos(as) alunos(as) as atividades resolvidas, tanto em sala quanto as tarefas, não há exigência nessa cobrança. A turma ganha novas oportunidades para fazê-las, podendo ficar, inclusive uma aula toda para terminar uma atividade que deveria ser feito em casa. Essa atitude faz com que a turma disperse com muita facilidade, tudo o que acontece na sala serve de motivo, para começarem a conversa, com se fosse uma disputa entre grupos, com a intenção de demarcar território. Uma espécie de “guerrilha” uma atitude que acontece praticamente em todas as aulas (Cristal: protocolo de observação N° 05 – turma B/1ª fase - linhas: 26-33).

[...] A conversa é muita, e para conter a professora bate na sua mesa com uma régua para ser ouvida e assim pedir silêncio. Diante disso, ela resolve fazer o remanejamento de algumas duplas. Em seguida ela manda abrir o livro didático na página 20, e trabalha com os gráficos. Reforçando a sua explicação, e agora ela utiliza o mapa mundo político como suporte para a sua fala (Cristal: protocolo de observação N° 07 – turma B/1ª fase - linhas: 30-35).

[..] Introduce o assunto da aula, perguntando: Qual é a causa do aquecimento global? Com esse questionamento ele verifica se o assunto foi entendido e/ou se o aluno e a aluna realmente fez a pesquisa. Mas antes, esclarece que a concentração, a atenção na aula e saber ouvir permitem entender o que está sendo pedido pelo professor. Para a resposta, exige a participação espontânea, sem recorrer a leitura da pesquisa. Solicita a participação individual, indicando aluno(a) por aluno(a), seguindo a seqüência das mesas dispostas em fileiras, e as respostas são registradas no quadro. Foram escritas 21 contribuições, numa sala de 33 alunos presentes. Cada resposta recebe o comentário e explicação do professor (Rocha: protocolo de observação N° 18 – turma A/2ª fase - linhas: 05-13).

[...] Após expor o plano de trabalho para este módulo. Passa para o 2º momento da aula – conhecer a turma. Para isso ele preparou uma atividade de apresentação, dizendo que tem por objetivo trabalhar a memorização. A sala mobiliza para formar um grande círculo, o professor recomenda que o nome deve ser pronunciado com respeito. É uma turma bem descontraída e receptiva, mas seus territórios se encontram definidos. [...] A dinâmica ocorre tranquilamente, a turma responde as orientações do professor. Em seguida, com a intenção de descontrair, mas também oferece condições de o professor realizar um diagnóstico do conhecimento prévio, porém esta intenção não fica clara, nem definido no decorrer da atividade. Um objetivo não pensado

(Rocha: protocolo de observação Nº 39 – turma A/3ª fase - linhas: 21-31).

Ao propor atividades, o Rocha procura trabalhar conforme o contexto da sala, mas no momento de orientar as atividades, ele prioriza um atendimento mais individual, uma prática que parece buscar maior proximidade com a turma, pois permite conhecer melhor as dificuldades de cada um. A base dessa relação apóia em seu comprometimento, revelado através do conhecimento, considerado o seu maior bem. Procedimento que procura aproximar da concepção do ciclo de formação humana. A Jade é mais tranqüila, além de exigir a organização da sala, exige também o caderno dos alunos com todas as atividades copiadas e resolvidas, caso contrário, ficam retidos na sala após o sinal. A Cristal fica constantemente andando pela sala, verificando se os alunos estão copiando o texto resolvendo as atividades, pois a sua intenção é que todos tenham no caderno todo o conteúdo ministrado em suas aulas.

A prática de cada professor mostra como eles lidam com as questões da cultura e do contexto em que está inserido. Isto porque a história de vida quando integrada na prática do professor, transforma em saberes docentes, assim, o contexto além de dar sentido ou não ao saber do professor, exerce influências, orientando uma prática para a situação, para a experiência e para o social. Pois os professores sustentam um saber que lhes é particular e específico, condições que revelam sua visão de escola e de ensino. Nesse sentido, podemos perceber que a natureza dos saberes docentes é evolutiva, cultural e contextualizada. Desvela a noção de estar em desenvolvimento numa dimensão subjetiva, mediada por meio das interações múltiplas, espaços em que o professor ganha mobilidade e direcionamento da construção de sua autonomia no contexto da prática de ensino. Autonomia que nasce e retorna ao contexto de relações em que as práticas situam e surgem as próprias convicções e recursos para atuar no 3º ciclo de Geografia.

Como o professor interpreta o trabalho coletivo realizado na escola:

*[...] eu acho, que nós trabalhamos no coletivo. É porque, [...] a gente sempre tem reunião..., sempre tem assim..., uma visão de como tá o desenvolvimento dos alunos... Nesse ponto, eu acho que nós professores... nós trabalhamos o coletivo... Você pode ver, a gente trabalha o coletivo com os pais, até com os pais. [...] já foi chamado os pais... Os pais são cientes sobre a situação dos alunos. [...] isso facilita, porque tem muitos pais que te ajuda, e tem professores também que te ajuda. Sabe! **Jade.***

*Assim... Todo mundo é envolvido, eu acho que traz assim...Pelo menos se não consegue 100%, pelo menos chega perto de atingir o objetivo que é proposto. Todo mundo envolvido, todo mundo trabalhando, todo mundo com o mesmo objetivo, acho que se a gente não consegue a gente chega bem próximo, **Cristal**.*

[...] relata que o projeto da escola perdeu o rumo. Informa que a coordenação aprova o planejamento, não há recurso para o projeto. Mas para manter o orgulho, brilho individual, o professor deve bancar do seu próprio bolso. Não há trabalho coletivo. A elaboração do projeto foi feita no coletivo, mas só esse momento. Não houve depois tempo disponível para discutir e repensar no projeto. [...] informa que cada professor irá ficar responsável por uma turma para trabalhar o projeto, isso ficou decidido na hora do intervalo, numa das reuniões. A coordenadora do projeto irá determinar a turma com o qual o professor vai ficar responsável, porém ela só faz uma prévia com qual turma o professor gostaria de trabalhar. (Rocha: protocolo de observação N° 17 – turma C/2ª fase).

*[...] Este ano inclusive a escola está com o tema gerador, que é “Em busca da Paz”, que é o projeto onde os professores trabalham em conjunto e que existe a culminância da apresentação do que foi desenvolvido com os alunos, no final de cada bimestre. Então é uma forma de está organizando estas atividades, mas eu ainda acho que há uma carência muito grande de ter aulas multidisciplinares, atividades que são construídas e planejadas juntas e desenvolvidas com o professor de áreas diferenciadas, por que esse projeto, ele é planejado junto, mas os professores trabalham de forma individual, **Rocha**.*

A vida na escola é representada por meio de um sistema de regras e regulamentos; para MCLAREN, Peter (1997), trata de espaço que se identifica pela pluralidade de linguagens e lutas conflitantes, um lugar onde culturas de sala de aula e de rua colidem e onde professores, estudantes e administradores escolares, com frequência, diferem em relação a como as experiências e práticas escolares devem ser definidas e compreendidas. Para os professores a idéia de coletivo desenvolvido na escola, ocorre conforme a visão da equipe gestora...

Os saberes docentes utilizados pelos professores pesquisados em sala de aula são mobilizados em variados contextos, ganham contorno em conformidade com a história de vida de cada um e suas aprendizagens. Estes saberes, nessa visão, refletem as teorias implícitas de cada professor, demonstradas através da articulação entre as concepções, pensamentos, crenças, valores, etc., com a sua experiência pessoal e profissional. Na maioria das vezes a sua aprendizagem acontece de maneira intuitiva e é fortalecida pela prática de sua experiência

enquanto aluno. Porém, acredito que a sua utilização deve acontecer de forma intencional, com objetivos pensados em oferecer condições para que o professor possa perceber o modo como tais saberes se elaboram.

Ao buscar desenvolver uma prática fundamentada na reflexão, o professor traz para junto de si um repertório de conhecimento, que ora vai selecionado, dando significado e ressignificando, ora chegando até mesmo a descartar alguns. Refletir sobre a sua prática, oferece ao professor maior segurança nas tomadas de decisões e nas resoluções de problemas, visto que elas estarão sendo validadas pelo coletivo docente da escola em que trabalha. É um processo que estimula o desenvolvimento da profissionalidade docente numa dimensão institucional, profissional e pessoal, como aborda Garcia (1999).

Perceber os saberes que envolvem sua prática e sua natureza, permite ao professor a sua mobilização e a sua utilização nas tomadas de decisões de maneira consciente. Isso provoca o professor a sair da defensiva, mostrar-se mais, e até romper com algumas crenças enraizadas de práticas, permitindo a entrada de novas idéias e práticas.

2º EIXO: CONTEXTO DE ATUAÇÃO E SUAS POSSIBILIDADES

Na análise deste eixo, direciono o foco para o contexto de atuação do professor de Geografia do 3º ciclo, espaços pensados para atender e respeitar os diferentes tempos de aprendizagem de cada aluno, no efetivo exercício de sua prática pedagógica. Nessa direção, o 3º ciclo e suas implicações correspondem aos contextos de práticas dos professores pesquisados, vistos então como campo de análise deste eixo com a finalidade de conhecer o ciclo na escola a partir do trabalho dos professores.

Os dados analisados nesse eixo provêm basicamente das entrevistas, e são articulados com os planejamentos dos professores e com a matriz curricular da E1 e da E2. Em alguns momentos há necessidade de recorrer aos protocolos de observação no sentido de cruzar os dados para melhorar a interpretação. Os relatos das entrevistas segue o nome dos respectivos sujeitos.

A escola organizada com os ciclos da vida demanda conhecer e reconhecer as mediações das práticas escolares, exigindo saberes específicos para atuar no 3º ciclo. Contudo, refere-se a um espaço ainda pouco conhecido pelos professores. Esta situação conduz a uma prática orientada por saberes acumulados numa pluralidade de vivências sociais, culturais e

profissionais de aprendizados. O professor não inventa práticas, a sua imagem social é seu papel cultural, que adquire formato nas relações firmadas de sujeitos sociais e culturais (ARROYO, 1999).

A existência do ciclo de formação na rede estadual está perto de completar uma década²⁹, e até hoje há professores que mostram insatisfações quanto à forma de tratamento que receberam por parte dos gestores responsáveis pela implantação, implementação e pela expansão em todo o fundamental. Sentimento que fez surgir bandeiras de resistências, atreladas à falta de política educacional, voltada para sustentação do ciclo nas escolas que aderiram à proposta.

De que maneira os professores entendem o ciclo? Em seus relatos, demonstraram:

*Olha... eu conheci essa proposta já aqui na escola. Eu não conhecia o ciclo! Porque, quando eu trabalhei, não era o ciclo. Então eu vim conhecer AQUI. Quem falou pra nós sobre essa proposta do ciclo foi a _____ (diretora), ela que implantou aqui na escola, na época quando ela foi coordenadora aqui. Então essa proposta do ciclo, a primeira vez em que eu ouvi falar foi aqui na escola E1, **Jade**.*

*A gente teve assim... Pouco contato. [...] Foi passada uma fita mostrando, ... a proposta da escola ciclada. O meu primeiro contato, foi com essa fita e, depois assim... transformou de série para ciclo.[...] Passou uma fita de vídeo, mostrando como que era a proposta da escola ciclada... Assim depois que já passou a fita, tipo assim, mudou a turma de série para ciclo, no nome. Só o nome! **Cristal**.*

*Conheci a proposta da “Escola Ciclada”, [...] Mais ou menos por volta de 2000, 2001, que iniciei o meu trabalho na educação. A primeira vez que vi, foi naquela “Escola Sarã”, e... Nós tivemos uma palestra sobre o ciclo..., Como ele funcionava, foi num curso de formação, acho que assim que tive contato. Li alguns livros da Escola Ciclada, **Rocha**.*

Nas falas, percebemos que os professores foram apresentados ao ciclo numa situação já de trabalho, não havendo tempo para pensar e nem para conhecer a proposta de inovação curricular que estava sendo implementada. Este tempo negligenciado, tornou-se o maior entrave desta reforma curricular, pois todo o processo de discussão e de elaboração da proposta sensibilização, seguida pela formação dos professores, todo foi atropelado, situação que gerou

²⁹ A implantação do ciclo data do ano 2000, referido no capítulo 3.

movimentos de insatisfações e até de revolta por parte dos professores da rede estadual, nesse sentido houve uma crescente onda de resistência em aderir à proposta do ciclo.

Atuar no ciclo, requer do professor muito mais do que acreditar na proposta, é preciso que ele se envolva e sinta-se parte do projeto, nesse espaço, são criadas condições para abrigar novas idéias onde o professor esteja incluído em todas as tomadas de decisões, estabelecendo assim, uma relação de comprometimento com a proposta. Pois o desenvolvimento do ciclo implica num estranhamento de concepção, evidenciando na reorganização do trabalho pedagógico e da cultura escolar.

A resistência do professor representa a sua negação em relação à imposição de forjar maneira de pensar o ensino e a sua prática pedagógica que desempenha com segurança há 23 anos, a Cristal; há 18 anos, a Jade; e até 05 anos, o Rocha, porém este professor, buscou em outras fontes a compreensão do ciclo. A apresentação da proposta foi realizada num encontro de 32 horas³⁰, contando com a presença de aproximadamente 600 profissionais da educação. No segundo momento, esse grupo ficou na responsabilidade de repassar a proposta aos professores que atuavam com as séries iniciais do Ensino Fundamental. Implica que os professores do 3º ciclo não oportunizaram nem desse tempo para conhecer o ciclo. Mesmo sem direito, resistiram e ainda resistem, porém, essa posição não tem o foco centrado no ciclo, mas na sua pessoa enquanto profissional. Felizmente, não se trata de uma posição radical, nas escolas onde a equipe gestora tomou a situação para si, fez diferença.

Hoje, com a poeira mais assentada, os professores falam do ciclo e contribuem com sugestões, como forma de garantir o seu sucesso:

[...] acredito que o ciclo seria importante que houvesse cursos de formação, para que a gente pudesse aprender a lidar melhor com as diferenças de mundo, de alunos, de passar ou não pelo ciclo, já que o grande “jargão” do ciclo seria a formação continuada e essa formação ao meu modo de ver, não está existindo, até porque esse aluno, que ele é das séries-cicladas, que teve dificuldades de uma ou outra matéria. Ele teria que ter um acompanhamento, que são aquelas turmas de aceleração, que são as turmas de acompanhamento, para que haja uma correção, um nivelamento e as escolas não estão oferecendo isso, então

³⁰ Curso promovido pela SEDUC/PPP/E.F, realizado em Cuiabá, no período de 07/08 a 12/08/2000, com a carga horária de 32 horas. Participaram os Assessores Pedagógicos; um (01) técnico por equipe da SEDUC/MT; um (01) coordenador pedagógico por escola e os professores formadores dos 12 (doze) Centros de Formação dos Professores/CEFAPROS.

esse aluno, passa para a série seguinte com as mesmas dificuldades anteriores, até porque não existe essa estrutura de superação, de aceleração desses alunos com essas maiores dificuldades, Rocha.

Nesse relato, o professor aborda como elementos necessários ao desenvolvimento do ciclo, a formação e o empenho de todos os envolvidos, para ele sem as devidas formações atreladas ao engajamento da idéia, será difícil a implementação do ciclo. Observo que a sua posição está aquém do processo, porém ao referir a formação se coloca aberto a inovação. Uma postura compreensível, pois é muito difícil intervir em algo desconhecido. É preciso de tempo para desconstruir a visão social e cultural de escola e de professor já idealizados no pensamento dos professores, refletidos na concepção tecnicista, utilitária e mercantil, promovendo a sua desvalorização enquanto profissional, reduzindo o ensino à transmissão de informação.

Este momento em que as duas escolas estão experienciando é rico e único, visto que os seus profissionais docentes estão imersos nesse contexto de inovações; não se trata de redefinir o cenário e os papéis desses profissionais, mas de perceber na sua atuação os avanços e os entraves que determinam a evolução da sua prática. A partir daí, considerando os saberes e as experiências de cada coletivo ciclo, reorganizar o espaço e o tempo escolar, no sentido de enfraquecer idéias e crenças que dificultam o comprometimento com a proposta.

Atuar no ciclo, implica aparentemente atuar no mesmo cenário, nesse sentido para uns professores a peça só muda de nome, para outros o roteiro ainda está confuso, nesse contexto elaboram sua visão de ciclo, como podemos perceber:

[...] O professor aponta a aprovação e a reprovação no ciclo, demonstrando indignado com a aprovação automática (Rocha: protocolo de observação N° 27 – turma B - linhas: 12-13).

Eu acredito que é muito importante, porque o aluno, ele passa a ser avaliado de forma individual e nunca o comparando com o outro, então o ciclo dá essa oportunidade para que a particularidade de cada educando, ela possa ser observada pelo professor. Eu entendo que a avaliação, ela sendo de forma progressiva, ela também ajuda porque a gente poderia acompanhar a evolução do aluno, e a gente consegue fazer uma auto-avaliação de como está sendo a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos, Rocha.

[...] ele é satisfatório, apesar dessa quebra de ciclo de seqüência de professores, ela exige sempre é... Uma avaliação individual, e que é apontada a dificuldade do aluno no qual a

coordenação pedagógica da escola realiza um trabalho diferenciado, que exige do professor acompanhar o aluno, então até através da elevação da auto-estima desses alunos, essas dificuldades elas vão aos poucos sendo resolvidas, até porque o aluno passa a desenvolver uma auto-confiança, **Rocha**.

[...] a proposta positiva, é que, ele tem, três anos pra ele se adaptar e concluir aqueles objetivos deles. Agora... a proposta negativa, que eu acho, é que tem aluno que sabe, que ele fica retido durante três anos, no último ano ele não pode reprovar, quer dizer que ele não pode ficar retido. Ele é obrigado a mudar de ciclo. Isso eu não concordo! Eu não concordo mesmo nessa parte! Quer dizer, que durante esses três anos, ele não conseguiu é ... alcançar os objetivos dele, mesmo assim, ele tem que mudar de ciclo. Isso aí é a parte negativa que eu não concordo com isso, não! **Jade**.

[...] eles falam demais!!!... O ciclo não reprova mesmo! [...] que eles não vão ficar retidos, [...] Então eu acho que isso é uma coisa..., que eles ficam, um pouco meio..., folgados em relação às atividades pra fazer. Só que, ...aqui na escola por exemplo, eles ficam retidos! Os alunos mesmo que o..., que aquele mesmo que não tem mesmo condições..., que não..., não conseguiu aprendizagem necessária para mudar de ciclo, ficam retidos. [...] eu acho que depende muito de cada aluno, depende muito do acompanhamento dos pais, também do professor, eu por exemplo, os meus alunos, muito difícil, um aluno que não faz atividade comigo, principalmente os alunos do..., da 6ª série. [...] Pelo menos, a minha turminha, o aprendizado deles..., eu não sou professora de passar muito conteúdo, mas também, o que passo, eles entendem. Eu sei que eles entendem! **Jade**.

O ciclo [...] pra ele funcionar como é a proposta do governo, teria que ter assim, um maior investimento e voltado para isso, fornecendo assim, é... mais cursos, [...] o material deveria ser mais [...] voltado realmente pro ciclo, não seria voltado para o seriado, que vem cada um livro separado, então eu acho que deveria ser assim, um investimento maior nessa área, trazer mais assim, mais condições... Eu acho que ele não é assim totalmente, mudou, foi mais uma mudança de nome, mas eu acho que no geral assim, não trouxe o benefício que esperava, por falta de investimento que deveria ter feito, **Cristal**.

[...] Eu acho que no lado negativo foi à falta, foi implantado sem ter o investimento consistente para surtir o efeito que queriam... o esperado. Então eu acho que o objetivo do sistema não foi alcançado porque não foi feito como deveria ser... então eu acho que o lado negativo é isso aí. Faltou investimento... pra que a gente pudesse trabalhar, pra que o objetivo fosse alcançado, então eu acho que o objetivo não foi alcançado por falta de investimento, por falta de mais

*informações. [...] o positivo... Porque a... proposta também, [...] te dá um prazo maior pro aluno, pra ele ir aprendendo gradativamente...
Cristal.*

Esta forma de pensar o ciclo, resulta da política de implantação, pensada pela SEDUC/MT e efetivada pela equipe gestora de cada escola, onde o professor formou o segmento da educação menos ouvido. No decorrer do seu envolvimento com o ciclo, foram construindo certezas e crenças, fontes de seus saberes. O ciclo neste momento, já entrando na pré-adolescência aqui em Mato Grosso, exige um trabalho delicado de sensibilidade e determinação. A sensibilidade de perceber que na escola há no mínimo dois entendimentos sobre o ciclo e trabalhar com cada um desses grupos condiciona olhares diferenciados; para aqueles que pensam que nada mudou, sentem-se traídos e procuraram uma forma de mostrar sua indignação. Mas também mostra que o professor não é um tarefeiro, onde a cada momento o seu papel muda conforme a inovação de conteúdo e método. Esta situação, não leva em conta os saberes acumulados ao longo da sua atuação profissional, suas histórias de vidas e sua condição social e cultural. Pois este período de trabalho corresponde a um tempo de exploração e de reconhecimento, logo, espaços de formação em contextos de ação.

No caso dos professores pesquisados, sujeitos que estão iniciando a carreira, período em que precisa ser aceito no grupo; por professores que já conquistaram a sensação de estabilização, apresentando maior domínio em sua prática pedagógica; por professores prestes a se aposentarem, considerando que a cada ano o grupo é renovado pela intensa mobilidade dos professores em decorrência a contagem de pontos na atribuição de aula, condições que obrigam as escolas a organizarem grupos docentes a cada ano letivo. Porém, cada ciclo requer a organização de um coletivo docente, então como propor mudanças e esperar sucesso, considerando que a gestão da escola está condicionada a variáveis que limitam e interferem na composição desse quadro docente? Não é nada fácil, nem para a escola e nem para os professores, ambos sentem-se injustiçados, e é justo que sintam assim.

Segundo, Huberman (1995), em cada momento da carreira, o professor apresenta uma necessidade, desde garantir a sua sobrevivência na profissão até em pensar desistir dela em função de outra, movido pela incerteza e na insegurança inerentes à profissão docente. Mesmo não considerando regra tal classificação, podemos identificar que em todas as fases, o professor é motivado por emoções e se vê numa encruzilhada com um enorme ponto de interrogação pela frente, impulsionado por um turbilhão de sentimentos de investir, acomodar ou de recuar.

Situações de difícil ponderação, mas não impossível. Para cada caso requer um olhar respeitoso e espiritualoso, pois o que está em jogo é o sentimento do professor.

As decisões de prosseguirem, acomodar-se ou de desistirem, devem ser consideradas nos momentos de tentar inovar as práticas curriculares dos professores. Tais posturas evidenciam a maneira de viver a profissão, representam estarem abertos a enfrentar desafios, a cada ano letivo concluído corresponde a um desafio, considerando as condições pedagógicas em que trabalham. Apropriar esse estímulo, no sentido de conduzir o professor a repensar tanto no coletivo, quanto no individual a sua visão de educação, de conhecimento e de ensinar, e na sua maneira de ensinar, na tentativa de provocar uma leitura mais crítica da realidade. Fato que representa um crescimento no desenvolvimento na profissionalidade docente. Instigar o professor a entender que o ciclo não se constitui de um nome novo, nem de um novo roteiro para o mesmo cenário, que ele apresenta outros suportes epistemológicos de saberes, intervindo na organização de aprendizagens e na prática do professor. Um contexto que procura fortalecer o coletivo docente, direcionando reflexões para uma leitura mais crítica da realidade.

Mesmo já tendo completado oito anos de implantação, alguns professores não têm segurança em afirmar que trabalham num ambiente escolar organizado na lógica do ciclo:

[...] uma professora que se encontrava na sala dos professores, fazendo a Hora Atividade, diz: “me desculpe, mas essa escola não é ciclada! No começo do ano, a coordenadora disse que agora é 1º, 2º... e 9º ano”. A Cristal relata, “no início do ano participamos de um encontro na SEDUC, iria ter um novo encontro no início de abril, para explicar o ciclo, só que não houve. E a coordenadora afirma, “a nossa escola é ciclada”, escola -E1.

A Resolução N° 262/02CEE/MT estabelece que a escola ao **optar** por este tipo de organização deve organizar a sua estrutura baseada numa concepção pedagógica específica e distinta na consideração dos tempos e dos modos de aprendizagem, articulados com outras políticas públicas de suporte social, **produtos de elaboração coletiva**, e da **decisão de cada comunidade escolar**, expressas no Projeto Pedagógico da escola e nos seus diversos instrumentos de planejamento e ação³¹. Nem sempre a lógica seriada é alterada, nesse sentido, o ciclo resulta apenas em um arranjo administrativo, definido por ritmos de aprendizagem ou

³¹ Grifos meus.

progressão contínua, envolvendo pressupostos diferenciados do ciclo de formação,

na organização do processo educativo em ciclos, através de seus princípios de democratização do espaço escolar, respeitando aos ritmos de aprendizagem e promoção de um processo dinâmico e contínuo de ensinar e aprender, representa o atendimento às diferentes idades [...] a idade cronológica das pessoas está inserida em alguma fase e ciclo do desenvolvimento humano [...] (SEDUC/MT, 2000, p.25).

Observando a visão de organização da Escola Ciclada de MT, percebo que a enturmação apóia nas diferentes fases do desenvolvimento humano, pressupostos do ciclo de formação. Mas também a proposta fundamenta no principio do ritmo de aprendizagem, pressupostos do ciclo de aprendizagem³².

Como os professores percebem a organização do ciclo na escola:

*Eu acho que o ciclo... Não mudou muito assim... em relação à união, não... Mas, porque, não sei, eu já trabalhei os três períodos, né. Então você sempre tem um período no qual você fica melhor, com os funcionários, com a coordenação e tudo! Mas num todo assim..., **Jade**.*

*A gente está sempre conversando, buscando entendimento, dúvidas, é... conversar como a gente pode fazer pra melhorar. [...] a gente sempre teve um trabalho coletivo, independente, mesmo no seriado, a gente sempre teve um trabalho... coletivo e sempre a gente... nunca distanciou independentemente se é ciclo ou série, a gente sempre trabalhou em conjunto, **Cristal**.*

*Nessa escola, ela tem uma boa organização..., A relação entre os professores é muito boa. O ambiente é bom. A diretora da escola é muito atenta às inovações que a educação tem feito. A escola tem contado muito com a Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT, com alguns projetos que são desenvolvidos no final de semana. A escola, além dela está se tornando uma escola atrativa, também é aberta a comunidade. Aqui a harmonia da escola é muito boa entre professores, alunos e funcionários, **Rocha**.*

As escolas buscam a sua organização fundadas em alguns princípios que pouco ou nada alteram a lógica da seriada, apenas camuflam situações, com a não reprovação, porém não dão conta de atender os pontos definidos no documento da SEDUC/MT (2000), que adota a

³² Ciclo de aprendizagem busca o, respeitando o ritmo de aprendizagem, abrangendo as dimensões dos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais com vistas no desenvolvimento de habilidades e competências.

democratização do tempo e espaço escolar como princípio básico. Esta idéia exige uma ampla reorganização estrutural-administrativa e pedagógica no Ensino Fundamental, dimensão formativa que deve ser observada nas ações pedagógicas, condições que a escola não dispõe. Suas ações são pensadas atreladas ao Plano de Desenvolvimento Escolar/PDE, instrumento que norteia as tomadas de decisões pedagógicas. Aqui o Projeto Político Pedagógico/PPP tem caráter secundário, pois todas as escolas elaboram o seu PDE anualmente, caso contrário, o recurso financeiro fica retido até a sua aprovação. Situação que se reflete de forma direta no trabalho educativo, atingindo especialmente o atendimento às necessidades dos alunos.

Nesse caso, a postura do professor passa por alguns retoques, evidenciados com a aquisição de novos saberes adquiridos na vivência com o ciclo. Não há nada para mudar se a estrutura permanece a mesma. Esta mudança não ocorre de forma linear e nem mecânica, ela se origina das relações entre a visão do professor de escola/conhecimento que orienta a sua prática e a estrutura da escola, materializada através da proposta pedagógica da escola. Nesse sentido, a atuação do professor ocorre na interação entre a sua formação e o ambiente de trabalho, com base em seus pensamentos, certezas, valores, etc., se estas não mudam, não há como pensar em nenhuma alteração, tanto na postura profissional, quanto na estrutura escolar. Essa realidade mostra que houve mudança somente no nome, o ciclo ainda é uma realidade virtual.

O envolvimento dos professores com o PDE da escola, mostra:

“Isso eu não sei! Eu acho que sim, [...] Porque agora mesmo, nós fizemos um projeto com a falta de material. [...] Todo o material, foi feito agora no Projeto do PAN, foi trazido pelos alunos” Jade.

“[...] alguns que a gente pede, assim... As fitas para passarem os filmes, que tem aqui na escola, os mapas que agente precisa... São comprados também” Cristal.

“Eu não tenho conhecimento do PDE, até porque eu não participei dessa elaboração. Eu cheguei na escola nesse ano. Mas, o que eu sei, é que esses recursos chegam sempre tardiamente na escola, e quando os professores têm que desenvolver algum trabalho, ele tem que retirar do próprio bolso” Rocha.

Os professores quase não conhecem o Plano de Desenvolvimento Escolar/PDE, mesmo sendo preciso organizar uma equipe envolvendo todos os segmentos da escola, a sua execução reduz-se na figura do coordenador do PDE e da direção da escola. Esta situação resulta da

cultura escolar, onde os professores detêm seus olhares somente no espaço de sala de aula, ficando alheios às questões administrativas e financeiras. Nesse sentido o seu contexto de atuação condiciona-se conforme o seu envolvimento e engajamento nas atividades, tanto na fase de elaboração quanto na sua execução, pois a participação do professor no ambiente de trabalho requer uma visão de totalidade do processo educativo.

O trabalho com o ciclo permitiu aos sujeitos perceberem-se que a estrutura diferencia da lógica da seriada, possibilitando emitirem um parecer em relação ao ciclo:

*[...] eu acho que eles interessam mais e eles aprendam mais... é... só que também, depende muito da força de vontade de cada um deles. Não é somente, porque é o ciclo, que eles, se desenvolveram... Eu acho, que a esse respeito, depende de cada aluno. [...] que depende muito do professor! Depende muito da escola! Do próprio aluno e dos pais! Eu acho que aí, deve ser um conjunto ao todo, **Jade**.*

*Eu acho que sim... Porque... São repassados os conteúdos propostos naquela fase. Então eu acho que... é possível. São repassados de acordo com a sua fase, **Cristal**.*

*[...] o aluno passa a ter oportunidade de... ser acompanhado nas disciplinas, onde ele tem maior dificuldade, então ele vai estar estudando com aluno da mesma faixa etária dele, aumenta, acho que até a auto-estima desse aluno, até porque a progresso desse aluno, ela pode ser feita... Sem que, em outro momento da sua vida estudantil, as suas dificuldades possam ser corrigidas e assim o principal ponto que eu acredito, que a avaliação passou a ser mais individualizada. Então hoje em dia, o professor tem que pensar em atender as particularidades do aluno, trabalhar o conteúdo, para que todos sintam contemplados com esse conteúdo aplicado em sala de aula. E os temas transversais, também são abordados juntamente com os conteúdos programáticos, ele faz que o aluno tenha uma ligação entre o seu cotidiano com o conteúdo que é aplicado na aula. Ele tem uma relação positiva muito maior, a partir da realidade local para o global, **Rocha**.*

Aceitar o ciclo requer mudança de pensamento, demonstrada na postura dos sujeitos da pesquisa, que buscam outras bases de saberes para guiarem sua prática pedagógica. Esta situação exigiu desses professores o envolvimento pessoal e profissional, enfraquecendo a resistência de trabalhar com o ciclo, evidenciado em seus relatos. Eles já conseguem articular um discurso apoiado em pressupostos que sustentam o ciclo de formação, mesmo que seja em nível de

discurso, representa um avanço. Embora não suficiente para compor um novo repertório de saberes que orientam para a mudança da prática, pois a superação não se limita apenas na figura do professor.

A organização racional dos contextos de atuação dos professores deve acontecer a partir da reflexão sobre a lógica estruturante do ciclo de formação, considerando o coletivo docente da escola. Segundo Arroyo (1999), participar desse processo é formador, pois permite ao professor pensar pedagogicamente de forma individual e coletiva sobre as questões que acompanham os tempos de elaboração e implementação do ciclo. Este contexto favorece o surgimento de uma comunidade de aprendizagem com a preocupação focada para as questões da prática pedagógica, visando entender o novo espaço de atuação, percebendo os saberes necessários para atuar nesse contexto.

Estas preocupações devem ter a intencionalidade de provocar pelo menos um estranhamento na concepção de teorias e de práticas que vêm sendo construídas através do processo histórico, materializadas na tradição e na estrutura da seriação. Por meio dessa longa trajetória os saberes foram delineando a prática do professor, dando-lhe sensação de segurança, surgindo as histórias sagradas. Penetrar nesse contexto com a intenção de romper com estas certezas deve ser o propósito das escolas organizadas em ciclos de formação. Porém, para entender esse processo de aprendizagem é preciso transformar o contexto de atuação do professor num espaço de confiabilidade, para ele expor suas necessidades formativas para atuar no 3º ciclo.

É uma tarefa constante, e a mudança ocorre como consequência desse estranhamento articulada com a reflexão sobre os diferentes saberes que embasam essa prática, contextos que promovem o repensar nos saberes docentes que sustentam a prática em bases mais sólidas. Nesse sentido, o professor procura outras bases para orientar a sua prática, revelada através dos saberes mobilizados para preparar suas aulas e resolver as situações de ensino e aprendizagem. A organização da escola reflete o pensamento do coletivo docente e dos demais profissionais que compõem a escola.

A implantação do ciclo na escola a partir do olhar do professor do 3º ciclo:

“[...] logo quando surgiu o..., Sempre quando tem uma novidade, em relação ao aprendizado do aluno, que é pra tentar melhorar a aprendizagem do aluno, a___ (diretora), sempre buscou implantar. [...] Então, ... ela comunicou aos professores tudo... e surgiu

*a idéia da implantação do ciclo. [...] agora mesmo, pra mudar..., passar pra módulo... Ela chamou, um ano antes, no começo do ano, ela foi ajudando... Uma escola “tava” sendo implantado o módulo e estava indo muito bem... O que nós achávamos, se a gente poderia tentar, que na opinião dela, ia ser melhor e tal. E implantou o módulo! E nós estamos trabalhando, e com o ciclo foi a mesma coisa!” **Jade.***

*“[...] Começou assim, gradativamente, nas primeiras séries, [...] A... 5ª série, parece que foi a 2ª fase... 1ª fase... não sei... E parece que tem que fechar na 5ª série, na antiga 5ª série. [...] Primeiro começou da 1ª série, depois na 2ª... [...] o 3º ciclo, foi assim, uma coisa que a gente, como já foi falado, nós não tivemos “tanto treinamento”... Assistimos a fita e depois foi implantado, e depois foi trabalhando da forma como a gente tem condições de trabalhar. [...] os professores do ginásio...de 5ª a 8ª, nesse momento de implantação...agente achou se devia ou não, [...]a gente fez assim, até por que era uma coisa assim... Que veio e que a gente tinha que fazer, não foi assim, como uma opção, a gente não teve assim como optar – quer ou não quer! Então... veio, acho que um edital, um documento falando que agente tinha que implantar! Inclusive até no ano passado, aquele papel que veio na atribuição de aula falava assim... Que a escola deveria escolher, mas tinha que falar porque, justificar a escolha, mas que o sistema escolhido pelo Estado é o ciclo. Então resumidamente a gente não teve escolha”, **Cristal.***

*“Ela ocorreu por volta de 2000 e 2001. No primeiro momento, houve uma resistência dos educadores quanto a esse sistema inovador que ninguém sabia ao certo como é que seria, mas hoje, cinco anos já de implantação desse sistema na escola, nós já estamos na implementação, através do módulo. O sistema modular já existe na escola EI, onde o professor por dia só trabalha com duas salas de aulas, o que tem aumentado o tempo de permanência do professor em sala e com maior contato do aluno com o professor, e o desenvolvimento maior de atividades práticas, também na escola”, **Rocha.***

Esses relatos mostram a insatisfação com a lógica estruturante da Escola Ciclada; ela implica numa organização que provocou alguns retoques na fachada da seriação, causando pouco estranhamento na prática do professor do 3º ciclo. Esta situação resulta do papel atribuído ao professor durante o processo de elaboração e de desenvolvimento da proposta do ciclo, pois entendendo que tais movimentos, requerem a participação do professor, visto que acredito que há uma correlação entre a concepção de escola, materializada nos currículos pensados pelos professores e as concepções teóricas e de práticas que formam o repertório de saberes do professor de Geografia que atua no 3º ciclo. Não havendo estranhamento nesse pensamento, a

postura do professor permanece inalterada. Na visão do professor, a diferença está apenas na identificação de série para ciclo, para ele houve somente a agregação de séries, e que agora passa a ser chamado de fase.

A característica dessa lógica centra-se na retenção na última fase de cada ciclo, esta retenção não podendo ultrapassar um ano. Nesse caso, o ciclo fundamenta-se nos diferentes ritmos de aprendizagem com a intenção de acabar com a reprovação e diminuir a defasagem idade-série, mas não altera as antigas concepções de escola e de conhecimento; tudo segue a seriação. E o professor torna-se um mero executor da reforma curricular, atribuição que evidencia alguns saberes exigidos na efetivação do processo, como os relatórios de avaliação e o preenchimento das fichas de acompanhamento pedagógico do aluno.

Como está organizado, hoje o 3º ciclo na escola:

*“[...] agora nós estamos trabalhando por módulo, ... o ciclo é assim... [...] nós trabalhamos [...] de acordo com o documento. [...] por exemplo, o aluno que não consegue alcançar os objetivos propostos, ele fica retido. Ai quando é no próximo ano, ele tá na mesma série. Só que ele pode ficar retido durante três anos. Depois, quer dizer, ele tem três anos para desenvolver esse conteúdo, para depois mudar de ciclo” **Jade.***

*“[...] Mudou assim O NOME, sem ter feito um investimento assim na mudança... Toda! Não teve assim... a gente só teve contato com essa fita e depois mudou de série para ciclo. Olha, não teve assim “aqueeee ele investimeeeento” que deveria ter pra... O embasamento mais, assim mais histórico, talvez pra gente é .. ter mais condições de trabalhar com o ciclo. [...] os materiais estão todos voltados para o seriado, então, [...] a gente tem as matérias... Cada um trabalha com uma matéria, apesar delas serem inter-relacionadas, por exemplo, eu trabalho Geografia, outra professora trabalha História, tem a área de conhecimento. Mais assim cada um trabalha, apesar delas serem inter-relacionadas, estarem no plano junto, mas assim, no entanto mais voltado para o seriado” **Cristal.***

*“O ciclo aqui na E1, já é desde 2001, onde temos uma ficha de acompanhamento. Nessa ficha, nós avaliamos leitura... Momentos de atividades extra sala de aula, comportamento, e tudo o que se refere ao dia a dia do aluno, e pra avaliar, a coordenadora tem uma ficha por área de afinidade, na onde é feita uma tabulação desses dados, desses diagnósticos que os professores construíram nesse conselho de classe, que assim é feita a avaliação dos alunos, no coletivo dos educadores da escola” **Rocha.***

Demonstra que cada escola está buscando organizar o ciclo conforme a sua realidade, respeitando seus limites de gestão pedagógica, financeira e administrativa, que se encontram atreladas ao número de matrículas efetivadas pela escola. Condicionando assim, as ações pensadas e executadas pelos professores, para darem conta dos tempos dos ciclos de formação. Como mostra os protocolos de Jade:

[...] Hoje os professores deverão entregar os diários e a professora aproveita esse tempo para também organizar seus diários e entregá-los a coordenação (Jade: protocolo de observação N° 12 – turma B/1ª fase - linhas: 32-33).

[...] dia 10/08: sexta feira – entrega de relatórios do 1º semestre para os pais (Jade: protocolo de observação N° 08 – turma C/1ª fase).

[...] A professora não recebeu ainda a lista de presença do 3º bimestre, e improvisa uma lista de chamada, dizendo que ela vai demorar ficar pronta. Então calmamente, começa a escrever os nomes completos da turma numa folha de papel com pauta, obedecendo a ordem da chamada. A conversa parou, só se ouve conversas vindas de outras salas. Assim que a relação fica pronta a chamada é feita. No momento da elaboração desta ela descobre que pelo menos uns cinco alunos(as) são desistentes (Jade: protocolo de observação N° 01 – turma D/1ª fase - linhas: 08-13).

As falas dos sujeitos revelam um trabalho isolado e solitário das escolas na tentativa de promover uma organização que atenda a demanda da Escola Ciclada. Este novo arranjo tem o caráter de demarcar os diferentes espaços e tempos entre as escolas, tal característica pode gerar um distanciamento entre elas, independente da rede e da localização geográfica:

“[...] a questão do ciclo, a escola trabalha com a comunidade. Então a “Escola Ciclada”, a comunidade, também vem trabalhar junto. Um dos motivos que eu gosto [...] Os pais participam, da vida escolar do filho. Então, [...] os pais estão sempre presentes, É por exemplo o caso daqui da nossa escola, este bimestre, mesmo, já chamamos os pais, nós já olhamos uns alunos...., foi feito aqui uma seleção dos alunos que não estão bem... já foi chamados os pais, já foi conversado com os pais. Quer dizer, os pais já estão cientes da situação escolar do filho dele. Então uma das vantagens que eu acho, no ciclo, a escola ao todo é a ... trazer a comunidade para dentro da escola”, Jade.

“[...]aula de 30 minutos. Os professores estão agora fazendo o relatório bimestral do ciclo, este é feito por área. [...] os conceitos que consta nos relatórios individuais. (Cristal: protocolo de observação N° 20 – turma C/1ª fase).

Nesta concepção o processo de enturmação, respeita a idade cronológica, a vivência sociocultural e o tempo de aprender, com a finalidade de manter a convivência do aluno com os seus pares da mesma idade. O professor é visto como mediador do processo de ensino-aprendizagem, exercendo a função de planejar, organizar, orientar e articular as atividades relativas a esse processo. Porém, o propósito da escola embute uma maneira particular de organizar os tempos e os espaços de modo a impor um único ritmo de aprendizagem a todos evidenciados pelas notas, transformado em conceitos³³.

No protocolo do professor Rocha, estão descritas algumas estratégias criadas pelas escolas na intenção de intervir no ciclo:

[...] Desde as 7:30h, a equipe técnica juntamente com os professores de Geografia e o da Língua Portuguesa, estão recebendo pais/mães convocados, pela situação ocorrida na 6ª feira. As 9:20h., entra a coordenadora, começa a conversar com a classe no sentido de repreendê-los. Aponta que a presença das mães e dos pais, nada mudou, não serviu para nada. E complementa: “só que da próxima vez! Vão receber a transferência”. Esta aparição ocorreu pelo fato de o professor ter comunicado a ela a postura da sala mesmo, depois da conversa e do acordo feito na presença dos pais/mães (Rocha: protocolo de observação N° 31 – turma B/2ª fase - linhas: 05-12).

[...] Foram convocados seis pais ou responsáveis de alunos que não fazem atividades, com o objetivo de expor a situação de estudante do seu filho/filha. O professor justifica a tal convocação, acredita que há um tripé de responsabilidade na escolaridade do estudante: pais – professores – alunos. E continua, o objetivo da aula é de ensinar o aluno/aluna a fazer a leitura de mundo e não decorar e nem memorizar o conteúdo. Ao concluir a fala, manda destacar uma folha do caderno, para iniciar a prova. Coloca no quadro (Rocha: protocolo de observação N° 41 – turma A/2ª fase - linhas: 09-14).

33

Conceitos	Notas	Conceitos	Notas
A	7,5 a 10,0	C	5,5 a 5,0
B	7,0 a 6,0	D	4,5 a 0,0

A escola conta com a presença dos pais/mães e/ou responsáveis para a de validação de suas propostas, porém não os percebem como potencial para o desenvolvimento da autonomia profissional. A participação desse segmento da comunidade escolar limita conhecer a vida escolar dos seus/suas filhos/filhas. Implica numa convocação condicionada à baixa nota e à conduta de seus filhos/filhas, quando extrapolam as normas determinadas pela escola.

A comunidade dentro da escola permite firmar as bases dessa relação, que tem a finalidade de superar os limites de autonomia da escola. A ampliação de seus limites requer da escola constantes reflexões, considerando a voz e a força da comunidade escolar, no sentido de compreender as razões que sustentam os contextos de atuação do professor, que se materializa na defesa de certos valores educativos e sociais que compõem uma visão política da escola, compromissos sociais e propósito educativo para o ensino. A autonomia, nesse sentido torna-se um processo de emancipação evidenciando uma postura fundada na racionalidade prática reflexiva, para Contreras (2002), uma conquista de independência intelectual, de emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo e da superação das dependências ideológicas.

Como são percebidos pelos professores os avanços e os pontos críticos do ciclo na escola:

*[...] o que eu considero forte... a disciplina, Eu acho que é..., não só a disciplina entre os alunos, mas também a disciplina entre o corpo docente e o corpo discente da escola. Eu acho que a escola, é o..., os alunos daqui, não são alunos muito de faltar. Os professores também não são. Então, eu acho que o..., eu acho que a direção tem um ponto muito positivo, forte em relação a isso. [...] a única coisa que eu acho, que poderia melhorar aqui..., um pouco mais da escola, [...] não é em relação ao ensino pedagógico. Eu acho que é em relação [...] A IMPOSIÇÃO da direção. [...] Eu acho que tá errado. Eu acho [...] uma coisa muito frágil, isso daqui na escola. Eu acho que deveria mudar, **Jade.***

*Acho que o relacionamento entre todos os professores é uma coisa forte. [...] As pessoas, assim sempre procurando um ajudar o outro... Eu acho que ajuda muito no conjunto. E agora, eu acho que precisaria de mais [...] pessoa trabalhando no administrativo. [...] porque os funcionários estão reduzidos, precisaria... na limpeza estão reduzidos funcionários, precisaria na secretaria, eu acho que assim... Porque daí, as coisas andariam mais bem rápido se tivesse mais pessoas trabalhando, **Cristal.***

O ponto forte da escola é a disciplina, é a organização, é a liderança que a diretora tem... [...] o ponto fraco é... por parte dos alunos. Muitos alunos são provenientes de famílias que foram desconstituídas, que são criadas ou só pelo pai, ou só pela mãe ou pelos avós, que cuidam do acompanhamento... E também, a superlotação da sala de aula que existe na escola, como é uma escola de referência da região do CPA, uma escola muito procurada, nós temos turmas muito numerosas. Outra dificuldade também é a falta de material alternativo, para que a gente possa despertar o interesse pela leitura, interesse pelo desenvolvimento de arte cênica, expressão corporal, eu acho que a escola está muito assim, resumida no livro didático, no... Básico, eu acho que precisa implementar mais coisas prá estimular esses alunos, uma música.. Rocha.

A falta de estrutura pedagógica e administrativa aparece como ponto fraco para o desenvolvimento do ciclo e o ponto forte da escola na visão dos professores centra na imagem das gestoras e na relação estabelecida entre os colegas de trabalho. Pensamentos que mostram a cultura presente no ambiente de trabalho, visto que movimentar pelo ciclo, um terreno quase desconhecido requer determinação e coragem, impulsos esses, que se originam no interior do grupo. A direção nesse contexto assume um papel de dar coesão ao grupo que gera o seu fortalecimento, mas ao mesmo tempo o fragiliza, quando mantém o grupo sob o seu controle para garantir a ordem e o cumprimento das regras. Uma relação contraditória que procura confirmar o interesse antagônico existente entre a gestão e o corpo docente, é nessa contradição que o professor tem condições de ampliar seus limites, isto porque, as relações nesse caso, adquirem significados de interpretação conforme a trama armada pelos envolvidos no contexto do ciclo, afastando com isso, os aspectos legais e técnicos por tornarem elementos muitas vezes alheios à realidade vivida e socializada pelos professores do 3º ciclo.

Condição que provoca o desenvolvimento de uma cultura escolar que vai orientar os padrões de comportamento, tais como costumes, usos, tradições, hábitos, no sentido de dar validação aos trabalhos realizados e das aprendizagens profissionais, verificados no ambiente de trabalho. A cultura escolar, segundo Geertz (1989), vai além de definir condutas, representa um conjunto de mecanismos de controle, mediados através de planos, receitas, regras, instruções com a função de governar o comportamento. Peter McLaren, (1987), aborda a cultura numa visão mais crítica, concebida como um conjunto de práticas, ideologias e valores dos quais diferentes grupos dispõem para darem sentido à realidade.

As interações estabelecidas no contexto de atuação do professor não são ingênuas, pois elas têm o papel de evidenciar relações de poder presentes na organização escolar, com a preocupação direcionada para a reprodução das idéias e valores da ideologia dos grupos dominantes, numa concepção fragmentada e descontextualizada. Intervindo na imagem social do professor, delineada de forma articulada com os saberes acumulados estrategicamente durante o seu percurso profissional e com o poder que exerce em seu coletivo. Uma prática legitimada pela cultura escolar, onde o professor não deve ficar alheio a esta leitura de contextos.

Superar o caráter reprodutivista dessa situação, reside em entender a cultura como elemento de interação entre as relações, concretizadas pelas idéias que guiam e dão sentido à prática do professor. Nesse caso, a prática pode representar a mediação, quando as diferentes idéias que determinam o ambiente pedagógico forem relativizadas no sentido de atender a realidade da escola, procurando ampliar os seus limites. Favorecendo o surgimento de novos pensamentos que podem gerar diferentes formas de organizar o espaço e o tempo escolar, intervindo nos contextos de atuação do professor, proporcionando melhores condições para trabalhar com o ciclo de formação.

Em relação ao contexto de atuação do professor de Geografia do 3º ciclo, podemos observar:

[...] Uma dupla (um menino e uma menina) entra na sala e convida-os para participarem do projeto “Top Model Brasil – 2007,” no momento que o rapaz entra a classe começa a rir. Assim que a dupla saem, a professora os repreende pela postura, dizendo “cada um vive como gosta”. O motivo do riso foi o cabelo do rapaz do tipo “black Power”. Depois do episódio, a professora continua a explicar, porém o folder que acompanha a ficha de inscrição, desperta muita curiosidade, provocando a dispersão, pois a classe passa a concentrar na leitura do folder (Jade: protocolo de observação Nº 05 – turma A/1ª fase - linhas: 33-39).

[...] Todos ficam quietos e se apressam na atividade, porém tem alguns que estão ainda na 1ª página do livro. Um aluno já entrega o seu resumo, ela começa a ler e o devolve, dizendo, “você pensa que eu não vou ler! Você está muito engraçadinho..., esta página você pulou para este parágrafo aqui.” E mostra o tanto que foi pulado. Enquanto a turma faz o resumo, ela organiza suas fichas. As 8:50h. chega a sua mesa dois cadernos com o resumo para serem corrigidos. Ela lê, faz algumas correções, dá o visto e registra o OK na ficha de

acompanhamento da turma. Os alunos esperam ao seu lado o caderno. Depois de quatro minutos chega o 3º resumo. Um aluno mostra o seu trabalho, ela orienta que é para resumir as páginas passadas, “não interessa a quantidade.” O sinal toca e apenas três saem para o recreio. Assim que o sinal tocou mais dois foi entregar o resumo e os demais permaneceram fazendo a atividade. Ficaram 22 alunos(as) na sala, quem vai terminando a professora faz a correção e em seguida é liberado(a) para o recreio. A música já está tocando no pátio (Jade: protocolo de observação Nº 13 – turma C/1ª fase - linhas: 26-39).

[...] A sala está muito agitada, conversam muito alto, fazem barulho arrastando as mesas. Entram atrasadas 7 alunos(as). Hoje a aula está bem movimentada, pois em 10 minutos, houve três interrupções, grupos de adolescentes chegam até a porta, para conversarem com algumas meninas, em seguida chegam um outro grupo, acontece à mesma coisa e isso repete mais uma vez. Nem sempre são alunos da escola, caso forem, não estudam nesse período. Depois da terceira vez, a professora chama a atenção da conversa na porta, repreende ainda pelas conversas paralelas no interior da sala, pelo barulho que já incomoda. Fecha a porta, ficando mais séria (Cristal: protocolo de observação Nº 14 – turma B/1ª fase - linhas: 02-10).

A aula foi cedida para a professora de Arte passar o filme do “Homem Aranha III”, juntamente com a turma D desta fase do ciclo. História em quadrinhos é o conteúdo que a professora de Arte está trabalhando. Os professores ainda estão finalizando o relatório de avaliação do bimestre do aluno e a aula foi reduzida para 45 minutos e sem intervalo (Cristal: protocolo de observação Nº 17 – turma B/1ª fase).

O fato de o professor ter que se retirar da sala, percebe o detrimento do pedagógico em relação à rede física da escola, pois a janela é um elemento mais importante, que causa boa impressão aos visitantes do que o ambiente de sala de aula, onde professor e aluno(a) efetiva o processo de ensino e aprendizagem, que ocorre através de planejamento pensado pelo professor e pelo coletivo docente da escola.

Penso que o vidraceiro poderia vir num outro momento... Não estou negando a importância da estrutura física no contexto escolar que visa por qualidade na educação. Mas, esses reparos poderiam ser feitos num momento em que a sala estivesse vazia, ou então que o professor fosse comunicado com antecedência, para que ele pudesse preparar uma atividade extra-classe, isso poderia evitar todo esse desgaste. Pois ficou visível a insatisfação e a indignação do professor. Ele foi para a quadra sentindo-se desvalorizado (Rocha: protocolo de observação Nº 47 – turma C/3ª fase).

[...] A aula é interrompida para entregar comunicado, convocando os pais de 20 alunos (as), tal convocação partiu do professor de Português. Ao receber os comunicados a turma fica agitada, pois praticamente a sala toda foi convocada (Rocha: protocolo de observação N° 30 – turma B/2ª fase - linhas: 32-34).

A natureza da prática docente é caracterizada por uma multiplicidade de tarefas, problemas a solucionar, diversidades de solicitações ou assuntos urgentes, vivenciados pelos professores em seu ambiente de trabalho. Este intenso movimento que define o estilo de ensinar de cada professor, Perrenoud (1993), o identifica como dispersão, gerando fragmento das atividades docentes. Sacristán (1995), o descreve como observância, marcado por um certo tipo de regras, baseado num conjunto de saberes e de saber-fazer.

Trata-se de um espaço determinado pela riqueza de saberes, guiando uma prática apoiada nos saberes específicos, considerando a situação de ensino, contexto que atualmente exige do professor a apropriação de sentimentos de pertencimento, de coletividade e de sensibilidade ética na execução de suas tarefas, pois novas demandas são acrescentadas em seu trabalho, como resolver problemas de violências, drogas, cumprir funções da família, indisciplina, que trabalhem em escolas com tempos controlados, etc., responsabilidades que extrapola as atribuições individuais. Sozinhos, pouco podem fazer, no entanto, coletivamente podem traçar caminhos para o enfrentamento desse novo contexto, de caráter complexo, onde o professor é provocado a ressignificar as bases de seus saberes, reflexos da sua imagem profissional.

Algumas características do contexto Escolar da E1 e da E2:

***A entrada na E1:** os alunos/alunas chegam na escola e já se dirigem para a quadra, e lentamente começa a formar a fila respeitando lugar de cada turma, definido a priori pela Equipe Gestora. Até as 7:00h. eles podem entrar pelo portão principal e pelo portão lateral que entra os carros, após o sinal de entrada tocar, entram somente pelo portão lateral. Na quadra as turmas são organizadas em fila iniciando pela turma A da 3ª fase do 2º ciclo indo até a turma C da 3ª fase do 3º ciclo. Toda essa organização é feita pela coordenadora, na sua ausência é a diretora que “faz a entrada”. Os alunos se dirigem para a sala em fila, os alunos/alunas que chegam atrasados, depois que a sua turma já entrou. É reservado um espaço para serem feitas duas filas - uma com alunos e alunas da 3ª fase do 2º ciclo e da 1ª fase do 3º ciclo, outra fila são com alunos e alunas da 2ª e 3ª fase do 3º ciclo. Os retardatários*

entram depois de todas as turmas. Mas essa turma tem até 7:15h. para garantir a sua entrada, depois só com a permissão da coordenadora. No pátio e nem nos corredores não é permitida a circulação de alunos(as), depois que todos entram para a sala. Os(as) alunos(as) só saem com crachá do professor. (Rocha: protocolo de observação N° 40 – turma A/3ª fase).

A entrada na E2: *ao chegarem à escola, os alunos e as alunas aguardam o sinal no pátio externo da escola. Assim que o sinal toca, cada um/uma dirige respectivamente para a sua sala de aula em seguida o professor entra. (Rocha: protocolo de observação N° 04 – turma B/3ª fase).*

A merenda escolar na E1: *As 9:50, a professora preenche todo o quadro, [...] Minutos depois, batem a porta, avisando que está na hora da merenda. A professora organiza 1º os meninos em seguida as meninas fazem a fila ao lado dos meninos. Depois se deslocam para o refeitório numa única fila, puxados pelos meninos, retornam em 10 minutos. Na volta a organização é feita da mesma maneira, duas filas, que são formadas inicialmente pelo grupo que não foi pegou a merenda, seguidos pelos demais. Assim que guardam os pratos, tomam água e vão para a fila, em seguida dirigem para a sala do mesmo jeito em que forma para o refeitório. (Jade: protocolo de observação N° 01 – turma A/1ª fase – linhas: 15-22).*

A merenda escolar na E2: *realiza no momento do intervalo para o recreio. Não há separação por turmas, os alunos e as alunas organizam-se em fila, pegam sua merenda e se reúnem em grupos conforme a afinidade, comem e conversam, muitas vezes permanecendo no local todo o tempo de intervalo. (Cristal: protocolo de observação N° 11 – turma B/1ª fase).*

Reuniões no momento do intervalo do recreio na E1:

feira junina: será no dia 13/07, a partir das 16:00h. Terá danças, oratórias e as barracas de pipoca – cachorro quente – bolo – bebidas (refrigerantes e quentão) – pescaria. Os professores do matutino serão responsáveis pela decoração da escola e pelas armações das barracas e na bilheteria. Os professores do vespertino ficarão nas barracas e os demais na arrecadação de prendas e dos materiais para a festa. Será considerado dia letivo. A presença de todos é exigida. A renda da festa será toda revertida para o projeto e dividida em partes iguais para os três turnos que trabalharem.

feira de confraternização – prevista para o dia 07/07 na Andepol, com o pessoal do período matutino, pois se trata de uma festa organizada pela coordenadora deste turno. Todos votaram por um jantar dançante.

Reuniões no momento do intervalo do recreio na E2: Dia 13/07, último dia letivo do 1º semestre, estava prevista acontecer à festa junina da escola, no período diurno das 9:00h. as 16:00h. Foi cancelada para evitar maiores transtornos posteriores. Nas últimas semanas, vêm ocorrendo muitas brigas no entrono da escola envolvendo alunos da escola com outros meninos que não são da escola. (Cristal: protocolo de observação N° 21 – turma C/1ª fase).

Saída de aula na E1: [...] A professora fica nervosa pelo nível da conversa, faltam 10 minutos para o final da aula. Ela senta ao lado de P. e de A. para poder controlá-los. O sinal toca, a maioria se levanta de forma sincronizada, ela manda sentarem novamente e começa a liberar de um em um. (Jade: protocolo de observação N° 10 – turma D/1ª fase - linhas: 29-32).

Saída de aula na E1: [...] Todos permaneceram em silêncio, e assim ele começou a explicar o tema, passando pelo fuso horário e trabalhou o movimento de rotação. O assunto sobre fuso horário motivou prendeu a atenção da classe até o final da aula, (Rocha: protocolo de observação N° 19 – turma A/2ª fase - linhas: 47-49).

Saída da E2: [...] Assim que termina de passar o texto no quadro, coloca o seu caderno sobre a mesa, caminha pela sala, enquanto aguarda o término do texto. São bem lentos na cópia. Ela começa a explicar mesmo antes de concluírem a cópia, pois já são 14:40h. e a conversa é muita, atrasando a atividade, e ainda atrapalha o desenvolvimento da explicação, isto porque várias vezes ela precisa pedir silêncio à turma, para continuar a explicação. (linhas: 26-28). [...] O sinal toca e toda a turma sai correndo, deixando a professora falando praticamente sozinha, isto porque, permanece na sala apenas as alunas que sentam bem na frente, Cristal: protocolo de observação N° 04 – turma B/1ª fase - linhas: 37-39).

Observo que a E1 e a E2, constroem seus ambientes com base na oralidade, apoiadas nos saberes locais adquiridos pela vivência e socializações ocorridas no ambiente de trabalho, materializados através do discurso e das práticas desenvolvidas pelos professores. Situação que procura ressaltar características específicas que só a elas pertencem, e ainda constituem instrumentos que a escola utiliza para cumprir o seu papel de transmissora da cultura e dos saberes acumulados historicamente pela humanidade.

Constatar esse fato permite voltar o olhar para o contexto escolar e poder perceber que a construção deste cenário não acontece por acaso. Ele está mergulhado de significados, social, político e cultural, representações que interferem diretamente na base dos saberes do professor de

Geografia do 3º ciclo. A escola por ciclo, na perspectiva do desenvolvimento humano, apresenta um novo espaço de práticas pedagógicas, identificados por diferentes tempos, demanda que impulsiona o professor a reconhecer as mediações de sua atuação, fundamentado num diálogo permanente com o próprio espaço vivido pela comunidade escolar. Implica numa dimensão que extrapola a sala de aula, envolvendo o entorno da escola com a preocupação de conhecer os pressupostos que sustentam a organização do seu ambiente de trabalho na visão de totalidade.

Este saber torna-se essencial no trabalho em sala de aula do professor de Geografia, visto que o seu comprometimento profissional e ético, constitui-se em ampliar a visão de mundo do seu aluno e de permitir que ele não apenas compreenda a produção do espaço geográfico, mas que ele se sinta parte dessa sociedade tecnológica, organizada conforme a idéia de uma economia e cultura globalizadas. Entender esta estrutura social, materializada nos contrastes existentes em nossa sociedade contemporânea, demonstrados pelos indicadores físicos de moradia e pelo acesso a certos bens, permite perceber que tais elementos denunciam os diferentes ritmos de um mesmo segmento social. Informações básicas, mas não únicas, para o professor considerar no momento de preparar suas aulas. Outras referências deverão ser colocadas como elemento indicador das condições singulares de ensino e aprendizagem de cada aluno.

O papel deste diagnóstico centra-se na ampliação das possibilidades das escolas E1 e da E2, organizarem suas estruturas no sentido de traçarem metas para atender as necessidades pedagógicas do ciclo. A escola em ciclos, nesse contexto, sugere uma organização fundamentada nos tempos internos e externos da sua comunidade a partir da visão do sujeito, onde o vivido no bairro se aproxime do cotidiano da comunidade. Uma alternativa para enfrentar a falta de pertencimento dos moradores do entorno dessa comunidade.

O ambiente das salas de aula da E1 e da E2:

[...] Esta turma que é formada por 21 alunas e 11 alunos, as meninas sentam nas primeiras mesas e os meninos já ficam nas últimas mesas das fileiras. A sala é arejada, possuem quatro ventiladores novos, e bem iluminada, tem quatro janelas grandes. Pela manhã o sol incide desse lado da escola, mas não incomoda o grupo que senta ao lado das janelas, pois todas têm cortinas. A sala é pequena, pelo número de alunos/alunas, as mesas estão dispostas em cinco fileiras, dificultando a mobilidade do professor e dos alunos no ambiente (Rocha: protocolo N° 33 - linhas: 09-15).

[...] Observo que a acústica da sala interfere no comportamento dos(as) alunos(as), isto porque, o som provocado pela fala, pelos ventiladores e ainda pelas mesas sendo arrastadas, fica todo ele retido nesse espaço, tornando insuportável o barulho. A sensação que se tem é que todos estão falando ao mesmo tempo. Isso deixa a turma mais agitada pois ao falarem, eles (as) gritam para serem ouvidos. Mas quem produz todo esse tumulto não passa de uns cinco alunos que conversam e batucam com canetas nas mesas. Uma atitude que se tornou hábito. Esta situação agrava mais quando consideramos a intensidade de calor que esta sala recebe neste período do dia, deixando a temperatura ambiente bem maior que a temperatura do corredor da escola. Neste contexto fica muito difícil controlar a disciplina da sala. Mesmo assim, a professora entrega os livros com muita calma. Ela faz a intervenção, somente quando o nível do barulho fica “insuportável”, nesse momento ela exige silêncio e a sala permanece quieta por alguns minutos (Cristal: protocolo de observação N° 07 – turma B/1ª fase - linhas: 08-21).

A sala de aula é uma célula do trabalho docente, possui a sua identidade, porém produzem alguns eventos que lhe dá uma certa estabilidade. Constitui ainda espaço de vida, de conhecimentos e de valores, que pode intervir nos diferentes contextos sociais e culturais dos alunos, mas pode também, transformar-se em espaço de silenciamentos e de aprofundamento de preconceitos construídos a partir de padrões universalizados.

As atividades desenvolvidas na sala de aula são interativas, implicam numa atuação em função do professor e dos alunos. O desenvolvimento da aula pode sofrer alterações, instaurando regras disciplinares, como também intervir nos conteúdos selecionados. Estas interações têm caráter coletivo e social, acontecem de acordo com o contexto da sala de aula, logo adquirem sentido e determinam a prática do professor, pois carregam uma forte dimensão simbólica e interpretativa, elaboradas constantemente com a finalidade de compreender e de aproximar as relações existentes nesse espaço da escola.

O desenvolvimento da aula acontece com muita rapidez, este ritmo impõe ao professor uma atenção constante, manifestada na sua capacidade de ler a trama da aula fazendo uma articulação com o tempo disponível e com a linguagem, de acordo com o nível de conhecimento da turma e ainda manter o interesse do aluno. É nesse espaço escolar que os saberes docentes são organizados e reorganizados no sentido de atender a demanda da aula, muitas vezes, diante de variadas situações de incertezas, a sua resposta deve ocorrer de forma imediata, sem tempo para refletir durante a ação.

A sala de aula constitui um importante espaço de organização escolar e de autonomia do professor, pois está sob a sua responsabilidade a própria organização escolar. Este fator gera o comprometimento ético e profissional do professor, pois a fonte de suas atitudes emerge do seu entendimento de ensino e de aprendizagem, firmados no ambiente de trabalho, considerando as suas representações sociais a respeito de seus alunos. São juízos de valores que mobilizam e articulam os saberes utilizados na prática, que buscam dar significado às preferências e sensibilidades da classe. É através da sua consciência crítica sobre a prática que ele muda a sua prática.

Os professores relatam como planejam suas aulas no 3º ciclo:

*[...] é feito exclusivamente pelo professor. O professor que..., antes nós fazíamos o planejamento semestral, mais ai..., não deu certo..., foi uma experiência semestral que não deu certo. Agora passar a ser um planejamento anual, igual éramos em outros anos... Só que isso ai fica totalmente por conta do professor, **Jade**.*

*[...] é feito assim, por área... a gente discute em conjunto e aí cada um... Cada por exemplo, da Geografia, a professora de Geografia, ela vai fazer a conclusão, a professora de História faz o seu plano. A gente discute em conjunto, depois... Cada um faz... Assim... Geografia faz, História faz.... **Cristal**.*

*Isso ocorre neste primeiro momento que é o 1º bimestre, a gente trabalha como uma sondagem. No primeiro (referindo ao reconhecimento da turma), eu vejo assim o grau de embasamento teórico que tem essa fala, aí procuramos fazer um nivelamento através, até da revisão de alguns conteúdos, para que depois no bimestre seguinte a gente já consiga com a turma mais homogênea, desenvolver esse planejamento. Mas sempre que eu procuro colocar um objetivo, o conceito do qual eu quero trabalhar e quais são os métodos, a metodologia a ser aplicada. Geralmente eu uso trabalho de pesquisa... Em grupo... Individual... No bairro, também, a gente procura construir maquete, é... Trabalho com mapas... E, assistir filmes... Praticamente dessa forma que a gente... Faz essa seleção de material, **Rocha**.*

Considerando o seu estilo de ensinar evidenciado em seu modo de trabalhar, a Jade anuncia que o seu planejamento anual foi realizado de forma individual, a Cristal coloca que o planejamento coletivo acontece somente no primeiro momento, da discussão, mas depois cada um faz o seu. O Rocha aponta que o seu planejamento inicial, sofre alterações conforme a

realidade da turma, porém o uso do diagnóstico da classe tem a função de homogeneização dos alunos.

Situações que mostram os professores trabalhando sozinhos e de forma desarticulada com os seus colegas e com a equipe gestora. Não dando uma unidade no trabalho pedagógico da escola, intervindo assim no coletivo do ciclo. Entendo esta unidade como elemento constituinte da identidade da escola, que foi discutida e acordada pelo coletivo docente com a finalidade de oferecer sustentação ao Projeto Político da Escola, e não como padrão prescrito por agentes externos, a ser seguido. Isso porque perde o sentido do ciclo ao considerar que esta forma de pensar a escola define como um dos princípios o trabalho coletivo, mas não perdendo de vista o individual.

Nesta visão, a elaboração do planejamento abrange o envolvimento dessas dimensões numa perspectiva de área de conhecimento apoiada no coletivo de cada ciclo, em todas etapas de preparação. Implica num planejamento que procura superar a disciplinaridade, pois acredito que discutir a Geografia a partir da concepção da interação com as demais disciplinas que compõem o currículo do 3º ciclo, torna-se mais significativo. Outras questões devem ser consideradas na elaboração do planejamento, como a valorização dos conteúdos relacionados com a própria vida dos alunos, no sentido de desenvolver habilidades que o permita fazer leituras de imagens, criar hábitos de ler diferentes tipos de textos literários com a preocupação de situá-los no tempo e no espaço vivido. Esta prática busca compreender as relações estabelecidas entre o seu bairro, a cidade em que mora com outras regiões e com o mundo globalizado, traduzido pela formação de uma teia de circulação de mercadorias, pessoas e idéias.

Contexto que não deve ser descartado pelo professor de Geografia, pois entender como estas relações são organizadas vai exigir que o professor tenha domínio de saberes metodológicos que se aproximem da realidade do aluno com vistas a tornar possível a sua compreensão no mundo em que vive, perceber as diferenças de gênero, etnia, e respeitá-los, como também criar sentimento de valorização do patrimônio sociocultural e ambiental... Planejar, aqui, não constitui uma ação que intimide o professor. Para planejar o ensino, devo entender como um indicador o uso de estratégias ou outros recursos que utilizo no meu planejamento, , com o fim de ressaltar onde estou avançando, como também isto fornecerá dados para refletir nos pontos fracos.

No momento de selecionar os conteúdos, cada professor recorre ao seu rol de referências de saberes, buscando atender o currículo da disciplina, e ao mesmo tempo usa diferentes linguagens como meio para aproximar-se do nível de conhecimento da turma, motivando sua participação:

[...] Retorna ao quadro, agora toda a classe copia o texto. Este texto não é retirado do livro didático, pois Vesentine aborda as regiões brasileiras na vertente geoeconômica – Amazônia – Nordeste e Centro Sul. O centro norte da região Centro Oeste nessa classificação pertence à região Amazônia, a área sul de MT e MS é vista como Centro Sul. O texto reporta ao processo histórico de ocupação das regiões brasileiras, chegando a construção de Brasília (Jade: protocolo de observação N° 05 – turma B/1ª fase - linhas 15-20).

[...] Nessa página há três quadros e um gráfico em forma de pizza, na página seguinte está representada num planisfério a densidade demográfica mundial. Para fazer a leitura dos mapas e do gráfico a professora explica o que é legenda. Neste momento é verificada a participação da turma. A professora demonstra interesse pela leitura do mapa, só assim ela consegue o controle da sala. O texto sobre o “Crescimento da população brasileira” da página 22, trabalha com os conceitos de: crescimento natural – natalidade – mortalidade. Ao abordar em números de mortos e números de nascimento, obtém a crescimento natural da região, uma aluna comenta sobre o caso da mãe que matou o filho, esse fato aconteceu aqui na região da escola e eles(as) conhecem as pessoas envolvidas na situação, pois o irmão do menino que morreu, estudou no ano passado na escola (Cristal: protocolo de observação N° 07 – turma B/1ª fase -linhas 36-46).

[...] Inicia a leitura do capítulo 02. Os leitores indicados, apresentam dificuldade em pronunciar algumas palavras e não conseguem fazer a leitura da extensão da região e nem os séculos que aparecem no texto em forma de algarismo romano. A cada trecho lido é explicado, fundamentados nos conceitos ou nas idéias centrais que o texto traz. A leitura vai da página 27 a 36. O professor percebe que já não dispõe de mais tempo (3 minutos), pede para guardarem o material. Assim que começam o sinal toca (Rocha: protocolo de observação N° 14 – turma C/2ª fase - linhas 15-20).

O conteúdo escolar da Geografia surgiu a partir da mediação dos conceitos e métodos estruturantes da ciência, articulados com a visão pedagógica de organização do currículo e do ensino. Dessa forma, os conteúdos escolares são organizados considerando um tempo e espaço demarcados, sustentados pelas bases epistemológicas pertencentes à ciência geográfica. Não observo esta preocupação nos professores pesquisados, pois os conteúdos selecionados mantêm

forte vínculo com o currículo do livro didático. Trata-se de um recurso didático que disponibiliza ao professor um rol de conteúdos, que ele utiliza na elaboração do planejamento de suas aulas buscando adequar-se à proposta da Escola Ciclada.

Diante disso, os conteúdos apontados têm a intenção de atender o currículo oficial, numa concepção de seriação. Pois nos livros didáticos de Geografia o tempo e o espaço são trabalhados em conformidade com a seriação, assim definidos: 6ª série – o contexto nacional – Brasil; 7ª série – o continente americano; 8ª série – os demais continentes. As variações encontradas referem-se às abordagens e seqüência conforme os autores, como Vesentine e Vlach, em seu livro de Geografia Crítica, destinado ao Ensino Fundamental, usado pelos professores de Geografia da E1, enfoca em seu livro da 6ª série, o espaço brasileiro numa vertente mais política, explorando mais a dimensão social e econômica, na 7ª série, ele aborda o mundo subdesenvolvido e na 8ª série, estuda o mundo desenvolvido. No livro de Igor Moreira, adotado pelos professores de Geografia da E2, também aborda o espaço brasileiro como currículo da 6ª série.

Tomar como base somente o uso do livro didático, reduz a atuação do professor na sala de aula e deixa a desejar a função social da escola, intervindo na imagem social da escola e do professor. Pois o saber escolar produzido nesses livros, dificulta e até impede o professor de trabalhar com os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos, manifestados por meio de suas vivências com o espaço geográfico.

A construção dessa paisagem reflete as mudanças ocorridas na sociedade nos diferentes tempos e espaços; como dar sentido a aprendizagem a partir dessa leitura? Como ressignificar o saber que o professor já possui? Nesse caso, o professor perde autonomia de criar condições de entender a organização do espaço social do seu ambiente de trabalho, resistindo às mudanças por não ter segurança em trabalhar com as inovações curriculares.

O planejamento e a execução da última aula³⁴, descrita pelos professores:

“[...] Primeiro sempre leio o que vou passar [...] antes. Meus livros, nem fica aqui na escola. Meus livros, eu levo todos os dias pra casa e trago. Porque antes de dar aula, eu sempre leio aquilo o que eu vou passar “pros” meus alunos. Então, eu acho que isso é uma das formas de planejar. E como agora..., ultimamente, estava mais trabalhando com o projeto, principalmente na 6ª A, esse projeto, ...já foi

³⁴ Aula que antecede a entrevista – Rocha: 24/04/2007; Jade: 13/07/2007; Cristal: 14/06/2007.

planejado no 1º bimestre, igual ao planejamento anual. [...] então eu..., ocupo muito a hora atividade..., até as atividades, é...assim questionário, que vou passar pra eles, eu preparo tudo antes, na hora atividade. Levo tudo pronto!” Jade.

“É baseado no planejamento e leitura de livros, dentro do conteúdo proposto. [...] eu pensei dentro do conteúdo que os alunos conseguissem... aprender as coisas principais daquele texto” Cristal.

“nós passamos um filme ”Ilha das Flores”, e dentro desse filme, nós fizemos uma reflexão sobre o desperdício, sobre o racionamento, sobre as desigualdades sociais. E o segundo objetivo, foi que os alunos percebessem que em diferentes lugares de nosso país, a gente consegue ver as desigualdades, a miséria, a fome... Isso serviu muito para que eles pudessem refletir a respeito do valor que eles estão dando ao lanche, que a escola oferece a disponibilidade, o quê que se gasta de recurso natural pra que se chegue a produzir o alimento, é, então eles passaram a refletir em relação a utilização de recursos naturais e o trabalho. Foi essa abordagem que foi feita na aula”, Rocha.

O planejamento curricular da 2ª e da 3ª fase do 3º ciclo de Geografia, está voltado a desenvolver as competências e habilidades: representação e comunicação; investigação e compreensão e contextualização sociocultural, propostos pelos PCNs+ (2002, p.12), fato determinante na elaboração do planejamento e na seleção de conteúdos. Em seu planejamento, o professor Rocha, orienta por três linhas, a primeira ele busca os eixos temáticos dos PCNs do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental para a seleção de conteúdos: a cartográfica como instrumento na leitura dos lugares e do mundo, conteúdos voltados à leitura e compreensão de mundo; a globalização e as diferentes paisagens geográficas; a cultura atrelada à questão ambiental.

A segunda linha apóia-se nos livros didáticos, pois esse é o único material de que o aluno dispõe, não podendo ignorá-lo; e o terceiro tem suporte na dimensão pessoal que complementa e estimula a profissional, representada pelas aulas práticas, pelas dinâmicas, aulas de campo, uso de material diversificado, não se limitando ao livro didático, entre outras. Esta terceira direção assume o papel de conduzir a prática do professor; em algumas situações não dá para dividir o pessoal do profissional, nesse sentido, dificulta o crescimento do desenvolvimento tanto profissional quanto no pessoal.

O planejamento curricular da 1ª fase do 3º ciclo está voltado para o livro didático, as professoras Jade e Cristal buscam contemplar em seu planejamento conteúdos referentes à linguagem cartográfica, como os desenhos de mapas, gráficos, imagens de satélites etc., diferenciando-se nas estratégias; enquanto a Jade propõe de forma mecânica, atividades práticas de confecção dos mapas e gráficos, a Cristal propõe, timidamente, a leitura dos mapas e gráficos no corpo do texto.

Mesmo, direcionado para o livro didático, notamos que o professor Rocha, procura sair da rotina, identificando nesse caso uma prática fundamentada em hábitos. A Jade e a Cristal, ganham segurança mantendo a sua rotina como forma de garantir o controle da turma e de cumprir com o seu planejamento. São dados que mostram a relação que o professor estabelece com a disciplina trabalhada; esses envolvimento o impossibilitam de interagir intencionalmente com os diferentes saberes. Essa situação dificulta o professor perceber a produção do saber a ser ensinado, reproduzido pelo saber escolar, distinto dos saberes acadêmicos, mas construídos levando em conta tais bases.

Ensinar Geografia para o ciclo em questão, requer desse professor rever seus saberes disciplinares, tomando como direção a especificidade dessa fase, o trabalho com adolescente, integrados com as metas traçadas no Projeto Político Pedagógico da Escola. É necessário que o ensino da Geografia e de outras disciplinas aconteça de forma contextualizada, pois a sua maneira de ver o mundo ressalta de forma explícita ou implícita os saberes e as emoções que precisam ser desvelados por meio da reflexão, com a finalidade de dar sentido aos fatos, transformando-os em saberes geográficos. Isso só será possível no momento em que a Secretaria, a Escola e Professores valorizarem cada segmento que compõe a comunidade escolar. Também buscando conhecer as representações sociais construídas sobre a sua realidade e o mundo com vistas a superar o senso comum. Isso exige um repensar conjuntamente na proposta curricular que a Secretaria idealiza, que a desenvolve e que o professor operacionaliza por meio das atividades de sala e aula. Este movimento está diretamente imbricado com a complexa tarefa de seleção de conteúdos para o ensino da Geografia.

Os professores encontram nos livros didáticos diretriz para pensar no planejamento de suas aulas. Mas há alguns indícios que revelam tentativas de buscar outras estratégias para o

desenvolvimento de suas aulas; esses ensaios partem da ousadia de cada um, ressaltando alguns saberes que envolvem o ciclo:

[...] no intervalo, tocou um novo ritmo do som – Axé de Daniela Mercury. Isto porque os professores começaram a reclamar do estilo de som do tipo “pancadão – funk, etc.” com letras obscenas, discutiram que perderam este espaço justamente pô tocar esse ritmo. Os pais aprovaram a decisão da escola em tirar a música do intervalo. A música foi retomada aproximadamente a partir do dia 19/06, os professores argumentam que esse ritmo agita ainda mais, torna-os mais violentos, ficando difícil controlá-los na 2ª aula. O professor Rocha propôs em ter uma conversa com o representante do grêmio sobre o assunto e se dispõe a gravar um roteiro de músicas mais propício para o ambiente escolar. Outro professor coloca que este espaço deveria tocar diferentes tipos de música, “desde a erudita, para educar a audição musical, já que em casa esse momento não existe.” (Jade: protocolo de observação N° 05 – turma A/1ª fase - linhas: 12-18).

[...] aparece na sala dois alunos do Grêmio da Escola para informar sobre os ritmos de músicas que serão tocados durante a semana. Essa resolução segundo eles é para não ter mais problemas, ficando assim, (Jade: protocolo de observação N° 10 – turma D/1ª fase).

Estilos de músicas

<i>Dias da semana</i>				
<i>2ª feira</i>	<i>3ª feira</i>	<i>4ª feira</i>	<i>5ª feira</i>	<i>6ª feira</i>
<i>Axé</i>	<i>RAP</i>	<i>Forró</i>	<i>Samba & MPB</i>	<i>Funk</i>

[...] não houve aula de Geografia e de algumas disciplinas. A escola trabalha com o projeto: “A Escola vai ao cinema”, hoje os coordenadores do projeto levaram aproximadamente 45 alunos para assistirem o filme “Piratas do Caribe III” no Shopping Pantanal. Muitos deles ainda não conheciam um shopping, mesmo morando bem próximo. [...] A professora “subiu” esta aula, isso implica, que a professora tem a gestão de duas turmas numa mesma aula. Na turma em que ela “sobe”, são deixadas atividades para que façam durante o tempo da aula. Aula dada, aula registrada, validados por todos. Uma prática comum, num ambiente escolar, quando um professor falta. (Cristal: protocolo de observação N° 20 – turma C/1ª fase).

Aula de campo - objetivo: reconhecimento do entorno da escola. As 7:05h. a turma já está na sala e toda agitada, [...] para começar logo a aula. Assim que a turma se acalma, o professor passa a

trabalhar com o conceito de localização com o objetivo de demarcar o espaço que será percorrido pelos alunos/alunas. O instrumento utilizado é uma lâmina de transparência que mostra a imagem da escola e do seu entorno. Trata-se de uma foto via satélite, tirada da Internet, com as devidas coordenadas geográficas. Com auxílio da foto, aos poucos foram conhecendo e reconhecendo o espaço em que iam estudar. O professor delimita a área de cada grupo. Faz um roteiro para desenvolver a aula e já definindo a atividade de cada grupo. Ele explica que o trajeto inicial, será coletivo, depois o grupo irá dividir e cada um vai fazer o percurso da sua região. Os grupos receberam através de sorteio nomes de etnias indígenas, além da pesquisa de campo, eles também farão uma pesquisa onde vão levantar dados sobre a etnia do seu grupo, criar símbolo e grito de guerra para identificar o grupo. Esta parte do trabalho deverá ser entregue no dia 19/04. Após a explicação, o professor organiza a sala para começar a explorar as regiões já identificadas pelos grupos (Rocha: protocolo de observação N° 50 – turma C/3ª fase).

O corpo docente e discente das escolas constitui uma força significativa para o desenvolvimento dos projetos pensados por elas. Esta âncora transforma-se numa relação de cumplicidade, demonstrada pela motivação em participar e de estarem presentes em todos os momentos de execução da ação. A iniciativa tomada para tornar o tempo do recreio mais prazeroso, a realização da aula de campo, quanto à ida ao cinema, foram custeados pelos próprios alunos e professores envolvidos no projeto. A compra dos CDs, só foi possível com o recurso financeiro proveniente de uma rifa promovida pelo Grêmio Estudantil da escola, depois da compra, houve a prestação de contas do valor arrecadado, do valor gasto e dos centavos que ficaram em caixa, expondo o balancete em vários pontos da escola. Outro elemento importante reside no planejamento do Rocha que contemplou duas aulas de campo; o estudo do meio fundamenta numa metodologia de ensino interdisciplinar, onde professor e aluno envolvem no processo de pesquisa. Implica em saber um conteúdo que não se encontra nos livros didáticos. Observar a paisagem onde mora ou então fora do seu espaço de convívio (aula de campo na região da Chapada dos Guimarães), gerando fortes motivações para perceber o que existe além das aparências e das falas das pessoas que fazem parte do processo de investigação e de intervenção, resultado das diferentes contribuições disciplinares para o conhecimento do objeto em estudo.

Diante disso, percebemos que a concepção do ciclo já existe nas idéias desses professores, evidenciadas nas estratégias definidas, onde o aluno é colocado como protagonista

das ações. A validação dessa prática aparece na imagem da equipe gestora, que procura apoiar, quando isso não acontece, também não impõe obstáculos na execução do projeto. Mas é preciso registrar que, tanto na E1 quanto na E2 a equipe gestora faz o diferencial no desenvolvimento do ciclo. As duas diretoras, mesmo com suas limitações apóiam os professores em suas tentativas de inovar, também é um mérito das três coordenadoras com quem convivi durante sete meses nesses dois ambientes escolares.

Os professores pesquisados apontam algumas das condições pedagógicas necessárias para trabalhar com o ciclo:

*[...] uma das coisas importante, pra gente trabalhar com as crianças é o material... [...] em termos pedagógicos..., eu acho importante a gente trabalhar com o ciclo, mas dentro do padrão que é exigido pelo ciclo. Eu acho que falta muito..., materiais pedagógicos, a escola até que tem. Tem televisão..., tem retroprojektor, mas eu falo assim..., outros tipos de materiais que eles não..., que você pode trabalhar fora da sala de aula com eles. Por exemplo, eu “tô” fazendo um trabalho na quadra mesmo..., uma maquete, uma coisa diferente, ultimamente na escola tá um pouco difícil... de material, **Jade**.*

*[...] A gente trabalhava assim... Como só o nome...Mudou, o material que a gente usa é material do seriado. A gente não tem outro tipo de material. Tem os livros... Os mapas...Tem dia à gente passa filme... Mas assim... É material que a gente tem aí. A gente não tem material ... pro ciclo... E material pro seriado. O material que a gente tem é esse material aí, e é o material que agente está trabalhando! **Cristal**.*

*O ambiente para as aulas. Uma harmonia entre a sala de aula, uma amizade entre professor e aluno, onde esse diálogo, ele deve ser estabelecido. Eu acredito que também é muito importante nós termos a utilização de diferentes recursos didáticos, como vídeos..., Como utilizar músicas..., Utilizar o teatro..., A leitura... Isso tudo, acho que ele complementa. Então a escola hoje tem que buscar essa inovação de forma que ela atraia o aluno a estar participando da construção desses roteiros, **Rocha**.*

Foram abordadas harmonias relacionadas ao ambiente de aula tranquilo, mas o material didático teve o maior peso. Este é o marco da resistência dos professores do 3º ciclo, ele tem origem na sua formação inicial. Os professores são habilitados para trabalhar numa organização disciplinar e não por área, numa lógica de escola seriada e não ciclada, com a função docente

apoiada na transmissão do conteúdo, não priorizando a fase em que encontra o aluno. Eles até adquirem na sua formação, noções de Psicologia, discutem as diferentes etapas do desenvolvimento humano, mas esta temática torna-se abstrata pois não acontece num ambiente de ensino, desta forma distancia-se do interesse dos futuros professores, nesse caso, perde a intencionalidade de disciplina, tida como secundária na visão dos graduandos de Geografia.

Os professores de Geografia colocam o saber específico na base da sua atuação, fundamentados nos livros didáticos e na socialização das experiências efetivadas entre os colegas, o que nem sempre se traduz na idéia mais indicada de concepção do ensino da Geografia. Organizar os conteúdos para trabalhar com esta disciplina, significa seguir uma orientação determinada pelos conhecimentos geográficos numa relação de interdisciplinaridade, com o objetivo de dar conta da estrutura da própria ciência geográfica. Definir os conteúdos não consiste uma tarefa fácil, pois abrange os mais variados enfoques, perspectivas e opções. Para o professor do 3º ciclo, torna-se ainda mais conflitante, porém essa dificuldade pode ser mais amena quando o planejamento for pensado de forma coletiva, no sentido de aproximar as fronteiras entre as disciplinas, tornando o ensino mais significativo na aprendizagem do aluno.

Quanto aos recursos tecnológicos existentes na escola, eles não são suficientes e muitas vezes o seu estado de conservação não oferece condições de uso. A escola sempre conta com um ou dois aparelhos de TV/DVDs, que nem sempre estão disponíveis para trabalhar com o 3º ciclo, pois a sala está ocupada, o cabo não funciona, há poucos CDs, DVDs, etc. O professor sente-se vulnerável, sua imagem ameaçada, uma situação que só se supera no coletivo voltado para o espírito colaborativo; enquanto cada professor procura fazer o seu trabalho solitário, pouca coisa muda.

As dificuldades encontradas nas realizações dos trabalhos pedagógicos:

[...] as dificuldades que eu..., [...] encontro em relação aos alunos, ..., por exemplo, do agito deles na sala de aula, tem hora que eu..., entro um pouco na deles..., tem hora que eu até deixo, [...] Eles são adolescentes, eu acho [...] se você for muito..., autoritária com eles, [...] perde um pouco o fio da meada, sabe! Então, eu acho que tem que ter o momento pra tudo, [...] tem a hora da brincadeira deles..., mas também a hora da sinceridade..., [...] eu tento levar, eu também, tento entender um pouco o lado deles. Eu não posso ficar numa sala de aula, só entendendo o meu lado e deixando o deles de lado... Eu acho que ali, nós vivemos, quatro horas por dia, durante 200 dias..., eu acho que tem que haver um entendimento entre eu e os meus alunos. [...] Eu dou aula, eu

*nunca levei aluno meu pra coordenação, este ano. Eu tento resolver meus problemas na sala de aula com eles, **Jade**.*

*[...] uma das dificuldades que eu acho um pouco, é..., tem hora que é a brincadeira deles, atrapalha demais, A brincadeira deles tem hora que atrapalha demais, mas não assim, uma coisa assim..., totalmente impossível de você não conseguir contornar, **Jade**.*

*Não tenho dificuldade não, porque é uma coisa que a gente ... procura da melhor forma ... trazer o que a gente considera melhor para o aluno. [...] a gente trabalha com adolescentes e pré-adolescentes, então... Tem dia eles estão calmos, tem aquele que gosta de participar bastante... tem outros que não gosta de participar... Então é... tem que tentar fazer eles interessarem... [...] eu acho que isso é também... Porque falta acompanhamento dos pais, falta a presença dos pais. Eu acho a presença dos pais muito importante pra que eles desenvolvam a... Pra que eles interessem também, muitas vezes o pai não vem acompanhando, nem sabe como ele tá, então eu também acho que falta um pouco de limite também por parte dos pais. Porque tem uns que não tem limite, e aí é... Ajuda na hora da disciplina na sala de aula” **Cristal**.*

*[...] procuro me aproximar muito dos alunos, e... Manter uma relação de respeito recíproco, e ter muita atividade prática, na onde o aluno... Ele coloca em prática o seu pensamento sem rodear, da onde ele pratica atividade coletiva, ele constrói o seu conhecimento. Eu criei também um sistema de avaliação, na onde eu tenho os cartões amarelos e cartões verdes. Onde os cartões amarelos valem pontos negativos, pra indisciplinas, pelo não cumprimento das atividades, e o cartão verde é um ponto positivo, que é dado, estimular essa avaliação contínua, **Rocha**.*

*A grande dificuldade é a falta de continuidade, como eu não sou professor efetivo da rede pública, então a cada ano estou numa escola, nunca fiquei mais de um ano na mesma escola, e isso quebra um pouco a frequência de um trabalho que eu pego numa turma em que o professor trabalhou numa forma diferenciada, então eu acho que essa é uma das grandes dificuldades. E a outra dificuldade é a parte disciplinar que atrapalha bastante, **Rocha**.*

As dificuldades apontadas são referentes ao trato com adolescentes, uma relação determinada por fatores ambientais e sociais, onde a complexidade, as tensões e dilemas importantes estão na base dessa relação. O professor Rocha aponta a mobilidade dos professores como outra dificuldade, considerando que entender hoje a relação entre os adolescentes e professores é preciso situá-la, antes, num contexto social mais amplo, envolvendo os grupos

sociais, como família, amigos de rua, etc., onde todos têm sua influência no modo de ser, de pensar e de agir do adolescente. Nesse sentido, é necessário os professores se reconhecerem no grupo em que estão trabalhando, no sentido de ganhar confiança que transformá-la em autoridade e nunca em autoritarismo, fator este que instiga mais a rebeldia, própria do adolescente. A convivência por maior tempo favorece o surgimento desse clima, mas como familiarizar com a turma, se a cada ano o professor encontra-se numa escola diferente? Ou com turmas diferentes? Essa situação foge do controle do professor e dos gestores das escolas, e referem às temáticas silenciadas pelas autoridades competentes.

Firmar uma base segura na relação com os adolescentes é um cuidado constante na prática do professor do 3º ciclo, pois a dinâmica da aula está imbricada nessa interação, onde os saberes produzidos podem conduzir para o surgimento de um ambiente favorável na efetivação do processo de ensino e aprendizagem ou servirão de entrave.

Logo, trabalhar a relação baseado no reconhecimento das diferenças, mediado pelo diálogo, gerando aprendizagens:

*[...] eu aprendi a trabalhar com adolescentes, ... eles são completamente, tem hora que interessam mais... [...] tem hora que... se você impor muito, não consegue nada não! Tem hora que você for muito assim, [...] muito... autoritário, tem hora que você não consegue muita coisa! Acho que a gente tem que aprender a conciliar as duas coisas. Você tem que ter um momento de ser autoritária, mas você tem que ter UM MOMENTO de ser amiga deles. Eu acho que por aí, você consegue desenvolver bem melhor o seu trabalho, **Jade**.*

*Eu aprendi muito... A questão da diversidade cultural, a visão que eles têm do mundo externo que os cercam, geralmente, a gente imagina que eles não tenham uma visão tão ampla, até pelas informações que recebem da televisão, do seu próprio cotidiano, ele tem uma vivência muito grande, que precisa ser mais bem trabalhada, melhor explorada, mas expectativas que ele tem de um mundo melhor são muito grande... Então eu acho que aprendi a analisar melhor, a conhecer o local de vivência desses alunos, a trabalhar a partir da idade deles, e não trazendo assuntos externos que não possam servir de exemplos, e eles aceitam muito mais as idéias, aos assuntos ligados no local do que a parte externa, eu acho um fato muito importante, **Rocha**.*

Os relatos mostram que a convivência mediada pelo diálogo representa um novo contexto que é percebido somente pelo professor, nasce das interseções do contexto pedagógico,

profissional e social cultural, definidas por Sacristán (1995), de práticas aninhadas. O ensinar, nesta visão, efetiva-se na interação entre o saber disciplinar e o saber escolar, mediados através do saber do professor e do saber construído pelo aluno, processo em que cada um reflete a imagem da sua cultura e dos contextos sociais a que pertencem.

Em relação à preparação para trabalhar no ciclo, os professores assim a descrevem:

*A única formação que nós temos são os encontros, a gente sempre tem encontro, a _____ (diretora), [...] uma equipe da UFMT, [...] vieram aqui ... foi uma manhã, [...] que pra gente ver as vantagens e as desvantagens do ciclo, e que a gente passasse essas informações para o papel e elas levaram. Ai elas iam avaliar, iam ver, iam fazer, tipo um... caderninho. Como se fosse um caderninho das vantagens e das desvantagens do ciclo. Nós tivemos esse... Elas falaram muito sobre o ciclo... Como era a proposta de ciclo... Agora esse encontro que tivemos, agora no começo do ano sobre aprendizagem, também foi relacionado ao ciclo, **Jade**.*

*[...] a gente só teve contato com uma fita que foi passada depois a gente teve um encontro. Agora neste ano que a gente teve um encontro que falou sobre o ciclo, mostrando assim... porque que eles (SEDUC) acham que deve ter o ciclo, por que acham que o seriado, [...] exclui. (Pergunto, quem deu este curso?) Ela responde, não lembro não! Foi no auditório da SEDUC e foi esse ano. E ficou assim falado que a gente participou, porque a gente trabalha com a escola de inclusão, então por isso a gente participou. E lá ta mostrando pelo pensamento deles, que o seriado exclui, e o ciclo, ele dá mais chance de o aluno ir aprendendo mais também. Porque cada aluno tem uma limitação, Então assim por exemplo, tem uns que tem assim... Aprende mais rápido, é mais rápido pra aprender e tem outros que são mais lentos. Então foi falado, na época, que no início de abril teria um outro encontro e além desse, teria que ter em abril e no decorrer do ano teria vários encontros, no entanto só teve aquele! **Cristal**.*

*Particularmente não recebi nenhuma, nenhum tipo de formação, a única coisa que tem, é que eu leio os PCNs, busco algumas informações em revistas, em Internet. Mas eu acredito, que se houvesse essa formação seria melhor, apesar de já estar implantado algum tempo, eu nunca fiz curso de formação desse tipo, **Rocha**.*

O sucesso do ciclo depende do engajamento de todos. Todos numa visão de unidade, porém respeitando as diversidades que personificam cada escola. Esse pensamento implica num olhar centrado na escola. A prioridade é fortalecer a escola, criando mecanismos que promovam

o seu desenvolvimento organizacional³⁵, numa dimensão de formação e de acompanhamento, valorizando as situações pedagógicas na tentativa de suprir as necessidades formativas levantadas pelo coletivo docente de cada ciclo. A formação e o acompanhamento são necessários, uma vez que a proposta do ciclo exerceu e ainda exerce influências em diferentes âmbitos, pois as práticas educativas articulam-se com os contextos internos e externos do ambiente escolar, relação que os modelos culturais atribuem sentido.

Até que ponto a graduação de Geografia efetiva-se no 3º ciclo, na visão dos professores:

*Recebi uma formação para trabalhar com o seriado e não com o ciclo, mudou o nome, mas o material que usamos são os mesmos. Não foi uma formação para trabalhar no geral, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Específico...Não. Teve a Psicologia, umas três disciplinas de Psicologia e a Geografia Humana, de maneira geral fala sobre o comportamento geral dos alunos, (referindo as disciplinas do curso), **Cristal**.*

*[...] Deu... uma base, até porque a gente começa a formular as prioridades de acontecimentos, os fatos geográficos, de que forma que a geografia hoje, ela deve se atuar na escola, que é a geografia crítica. A gente passa a investigar melhor a paisagem, utilizando o cotidiano da escola, o cotidiano do bairro, isso contribui muito na série-ciclada, por que a gente está indo ao encontro com a realidade e a capacidade dos alunos, estarem assimilando esse conteúdo. [...] Em relação à adolescência, [...] nós trabalhamos na prática de ensino alguma algumas teorias pedagógicas que analisava autores como Vygotsky, como Piaget, víamos os comportamentos dos jovens, até na própria infância, e a gente passou a ter algumas noções teóricas, a partir disso. Também foi realizado na época da minha graduação, um trabalho que foi chamado Projeto “Campos Vivos”, na onde a gente vivenciou a prática pedagógica em algumas escolas de Cuiabá, de Sinop, onde a gente percebeu que as aplicações de dinâmicas de grupos, de utilização de expressão corporais também serviriam de recursos didáticos, para estimular o jovem a participarem melhor das aulas, isso também contribuiu muito com a minha formação, **Rocha**.*

Temos duas posições interessantes. O professor coloca que a formação inicial lhe deu base para trabalhar neste ciclo; ele aponta alguns teóricos que estudou no sentido de conhecer o comportamento do adolescente, participou de projetos que permitiram-no vivenciar a prática de

³⁵ Desenvolvimento organizacional - entendido como processo que abrange a estrutura espacial, pedagógica, administrativa e financeira da escola.

forma articulada com a graduação. Nesse caso o projeto é visto como uma formação continuada, desenvolvida com a finalidade de buscar a qualificação na sua função docente. Em outra posição destaca uma formação para atuar com alunos do Ensino Fundamental e Médio, independente de sua fase de desenvolvimento humano, num sistema de ensino seriado.

Diante desse olhar, iremos observar dois contextos de saberes que têm origem na formação inicial. Ao analisar o período de graduação dos sujeitos, noto que o professor Rocha, concluiu o curso de Geografia em 2001 e a Cristal em 1983, dois tempos bem distintos. A Cristal frequentou a faculdade num período identificado por fortes tensões, motivadas pela implantação da estrutura dos cursos de licenciatura em Estudos Sociais, oferecendo aos alunos a opção de frequentar por mais dois anos a Geografia ou a História, receberam respectivamente os seus diplomas.

Mas as formações de ambos os profissionais foram baseadas numa visão clássica, caracterizada por uma organização curricular que previa de um lado as disciplinas técnico-científicas e, de outro, as disciplinas didático-pedagógicas, e no final do curso o estágio supervisionado. Há que se considerar ainda que a formação de professores de Geografia, desde a sua institucionalização, (meados do século XIX), sempre esteve no contexto nacional numa posição secundária, demarcada de caráter complementar. Visto que os saberes pedagógicos priorizados, reside na racionalização das técnicas e da gestão do sistema de ensino.

Esta realidade nasce a partir da inserção do ensino da geografia no currículo escolar, fato determinado pela inclusão dos conteúdos de Geografia e de História nos exames de ingresso nas faculdades de Direito. Implica que a seleção dos conteúdos dessas disciplinas estava voltada para atender essa demanda. Os métodos e os recursos didáticos utilizados por esses professores eram importados da Europa e dos Estados Unidos, orientando uma prática em saberes desenvolvido nas universidades e nos livros didáticos, escritos por professores universitários.

Esses saberes ainda hoje sustentam a prática pedagógica de muitos professores do ensino fundamental, embora a geografia escolar seja distinta da discussão acadêmica. Nesse contexto, a função docente limita-se na reprodução de um saber desenvolvido nas instituições de ensino superior com a função de adaptar o saber conforme a faixa etária do aluno. Validando uma idéia de educação autoritária, por não reconhecer a prática como contexto de aprendizagem de saberes docentes.

Situação que reduz a autonomia do professor frente às decisões em relação a sua atuação, mediado pelo questionamento dos indicadores: o que ensinar - como ensinar – como aprender. Para tanto, definir o currículo de Geografia, elaborar a sua sistematização através do planejamento, que se concretiza na sala de aula, mostra a visão de educação, de conhecimento, de ensino e de aprendizagem do professor. Isso implica num grande comprometimento do professor, de estar sempre alerta para não formar um batalhão de protótipos da sua imagem. Isto porque o currículo da Geografia, para com este ciclo, assume o compromisso de possibilitar ao adolescente uma leitura de mundo que permita buscar, além da aparência, a construção do processo e das representações do imaginário social.

Saberes que o professor define como necessários para trabalhar com o 3º ciclo:

*“Eu acho que vai muito..., da experiência,Um dos motivos da gente trabalhar com adolescentes é a experiência...[...] eu acho que os saberes também do dia a dia. Acho que só o que você aprendeu na sala de aula, quando você estudou, não só isso... Mas eu acho que no dia a dia, sempre vai te ensinando coisas a mais. Você tem, os programas atuais da atualidade, vai te ensinando, você também a trabalhar com eles” **Jade.***

*“o conhecimento dentro... do texto que vai ser discutido em sala, o conhecimento específico para aquele assunto e para aquele momento” **Cristal.***

*“Eu... Acredito que o professor, deve entender que existem várias formas, tipos de inteligência! E que dentro do planejamento ele deve assim abordar ou assim tentar tocar, não assim o aluno auditivo, o visual, mas os sinestésicos e simular as atividades manuais pra que possa essa prática, pra que a avaliação não seja muito prejudicada, o que hoje a gente se vê, é que nos planejamentos é... Se busca mais abordar a parte auditiva e a parte visual, e às vezes o aluno não tem um bom rendimento porque não foram observadas outras potencialidades do aluno que poderiam ser perfeitamente explorada pelo professor. Então eu acho que os conhecimentos de neurolingüísticos é muito importante, para que o professor, ele possa entender melhor os seus alunos. E eu acho que ele deve ter domínio de conteúdos, entender a parte psicológica dos alunos, de como você passar a frequência, de como você criar uma dinâmica para abrir e fechar um assunto. Eu acho que esses conhecimentos são importantíssimos para os alunos sobre o sistema de avaliação diferenciada” **Rocha.***

Foram apontados saberes com bases neurolinguísticas, com vistas a entender a maneira que o adolescente se coloca para comunicar, numa perspectiva de aprendizagem. Considerando que esta técnica trabalha com a comunicação verbal e não verbal efetivada através de estímulos, podendo ser positiva ou negativa, isso envolve persuasão e negociação. Implica numa transmissão de mensagem para além de palavras. Logo, a fala, os gestos, as ações, demonstram a maneira de pensar, de perceber a realidade, um contexto que se transforma num espaço de aprendizagens de saberes docentes, oferecendo ao professor através dos sentidos, identificar o meio de comunicação que o aluno mais utiliza, representado pelo canal auditivo, emoção, sensação e pelo canal gustativo, poderá conduzir o professor a uma prática que observe o canal mais evidenciado no decorrer da transmissão da mensagem, na intenção de estimular o processo de aprendizagem do aluno.

O saber específico também está na base dos saberes docentes mobilizados e utilizados na prática dos professores, sendo ressignificados pelo saber experiencial adquirido ao longo da carreira docente. Atuar no 3º ciclo, exige do professor de Geografia pensar num trabalho articulado com outras disciplinas e, ao mesmo tempo procurar identificar e incentivar a sua turma a desempenhar o papel de protagonista, juntamente com os demais professores que compõem o currículo desse ciclo. Interessar-se pelo trabalho de equipe e ouvir seus alunos devem ser princípios orientadores de uma prática fundamentada no diálogo com a preocupação de interpretar e dar sentido aos saberes por eles utilizados; mas para isso, será preciso adotar métodos que propõem investigar o espaço geográfico, identificando suas características naturais e sociais a partir do seu processo histórico.

Esses procedimentos que condicionam o professor pensar enquanto coletivo do ciclo, dificuldade que nasce no interior da própria disciplina. Essa situação resulta de uma formação não muito sólida, demonstrada através da estruturação curricular que favorece a ampliação da dicotomia entre os geógrafos físicos e humanos³⁶, um importante recorte que permite o aprofundamento do conhecimento, mas pode ser prejudicial, quando tomado como parâmetro para compor o referencial de saberes para trabalhar a disciplina no 3º ciclo. A produção dos saberes docentes tem base na vertente do pensamento do professor, desconsiderando outros saberes que compõem o espaço geográfico, provocando a fragmentação do currículo.

³⁶ Essa dicotomia ressalta dois grupos, um prioriza os aspectos da natureza enquanto outro dar ênfase nos aspectos sociais, econômicos, políticos culturais..., identificados respectivamente como Geografia Física e Geografia Humana.

O domínio do saber disciplinar possibilita o professor a pensar, em desenvolver uma prática orientada para a educação geográfica, reduzindo, ou até superando, a fragmentação existente na universidade. Criando condições para que ele reconheça as diferentes linguagens que fazem parte do universo da Geografia, buscando enriquecer as aulas da disciplina. Refletir sobre as linguagens que organizam os saberes geográficos a serem ensinados, apresentados em forma de textos escritos, mapas e gráficos, consiste em perceber a importância desses veículos de comunicação inseridos no currículo da Geografia, demonstrados por meio do fazer pedagógico. Outras linguagens, como o desenho, o cinema, a fotografia, a televisão, a literatura e a música também podem contribuir para a sensibilização e o entendimento das relações existentes entre a sociedade e a natureza. Contexto que implica a rever o uso dos materiais didáticos nas diferentes situações de ensino, pois o conhecimento não ocorre por meio de justaposição, mas numa intrincada rede de relações.

Os saberes docentes mais utilizados no cotidiano de sala de aula:

*“O que mais uso mesmo, na sala de aula, são os saberes que eu estudei, mesmo..., quando fiz a faculdade” **Jade.***

*“A leitura de alguns textos, pra enriquecer também, pra ajudar dentro daquele texto que vai ser trabalhado, daquele assunto” **Cristal.***

*“O principal é a espacialidade, de ter noção de espaço. Estão sendo estudadas as relações que esse espaço tem com o mundo atual, e... Quê relações que esses espaços tem com o meio ambiente. Então eu acho que a espacialidade, é uma questão que deve ser muito trabalhada. Uma vez o espaço geográfico e o espaço natural forem bem entendidos, ele passa a ser melhor analisados pelos alunos” **Rocha.***

Conceber a educação como uma prática que converge para a teoria, requer perceber que não há neutralidade no trabalho docente, pois a intencionalidade aparece embutida em todos conteúdos selecionados e organizados em currículos, considerando que este saber tem origem no processo histórico, um produto de natureza investigativa realizada pelo homem. Nesse caso, é preciso que o professor tenha o domínio dos saberes disciplinares de forma contextualizada, levando em conta o processo de sua elaboração. Este entendimento amplia a mobilidade do professor transitar com maior segurança, através do tempo e do espaço, a partir do conteúdo trabalhado, observando de maneira articulada o sentido adquirido no contexto de produção com o contexto atual.

Transformar o saber científico em saber escolar, acontece em função das características dos alunos e das finalidades do ensino. Adotando essa postura o professor promove o desenvolvimento do saber pedagógico, materializado numa prática situada e intencional, pois ensinar abarca saberes teóricos e metodológicos que vão além do saber disciplinar, envolvem atitudes, escolhas de valores e comprometimentos éticos no momento da definição de objetivos e de métodos de ensino específico, buscando tecer uma rede conceitual, colocando o aluno para pensar e intervir no espaço vivido, com vista na superação de sua realidade social.

O professor do 3º ciclo sustenta sua prática em saberes específicos, orientados pelos livros didáticos, vistos como condições necessárias para realizar os trabalhos nesse ciclo, assim expostos pelos professores:

*“Eu acho que [...] uma das condições necessárias, [...] quando vem à escolha do livro, você escolhe um livro e vem outro. Nunca vem o livro que você escolheu, eu mesma, agora acabei de escolher um livro e tô torcendo para que esse livro venha. Eu escolhi aquele do “Projeto Araribá”, que eu conheço, ele é um excelente livro..., mas, uma das condições é essa: o livro! Você escolhe e nunca vem. É... em segundo, nós temos uma biblioteca,. Só que a nossa biblioteca, ela não tem aqueles livro... Os livros bons pra pesquisar, né. O que tem aí são um... que dá pra pesquisar. Mas, não chegam ser aqueles livros excelentes pra pesquisa. [...] as condições pedagógicas, ultimamente... pra começar, eles (alunos) não tem material pra trabalhar com eles. Por exemplo: se eu precisar de um “xamex”, pra , tirar no mimeografo, um mapa, aqui na escola não tem. Então... não sei, se você observou, eles desenham o mapa, eu peço a eles pra tirar do livro, pra por no caderno. Por que pra trazer pronto pra eles, não tem como. Então, eu acho que falta um pouco de... material didático pra trabalhar com eles. Isso falta muito! Você tira pelo projeto. Foi o primeiro ano, foi à primeira vez que o nosso projeto saiu fraquinho, aqui. Porque sempre é comum o nosso projeto..., pode observar no noturno... a gente junta... [...] os professores da área de ciências humanas, no ano passado, nós trabalhamos todos juntos. Então, nós desenhávamos os mapas no isopor, tudo... Este ano, nós não conseguimos um isopor... Nós não fizemos nada..., nem um mapa, nada. O único material que teve, você viu, só de cartolina, que os próprios alunos trouxeram. Então, eu acho... que falta muito material didático, pra gente trabalhar com eles” **Jade.***

“Teria que ter mais treinamento, mais assim... encontros... É... O material mais voltado pro ciclo. Eu acho que deveria ser preparado como foi preparado para trabalhar em série, deveria ser preparado para

*trabalhar em ciclo também! Alguma coisa assim... Mais voltado para o ciclo mesmo” **Cristal**.*

*“Eu acredito que as condições necessárias, a gente não resumir apenas ao livro didático. A escola e até o próprio PDE, deveria oferecer outros materiais para que nossas aulas possam ser mais ricas, para que possamos de ter maiores recursos, para apresentar uma aula inovadora para os alunos. Então acredito que o dinheiro do projeto deveria chegar mais cedo nas escolas. Eu acho que deve ter recursos para que a gente possa desenvolver os projetos de inovação na escola. Deve existir biblioteca para que os alunos possam pesquisar, porque hoje as pesquisas estão resumidas em livros didáticos. Nós não temos esse apoio de ter uma biblioteca, nem na escola e nem no bairro, e esse deslocamento até a universidade, é uma coisa que preocupa muito aos pais, então limita o nosso aluno ir além da sala de aula. Eu acho que essas dificuldades de material, de recursos (referindo aos financeiros), de bibliotecas são o que mais assim nos limita”, **Rocha**.*

A professora Cristal também refere à formação como uma necessidade no trabalho com o 3º ciclo, uma formação que promova a mudança na prática do professor, efetivada pela mudança de concepção. Visto que o pensamento, primeiro ocorre no mundo das idéias, pois é aí que nascem e aninham as crenças, os valores ideológicos, morais, culturais... Depois de reinterpretados, atribuídos sentidos, vai orientar o pensamento profissional com efeito na prática do professor.

Os saberes só ganham sentido depois de refletidas, tomando-se como base o contexto de atuação e de vivência profissional. Este é um momento favorável para acontecer a aprendizagem, no entanto, nem todo saber o professor toma como suporte de sua prática. Para que isso se efetive, é necessário que o saber passe por uma triagem através do pensamento, ressignificando, para depois ser mobilizado e utilizado em situação de prática educativa. Este movimento de idéias caracteriza-se como uma revolução onde as maneiras de pensar e de agir entram em confronto em virtude da abertura para novas idéias, desestabilizando suas histórias³⁷ secretas, sagradas e as de fachadas, provocando um choque de concepções resultando num novo olhar para a realidade vivenciada no cotidiano escolar.

A atuação do professor desenvolve-se num espaço cujas particularidades centram-se nas diferenças, assim observadas:

³⁷ Clandinin & Connelly (1996), (apud Mizukami, 2002).

[...] Enquanto ela passava no quadro as perguntas, duas alunas brincavam com o livro de história, olhando e mostrando as gravuras uma para outra. Numa das gravuras uma disse: “este daqui é o seu marido e este é o seu amante! A colega responde, mostrando outra gravura e diz: “este é o seu marido, este é o seu amante e este o ficante!” Enquanto isso os demais copiavam, e enchiam a professora de perguntas, desde quantas linhas devem deixar para a resposta, ela respondia, copia todas as perguntas e depois responde. Queriam saber em que páginas encontravam as respostas (Cristal: protocolo de observação N° 15 – turma B/1ª fase - linhas 09-15).

[...] Assim que termina de passar o texto no quadro, coloca o seu caderno sobre a mesa, caminha pela sala, enquanto aguarda o término do texto. São bem lentos na cópia. Ela começa a explicar mesmo antes de concluírem a cópia, pois já são 14:40h. e a conversa é muita, atrasando a atividade, e ainda atrapalha o desenvolvimento da explicação, isto porque várias vezes ela precisa pedir silêncio à turma, para continuar a explicação. A Cristal, busca explicar o assunto com base no próprio texto e nos mapas expostos na sala. Ela faz a leitura, reforça alguns dados que aparecem em tabelas, gráficos e nas gravuras, exemplifica pouco. As alunas que ocupam as primeiras mesas participam mais, faz perguntas, levantam e vão até o quadro ver de perto no mapa. Os alunos que sentam na metade da sala apresentam uma concentração relativa na explicação, porém os que sentam nas últimas mesas, ficam totalmente alheios a tudo que se passa na sala. O sinal toca e toda a turma sai correndo, deixando a professora falando praticamente sozinha, isto porque, permanece na sala apenas as alunas que sentam bem na frente (Cristal: protocolo de observação N° 04 – turma B/1ª fase - linhas 26-39).

Os contextos de atuação dos professores mesmo apresentando uma certa identidade, eles possuem características semelhantes manifestado na organização desse espaço. Implica em considerar o próprio ambiente como fonte de orientação à prática do professor, apoiada no respeito às diferenças com vistas em desenvolver o processo de aprendizagem pois trata de processo que não realiza na coletividade.

O trabalho com adolescente, mostra um contexto:

[...] Esta turma se encontra numa idade em que o namorico acontece a todo vapor. Um dado revelado principalmente pela postura das meninas, e não guardam segredo, pois passam a aula toda relatando sobre suas “paixões e conquistas”, sobre os gatos que conheceram... (Jade: protocolo de observação N° 02 – turma C/1ª fase - linhas: 21-24).

[...] Um aluno fica com vergonha de mostrar o seu desenho, ela fala que vai corrigir do jeito que ele sabe. Com muitos argumentos ela consegue convencê-lo a mostrar o seu trabalho. Ele resolve mostrar, mais de longe, a professora diz que é preciso agora pintar e fazer a legenda. A professora insiste que o mapa seja arrumado na sala, pois ele quer arrumar em sua casa, sabendo da sua dificuldade ela vai ajudá-lo a fazer a legenda e deixando só a pintura para ser feito em casa. A vergonha do colega justifica, pois o Sandro que senta ao seu lado exhibe o seu mapa, e fala que é o mapa mais bonito da sala, e que fez só olhando. Ele tentou fazer do mesmo jeito. Uma outra aluna mostra o seu mapa, e recebe a mesma orientação - pintar e fazer legenda. Enquanto espera os demais terminarem, a professora começa a ler o capítulo 11 do livro didático – Centro Sul (Jade: protocolo de observação N ° 01 – turma D/1ª fase - linhas: 35-45).

[...] No meio da dinâmica da aula inicial, um grupo diz que o professor estava “roubando”, por essa forma agressiva de se expressar, o jogo é interrompido com apenas com uma rodada do jogo, pois teria um total de quatro rodadas. Ele dramatiza a situação, dizendo estar ofendido e manda que todos retornem aos seus lugares. Isto porque ele acabara de expor as regras de boas condutas como forma de avaliação. Vai até o quadro e passa uma atividade (Rocha: protocolo de observação N ° 27 – turma B/2ª fase - linhas: 22-27).

[...] Percebe que a classe tem muita dificuldade para interpretar o filme e fazer a sua sistematização. Ficam durante muito tempo, perguntado para os colegas: nome do filme, o nome do produtor de tomates, o nome da dona que vendia o perfume e que comprou o tomate, quem jogou o tomate no cesto de lixo...Entre outras desse nível (Rocha: protocolo de observação N ° 32 – turma B - linhas: 46-48). (linhas: 46-48).

[...] A turma é levada as 8:45h. para a quadra, onde os grupos possam reunir com mais comodidade e assim poder discutir como vão utilizar suas águas. Os grupos trabalham na atividade o tempo que ainda tem de aula (Rocha: protocolo de observação N ° 35 – turma B/3ª fase - linhas: 41-43).

Analisar a adolescência é uma idéia que surge com a revolução industrial no século XVIII, com a preocupação voltada com a sua formação, determinando-se a escolarização desse grupo como obrigatoriedade, pois o mercado de trabalho passou a exigir mão-de-obra qualificada. Essa análise, já histórica, caracteriza a adolescência como uma fase que se identifica por apresentar comportamentos distintos e também uma maneira toda particular de se comunicar relacionada com o ambiente social em que estão inseridos e ao grupo a que pertencem.

O grande desafio das escolas por ciclos de formação converge para a organização do espaço e do tempo com o fim de atender as diferentes idades, respeitando as particularidades e as semelhanças de cada fase. Especialmente em se tratando de adolescentes, essa estrutura exerce fortes mudanças no grupo, negar esse fato, pode reprimir a socialização resultando numa experiência escolar sem sentido. O espaço escolar representa contextos de interações, fator importante para que eles ganhem sentimentos de pertencimento, pois a amizade nesta fase é uma relação necessária que gera dependência e condição para tornar-se membro do grupo.

Entender a natureza dessa fase torna prioridade para o professor do 3º ciclo, e exige da escola um repensar na sua organização do tempo e do espaço de aprendizagens, considerando a realidade do entorno da escola e ao mesmo tempo atenta às particularidades de cada família, de cada grupo, de cada gueto...., implica na instabilidade de sua identidade, mudando em conformidade com o tempo e a situação vivida. Natureza que direciona para uma prática mais dinâmica, considerando as interações e o modo de ser de cada grupo, com o propósito de criar condições para que cada um desenvolva seu estilo de pensar próprio, uma tentativa de elevar a auto-estima, dando-lhe o direito de tomar suas decisões.

Perfil da turma:

[...] Observa comportamento distinto entre os alunos na sala de aula, as meninas mais atenciosas são as mais quietas e estão sempre procurando fazer as atividades desenvolvidas pela professora, e ainda sentam todas no mesmo grupo e no mesmo lugar. É o grupo que fica bem perto da professora, não se envolvem com os demais grupos. Os que sentam bem no fundo da sala, eles não trazem o livro, não participa da aula e também não se mistura com os outros grupos. A sala está organizada por blocos. A leitura sempre é feita sempre pelo mesmo grupo da frente. Isto porque há uma disputa entre elas para lerem em todas as aulas (Cristal: protocolo de observação N° 20 – turma C/1ª fase - linhas: 15-22).

Antes do intervalo para o recreio do dia 03/06, houve uma briga de um aluno com uma aluna que começou na sala de aula. Os dois vieram, juntamente com seus colegas para resolver a situação, mas antes de conversarem com coordenadora, a briga recomeça, com soco e tudo em frente das portas das salas da direção, da coordenação e a dos professores que ficam no mesmo corredor. Uma funcionária dizia que a aluna é bem problemática, a sua mãe já perdeu o controle da situação, e ainda colocou que a maioria dos alunos da escola são provenientes de

famílias desestruturadas, crescem sem o acompanhamento do pai e nem da mãe, ou então convivem com família problemática, onde mãe ou pai, quando às vezes os dois usam drogas, trabalham o dia todo, não tem condições de acompanhar seus filhos na escola... (Cristal: protocolo de observação N° 20 – turma C/1ª fase).

[...] Grande parte dos alunos desta classe estuda na escola desde a 4ª série, sendo assim já se conhecem há muito tempo, tem fortes relações de companheirismo, e ainda moram no mesmo bairro, e alguns na mesma rua. Um fato que facilita muita a conversa e as brincadeiras entre eles, principalmente se ficarem sem atividades por uns minutos (Rocha: protocolo de observação N° 23 – turma A/2ª fase).

A adolescência é uma fase sedutora, pois eles estão abertos para ouvir, quando ouvidos. Fato que requer do professor uma prática atraente, que resulta da educação no olhar, de um envolvimento mais próximo, e tem na intencionalidade de desenvolver-se sentimentos de confiança, espaço que provoca abertura para o professor entrar e movimentar em seu mundo. Nesta interseção, surge um novo espaço de relações que aninham o sentimento pertencimento, mas para isso, é preciso haver uma mudança estrutural e cultural na escola, como indicadores de mudanças nas práticas de sala de aula. O professor neste caso deve ter clareza em relação aos princípios que fundamentam a prática pedagógica do 3º ciclo.

Finalizo este trabalho tecendo algumas considerações finais não no sentido de conclusão, pois entendo que o presente estudo constitui apenas uma etapa de um profundo mergulho enveredado pelos saberes docentes que sustentam a prática do professor de Geografia do 3º ciclo, numa perspectiva de crescimento do desenvolvimento profissional e pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre as questões que me desafiou a construir essa trajetória de pesquisadora, uma ousadia tão grande quanto à emoção que estou sentindo nesse momento quase derradeiro dessa jornada. É que para chegar até aqui, foi preciso realizar várias paradas para pensar e buscar fôlego, no sentido de rever os caminhos e os descaminhos trilhados e a trilhar neste projeto de vida pessoal e profissional. E o problema? Que problema! Enveredar os estudos pelos saberes docentes com a finalidade de perceber - quais os saberes sustentam a prática do professor de Geografia do 3º ciclo? Com este propósito, levando em conta o contexto de atuação desses professores, outras preocupações fizeram parte deste trabalho, no sentido de entender como esses saberes são utilizados, de onde eles provêm e como podem ser identificados na prática dos professores pesquisados.

Este estudo entende a prática como contextos de saberes e de aprendizagens de saberes docentes, numa perspectiva de mudanças na organização curricular e de ensino que ocorrem na prática do professor para atuarem no 3º ciclo. Esta visão reafirma a minha identidade profissional enquanto formadora, pois entendo que na formação há uma troca mútua e é nessa dialética que nasce a formação.

O primeiro desafio constituiu-se em entender melhor o contexto em que atuam os professores que propuseram participar junto comigo do presente trabalho, cuja relevância centra-se na sensibilidade de compreender os saberes docentes que fundamentam a prática desses professores, reconhecendo a natureza dessa prática uma componente implícita no estilo de ensinar de cada profissional, demonstrado pela maneira de pensar, de agir e de intervir numa situação de ensino. A escola nesse cenário, atribui sentido aos saberes docentes mobilizados e utilizados em sala e aula.

Porém, não devemos desconsiderar o momento histórico que o ciclo entra nas escolas da rede estadual, uma dimensão que tem o papel de forjar concepções de práticas e de ensino resistentes às mudanças. Até a década dos anos de 1980, os conteúdos trabalhados pelos professores eram organizados conforme a visão das Secretarias de Educação de Estados e Municípios, noção que determinava a produção dos livros didáticos, direcionando uma prática sustentada em saberes provenientes de programas oficiais, cujos conteúdos eram trabalhados de forma fragmentados e desarticulados da vivência dos alunos. Situação que impulsionou o professor a conceber o livro didático como “cartilha” do saber escolar geográfico, sem por em

questão seus conteúdos, distanciando ainda mais os saberes produzidos nas universidades ao nível da pesquisa, dos saberes ensinados nas escolas. Yves Lacoste³⁸ identifica essa Geografia como sendo a “geografia dos professores”, pois, dificilmente encontramos em um livro didático as transformações que a ciência sofreu nos últimos tempos. Ao professor coube reproduzir os conteúdos, e para “facilitar” o seu trabalho às editoras chegaram a publicar o “livro do professor”.

A Geografia, enquanto disciplina escolar, propõe aos professores e aos alunos condições para que eles reconheçam as diferentes linguagens contextualizada e exemplificada que fazem parte do universo da Geografia, buscando inserir em seu currículo não somente textos escritos, mas outros tipos de produção cultural, oferecendo aos alunos diferentes formas de linguagens, ampliando assim a sua compreensão e análise do espaço geográfico, como mapas, gráficos, maquetes, desenhos, cinemas, fotografias, televisão, a literatura e a música, enriquecendo as aulas da disciplina. Diante disso, além de dominar conteúdos disciplinares, é preciso que o professor de Geografia, desenvolva capacidades de utilizá-los como instrumentos para desvelar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado a aprendizagem.

Então, a utilização desses saberes deve ser mobilizada de forma integrada com os contextos de formação e de trabalho, adquirindo significados no efetivo exercício da função docente, espaços que evidencia na maioria das vezes um pluralismo de interpretação e de concepções que o professor elabora durante as suas experiências vivenciadas e socializadas, constituindo-se em saberes específicos que provêm do próprio exercício da profissão e concretiza-se para além da sala de aula numa inter-relação dialógica entre a prática e a teoria.

Ensinar Geografia para o ciclo em questão, requer desse professor rever seus saberes disciplinares, tomando como direção a especificidade dessa fase, trabalhando os saberes integrados com as metas traçadas no Projeto Político Pedagógico/PPP e orçadas no Plano de Desenvolvimento Escolar/PDE da escola. É necessário que o ensino da Geografia e de outras disciplinas aconteça de forma contextualizada, buscando como princípio a interdisciplinaridade, favorecendo a criação de novos saberes; em razão disso, poder beneficiar-se de uma maior aproximação com a realidade, pois a maneira de ver o mundo, ressalta de forma explícita ou implícita os saberes e as emoções, que precisam ser desvelados por meio da reflexão crítica e

³⁸ Lacoste, escreveu em 1976 “A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”, surgiu no Brasil uma pirata. Para o autor o Estado, conhece o espaço de forma integrada, constituindo importantes instrumentos de poder; enquanto o cidadão comum constrói uma visão fragmentada do espaço, pois consegue abarcar apenas o seu cotidiano, não conhecendo outras realidades.

constante criação e recriação do conhecimento e das metodologias de ensino, pressupondo uma prática reflexiva e investigativa que precisa ser aprendida e valorizada. O novo saber surge a partir do exercício da sua capacidade de fazer opções relativas aos conteúdos e suas estratégias didáticas e promove sua capacidade de elaboração própria de novos tratamentos metodológicos no âmbito da disciplina.

As situações imprevistas servem de referência para o professor fazer uso de seus repertórios de saberes, que ora vai selecionando, dando significado e ressignificando outros, chegando até mesmo a descartar alguns. Porém em algumas situações ele não consegue avançar, podendo provocar a desestabilização de suas crenças. É nesse confronto que são criadas condições necessárias para a aprendizagem docente, mediada por reflexões a partir do professor para o grupo sobre a sua prática, orientada para as necessidades formativas levantadas pelo próprio coletivo, considerando seus conhecimentos, suas concepções, suas crenças e ações vai avançando nas dimensões profissional e pessoal. Esse movimento pode provocar estranhamento na concepção de prática, materializada na tradição e na estrutura da seriação. Este mergulho para dentro si mesmo indica uma tarefa de descoberta e sensibilização interior de nosso próprio ser, condição que nos leva a perceber a parcialidade e problematicidade de toda perspectiva, dimensão desvalorizada na prática profissional. Para adentrar nesse processo de aprendizagens de saberes é preciso transformar o contexto de atuação do professor num espaço de confiabilidade, para que ele possa expor suas necessidades formativas para atuar no 3º ciclo.

Esse momento só o professor percebe e vivencia, reação que pode traduzir-se em mudança conceptual na sua relação com o saber e sua aprendizagem, situação que só pode ser percebido em contextos identificados por múltiplas interações de características pessoais, contextuais e culturais. Logo, a natureza do saber docente nasce e retorna ao contexto de relações em que as práticas situam e surgem as próprias convicções e recursos para atuar no 3º ciclo de Geografia. Competência profissional que fundamenta no compromisso realizado com o ambiente de trabalho numa visão de totalidade, apoiado na obrigação moral.

A evolução da aula acontece com muita rapidez e de maneira interativa; esse ritmo impõe ao professor atenção constante, manifestada na sua capacidade de ler a trama da aula fazendo uma articulação com o tempo disponibilizado e com a linguagem de acordo com o nível de entendimento da turma e ainda manter o interesse do aluno. É nesse espaço de fazer pedagógico que os saberes docentes são organizados e reorganizados no sentido de atender a

demanda da aula, instaurando regras disciplinares, como também intervindo nos conteúdos selecionados. Esse movimento o professor realiza de acordo com o contexto da sala de aula, determinando os saberes que irão dar sentido a sua prática. Isso implica que o ensinar carrega uma forte dimensão simbólica e interpretativa de elaboração constante, com a finalidade de compreender e de aproximar as relações específicas existentes nesse espaço da escola. Um caminho que não depende dos aspectos legais e nem de competências técnicas.

Construir esse trajeto só é possível por meio da reflexão em um contexto de relação, numa concepção de atuação profissional baseada na colaboração e no diálogo, e não na imposição. Com esta visão, o *dialogo reflexivo com a situação*, citado por Contreras, (2002), só pode ser interpretado com a manutenção de diálogo com outras pessoas, enquanto buscamos desenvolver e realizar nossas verdades e habilidades pedagógicas. Esse processo estimula o desenvolvimento da profissionalidade docente numa dimensão institucional, profissional e pessoal, abordado por Garcia (1999).

É também notório, que esses saberes são provenientes da sua formação inicial/continuada e dos contextos de atuação, isto porque, os professores do 3º ciclo os percebem como base da sua ação docente. Contudo, o saber curricular, definido por Tardif (2002), constitui numa âncora significativa no trabalho desenvolvido em salas de aulas, mesmo não percebida pelos professores pesquisados. Esse saber representa um dos elementos integrantes na legitimidade da prática com base nos saberes experienciais, construídos ao longo da carreira, articulado com os saberes específicos para atuar no 3º ciclo.

Verifico que os saberes docentes utilizados em sala de aula são mobilizados de forma intuitiva, adquirindo sentido a partir da articulação da história de vida com a experiência profissional, condição que atribui aos saberes docentes caráter particular e específico, favorecendo o desenvolvimento de um estilo próprio de ensinar. Esse contexto implica rever o uso dos materiais didáticos nas diferentes situações de ensino, pois o conhecimento não ocorre por meio de justaposição, mas mediado por uma intrincada rede de relações, que além de dar sentido ou não aos saberes docentes, promove influências nas ações educativas, orientando uma prática ora para a situação, ora para a experiência e ora para o social. Essas ações se configuram com base na concepção de conhecimento/escola e de ensino/aprendizagem desses profissionais.

Esta pesquisa mostrou que cada sujeito elaborou a noção de ciclo agregando as normas determinadas pela instituição que trabalham, que por sua vez foram adaptadas conforme as

instruções recebidas pela SEDUC/MT, juntamente com seus pensamentos, crenças, visão de escola..., e de posse do livro didático, procurou fazer acomodações convenientes com o espaço e tempo escolar. Apenas um sujeito recorreu aos PCNs, demonstrando que o documento não aparece na relação dos livros manuseados pelos professores no momento de preparar suas aulas. Postura que vale a pena refletir, será que eles conhecem o material? Em caso afirmativo, tem acesso? Condiz com a sua realidade? Conseguem trabalhar com o material? São questões para outro estudo...

Nesse caso, a idéia de ensino que sustenta a prática dos professores não sofre estranhamento, ela revela através dos planejamentos e das práticas pedagógicas, que evidenciam o interesse implícito de criar ambientes de rotinas, transformando a prática em hábitos. Uma prática empobrecida, pois pode reduzir a atuação dos professores num repertório de receitas e de técnicas. Procedimento que rejeita de forma natural às inovações, mas oferece aos professores maior controle na sua gestão de classe, dando-lhes garantia de evoluir com os conteúdos planejados, proporcionando sensação de segurança e comodidade.

É pertinente lembrar que na implantação do ciclo o professor foi transformado em seu executor. Indignado, eles levantaram sua bandeira de resistência ao ciclo, fortalecida pela precariedade da estrutura pedagógica e administrativa existentes na escola. Trabalhar numa proposta já idealizada, porém desconhecida, requer novas aprendizagens e determinação para adentrar nesse espaço, impulso que origina no interior do grupo. As relações nesse caso adquirem significados de interpretação conforme a trama armada pelos envolvidos no contexto do ciclo, afastando com isso, os aspectos teóricos e metodológicos, inclusive os legais e técnicos, por tornarem-se elementos distantes à realidade vivida e socializada pelos professores do 3º ciclo.

Na visão dos professores, o ciclo concretizou-se sob a imposição da SEDUC/MT. A escola não sendo ouvida, cria uma estrutura conforme suas possibilidades, resultando em alguns retoques, mexendo apenas na fachada do sistema. Visto que a implantação transcorreu nos mesmos moldes da seriação, a normatização do ciclo só aconteceu dois anos depois. Situação que condicionou os professores a pensar na “Escola Ciclada de Mato Grosso” como uma mudança de nomenclatura; para eles, houve apenas agregação das séries, hoje identificadas por fases. Para refletir sobre essa questão, há necessidade de verificar como as escolas que oferecem o 3º ciclo de formação estão organizadas.

A organização do 3º ciclo procura em outras bases teóricas e metodológicas a disposição do espaço e do tempo, visto que o arranjo do ambiente pedagógico deve estar voltado para atender a demanda e as particularidades da adolescência, uma fase identificada pela instabilidade de identidade. Desconsiderar esse dado, pode resultar numa experiência escolar sem sentido, causando limitações na socialização entre eles, impedindo de apropriarem de sentimentos de pertencimento e de amizade. As interações e a afetividade constituem relações necessárias para o convívio dos adolescentes, pelas necessidades de vínculos e condições para tornarem-se membros do grupo.

Os professores do 3º ciclo, têm diante de si, um contexto escolar formatado por uma intrincada rede de relações, caracterizado por uma multiplicidade de tarefas e de problemas a solucionar, situação que Perrenoud (1993), define como dispersão, e Sacristán (1995), como observância. Ambos procuram retratar o contexto de trabalho dos professores, sem tempo para pensar nas escolhas e decisões a tomar. No entanto, a organização dessas escolas deve acontecer a partir da reflexão sobre a lógica do ciclo, contando com a participação do coletivo docente, com o fim guiado a promover um referencial necessário para compreender a utilização dos saberes docentes na atuação no 3º ciclo. Esse processo é considerado formador na visão de Arroyo (1999), pois permite aos professores, pensar pedagogicamente nos saberes que servem de base para a sua prática, numa dimensão individual e coletiva, com o olhar voltado para questões que envolvem seu ambiente de trabalho, procurando conhecer e reconhecer os saberes necessários para atuar nesse contexto.

Contudo, foi observado que os professores executam seus trabalhos de forma isolada, desarticulados com o coletivo do 3º ciclo, logo, não há unidade nas ações pensadas e desenvolvidas na escola. As decisões ora são tomadas pela equipe gestoras que procura atender as intervenções externas, (SEDUC/MT, UFMT, políticos, etc.), ora o professor elabora um projeto e leva ao conhecimento da coordenação e da direção para darem o aval. Em nenhuma situação, o assunto passa pela apreciação do coletivo docente; nesse sentido as ações pensadas e executadas não proporcionam autonomia pedagógica da escola. Essas ações vão se distanciando, assim, dos aspectos legais que regulamenta a gestão democrática nas unidades escolares, como também afastam-se dos princípios defendidos pela Escola Ciclada de Mato Grosso.

Entendo que a escola reflete o pensamento do coletivo docente e dos demais profissionais que trabalham nesse ambiente. Logo, o espaço de atuação do professor de Geografia

reproduz um cenário, cheio de representações, que não foi montado por acaso, pois em cada canto há uma interpretação social, político e cultural, imagens que possibilitam na aprendizagem dos saberes docentes. Este é o panorama pelo qual os professores de Geografia que atuam no 3º ciclo do Ensino Fundamental identificam e utilizam os saberes docentes que sustentam sua prática.

O contexto do ciclo, é uma inovação curricular, porém não se trata de mudar o cenário e redefinir os papéis, mas de perceber a atuação e os avanços, como também os entraves que determinam a evolução da prática de cada um. A partir daí, reorganizar o espaço e o tempo escolar, considerando os saberes e as experiências coletivas e individuais do grupo, buscando enfraquecer idéias e crenças que dificultam o comprometimento com a proposta. Uma tarefa que deve ser revertida em formação e acompanhamento de todo trabalho pedagógico, que adquire a noção de investigação, tomando como base de reflexão os saberes utilizados e avançar para os saberes necessários para atuar no 3º ciclo. As mudanças, em termos de organização curricular e de ensino vão ocorrer a partir da desconstrução e a construção de novas aprendizagens, onde o coletivo do ciclo definem outras bases para preparar suas aulas e resolver as situações de ensino e aprendizagem.

Isso implica num grande comprometimento do professor de Geografia, de estar sempre alerta para não formar um batalhão de protótipos da sua imagem. Isto porque a Geografia, enquanto disciplina escolar, propõe aos professores e aos alunos, condições para que eles reconheçam as diferentes linguagens contextualizada e exemplificada que fazem parte do universo da ciência, buscando inserir em seu currículo não somente textos escritos, mapas e gráficos, mas o desenho, o cinema, a fotografia, a televisão, a literatura e a música, no sentido de enriquecer as aulas da disciplina. Contexto que requer o domínio do saber disciplinar, visto que, o professor deve conhecer muito bem o que ensina para poder transformá-lo em conteúdos ensináveis a uma demanda específica. Tais saberes instigam o professor a pensar em desenvolver uma prática orientada para a educação geográfica, evidenciada no desenvolvimento das capacidades de utilizá-los como instrumento para desvelar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem. É preciso o professor perceber como ele entende o que ensina e a matéria que ensina, numa dimensão curricular e profissional. Diante disso, acredito que a concepção do ciclo já se evidencia em algumas estratégias desenvolvidas pelos professores-sujeitos, onde o aluno é colocado como protagonista das ações.

REFERÊNCIAS E OBRAS CONSULTADAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **O espaço Geográfico: ensino e representação.** Coleção Repensando o Ensino. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ANDRÉ, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papirus, 1995. (série prática pedagógica).

_____. A contribuição da pesquisa etnográfica para a construção do saber didático. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.) **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa.** Campinas, SP: Papirus, 1993, p. 109-119. (coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v.20, n. 68, p. 143-161, dezembro, 1999.

ARRUDA MONTEIRO, Filomena Maria de. **Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação em um curso de Licenciatura em Pedagogia.** São Carlos, SP: UFSCar, 2003. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, 2003.

BODGAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Portugal: Porto, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Geografia.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros nacionais.** Brasília, DF: MEC, 2002. p. 55 – 68.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues e MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti (orgs.) **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos, SP: EdUFSCar, 2003, p. 140-150.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. p.191 – 226.

DAMASCENO, Kelly Kátia. **A aprendizagem da docência de professores que atuam no 1º e 2º ciclo do ensino fundamental.** Cuiabá, 2006. Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal de Mato Grosso, 2006.

FIORENTINI, Dário, SOUZA Jr., Arlindo José de, MELO, Gilberto Francisco de Alves de. Saberes docentes: um desafio para academia e práticos. In: GERALDI, C. M. Grisolia; FIORENTINI, Dario; Pereira, E. M. Aguiar (orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das letras do Brasil-ALB, 1998. p. 307-335.

FISCHER, Nilton Bueno. Tempos e saberes – interações possíveis nos ciclos da escola e da vida. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre, RS : Artmed, 2004. p. 27-39.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Célia. PACHECO, José Augusto. EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). **Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto, Portugal: Porto, 2003. V. 1. p. 127-155.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo, SP: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

FORTUNA, Tânia Ramos. Ciclos da vida e escola por ciclos – a adolescência na escola. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. p. 73-88.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2001. (Coleção Leitura).

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio (coordenação). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa (2)**. Porto, Portugal: Porto, 1999. (Coleção ciência da educação – século XXI).

GÓMEZ, Angel Perez. O pensamento prático do professor: a formação do como profissional reflexivo. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992.

GONÇALVES, Tadeu Oliver, GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. Grisolia; FIORENTINI, Dario; Pereira, E. M. Aguiar (orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)** - Campinas, SP: Mercado das letras do Brasil-ALB, 1998. p. 105–133.

GUIA DA SERRA. **Guia de negócios da Grande Morada da Serra**. Comunicação Cuiabá, MT: [S. ed.], 2007.

HARGREAVES, Andy, EARL, Lorna, RYAN, Jim. **Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes**. Trad. Letícia Vasconcelos Abreu. Porto Alegre-RS: Artmed, 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In NÓVOAS, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto, 1995, p. 31-61.

KOWARZIK, W. Schmied. **Pedagogia Dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense: 1983.

LASTÓRIA, Andréa Coelho e MIZUKAMI, Maria das Graças N. Construção de material instrucional como ferramenta para aprendizagens docentes. In: MIZUKAMI, Maria das Graças N. e REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (orgs.) **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002. p. 187-207.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo e MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Dilemas de professoras em práticas cotidianas. In: MIZUKAMI, Maria das Graças N. e REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (orgs.) **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002. p. 49-69.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2 ed. Porto Alegre, RS. Artes Médicas, 1997.

MEC-SEED/TVEscola. Programa Salto para o Futuro: **História e Geografia na Escola**. Brasília. Agosto, 2001.

MOLL, Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola: em que direção caminha a mudança? In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. p. 101-110.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia**: pequena história crítica. 2 ed. São Paulo, SP: Hucitec, 1983.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. 4 ed. São Paulo, SP : Brasiliense, 1985. (Coleção primeiros passos).

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos, SP: EdUFSCar - INEP, 2002.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo, SP: EPU, 1986. (reimpressão em 2003).

NACARATO, Adair Mendes, VARANI, Adriana, CARVALHO, Valéria. O cotidiano do trabalho docente: palcos, bastidores e trabalho invisível... Abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. Grisolia; FIORENTINI, Dario; Pereira, E. M. Aguiar (orgs.) **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)- pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das letras do Brasil-ALB, 1998. p.73-103.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (org.). **Para onde vai o ensino da Geografia?** Coleção Repensando o Ensino. São Paulo, SP: Contexto, 1989.

OLIVIERA, Rosa Maria M. Anunciato de e MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. “Na escola se aprende tudo...”. In: MIZUKAMI, Maria das Graças N. e REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (orgs.) **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002. p. 233-240.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do Ensino de História e Geografia**. São Paulo: Cortez, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas: profissão docente e formação – Perspectivas sociológicas**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1993.

PIAIA, Ivane Inêz. **Geografia de Mato Grosso**. 2ª ed. Cuiabá, MT: EdUNIC, 1999.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 1ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental).

POOLI, João Paulo e COSTA, Márcia Rosa da. Os ciclos de formação no contexto da democracia política – o discurso pedagógico no cotidiano escolar. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. p. 133-151.

ROCHA, Genyton O. Rêgo. **Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil**. São Paulo: Terra Livre. AGB Nacional (Associação dos Geógrafos Brasileiros) nº 15, 2000. p. 129-144.

SACRISTÁN, Gimeno J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. Lisboa, Portugal: 2 ed: Porto, 1995. p.63-92.

SOUZA, Dariluce Gomes da Silva de. **Reflexões acerca da transposição didática no ensino-aprendizagem da produção textual escrita**. Cuiabá, 2004. 131 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal de Mato Grosso, 2004.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer**. Cuiabá : Seduc/MT, 2000.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO. **Diretrizes educacionais: Estado de Mato Grosso**. Cuiabá : Seduc/MT, 1998.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ : Vozes, 2005.

VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, José William (org.). **O ensino de Geografia no século XXI.** 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005. p. 219-248. (Coleção Papyrus Educação).

VLACH, Vânia Rubia Farias. **O ensino de Geografia no Brasil:** uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (org.). _____. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005. p. 187-218. (Coleção Papyrus Educação).

APÊNDICES

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO ABERTO DE CARACTERIZAÇÃO
DAS ESCOLAS PESQUISADAS: E1 E E2**

Este questionário foi utilizado como instrumento de coleta de dados com o objetivo de conhecer o campo de investigação dessa pesquisa. O instrumento foi aplicado através de entrevistas sem uso de gravador com as diretoras e coordenadoras pedagógicas das escolas pesquisadas, sendo realizada na E1, no período matutino do dia 03/10/2006 e na E2, no período vespertino do dia 13/02/2007.

I - Ambiente Escolar

- a) Localização geográfica/endereço;
- b) Níveis/Modalidades oferecidas,
 - Ensino Fundamental;
 - Educação de Jovens e Adultos: Ensino Fundamental ;
 - Ensino Médio;
- c) N°. de turmas,
 - 1º ciclo;
 - 2º ciclo;
 - 3º ciclo.

II - Equipe Pedagógica Escolar

- a) Equipe Gestora;
- b) Equipe Docente do 3º ciclo,
 - Professores efetivos/ interinos;
- c) Professor de Geografia do 3º ciclo,
 - N°. de professores de Geografia;
 - N°. de turmas que cada professor trabalha;
 - Em que período esses professores fazem a “Hora atividade”;

– Qual o melhor horário para comunicar com os professores de Geografia.

III – Ambiência do Ciclo de Formação Humana

- a) Como o ciclo foi implantado?
- b) Como ocorreu sua implantação?
- c) A escola desenvolve formação que auxiliem os professores a trabalharem com o ciclo?
- d) Como ocorreu a implantação do 3º ciclo?
- e) Que tipo de reação os professores tiveram no período de implantação?
- f) Que critérios foram utilizados na implementação do 3º ciclo?
- g) Como a escola se organiza para trabalhar com o 3º ciclo?
- h) Os professores que atuam no 3º ciclo conhecem a proposta do Ciclo de Formação Humana?
- i) Hoje, como se encontra o ciclo de formação em sua escola?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA OS
PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO 3º CICLO DA E1 e E2**

Este roteiro de entrevista constitui um dos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa com o propósito de registrar a visão dos professores pesquisados sobre os saberes que sustentam sua prática pedagógica, considerando o 3º ciclo do Ensino Fundamental como ambiente de trabalho.

As entrevistas foram realizadas com o uso de gravador e posterior transcrição, no ambiente de trabalho dos professores. A média de duração de cada entrevista ficou com o tempo de 1 hora e 30 minutos; a professora Jade foi entrevistada nos dias 12 e 13/07/2007, a professora Cristal foi entrevistada no dia 25/05 e 14/06/2007 e o professor Rocha nos dias 18 e 24/04/2007.

1-Dimensão Pessoal

- a) Em que ano/faculdade você concluiu a Licenciatura em Geografia? Fez o curso de bacharel? Em que ano/faculdade concluiu?
- b) Em que ano você iniciou a carreira de magistério?
- c) Quanto tempo de experiência profissional você tem com o Ensino Fundamental?
- d) Quanto tempo atua no ensino ciclado?
- e) Tem experiência com o Ensino Médio?
- f) Que vínculo trabalhista você mantém com o Estado?
- g) Em quantas escolas já atuou/local?
- h) Em que ano começou a trabalhar na escola atual?
- i) Com quais turmas trabalham atualmente no Ensino Fundamental? Tem alguma turma do Ensino Médio?

II – Dimensão profissional docente

- a) Comente sobre sua formação inicial, enfocando o que ela representou para a sua carreira de magistério?
- b) Na formação inicial, o que você apontaria como importante para atuar no 3º Ciclo, em termos de conhecimentos específicos? Por ser um ciclo que trabalha com alunos

adolescentes, que conhecimentos você teve na formação inicial sobre esta fase do desenvolvimento humano?

- c) Qual a importância da formação continuada na sua vida profissional?
- d) Você poderia identificar as formações vivenciadas nos últimos 04 anos (nome/carga horária/duração/quem promoveu/financiou).
- e) Poderia dizer se essas formações foram ao encontro das suas necessidades formativas? Fale o que foi relevante no sentido de prepará-lo(a) a trabalhar com o 3º ciclo?
- f) Quais as aprendizagens foram construídas no decorrer de suas experiências no 3º ciclo? O que foi mais importante para que essas aprendizagens ocorressem?

III – Visão sobre o Ciclo de Formação Humana e a proposta da “Escola Ciclada de Mato Grosso”

- a) Como você conheceu a proposta da “Escola Ciclada de Mato Grosso?”. Em que condições ocorreu o contato com a proposta de ciclo?
- b) Você poderia comentar como a escola desenvolve a proposta?
- c) Que visão você faz dessa forma de organizar a escola? Quais os aspectos positivos e negativos da proposta pedagógica do ensino em Ciclos de Formação?
- d) Que tipo de formação específico sobre o ciclo você recebeu/recebe para atuar com esta organização escolar?
- e) Esta forma de organizar o ensino em ciclos de formação, na sua opinião, permite o desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno? Comente.
- f) Como ocorreu a implantação do ciclo na escola? Como está sendo a sua implementação?

IV – Dimensão Institucional

- a) Ambiente Pedagógico,
 - Comente as relações estabelecidas com a direção, colegas, coordenação, funcionários e alunos, nessa organização de escola?
 - O que significa para você: “condições necessárias para realizar o trabalho com o 3º ciclo?”

- O que você considera importante em termos pedagógicos necessários para desenvolver o trabalho com o ciclo?
- Estes recursos estão previstos no Projeto Político Pedagógico da escola e orçados no Plano de Desenvolvimento Escolar/PDE?
- O seu trabalho recebe acompanhamento dos gestores da escola e/ou da SEDUC? Que tipo de acompanhamento?

b) prática pedagógica,

- Como ocorre o planejamento dos trabalhos pedagógicos no 3º ciclo?
- Poderia relatar como você planejou e executou sua última aula?
- Que saberes você considera necessários para trabalhar com o 3º ciclo?
- Desses saberes, quais têm sido mais utilizados no cotidiano de sala de aula?
- Comente sobre as dificuldades para realizar o seu trabalho pedagógico?
- Que estratégias você utiliza para enfrentar e até superar as dificuldades encontradas?
- Como você avalia o a aprendizagem dos alunos no ciclo?
- Que outras atividades você realiza na escola que não estão relacionadas com sua prática de sala de aula?
- Você poderia identificar e apontar os pontos fortes e frágeis existentes na escola?
- O trabalho com o ciclo envolve o coletivo de professores da escola? Qual a sua opinião sobre essa forma de organização do trabalho docente?

APÊNDICE C – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Este documento foi utilizado nas observações da prática pedagógica dos professores pesquisados como instrumentos de coleta de dados com o objetivo de registrar através de um relatório narrativo-descritivos do trabalho docente em sala de aula.

A observação direcionou para os saberes docentes que sustentam a prática dos professores de Geografia do 3º ciclo. O foco deste instrumento está voltado para a observação em dois contextos escolares; na E1 com dois sujeitos e na E2 com um sujeito. Foram realizados 205 protocolos de observação entre os meses de fevereiro e agosto de 2007 com o propósito de perceber e reconhecer:

- a) os saberes docentes que sustentam a prática pedagógica dos professores de Geografia que atua no 3º ciclo;
- b) as concepções subjacentes de conhecimento-escola e ensino-aprendizagem que orientam a prática pedagógica desses professores;
- c) como os professores utilizam os saberes docentes em sua prática pedagógica;
- d) que mudanças podem ocorrer na organização curricular e de ensino que interferem na prática dos Professores de Geografia, para atuarem no 3º ciclo.

Protocolo de Observação/PPGE – UFMT		
Escola E1		
Data: 29/06/2007		
Horas: 9:15h. às 11:00h.	2ª aula	
Turma: A – 1ª fase do 3º ciclo	Professora: Jade	
2º bimestre – 8ª semana	1ª semana do Módulo	Nº. 05

- 01.Sexta feira, 9:20h., todos já estão na sala, acomodados em seus lugares. A professora
- 02.termina e organizar a sala, colocando todos sentados com a postura correta. E depois passa a
- 03.observe a classe, verificando se cada um está em seu lugar (lugar definido por ela), quatro
- 04.minutos depois faz a chamada.
- 05.Através da ficha de acompanhamento, identifica quem ainda não entregou o caderno com
- 06.as atividades de ontem, em seguida chama-os para que levem os cadernos para serem
- 07.corrigidos.
- 08.As 9: 35h., a sala está silenciosa. Começa a passar o texto sobre a Região Centro Oeste e a
- 09.turma fica agitada o tempo todo (o texto é o mesmo da turma B).
- 10.Um grupo de alunos(as) começa a brincar com o colega, pregando em suas costas um papel
- 11.escrito “chute-me por favor” , depois, coloca outro com os dizeres “eu sou guei” . Peço
- 12.para retirar o papel e parar com esse tipo de brincadeiras, e eles atendem.
- 13.Interessante é que todo esse movimento é feito sem dizerem uma só palavra, nenhum
- 14.barulho, pois a sala continua em silêncio, comunicam com gestos e até por mímicas. É uma
- 15.agitação, pode-se dizer uma bagunça silenciosa, mas não deixam de copiar o texto, 16.só que
- 16.ficam bem atrasados, e ainda correm o risco de permanecerem na sala, caso não terminem
- 17até o final da aula.
- 18.A professora está de costas para a classe, este é momento que ganham liberdade, pois a sala
- 19.sai do seu controle. Esta movimentação já começa no meio da classe, mais a agitação maior é
- 20.mesmo no fundo - micro cultura de sala de aula.
- 21.A professora continua passando o texto no quadro, se ela percebe, não há condições de
- 22.intervir, pois ao virar, ela sabe que todos ficarão quietos num mesmo instante. Sendo
- 23.assim, ela apenas os observa séria, verificando se todos estão copiando.
- 24.As 10:00h., concluiu o texto, senta e aguarda a classe copiar. É um texto curto com cinco
- 25.parágrafos apenas. Depois ela muda uma aluna de lugar, desarticulando um foco de
- 26.conversa.
- 27.Faz um rastreamento pela sala, certificando que tem muitos papéis pelo chão. Nesse
- 28.instante o guarda aparece na porta e avisa, que ela deixou o quadro “sujo”, o guarda
- 29.informa a professora que houve reclamação do período vespertino. Ela responde meio sem
- 30.graça “avisa para os alunos, são eles que escrevem no quadro!”
- 31.Aguarda uns 15 minutos, o mesmo tempo da turma B, para começar a explicar o texto, ou
- 32.seja, interpretar tomando como foco o próprio texto.
- 33.Uma dupla (um menino e uma menina) entra na sala e convida-os para participarem do
- 34.projeto “Top Model Brasil – 2007,” no momento que o rapaz entra a classe começa a rir.

35. Assim que a dupla saem, a professora os repreende pela postura, dizendo “cada um vive
36. como gosta”. O motivo do riso foi o cabelo do rapaz do tipo “black Power”.
37. Depois do episódio, a professora continua a explicar, porém o folder que acompanha a
38. ficha de inscrição, desperta muita curiosidade, provocando a dispersão, pois a classe passa a
39. concentrar na leitura do folder.
40. As 10:25h., passou o dever de casa, explicando “vocês irão assistir o jornal de qualquer
41. emissora e anotar a previsão do tempo para amanhã e depois irão colocar no quadro:
42. temperatura máxima – temperatura mínima.” E continua “nesta aula é para desenhar o
43. mapa da página 147 e pintar, que eu vou olhar hoje! Vocês vão sentar na frente da televisão
44. com o mapa e só completar”. Ela fala e sai dizendo que vai tomar água.
45. As 10:40h., recebeu o 1º caderno com a atividade completa, justamente o caderno do aluno
46. que menos produz. Ela espanta e pergunta, “quantos vistos você tem aí? E conta, ...” uns
47. cinco”, ele retorna para a sua mesa. Depois foram chegando os demais caderno na
48. pretensão de receber o visto da professora.
49. Avisa que na 3ª feira, a classe irá fazer a prova oral. Hoje não houve merenda, por que não
50. subiu água no reservatório.
51. O restante da aula ela passa fazendo a correção do mapa. Quem fez recebe um “OK”,
52. quando o aluno ou a aluna não fez, recebe uma anotação em seu caderno “Não fez”.

O texto Região Centro Oeste - capítulo 12 foi retirado do **livro: João Carlos Moreira e Eustáquio de Sene. Trilhas da Geografia: o passado e o presente na Geografia. 6ª série/Ensino Fundamental. Edição reformulada. São Paulo : Scipione. 2006. Manual do Professor.**

B- hoje no intervalo, tocou um novo ritmo do som – Axé de Daniela Mercury. Isto porque os professores começaram a reclamar do estilo de som do tipo “pancadão – funk, etc.” com letras obscenas, discutiram que perderam este espaço justamente por tocar esse ritmo. Os pais aprovaram a decisão da escola em tirar a música do intervalo.

A música foi retomada aproximadamente a partir do dia 19/06, os professores argumentam que esse ritmo agita ainda mais, torna-os mais violentos, ficando difícil controlá-los na 2ª aula.

O professor Rocha propôs em ter uma conversa com o representante do grêmio sobre o assunto e se dispõe a gravar um roteiro de músicas mais propício para o ambiente escolar. O professor de português coloca que este espaço deveria tocar outros tipos de música, “desde a erudita, para educar a audição musical, já que em casa esse momento não existe.”

Protocolo de Observação/PPGE – UFMT	
Escola E2	
Data: 27/06/2007	
Período: Vespertino	Horas: 16:10h. às 17:00h. - 4ª aula
Turma: C – 1ª fase do 3º ciclo	Professora: Cristal
2º Bimestre	Nº. 20

- 01.Quarta feira. A chamada é feita, assim que a professora entra na sala. E conversa está alta,
02.e não deu pausa nem durante a chamada.
- 03.Manda que abra o livro na página 213: capítulo 15, e em seguida pendura o mapa do Brasil –
04.político e regional.
- 05.Este capítulo aborda o tema: Centro Oeste - paisagens naturais. Trata-se da continuação do
06.capítulo, abordando as planícies da região, como último tópico da parte do conteúdo que
07.enfoca o Relevo da Região Centro Oeste.
- 08.Antes de começar a atividade de leitura do texto, a professora vai de dupla em dupla,
09.certificando se estão com o livro aberto, se não estão, fala novamente à página que deve 10.ser
10.aberto o livro e aguarda ao lado deles até abrirem na página correta. Quando não encontra o
11.livro, questionar por ele. Uns não têm o livro, mas também não procuram sentar ao lado do
12.colega que trouxe o livro. Depois de toda essa triagem, a leitura começa. A conversa está
13.alta e atrapalha a atividade de leitura, mas de repente, do nada ficam quietos.
- 14.Observa comportamento distinto entre os alunos na sala de aula, as meninas mais
15.atenciosas são as mais quietas e estão sempre procurando fazer as atividades desenvolvidas
16.pela professora, e ainda sentam todas no mesmo grupo e no mesmo lugar. É o grupo que
17.fica bem perto da professora, não se envolvem com os demais grupos. Os que sentam bem
17.no fundo da sala, eles não trazem o livro, não participa da aula e também não se mistura
19.com os outros grupos. A sala está organizada por blocos. A leitura sempre é feita sempre
20.pelo mesmo grupo da frente. Isto porque há uma disputa entre elas para lerem em todas as
21.aulas.
- 22.Após a leitura de alguns parágrafos, a professora explica, reforçando o texto lido. Pois a
23.sua exposição se limita ao texto. Ela enfatiza o que considera mais relevante do texto, mas
24.não busca extrapolar o conteúdo do texto.
- 25.Neste momento estão quietos, permitindo o acompanhamento da leitura.
- 26.São 16:21h. é introduzido o tema – Hidrografia da Região Centro Oeste, a professora usa a
27.mesma estratégia, leitura de alguns parágrafos, seguidos de explicação, com foco apenas no
28.texto.
- 29.Para envolver os meninos, a professora tem que intervir a todo o momento, mas não fica só
30.ai, pois não resolve, muitas vezes até o livro ela tem que abrir, procurar a página em que estão
31.estudando e mostrar o parágrafo onde está a resposta e pedir para que leiam e copiem.
32.Tudo isso é feito com muita calma por parte da professora.

33. Uma aluna está sentada virada de frente para a sala e de costa para a professora, desde o
 34. começo da aula, já são 16:39h., junto com ela tem mais duas que fazem um círculo para
 35. conversarem. Percebendo todo esse contexto, ela muda de estratégia na escolha dos
 36. leitores. Agora ela manda ler quem não está acompanhando a leitura. A leitura vai até a
 37. página 215, concluindo assim toda a parte da hidrografia.
 38. Na sequência é passada a atividade:

Reproduzir no caderno o quadro:
 Demonstrando a Região Centro Oeste - áreas das bacias hidrográficas - página 214.

39. A orientação da atividade é feita de forma individual. A professora vai de grupo em grupo,
 40. para explicar com deve ser feito, isto porque fica difícil explicar no coletivo pela conversa
 41. que é sempre alta. Enquanto ela percorre a sala, duas meninas brincam de “AI”, uma bate
 42. na mão da outra, quem falar “ai”, perde! A professora intervém, diz com muita calma:
 43. “parem, vocês vão se machucar.” Mas elas continuam. O sinal toca, e todos saem
 44. correndo...

B- a aula do dia 11/05 foi antecipada para a 2ª aula. Uma aula de 30 minutos, isto
 porque, haverá o Conselho de Classe das turmas da 2ª e 3ª fase do 3º ciclo. Não foi possível
 observá-la, a aula foi realizada sem a presença da professora. As atividades foram passadas para
 que a classe resolvesse, pois ela está em aula com outra turma, este procedimento é chamado de
 “subir aulas”.

A aula de hoje, ainda continua sendo de 30 minutos. Os professores estão agora fazendo
 o relatório bimestral do ciclo, este é feito por área. No quadro, encontrei registrados os conceitos
 que consta nos relatórios individuais dos alunos do ciclo, numa relação de notas, conforme a
 tabela:

Conceitos	Notas
A	7,5 a 10,0
B	7,0 a 6,0

Conceitos	Notas
C	5,5 a 5,0
D	4,5 a 0,0

C- Dia 06/06: não houve aula de Geografia e de algumas disciplinas. A escola trabalha
 com o projeto: “A Escola vai ao cinema”, hoje os coordenadores do projeto levaram
 aproximadamente 45 alunos para assistirem o filme “Piratas do Caribe III” no Shopping Pantanal.
 Muitos deles ainda não conheciam um shopping, mesmo morando bem próximo.

Dia 13/06: A professora “subiu” esta aula, isso implica, que a professora tem a gestão de duas turmas numa mesma aula. Na turma em que ela “sobe”, são deixadas atividades para que façam durante o tempo da aula. Aula dada, aula registrada, validados por todos. Uma prática comum, num ambiente escolar, quando um professor falta.

Antes do intervalo para o recreio do dia 03/06, houve uma briga de um aluno com uma aluna que começou na sala de aula. Os dois vieram, juntamente com seus colegas para resolver a situação, mas antes de conversarem com coordenadora, a briga recomeça, com soco e tudo em frente das portas das salas da direção, da coordenação e a dos professores que ficam no mesmo corredor. Uma funcionária dizia que a aluna é bem problemática, a sua mãe já perdeu o controle da situação, e ainda colocou que a maioria dos alunos da escola são provenientes de famílias desestruturadas, crescem sem o acompanhamento do pai e nem da mãe, ou então convivem com família problemática, onde mãe ou pai, quando às vezes os dois usam drogas, trabalham o dia todo, não tem condições de acompanhar seus filhos na escola...

Protocolo de Observação/PPGE – UFMT		
Escola E1		
Data: 16/05/2007		
Horas: 9:15h. às 11:00h.	2ª aula	
Turma: D – 2ª fase do 3º ciclo	Professor: Rocha	
2º bimestre – 2ª semana	2ª semana do Módulo	Nº. 09³⁹

- 01.Quarta feira. Chego na sala as 9:15h., o vídeo e o DVD já estão instalados e a maioria se
- 02.encontra sentada em seus lugares. O professor preparou tudo no momento do intervalo.
- 03.A chamada é feita. Um grupo de alunos/alunas só entra após a chamada. Minutos depois ele
- 04.abre a porta e permite que mais dois alunos entrem atrasados.
- 05.Em seguida recebe as bandeiras, dizendo para não terminou, que irá receber ainda amanhã.
- 05.Explica que vai passar filme sobre “América Latina”, colocando o Brasil como referência
- 07.sobre esse bem natural. O filme tem o título **“Água para quem tem sede – Amazônia**
- 08.hídrica – com sua flora e fauna aquática.”**
- 09.O filme começa. As 9:30h. a sala sai para a merenda e retorna em oito minutos. E o filme
- 10.continua. Mostra a mobilização dos movimentos em defesa das águas da Amazônia, tem
- 11.começo à “Conferência da Água”, onde foi produzido a “Carta de Cometa”.
- 12.As 9:45h. um aluno e uma aluna são retirados da sala, pelas brincadeiras durante o filme. A
- 13.aluna saiu batendo o pé, o professor foi atrás dela, provavelmente a levou para a
- 14.coordenação. O filme termina cinco minutos depois.
- 15.O professor chama a turma para o comprometimento com o meio ambiente, ao perceber a
- 16.importância do tema abordado. Expõe que a relevância centra possibilitar uma postura
- 17.critica na leitura mundo. Mas o que aconteceu foi o pouco interesse da turma, teve aluno
- 18.que até dormiu!
- 19.Não comentaram nada sobre o filme em VHS, nesse sentido, o professor começa a passar o
- 20.texto*: América do Sul. São 10:0h. O texto aponta as características dessa região. Mostra
- 21.ainda as principais heranças do período da colonização.
- 22.O professor coloca um CD musicado, com músicas suaves deixando o ambiente tranquilo,
- 23.a classe ouve enquanto copia o texto. Uma se nega a deixar se envolver com a música, faz
- 24.algumas brincadeiras sem sentido. Ao perceber o seu comportamento, o professor a chama
- 25.e conversa baixo com ela, depois em voz alta diz “você entendeu!” Ela volta para o seu
- 26.lugar, mas o seu comportamento é de enfrentamento com o professor em defesa da sua
- 27.colega que saiu da sala.
- 28.O texto apresenta tópicos sobre: a cordilheira dos Andes e as bacias hidrográficas. Ele faz o
- 29.resumo do texto abordando as partes principais da paisagem natural, enfoca:
- 30.Planaltos das Guianas – Planalto Brasileiro – Bacias Amazônica, Platina e Orinoco.
- 31.As 10:35h. o texto é concluído, em seguida é passada a atividade de pesquisa:

³⁹ Protocolo de observação: Nº 17

- | |
|--|
| 1) Recorte e cole um mapa hidrográfico da América do Sul em seu caderno. |
| 2) Escreva o nome de todos os rios afluentes da Bacia Amazônica. |
| 3) Escreva o nome dos principais divisores de água da Bacia Amazônica. |

32. O professor fala do livro que usou para retirar o texto, informa que será esta coleção de 33 livros didáticos que a escola irá trabalhar nos próximos três anos letivos, trata-se de uma nova editora.

35. O professor explica como deve ser feita a pesquisa, exemplifica a 2ª e a 3ª perguntas com desenhos de croquis de uma bacia hidrografia da nascente a foz, com rios da margem direita e rios da margem esquerda. Representou ainda os rios de 1ª ordem (principal), os de 2ª ordem (desemboca no rio principal) e os 3ª ordem (desemboca nos rios de 2ª ordem), os 4ª ..., 5ª ordem...

40. No final da aula informa que a aula de campo na Chapada dos Guimarães deverá acontecer mais ou menos no dia 10/06.

***Texto retirado do livro didático da 7ª série – Geografia: sociedade e cotidiano. Dadá Martins - Francisco Bigotto – Márcio Vitiello. Espaço Mundial I. Editora Escola Educacional. 2006.**

B- A escola recebe um convite feito pelo Deputado Sérgio Ricardo – Presidente da Assembléia Legislativa, para participar do projeto “Abraça o Rio Cuiabá/2007” que acontecerá no dia 03/06, na Praça do Porto, domingo a partir das 7:30h.. O convite se estende a toda a comunidade, para participar da ação ambiental, um grito de alerta pela preservação dos nossos recursos hídricos – teor do convite.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)