

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

A GEOGRAFIA ESCOLAR TEM TUDO PRA SER E NÃO É. POR QUÊ?

Sabrina Guimarães Reis

Porto Alegre, maio de 2015.

Sabrina Guimarães Reis

A GEOGRAFIA ESCOLAR TEM TUDO PRA SER E NÃO É. POR QUÊ?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Nestor André Kaercher

Porto Alegre, maio de 2015.

## CIP - Catalogação na Publicação

Reis, Sabrina Guimarães

A Geografia escolar tem tudo pra ser e não é. Por  
quê? / Sabrina Guimarães Reis. -- 2015.

149 f.

Orientador: Nestor André Kaercher.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências,  
Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre,  
BR-RS, 2015.

1. Ensino de Geografia. 2. Permanências. 3.  
Profissão docente. 4. Estrutura educacional. I.  
Kaercher, Nestor André, orient. II. Título.

Sabrina Guimarães Reis

A GEOGRAFIA ESCOLAR TEM TUDO PRA SER E NÃO É. POR QUÊ?

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ivaine Maria Tonini- UFRGS

Profa. Dra. Lígia Beatriz Goulart – FACOS

Profa. Dra. Roselane Zordan Costella - UFRGS

À Daniel de Freitas,  
companheiro de todas as horas.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus pelo dom da vida.

À minha família pelo amor e carinho. Em especial ao meu pai Horácio por todas as caronas; à minha mãe Rita de Cássia por todas as orações; aos sogros Luiz e Rosane pelas caixas de amor e à minha afilhada Millena por encher a minha vida de alegria.

À UFRGS e a seus professores que compartilharam comigo seus saberes e me receberam de braços abertos. Em especial, à professora Ivaine Maria Tonini, pelas oportunidades e pelo exemplo de dedicação e comprometimento com os alunos e à universidade.

À cidade de Porto Alegre com sua Cidade Baixa, seus parques, Xis, cachorro quente do Kurtz e batatas selvagens.

Ao jovem Nestor dos desafios e utopias no ensino Geografia. Suas palavras me inspiram a continuar seguindo pela caminhada utópica que nos leva a conquista de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao meu orientador, Nestor André Kaercher, que me faz constantemente refletir sobre as minhas “certezas” e a quem tenho grande admiração. Obrigada! São belas as marcas que deixas em tua docência.

Aos seis colegas da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, por dividirem comigo as belezas e percalços de ser professor da Rede Estadual do Rio de Janeiro.

Ao amigo Leonardo Pinto dos Santos, pelos almoços, conversas e muitas risadas. Pessoas como você, sem dúvida, tornam nossa jornada mais leve.

Aos camaradas do Movimento Revolucionário Socialista, que me ajudam a crescer politicamente e com quem luto lado a lado.

Ao meu companheiro, camarada e melhor amigo, Daniel Almenteiro Gomes de Freitas, que topou embarcar comigo nessa aventura sem pensar duas vezes. Obrigada por me acalmar, aconselhar e principalmente por me apoiar. Cabeça fria, coração quente.

*“Quem não se movimenta, não sente as correntes que o prendem”.*

Rosa Luxemburgo

## RESUMO

A presente dissertação, inicialmente, realiza uma análise sobre o porquê da Geografia, ainda hoje, ser vista por tantos alunos da Educação Básica (da Rede Pública de Ensino do Rio de Janeiro) como uma disciplina tediosa e desligada de suas vidas cotidianas. O primeiro momento de nossa pesquisa deixou claro que o descontentamento dos estudantes se dá principalmente pelo fato de não conseguirem encontrar na Geografia escolar uma utilidade prática para o seu dia a dia. Percebemos que muitas das características presentes no ensino de Geografia, que aqui denominaremos de permanências, fazem a disciplina continuar sendo vista como “uma descrição desinteressada do mundo”, como afirmava Lacoste em 1976. Diante dessa Geografia escolar que não satisfaz alunos e nem professores nos colocamos a examinar as dificuldades dos professores da Rede Estadual do Rio de Janeiro em relação à superação das permanências presentes no ensino de Geografia. Para isso, além da consulta de bibliografia pertinente ao tema fomos a campo em dois momentos. O primeiro deles para a observação de aula e o segundo para realização de entrevista com professores da Rede Estadual do Rio de Janeiro. A realização do campo trouxe vários elementos que nos ajudaram a compreender o que limita a prática docente à aulas ainda tão calcadas no método Tradicional de ensino, onde se destacam a memorização, a abstração e fragmentação dos conteúdos, as aulas pouco politizadas e o “cuspe giz” como a principal metodologia de ensino. A pesquisa de campo apresentou a questão estrutural como um dos fatores determinantes da prática docente, onde as condições de trabalho do professor, a infraestrutura escolar e o modelo de escola pública que temos delimitam o tempo e energia que serão empregados tanto no planejamento quanto na execução das aulas.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Permanências; Profissão Docente; Estrutura Educacional.



## RESUMEN

La presente disertación, inicialmente, realiza un análisis sobre el porqué de la Geografía, aun hoy en día, es vista por tantos estudiantes de Educación Básica (de la Red Pública de Educación de Río de Janeiro) como una disciplina aburrida y fuera de su vida cotidiana. El primer momento de nuestra investigación dejó claro que el descontento de los estudiantes se debe principalmente al hecho de no conseguir encontrar en la Geografía escolar una utilidad práctica para su vida diaria. Percibimos que muchas de las características presentes en la enseñanza de la Geografía, que aquí denominaremos Permanencias, hacen que la disciplina siga siendo vista como "una descripción desinteresada del mundo", como lo afirma Lacoste en 1976. Frente a esta Geografía escolar que no satisface a los estudiantes ni los profesores, examinamos las dificultades de los docentes de la Red Estatal de Río de Janeiro en relación a la superación de las Permanencias presentes en la enseñanza de la Geografía. Para ello, además de la literatura pertinente al tema, fuimos a campo en dos momentos. El primero de ellos para la observación de la clase y el segundo para realizar entrevistas a los profesores de la Red Estatal de Río de Janeiro. Ir a campo trajo varios elementos que nos ayudaron a comprender lo que limita la práctica docente a clases aun tan calcadas del método tradicional de enseñanza. Donde se destaca la memoria, la abstracción y la fragmentación de los contenidos, las clases poco politizadas y "escupir y tiza", como la principal metodología de enseñanza. La investigación de campo presenta la cuestión estructural como uno de los factores determinantes de la práctica docente, donde las condiciones de trabajo de los docentes, infraestructura escolar y el modelo de escuela pública que tenemos delimitan el tiempo y la energía que será utilizada tanto en la planificación como en la ejecución de las clases.

**Palabras clave:** Enseñanza de la Geografía, Permanencias, Profesión Docente, Estructura Educativa.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pesquisa no <i>facebook</i> através do recurso hashtag (#) .....	29
Figura 2 - Postagens do grupo F1 .....	30
Figura 3 - Postagens do grupo F2 .....	31
Figura 4 - Postagens do grupo F3 .....	32
Figura 5 - Postagens do grupo F3 .....	32
Figura 6 - Postagem via <i>twitter</i> .....	33

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Total de submissões de inscrições/trabalhos por GT-tipo-categoria no 12º ENPEG .....	44
Quadro 2 - Titulação e experiência dos professores pesquisados .....	50
Quadro 3 - A escolha de ser professor.....	72
Quadro 4 - A escolha pela Geografia .....	73
Quadro 5 - A reação de familiares e amigos com a escolha em ser professor de Geografia.....	76
Quadro 6 - A licenciatura te preparou para a realidade de sala de aula? Por quê? .....	78
Quadro 7 - Em quantas escolas trabalha? Quantas turmas possui? Quantos alunos? .....	81
Quadro 8 - Carga horária de trabalho semanal e diária .....	81
Quadro 9 - Meio de transporte que utiliza para trabalhar e tempo de deslocamento ....	83
Quadro 10 - Infraestrutura escolar .....	85
Quadro 11 – Recursos didáticos disponíveis nas escolas públicas .....	87
Quadro 12 - Quais os recursos didáticos você mais utiliza em suas aulas? .....	90
Quadro 13 - Qual a principal metodologia que você utiliza em suas aulas? .....	91
Quadro 14 - Você já fez algum trabalho de campo com seus alunos? .....	93
Quadro 15 - Nos últimos três anos você participou de algum encontro acadêmico? ....	95
Quadro 16 - Nos últimos três anos você publicou trabalho em algum encontro acadêmico? Qual? .....	96
Quadro 17 - Você está lendo algum livro atualmente?.....	98
Quadro 18 - Indicação de livro sobre ensino de Geografia .....	99
Quadro 19 - Qual o último livro de Geografia que você leu? Quanto tempo faz? .....	100
Quadro 20 - Existe algum tipo de incentivo a formação continuada do professor na escola que você trabalha?.....	101
Quadro 21 - POorque a Geografia deve fazer parte do currículo escolar? .....	102

Quadro 22 - Caracterização da educação escolar brasileira .....	105
Quadro 23 - Caracterização do atual ensino de Geografia .....	109
Quadro 24 - Você é sindicalizado? .....	112
Quadro 25 - O que mais gosto e menos gosto em ser professor .....	114

## SUMÁRIO

<b>PRIMEIRAS PALAVRAS</b> .....	<b>14</b>
SOBRE A AUTORA: PRAZER, SABRINA! .....	13
DÚVIDAS, DESCONFIANÇAS, INDAGAÇÕES: SOBRE A PESQUISA.....	16
PASSO A PASSO DA ELABORAÇÃO DA PESQUISA.....	18
<b>CAPÍTULO I – UM ESPECTRO RONDA A GEOGRAFIA: O ESPECTRO DA MEMORIZAÇÃO</b> .....	<b>23</b>
1.1 ESTUDAR GEOGRAFIA...POR QUÊ? PARA QUÊ? .....	24
1.2 A GEOGRAFIA ESCOLAR NA VISÃO DO ALUNADO .....	27
1.3 #GEOGRAFIA, ALUNOS E REDES SOCIAIS VIRTUAIS.....	29
1.4 PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS NA GEOGRAFIA ESCOLAR.....	34
1.5 UMA IDA AO PASSADO: ENTENDENDO AS RAÍZES DE ALGUMAS PRÁTICAS DE ENSINO - PERMANÊNCIAS .....	40
1.6 DE VOLTA AO PRESENTE: OLHANDO PARA O PASSADO E PENSANDO NO FUTURO .....	42
<b>CAPÍTULO II – PAPO DE PROFESSOR: AS BELEZAS E OS PERCALÇOS DA PROFISSÃO DOCENTE</b> .....	<b>49</b>
2.1 CARACTERÍSTICAS DO GRUPO DE PROFESSORES PESQUISADOS .....	50
2.2 IMPRESSÕES DAS OBSERVAÇÕES DE AULA.....	52
2.3 ENTREVISTA, DESABAFO OU CONFISSÃO? FALA PROFESSOR!.....	71
<b>CAPÍTULO III – FREIRE TINHA RAZÃO: EDUCAR É UM ATO POLÍTICO!</b> .....	<b>119</b>
3.1 O PESO DA ESTRUTURA EDUCACIONAL SOBRE A PRÁTICA DOCENTE .....	121
3.2 ESCOLA: INSTRUMENTO DE DOMINAÇÃO E LIBERTAÇÃO.....	126
3.3 A EDUCAÇÃO SOB A (E ALÉM DA) LÓGICA DO CAPITAL.....	127
3.4 UM CONVITE À PRÁXIS COLETIVA (REFLEXÃO + AÇÃO) .....	133
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS - GEOGRAFIA: UM TÉDIO SEM REMÉDIO?</b> .....	<b>139</b>

## REFERÊNCIAS

## ANEXOS

## **PRIMEIRAS PALAVRAS**

### **Sobre a autora: Prazer, Sabrina!**

Inicialmente me apresento e conto parte da minha história a fim de ajudar o leitor a entender um pouco da minha trajetória, pois ela muito contribuiu para a construção do modo como hoje eu leio o espaço a minha volta. Neste caminhar surgiram muitos questionamentos e anseios e justamente são esses sentimentos que me movem em minha pesquisa.

Filha de um português com uma brasileira fui criada no município de Duque de Caxias, zona metropolitana do Rio de Janeiro, em um bairro residencial chamado Doutor Laureano, onde ainda moro. Meus pais começaram a trabalhar cedo e não tiveram oportunidade de concluir seus estudos – ambos cursaram apenas o ensino fundamental. Ainda assim fizeram questão de priorizar a educação de suas filhas. Minha irmã (mais velha) e eu sempre estudamos em boas escolas particulares. Me formei em Geografia, no ano de 2011, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – campus da Baixada Fluminense. Sou a primeira geração da minha família a se formar em uma universidade pública e também a primeira a fazer pós-graduação. Sempre gostei da escola e tinha um ótimo relacionamento com os professores. Talvez esse tenha sido um fator que contribuiu para eu ter escolhido um curso de licenciatura. Além disso, sempre gostei de ensinar. Aos doze anos de idade me tornei auxiliar de catequese e dois anos depois assumi o meu primeiro grupo de catequizandos. Eles tinham entre oito e treze anos. A grande maioria estudava em escola pública e alguns tinham muita dificuldade em ler, escrever e fazer os exercícios propostos nos livros de catequese. A maioria dos exercícios eram bem simples, envolvendo basicamente interpretação (ou ainda repetição) de texto. Mudei de livro três vezes até que decidi produzir o meu próprio material didático. Elaborei uma apostila com uma linguagem mais acessível à realidade dos meus catequizandos e essa apostila acabou sendo adotada por várias outras comunidades da Paróquia. Essa foi a minha primeira experiência em ensinar e teve a duração de sete anos.

Além de ser catequista era voluntária da Pastoral da Criança, um organismo de ação social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que tem por objetivo o desenvolvimento integral das crianças. Foi através desse trabalho voluntário que fiquei sabendo que não é só na África que crianças morrem de fome.

Vi que também havia pobreza e miséria no bairro em que eu morava. Esse trabalho voluntário com certeza mudou minha forma de enxergar o mundo e contribuiu para que a injustiça e a desigualdade social fizessem parte das questões a qual dedico interesse, preocupação e energia. Isso também se reflete na minha pesquisa, como poderá ser visto mais adiante.

Minha curiosidade a cerca da Geografia escolar surgiu quando contei aos meus amigos e familiares que cursaria Geografia na faculdade. Muitos se espantavam e não entendiam o porquê da minha escolha, pois como sempre fui uma aluna de notas altas esperavam que eu escolhesse um curso de maior status e remuneração. Reclamavam da profissão que eu havia escolhido devido aos baixos salários e a desvalorização da carreira docente, mas na época eu não dava atenção para essas questões. Eu acreditava que gostaria de trabalhar como professora. Além disso, também reclamavam do curso, pois se lembrando dos tempos de escola diziam que estudar Geografia era muito chato e que tinha um monte de coisas inúteis para decorar. Porém, essa questão ficou adormecida até que numa disciplina da graduação minha turma teve que realizar uma série de entrevistas que continham, dentre outras, as seguintes questões: “O que é Geografia?” e “Para que serve a Geografia?”.

A pesquisa foi realizada com pessoas de faixas etárias e nível de escolarização variados. Os resultados foram surpreendentes e muito marcantes pra mim. Aproximadamente 90% dos entrevistados pela turma viam a Geografia apenas como disciplina escolar e não como ciência. Esse resultado começava a me fazer entender o porquê que quando eu falava que cursaria Geografia na faculdade, todos, sem exceção, se antecipavam dizendo que eu iria ser professora, mesmo sem eu ter dito se faria licenciatura ou bacharelado. Outro fato que me chamou atenção foi a extrema dificuldade que os entrevistados tinham em responder para que serve a Geografia. Afinal, se eles acreditavam que ela era apenas uma disciplina escolar, ela serviria apenas para se estudar, para dar aulas e... Só?

Minha inquietação sobre o tema em questão aumentou ainda mais quando dei início ao Estágio Supervisionado (2010). Foi meu primeiro contato direto com a Rede Pública de Ensino e era muitíssimo diferente do universo escolar que eu estava acostumada. A escola era precária em tudo. A iluminação era péssima e havia infiltração por todos os lados. A postura dos alunos durante as aulas chegou a me fazer pensar se queria mesmo ser professora. Passado o choque inicial, inquietava-

me e entristecia entrar em salas de aula com quarenta (ou mais) alunos fazendo figuração e notar que a reação do professor ao ver que a turma estava totalmente apática era motivo para comemoração, já que apáticos eles davam menos trabalho do que quando estavam enérgicos fazendo algazarra durante as aulas.

Diante desse quadro eu ficava refletindo porque as aulas eram tão pobres, porque os alunos eram tão desinteressados e porque os professores se importavam e empenhavam tão pouco nos planejamentos e execuções de suas aulas. Parecia uma grande encenação, onde o professor fingia que dava aula e os alunos fingiam que aprendiam. Mero cumprimento de formalidades. Eu ficava pensando se a escola realmente precisava ser assim, porque era assim e o que poderíamos/deveríamos fazer para que as coisas pudessem melhorar. Eu olhava e achava aquela escola tão ruim que durante as observações de aula do estágio eu só conseguia pensar no que eu poderia fazer pra ajudar a mudar aquela situação.

Depois de formada, dei aulas de Geografia em uma escola particular por alguns meses. Tive que sair quando passei no processo seletivo para o mestrado, já que a universidade ficava em outro Estado. Apesar do curto período, a experiência foi muito valiosa e os alunos ainda entram em contato comigo pelas redes sociais. Cursar o mestrado é fruto da incessante vontade de continuar pesquisando e conhecendo a realidade do ensino de Geografia nas escolas da rede pública para que futuramente a minha prática seja muito mais consciente e comprometida com a mudança que eu tanto desejo.

### **Dúvidas, desconfianças, indagações: Sobre a pesquisa.**

*A resposta certa, não importa nada:  
o essencial é que as perguntas estejam certas.  
Mário Quintana<sup>1</sup>*

“Por que o conhecimento geográfico, que é considerado tão útil a prática social cotidiana, é tão desprezado na escola?”. A questão levantada por Cavalcanti (2011, p. 129) pode ser tomada como pontapé inicial para nossa pesquisa, pois procuramos investigar o porquê de ainda haver certo descrédito e descontentamento por parte alunos da Educação Básica em relação ao ensino de Geografia.

O movimento de renovação do pensamento Geográfico, que surgiu por volta

---

<sup>1</sup> O título do poema é “*Indagações*” e foi publicado no caderno H no ano de 1973.



da década de 70, criticava radicalmente a Geografia Tradicional, e demais correntes geográficas existentes, acusando-as de deixarem de lado a criticidade e o engajamento político, na tentativa de fazer da Geografia uma ciência neutra. Porém, mesmo após esse movimento de renovação e o surgimento da chamada Geografia crítica, ainda hoje, encontramos em muitas salas de aula, uma Geografia que pouco contribui para a formação de indivíduos que reconheçam seu papel social. Voltando nossos olhos para a Geografia escolar podemos observar que muitos conteúdos são trabalhados de forma cartesiana, ou seja, a abstração, a memorização, o enciclopedismo e o formalismo têm sido características, que denominaremos de permanências<sup>2</sup>, constituintes da Geografia escolar. Analisando a bibliografia disponível sobre o assunto, podemos encontrar obras escritas há mais de 100 anos abordando algumas problemáticas que, ainda hoje, estão presentes nas salas de aula, visto que a Geografia:

Continua sendo apresentada aos alunos de forma maçante, fragmentada e sem sentido. São longos textos, propostas de trabalho cansativas, objetivos inadequados, planejamentos e conteúdos desarticulados entre si, atividades desconectadas do mundo vivido. Deixam de ser contemplados o interesse dos aprendentes, o seu cotidiano, as suas experiências e os seus conhecimentos. As aulas se tornam mecânicas, há uma inércia que parece atingir os alunos e os professores. (GOULART & REGO, 2007)

Se esse quadro atual não for revertido, continuaremos “formando sujeitos cada vez menos conscientes de seu papel social, sujeitos que repetem as informações sem entender os seus contextos e, que, por isso, pouco conhecem do mundo em que vivem” (GOULART e REGO, 2007). Os alunos não compreendem a importância de se estudar Geografia, pois também não compreendem sua serventia. Logo, é fácil adjetivar a Geografia escolar de chata ou tediosa e acreditar que aprender Geografia significa memorizar seus conteúdos para aplicá-los na hora da avaliação. Nesse breve panorama sobre o ensino de Geografia vemos que há um quadro de insatisfação com a matéria, tanto por parte dos alunos quanto por parte de alguns professores. Essa situação não é nenhuma novidade e “(...) já tem sido denunciada por alguns geógrafos preocupados com os encaminhamentos do ensino de Geografia nos últimos anos” (CAVALCANTI, 2011, p.130). Essas preocupações estão presentes nas obras de vários autores, como Albuquerque (2011); Cavalcanti

---

<sup>2</sup> Ver mais em: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Século de prática de ensino de Geografia: permanências e mudanças. In: REGO, Nelson & CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos & KAERCHER, Nestor André. Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio: volume 2. Porto Alegre: Penso 2011.

(2011); Goulart (2011); Oliveira (2008); Kaercher (2010); Callai (2002); Castellar e Vilhena (2010); Straforini (2004). No entanto, é importante que, não apenas, façamos a caracterização de como se encontra o atual ensino de Geografia e apontemos alguns caminhos alternativos que possam ser seguidos na busca da não repetição de velhas práticas, quase inatas à Geografia escolar. É necessário também que investiguemos as raízes que sustentam práticas como a memorização ou a utilização do livro didático como uma espécie de bíblia a ser seguida. Esses são exemplos de permanências que insistem em fazer parte da Geografia escolar e que pouco contribuem para um ensino de Geografia que auxilie o aluno na leitura e compreensão do espaço a sua volta. Talvez, dando uma atenção especial a essas permanências, possamos localizar sua origem e entender as dificuldades dos professores da Educação Básica de superá-las.

É necessário sabermos até que ponto esse descontentamento (de alunos e professores) está atrelado a razões de escala maior, ou seja, referentes ao ensino como um todo, como as questões estruturais e a formação profissional e até que ponto está atrelado especificamente a questões teóricas e epistemológicas do ensino de Geografia. Neste caso, por exemplo, poderiam estar presentes questões referentes a conteúdo e método.

A relevância deste estudo se dá, justamente, na necessidade de estarmos, constantemente, repensando o ensino de Geografia para que ele possa atender as demandas de uma sociedade em constante transformação. Neste sentido, o objetivo geral deste trabalho é:

- Analisar porque a Geografia, ainda hoje, é vista por tantos alunos da Educação Básica (da Rede Pública de Ensino do Rio de Janeiro) como uma disciplina tediosa e desligada de suas vidas cotidianas;
- Examinar as dificuldades dos professores da Rede Estadual do Rio de Janeiro em relação à superação das permanências presentes no ensino de Geografia.

Talvez, a reflexão sobre essas questões possa nos dar algumas pistas de permanências que precisam ser superadas, de inovações que podem ser implementadas ou potencializadas. Tendo a clareza do que dificulta e do que contribui para um ensino de Geografia promissor, fica mais fácil elaborarmos estratégias para atingirmos nosso objetivo, que sem dúvida é um ensino de qualidade. Que dê ao alunado as ferramentas necessárias para que ele se

reconheça enquanto sujeito da história, capaz de ler, entender e atuar sobre o espaço a sua volta.

Reiteramos então algumas questões que desejamos refletir ao longo de nossa pesquisa: “Porque os alunos não veem utilidade na Geografia que aprendem nas escolas da Educação Básica?”; “Será que hoje as aulas de Geografia ainda se põem a colocar o aluno a decorar o nome dos principais rios e seus afluentes, bem como o nome dos Estados e suas capitais, ou isso é coisa do passado?”; “Quais as dificuldades dos professores em conseguir superar algumas das permanências presentes no ensino de Geografia?”; “Até que ponto o descontentamento dos alunos está atrelado a questões referentes ao ensino de modo geral e até que ponto está atrelado especificamente à Geografia escolar?”; “O que é produzido pela academia é pertinente aos problemas encontrados no chão da sala de aula?”; “Afinal, o atual ensino de Geografia tem contribuído para a formação de que tipo de cidadão?”.

### **Passo a passo da elaboração da pesquisa.**

“Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?”  
 “Depende bastante de para onde quer ir”, respondeu o Gato.  
 “Não me importa muito para onde”, disse Alice.  
 “Então não importa que caminho tome”, disse o Gato.  
 (Lewis Carroll, Alice no país das maravilhas, p. 76).

Delimitar a metodologia que será utilizada, talvez, seja uma das tarefas mais difíceis em uma pesquisa acadêmica, pois requer a clareza de onde se quer chegar. Foi na tentativa de trilharmos um caminho que nos levasse ao encontro do nosso objetivo geral que traçamos um curso baseado em três principais momentos, sendo eles: levantamento de bibliografia pertinente ao assunto, ida a campo para coleta de dados/informações e a compilação e análise dos mesmos. A seguir, apresentaremos o passo a passo de como a parte prática do nosso trabalho foi sendo construída.

#### **Etapa 1: Ilustração do descontentamento estudantil frente ao ensino de Geografia.**

No capítulo I trabalhamos com o fato de que, ainda hoje, a Geografia é tida pelos alunos da Educação Básica como uma disciplina tediosa e sem utilidade prática em suas vidas cotidianas. Elencando algumas permanências quase inerentes à Geografia escolar procuramos refletir porquê isso acontece. A discussão inicial foi embasada na pesquisa realizada para elaboração do meu TCC (2011), que teve por objetivo analisar a percepção dos alunos do Ensino Médio sobre o ensino de Geografia em suas escolas. Para isso, utilizamos questionário (estruturado) que foi

aplicado a um total de trinta e três estudantes (turmas de 1º, 2º e 3º ano) de duas escolas estaduais situadas no município de Duque de Caxias, RJ. As escolas escolhidas para a realização da pesquisa foram as mesmas em que foi realizado o Estágio Supervisionado em Geografia, obrigatório nos cursos de licenciatura. Optamos pelo questionário com perguntas discursivas e não objetivas, pois o mais importante na realização das entrevistas era saber a opinião de cada um. Os alunos não deveriam se preocupar em escolher a alternativa correta, ou ainda, a alternativa que julgavam ser a certa de ser marcada, mas sim escrever aquilo que vivenciavam em seu cotidiano de sala de aula. Antes do preenchimento do questionário conversamos com os alunos a fim de tranquilizá-los, informando-os de que o professor da turma não teria acesso aos questionários, que não valia nota e que também não era necessário ser assinado.

Ainda no capítulo I, elucidamos e corroboramos nossa discussão através da utilização do recurso *hashtag* (#), acrescido a palavra “Geografia”, na rede de relacionamentos *Facebook*. Esse simples procedimento permitiu-nos saber o que os alunos acham da Geografia escolar, por meio daquilo que escrevem e/ou compartilham sobre o assunto. O *Facebook* pode ser um importante canal de investigação por ser um espaço de livre expressão, onde o sujeito só está comprometido consigo mesmo e com um círculo restrito de amigos. Geralmente, há pouca ou nenhuma preocupação com o que se publica, pois há possibilidade de bloquear conteúdos daqueles que poderiam repreender o sujeito-autor. Talvez, foi devido a essa sensação de total liberdade de expressão que pudemos encontrar relatos extremamente sinceros quanto às aulas de Geografia.

Observando as postagens sobre a “#geografia”, pudemos classificá-las em três grupos que foram chamados de F1, F2 e F3. A análise de cada um desses grupos evidenciou o descontentamento, principalmente dos alunos da Educação Básica, com o ensino de Geografia em suas escolas, corroborando, assim, nossa discussão a cerca do tema e evidenciando algumas permanências presentes nas aulas de Geografia.

## Etapa 2: Refletindo sobre o discurso e a prática docente.

No capítulo II, a fim de examinarmos as dificuldades dos professores da Educação Básica da Rede Estadual do Rio de Janeiro em relação à superação das permanências presentes no ensino de Geografia fomos a campo em dois momentos, sendo o primeiro deles para a observação de aula. Fizemos um total de 108

horas/aula de observação nas escolas com o objetivo de acompanharmos a realidade de sala de aula desses professores - observando aspectos como a metodologia e os recursos didáticos utilizados pelo professor, a infraestrutura escolar, a relação professor-aluno e etc.

Num outro momento fomos a campo para a realização de uma entrevista com aqueles mesmos professores observados. Desta forma, pudemos comparar discurso e prática além de ouvirmos os próprios professores falando sobre as limitações e dificuldades que enfrentam cotidianamente em seu trabalho. Optamos pela entrevista semiestruturada (anexo I), que segundo Triviños (1987, p.146), é:

(...) aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

A fala do autor, além de esclarecer no que consiste a entrevista semiestruturada, sinaliza nossa escolha, neste caso particular, pela metodologia qualitativa em detrimento da quantitativa, uma vez que, esta possibilita, não só ao entrevistador, mas também ao entrevistado, uma maior flexibilidade de expressão. O entrevistado responde as perguntas elaboradas previamente, porém tem a possibilidade de incorporar à pesquisa outras questões que julga ser pertinentes ao tema. Tanto as observações de aula quanto as entrevistas ocorreram de forma muito tranquilas e trouxeram elementos muito ricos para nós refletirmos. O critério para seleção dos professores pesquisados bem como demais informações pertinentes à ida campo estão explicitados logo no início do capítulo II.

Explicado os procedimentos metodológicos vale salientar que a abordagem teórico-metodológica utilizada em nossa investigação foi baseada no método marxista<sup>3</sup>, que é materialista, portanto vai da existência à consciência, ou seja, do concreto ao subjetivo e não do subjetivo (ou psicológico) à materialidade. Além deste princípio, que para nós é fundamental, este método foi escolhido porque considera que os fatos devem sempre ser analisados e compreendidos dentro do contexto social no qual está inserido. Sobre este método Triviños (1987) explica-nos que:

---

<sup>3</sup> Ver mais em: TROTSKY, Leon. O imperialismo e a crise da economia mundial. São Paulo: Sundermann, 2008.

O pesquisador que segue uma linha teórica baseada no materialismo dialético deve ter presente em seu estudo uma concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer. Estes princípios básicos do marxismo devem ser completados com a ideia de que existe uma realidade objetiva fora da consciência e que esta consciência é um produto resultado da evolução do material, o que significa que para o marxismo a matéria é o princípio primeiro e a consciência é o aspecto secundário, o derivado. (TRIVIÑOS, 1987, p.75).

A explicação do motivo da escolha de determinada abordagem teórico-metodológica é importante, pois permite ao leitor saber a partir de quais lentes estamos analisando os dados e informações obtidos em campo e também a forma como nos colocamos a dialogar com os autores presentes durante toda a nossa pesquisa.

## CAPITULO I

### UM ESPECTRO RONDA A GEOGRAFIA — o espectro da memorização

No ano de 1976, o geógrafo francês Yves Lacoste publicava sua obra - *A Geografia: Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Segundo Moraes (2007), Lacoste foi o autor que formulou a crítica mais radical da Geografia Tradicional. O autor afirmava que para o senso comum a Geografia não passava de “uma disciplina escolar e universitária, cuja função seria a de fornecer elementos de uma descrição do mundo, numa certa concepção ‘desinteressada’ da cultura dita geral” (LACOSTE, 2009, p. 21).

Em sua obra, Lacoste nos alertava que o conhecimento geográfico podia ser dividido em dois planos, sendo eles: *Geografia dos Estados-Maiores* e a *Geografia dos Professores*. A Geografia dos Estados-Maiores seria a “verdadeira Geografia”, aquela ligada a própria prática do poder. Essa Geografia se dá como instrumento para estabelecer estratégias de ação para o domínio do espaço terrestre. No outro plano, poderíamos ver a Geografia dos Professores, que resumidamente possui duas funções: a primeira delas é a de mascarar a existência da Geografia dos Estados-Maiores. Fazer com que a sociedade tenha a Geografia como uma mera disciplina escolar puramente descritiva e sem utilidade alguma para a vida cotidiana. A segunda é levantar dados para a Geografia dos Estados-Maiores de maneira camuflada. O geógrafo francês enxergava a Geografia como instrumento de dominação da burguesia e propunha a Geografia Crítica como instrumento de denúncia e como arma de combate que pode ser usada na superação da ordem capitalista.

Lacoste (2009) também chama a atenção para outro fator importante que é a dicotomia existente entre a visão fragmentada e a visão do todo. O Estado ou a grande empresa, que são os principais detentores do poder, sempre possuem uma visão integrada do espaço, dada pela intervenção articulada em vários lugares. Por outro lado, o cidadão comum tem uma visão fracionada do espaço, pois só concebe os lugares abarcados por sua vivência cotidiana, e só esporadicamente possui informações da realidade de outros lugares (através da mídia, por exemplo). Ainda que o indivíduo possa viajar e conhecer muitos lugares, essa consciência se dá de uma forma parcial, diferentemente do Estado, que possui uma visão articulada do

espaço, uma vez que age sobre todos os lugares, e isso acaba por se transformar em arma de dominação. De acordo com o momento histórico vivido na época, a obra de Lacoste foi fundamental, pois criticava o tipo de Geografia presente nas salas de aula, apontando sua verdadeira essência, até então escondida sob a máscara de um saber enciclopédico e sem utilidade. A começar pelo título forte e que chama a atenção – A **Geografia**: Isso **serve**, em primeiro lugar, **para fazer a guerra** - a obra do geógrafo francês nos faz pensar sobre a utilidade e importância dos conhecimentos geográficos para vida cotidiana e exercício de poder.

### 1.1 Estudar Geografia... Por quê? Para que?

Para que se construa um saber consciente, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores, é necessário que se tenha clareza do objeto de estudo em questão, bem como de sua utilidade prática e importância. Por isso, é interessante que façamos uma reflexão, ainda que breve, sobre a importância do ensino de Geografia.

No passado a Geografia escolar foi sustentada por seu papel de difusora de uma ideologia nacionalista e patriótica. De acordo com Vesentini (2008b, p. 32) somava-se a este papel:

Inculcar a ideia de que a forma Estado-nação é natural e eterna; apagar da memória coletiva as formas anteriores de organização espacial da(s) sociedade(s), tais como as Cidades-estados, os feudos, etc.; enaltecer o 'nosso' Estado-nação (ou 'país' termo mais ligado ao território e menos à história), destacando sua potencialidade, sua originalidade, o 'futuro' glorioso que o esperava.

Porém, com o surgimento do movimento de renovação do pensamento geográfico, essas finalidades foram contestadas e postas em cheque, já que o movimento de renovação buscava romper com Geografia Tradicional e seus pressupostos. Hoje é possível afirmar que “a missão, quase sagrada, da geografia no ensino é a de **alfabetizar** o aluno na leitura do espaço geográfico, em suas diversas escalas e configurações” (PEREIRA, 2005, p. 151) (grifo do autor). Pois é a leitura e análise do espaço que auxilia nossa compreensão das diferenças sociais, culturais e políticas da nossa sociedade. A alfabetização do espaço vai bem além da decodificação de símbolos. Ela implica permitir que o sujeito consiga decifrar e interpretar o espaço a sua volta, compreendendo os fenômenos em seu constante processo de totalização e percebendo as possibilidades de atuação sobre ele.



Para Cavalcanti (2011, p. 11) o papel do ensino de Geografia é “prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade do ponto de vista da espacialidade, ou seja, da compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço”.

No trecho abaixo, Oliveira (2008, p. 42), sintetiza muito bem a importância da Geografia e o seu papel no Ensino Fundamental e Médio:

A geografia, como as demais ciências que fazem parte do currículo de 1º e 2º graus, procura desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade tendo em vista a sua transformação. Essa realidade é uma totalidade que envolve sociedade e natureza. Cabe à geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza. Para entender esse espaço produzido, é necessário entender as relações entre os homens, pois dependendo da forma como eles se organizam para a produção e distribuição dos bens materiais, os espaços que produzem vão adquirindo determinadas formas que materializam essa organização social. Neste sentido, a geografia explica como as sociedades produzem o espaço, conforme seus interesses em determinados momentos históricos e que esse processo implica uma transformação contínua.

“A educação para a cidadania é um desafio para o ensino de nível médio, e a Geografia é uma das possibilidades e o seu conteúdo pode ser trabalhado de forma que o aluno construa a sua cidadania”. (CALLAI, 1999, p. 79). Assim cabe a nós nos perguntarmos como a Geografia pode contribuir na formação do aluno enquanto cidadão. Segundo Giroux (1986) apud Callai (1999) “os teóricos educacionais e, mais precisamente, uma teoria da educação para a cidadania, terão que combinar crítica histórica, reflexão crítica e ação social”. A autora vai além afirmando que os conteúdos abordados em sala de aula devem assumir a tríplice função de “resgatar o conhecimento produzido cientificamente, reconhecer e valorizar o conhecimento que cada um traz consigo, como resultado de sua própria vida, e dar um sentido social para este saber que resulta”.

Vejamos, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a finalidade da Geografia no Ensino Fundamental e Médio:

No Ensino Fundamental, o papel da Geografia é “alfabetizar” o aluno espacialmente em suas diversas escalas e configurações, dando-lhe suficiente capacitação para manipular noções de paisagem, espaço, natureza, Estado e sociedade. No Ensino Médio, o aluno deve construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, à heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade. (PCN, Ensino Médio, p. 30).

Ainda, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de Geografia deve auxiliar o aluno, proporcionando o mesmo a:

- orientar o seu olhar para os fenômenos ligados ao espaço, reconhecendo-os não apenas a partir da dicotomia sociedade-natureza, mas tomando-os como produto das relações que orientam seu cotidiano, definem seu “locus espacial” e o interligam a outros conjuntos espaciais;
- reconhecer as contradições e os conflitos econômicos, sociais e culturais, o que permite comparar e avaliar qualidade de vida, hábitos, formas de utilização e/ou exploração de recursos e pessoas, em busca do respeito às diferenças e de uma organização social mais equânime;
- tornar-se sujeito do processo ensino-aprendizagem para se descobrir convivendo em escala local, regional, nacional e global. A autonomia que a identidade do cidadão confere é necessária para expressar sua responsabilidade com o seu “lugar-mundo”, através de sua identidade territorial (PCN, Ensino Médio, p. 31).

Chamando atenção para o segundo ponto disposto na citação acima, que fala sobre os alunos terem habilidade de trabalhar na busca do respeito às diferenças e de uma organização social mais justa, trazemos Oliveira (2008) que diz: “como todos sabemos, o ensino de uma forma geral e especificamente o de geografia passa por profunda crise. **O saber ensinado está longe de permitir aos jovens sequer entender o mundo, quanto mais transformá-lo**”. Esse antagonismo presente entre o apontamento do PCN e a fala de Oliveira é um dos indícios de que a finalidade do ensino de Geografia, apesar de ter mudado ao longo dos anos para atender as demandas de uma sociedade em constante transformação, ainda não possui, em sala de aula, o êxito esperado e descrito na fala dos autores e nos documentos que norteiam os rumos da educação.

Retornando à Lacoste, vimos que suas contribuições foram importantíssimas para a Geografia e (infelizmente) ainda hoje servem de referência para muitos pesquisadores e estudiosos da Geografia. Infelizmente por quê? Porque diante do atual quadro em que se encontra o ensino de Geografia, a obra de Lacoste<sup>4</sup> continua dando conta de explicar parte da nossa realidade. Se hoje sua obra fosse considerada totalmente obsoleta, de certo, significaria que mudanças radicais (essenciais) teriam ocorrido – o que não é o caso. Lacoste (2009) sintetizou a opinião da população em relação à Geografia como sendo:

**Uma disciplina maçante, mas antes de tudo simplória, pois, como qualquer um sabe, "em geografia nada há para entender, mas é preciso**

---

<sup>4</sup> Vale ressaltar que estamos utilizando a edição de 2009 da obra de Lacoste, sendo que a primeira edição é do ano de 1976.

**ter memória...**" De qualquer forma, após alguns anos, os alunos não querem mais ouvir falar dessas aulas que enumeram, para cada região ou para cada país, o relevo - clima - vegetação – população - agricultura - cidades – indústrias (LACOSTE, 2009, p. 21) (grifo nosso).

Diante da análise feita pelo autor em 1976 poderemos ver, nos dois próximos subtítulos, o que mudou e o que permanece igual no que diz respeito à opinião das pessoas sobre a Geografia escolar.

## **1.2 A Geografia escolar na visão do alunado.**

Em pesquisa realizada com estudantes da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro, para a elaboração do meu TCC (2011), pudemos avaliar a percepção dos alunos do Ensino Médio sobre o ensino de Geografia em suas escolas. Além da entrevista com os alunos, nossa análise pôde ser aprofundada pelas conversas informais com os professores e pela observação de aula, realizadas durante o segundo ano de Estágio Supervisionado. A entrevista em questão poderá contribuir para nossa pesquisa ilustrando a reflexão apresentada até aqui sobre o descontentamento dos alunos com a Geografia escolar e a ineficácia com que ela tem sido trabalhada nas salas de aula.

A entrevista realizada continha as seguintes perguntas:

- 1) O que é Geografia para você?
- 2) Para você a Geografia serve para que?
- 3) Você gosta de estudar Geografia? Por quê?
- 4) Quais os conhecimentos geográficos, aprendidos em sala de aula, você utiliza em se dia-a-dia?
- 5) Para você a disciplina Geografia é fácil ou difícil de ser assimilada/aprendida?

Podemos observar que já na elaboração das perguntas houve a preocupação em deixar explícito que as respostas deveriam ser pessoais. Por isso, ao invés de simplesmente perguntarmos “O que é Geografia?” optamos por perguntar “O que é Geografia para você?”. Pode parecer um detalhe muito simples, porém a escola acaba levando o aluno a acreditar que para muitas perguntas, só existem dois tipos de respostas, a certa e a errada. Para maior parte dos estudantes ainda é difícil acreditar que alguém deseja realmente ouvir o que tem a dizer, o que ele pensa e não apenas que ele repita o que aprendeu nas aulas de forma pronta e acabada.

Os resultados obtidos com as entrevistas mostraram que os alunos tem extrema dificuldade em definir o que é Geografia. Que não possuem clareza do seu objeto de estudo e também não veem utilidade nos saberes geográficos trabalhados em sala de aula para sua vida cotidiana. Mesmo os alunos entrevistados que afirmaram utilizar um ou mais conhecimentos geográficos aprendidos em sala de aula no seu dia-a-dia, na hora de explicar quais eram estes conhecimentos utilizados, escreveram termos aleatórios que eles ouviram em sala de aula, não conseguindo explicar como aqueles conteúdos lhes eram úteis. Vejamos algumas dessas respostas:

*Aluno 1: “Globalização, reforma agrária, espaço geográfico e etc.”.*

*Aluno 2: “Meio ambiente é o que mais pratico”.*

*Aluno 3: “No dia-a-dia utilizamos o conhecimento sobre ONU, PIB, BIRD que os jornais da televisão sempre falam”.*

*Aluno 4: “Sobre o planeta Terra, a litosfera, a poluição atmosférica e muitas outras coisas e sim aprendemos e utilizamos nosso dia-a-dia algumas coisas”*

Na fala do aluno 3, podemos perceber que, apesar da pergunta ter sido elaborada para se obter uma resposta pessoal, ‘Quais os conhecimentos geográficos, aprendidos em sala de aula, você utiliza em seu dia-a-dia?’, o aluno responde no plural: “No dia-a-dia utilizamos o conhecimento sobre ONU, PIB, BIRD que os jornais da televisão sempre falam”. Ao questionar o aluno sobre o significado dessas siglas, ele riu e respondeu: “sei não, fêssora”. A resposta do aluno 4 também é curiosa e nos faz pensar sobre que tipo de conhecimento sobre a litosfera um aluno do Ensino Médio utiliza no seu cotidiano. As respostas nos levam a acreditar que os alunos não creem de fato que utilizam algum conhecimento geográfico em seu dia-a-dia, porém, responderam que sim, que utilizam, achando que aquela seria a “resposta” certa. Daí a dificuldade em apontar quais esses conhecimentos, pois mesmo na tentativa de responder o “certo” não sabiam o que seria adequado citar.

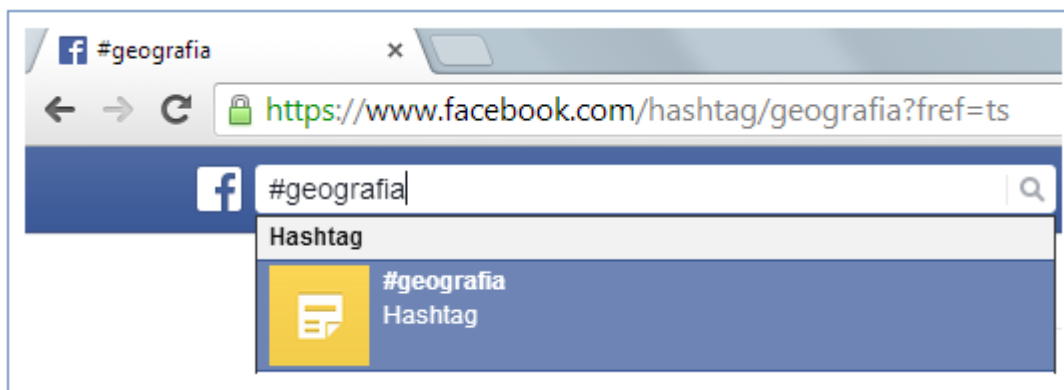
As entrevistas foram muito significativas e elucidaram bem o tipo de Geografia presente naquelas salas de aula. Além disso, as declarações dos estudantes acabaram levantando várias outras questões que precisam ser analisadas e debatidas. Uma das alunas afirma que a disciplina geográfica é “*fácil, porque é só estudar e aprender ou até mesmo gravar*”, levantando o debate sobre a memorização enquanto prática de ensino. Outro aluno, diz que não utiliza nenhum conhecimento geográfico em seu cotidiano, pois no momento sua escola carece de

professor de Geografia. Muitos erros gramaticais estão presentes, mas o que mais chamou nossa atenção é a quantidade de alunos que elaboraram frases completamente sem sentido. Há uma grande dificuldade em ler, escrever, formular frases simples, elaborar linhas de raciocínio coesas e argumentação. Isso demonstra que não apenas o ensino de Geografia “está mal das pernas”, mas que há uma precariedade geral do ensino nessas escolas.

### 1.3 #Geografia, alunos e redes sociais virtuais.

Para ilustrar um pouco mais da opinião dos estudantes sobre a Geografia escolar decidimos pesquisar no *Facebook* que, atualmente, é a principal<sup>5</sup> rede social utilizada por crianças, jovens e adultos no Brasil. Devido ao grande número de acessos e compartilhamentos nessa rede social, ela acabou se tornando um bom termômetro da receptividade e rejeição de acontecimentos e temas variados pelos seus usuários. Nesse sentido, fomos buscar no *Facebook* o que tem sido compartilhado sobre a Geografia escolar. Para isso, como podemos ver na figura 1, fizemos uma pesquisa através do *hashtag* “#geografia”. *Hashtags* são palavras-chave antecedidas pelo símbolo “#”, que indicam o assunto que está sendo discutido em tempo real no *Twitter*. Recentemente, o recurso também foi adicionado ao *Facebook* e *Instagram*. A busca através da rede social virtual complementa a pesquisa apresentada no subtítulo anterior e ilustra o sentimento de alguns alunos em relação ao ensino de Geografia em suas escolas.

Figura 1 – Pesquisa no *Facebook* através do recurso *hashtag* (#)



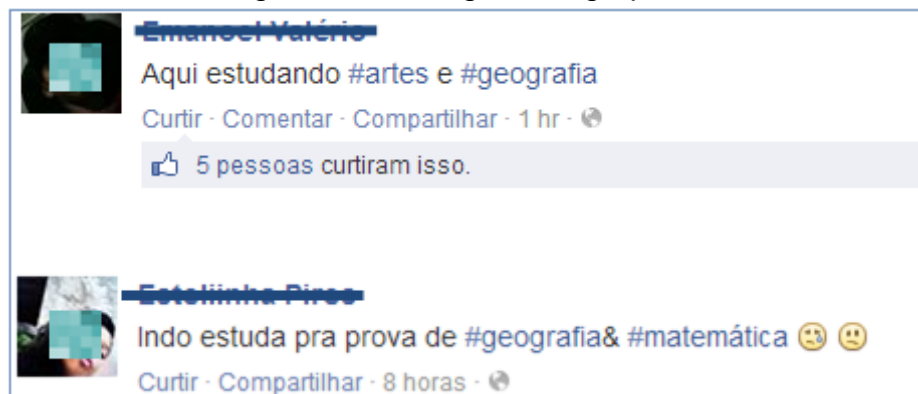
Organização: REIS, 2014.

<sup>5</sup> A pesquisa foi realizada pela CNT e divulgada pelo site de notícias Terra em 17 de julho de 2013.

O que pudemos perceber com essa pesquisa foi que não existem muitos *hashtags* sobre a Geografia, porém, os que existem, são uma boa mostra da discussão que viemos levantando ao longo deste capítulo. Analisamos e classificamos as postagens em três grupos, que chamaremos de F1, F2 e F3.

O grupo F1 (figura 2) é marcado por postagens puramente informativas, ou seja, que não possuem juízo de valor sobre o ensino de Geografia.

Figura 2 – Postagens do grupo F1

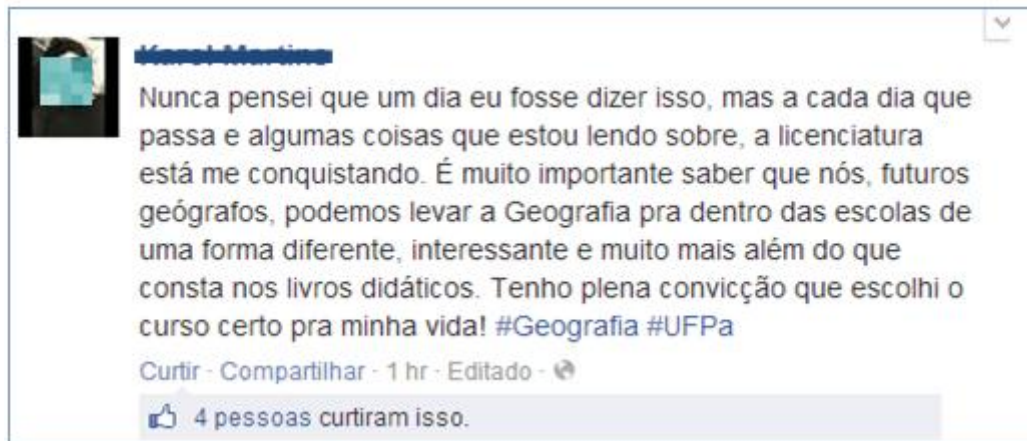


Organização: REIS, 2014.

Dentre todas as postagens que contém “#geografia” a maior parte delas se insere no grupo F1. E apesar de não ter grande relevância para nossa pesquisa, optamos por ilustrar este grupo para que o leitor tenha a possibilidade de ter uma visão geral do que vem sendo compartilhado nessa rede social sobre o ensino de Geografia.

As postagens classificadas como pertencentes ao grupo F2 são exclusivamente de alunos da graduação ou pós-graduação em Geografia. Esse é o grupo com o menor número de postagens e a maior parte delas está associada a compartilhamento de informações como pesquisas estatísticas, excertos de livros de Geografia ou ainda fotos dos estudantes reunidos. A única postagem que possui relevância para nossa pesquisa é a de uma graduanda da Universidade Federal do Pará (figura 3).

Figura 3 – Postagem grupo F2



Organização: REIS, 2014.

Essa postagem nos chamou muita atenção, principalmente, na parte em que diz: *“É muito importante saber que nós, futuros geógrafos, podemos levar a Geografia para dentro das escolas de uma forma diferente, interessante e muito mais além do que consta nos livros didáticos”*. Se a estudante afirma que há possibilidade de levar a Geografia de outra forma, ou seja, de um jeito interessante para dentro das escolas, é certo que ela acredita que hoje a Geografia não atrai os alunos por ser desinteressante. Além disso, o pequeno depoimento coloca em evidência uma das permanências presentes no ensino de Geografia, que é a utilização do livro didático como principal e, às vezes, a única ferramenta utilizada pelo professor.

Segundo Kimura (2008) a atual geração dos livros didáticos possui uma qualidade extremamente superior aos livros utilizados na época da ditadura militar, porém é importante que o professor fique atento quanto ao modo de utilização do mesmo, pois tanto um como outro tipo de livro serão equivalentes se o seu uso for mecânico e se ele constituir, como usualmente tem acontecido, em um livro-guia, o mestre do ensino-aprendizagem (KIMURA, 2008, p. 26).

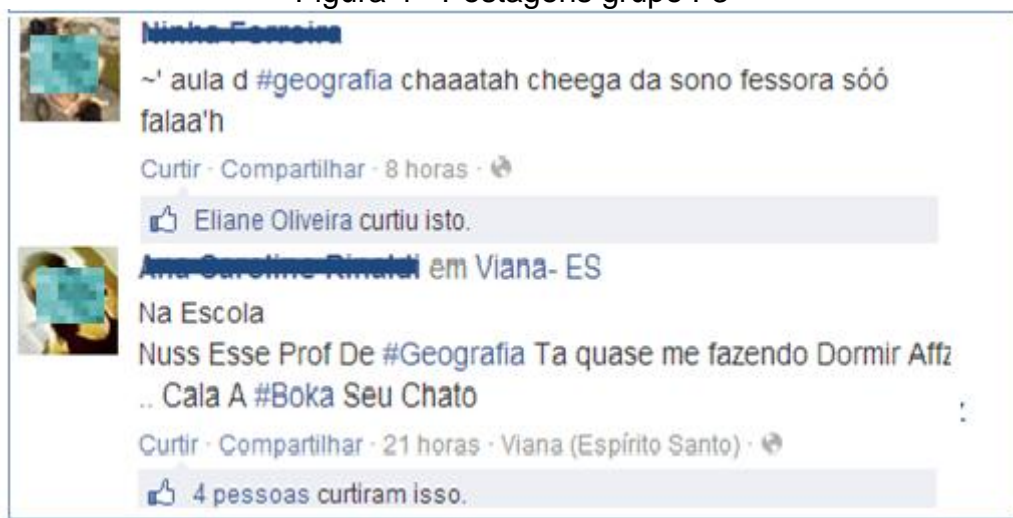
A autora, em seguida, prossegue fazendo um apontamento de como o livro didático deve ser utilizado pelo professor para que o mesmo possa enriquecer a sua prática e não limitá-la.

Se o livro didático for utilizado como um material auxiliar de apoio ao trabalho didático do professor, este poderá apoderar-se do mesmo, da mesma maneira como ele pode apropriar-se das diversas mídias. O livro didático será, assim, uma dentre todas as outras mídias. Desta maneira, esse material poderá apenas fazer parte do acervo de estratégias para elaboração do fazer-pensar do professor, que poderá, assim, construir sua autonomia, não se colocando como um refém do livro didático ou de

qualquer outra tecnologia educacional. (Kimura, 2008, p.26)

Na postagem da estudante da UFPa, vemos ainda, a satisfação pela escolha da licenciatura diante da possibilidade de poder contribuir para um ensino de Geografia diferente do atual, ou seja, que não se restrinja ao livro didático ou a qualquer outra permanência que torne a Geografia escolar desinteressante para alunos que a estudam. Voltando as demais postagens encontradas no *Facebook*, chegamos ao grupo F3 (figuras 4 e 5).

Figura 4 - Postagens grupo F3



Organização: REIS, 2014.

Neste grupo, enquadraram-se as postagens marcadas por críticas e reclamações, dos alunos da Educação Básica, sobre suas aulas de Geografia. O desabafo desses estudantes nas redes sociais é mais uma pequena mostra do descontentamento dos alunos com o atual ensino de Geografia presente nas salas de aula.

Figura 5 – Postagens grupo F3



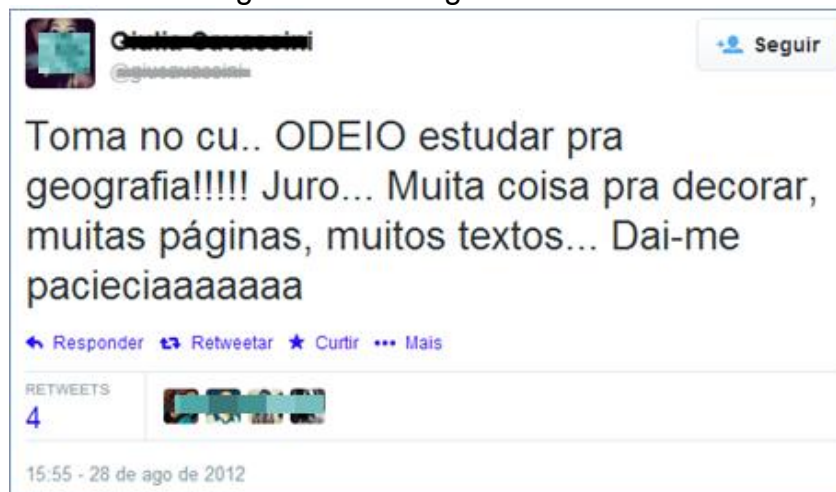
Organização: REIS, 2014.



Pelo que pudemos ver nas publicações apresentadas (figuras 4 e 5), as principais reclamações dos alunos são que as aulas de Geografia são chatas, tediosas e que chegam a dar sono. Alguns reclamam ainda do professor, que pelos relatos, parecem dar aulas essencialmente explicativas, utilizando, talvez, apenas sua própria voz. O último relato que expusemos mostra ainda a falta de clareza sobre a utilidade da Geografia escolar. Ainda que em tom de piada, o que a aluna escreve na sua página pessoal é que, para ela, a Geografia só serve, de fato, para a localização de lugares e/ou fenômenos.

Apesar de não ter sido via *Facebook*, uma publicação em outra rede social virtual (*Twitter*) também nos chamou bastante atenção por seu conteúdo extremamente hostil. Vejamos abaixo:

Figura 6 – Postagem via Twitter



Organização: REIS, 2014.

Esse relato traz presente não só o descontentamento de mais uma aluna com o ensino de Geografia, mas também evidencia o que falávamos anteriormente. A memorização (ou decoreba) ainda está fortemente presente nas salas de aula. Os alunos, independente de aprendem ou não os conteúdos, os memorizam para aplicá-los nas avaliações e, assim, conseguirem a aprovação.

Esses dados nos fazem acreditar que não podemos parar a análise por aí. O diagnóstico geral é que o ensino de Geografia precisa melhorar. Logo, é necessário não só apontarmos os aspectos que precisam ser mudados. É necessário também, investigarmos o porquê de cada um desses aspectos estarem presentes no ensino de Geografia e quais as dificuldades de superá-los. Muito da precariedade do ensino

de Geografia está atrelado ao contexto em que ele está inserido. E se hoje, a Geografia continua não satisfazendo nem os alunos, nem os professores que a ministram, como nos apontava Oliveira (2008), é preciso investigarmos os motivos que levam a isso - tanto os que se encontram no chão das salas de aula, quanto nas instâncias que extrapolam os muros da escola.

Aqui então, surgem alguns questionamentos que podem ser norteadores dessa problemática em questão: “Porque ainda hoje a Geografia é vista por tantos alunos da Educação Básica como uma disciplina tediosa e desligada de suas vidas cotidianas?”. “Será que hoje as aulas de Geografia ainda se põem a colocar o aluno a decorar o nome dos principais rios e seus afluentes, bem como o nome dos Estados e suas capitais, ou isso é coisa do passado?”. É verdade que muitas permanências insistem em fazer parte da Geografia escolar, mas será que são essas permanências as responsáveis pelos rótulos que o ensino de Geografia tem recebido ao longo de várias décadas? Quais as dificuldades de ultrapassarmos certas permanências, como a memorização e a fragmentação dos conteúdos, no ensino de Geografia? Onde se encontram as raízes do descontentamento de alunos e professores com a Geografia escolar?

#### **1.4 Permanências e mudanças na Geografia escolar**

O movimento de renovação do pensamento geográfico, ocorrido em meados da década de 70 buscou ultrapassar aquela Geografia criticada por Lacoste, rompendo com a (falsa<sup>6</sup>) neutralidade da Geografia Tradicional e trazendo em sua essência a criticidade e o engajamento político, não deixando mais de lado as tensões e contradições da sociedade, o que muito contribuiu para dar a Geografia o aspecto de disciplina livresca e meramente mnemônica de que Lacoste falava, onde nada precisava ser entendido ou explicado. Porém, apesar do movimento de renovação da Geografia ter buscado romper com a Geografia dos Professores e ter permitido um grande salto qualitativo, trazendo a Geografia para o espaço social, ou seja, o espaço vivido, real, repleto de desigualdades e injustiça social, parafraseando Marx, podemos dizer que um espectro ronda a Geografia - o espectro da memorização.

---

<sup>6</sup> Falsa porque nenhuma ciência é neutra, uma vez que toda ela é dotada de intencionalidades.

São vários os autores (Albuquerque, 2011; Brabant, 2008; Castellar e Vilhena, 2010; Cavalcanti, 2011; Callai, 1999; Goulart, 2011; Sousa Neto, 2008) que abordam essa característica quase congênita do ensino de Geografia – a memorização, com a preocupação de não reproduzir as velhas práticas dos professores de Geografia de outrora que abordavam os conteúdos geográficos de forma extremamente pobre e ineficaz e que não dão conta de alcançar os objetivos que almejamos no atual ensino de Geografia. Ainda que o movimento de renovação do pensamento Geográfico tenha colocado em cheque os métodos e objetivos do ensino da Geografia dita Tradicional, a preocupação com não deixar mais a Geografia ser uma disciplina enfadonha, de memorização e sem a problematização de seus conteúdos ainda paira no ar como um fantasma que está sempre por perto e trazendo a tona um certo tipo de Geografia que não desejamos mais experimentar.

Podemos dizer que aqueles que acreditam que a Geografia da “decoreba” ficou no passado porque atualmente os alunos não são mais levados a decorar o nome dos Estados e suas capitais estão piamente enganados. É verdade que as longas listas deixaram de estar no quadro negro para que depois o professor tomasse a lição de Geografia feito tabuada, porém, como veremos no excerto retirado dos PCN, o que mudou foi apenas a aparência.

**A memorização tem sido o exercício fundamental praticado no ensino de geografia, mesmo nas abordagens mais avançadas.** Apesar das propostas de problematização, de estudos do meio e da forte ênfase que dá ao papel dos sujeitos sociais na construção do território e do espaço, o que se avalia ao final de cada estudo é se o aluno memorizou ou não os fenômenos e conceitos trabalhados e não aquilo que pôde identificar e compreender das múltiplas relações aí existentes (PCN História e Geografia – 1º e 2º ciclos, 2000, p.108) (grifo nosso).

A memorização, talvez, seja a principal permanência presente no ensino de Geografia. Se não a principal, pelo menos a mais citada entre os pesquisadores e professores da Geografia escolar. Albuquerque salienta que “até hoje, em encontros com professores de geografia, nos cursos de extensão, ou com alunos de formação inicial, quando propomos reflexões sobre os problemas metodológicos que enfrentamos em sala de aula, eles apontam como questões centrais as práticas mnemônicas e os conteúdos distanciados da realidade de seus alunos” (ALBUQUERQUE, 2011 p. 16).

O ensino de Geografia, calcado nos pressupostos e métodos da Geografia Tradicional, supervalorizava a memorização de seus conteúdos e assim acabava

afastando a disciplina estudada da realidade de seus alunos. A memorização, enquanto prática de ensino, difundiu-se pela Geografia escolar ao longo do tempo. Ainda hoje, não raro, é possível encontrá-la presente nas salas de aulas, ou no mínimo, seus vestígios. Essa prática e seus resquícios fizeram permanecer a ideia de que a Geografia é uma disciplina de essência mnemônica, logo de pouca importância para os alunos. Se ensinar Geografia nunca foi tarefa fácil, desconstruir esse rótulo de disciplina descritiva, livresca e mnemônica tem sido tarefa ainda mais complicada para professores e pesquisadores da Geografia escolar.

Segundo Goulart (2011, p.19) a Geografia tem sido, ao longo de sua história, um conhecimento relegado à condição de inutilidade. E por isso, os professores se acostumam a dar longas explicações sobre o que de fato é a Geografia e o seu objeto de estudo, principalmente quando são interpelados a responder perguntas do tipo: ‘Qual a capital da Tanzânia? ’; ‘Qual o rio mais extenso do mundo? ’; ‘E o ponto culminante da Austrália? ’. É fácil associar o professor de Geografia a uma “enciclopédia ambulante” quando se tem a ideia de que o conteúdo da disciplina contém, apenas, uma série de dados que precisam ser memorizados. Assim, há “uma busca incessante ao explicar que a Geografia não se refere a informações e dados, e que esses, isolados, pouco representam para a compreensão do mundo que vivemos”. (GOULART, 2011, p.19)

Em 1956, Monbeig já lançava a questão: Qual a fonte desse erro fundamental que faz confundir ensino da Geografia com memorização? Vejamos nas linhas abaixo a resposta do próprio autor para tal problemática:

É erro comum e persistente pretender tomar e ensinar fatos geográficos isolados e atomizados. *Não é a altitude das Agulhas Negras que é um fato geográfico, mas o conjunto do maciço, constituído por certas categorias de rochas, situado num determinado conjunto orográfico, submetido a certas condições climáticas que determinam certa distribuição de vegetação, possibilitando certos modos de ocupação do solo pelo homem e tornando possíveis certos produtos.* Se quisermos um exemplo de geografia humana, podemos encontrá-lo na estação D. Pedro II da Central do Brasil. A estação, em si, não é um fato geográfico; o fato geográfico é o movimento dos trens, dos viajantes, das mercadorias, a sua proveniência, o seu destino; fato geográfico serão também as consequências da presença dessa estação na paisagem do bairro da capital onde se encontra, a circulação urbana e seu ritmo cotidiano e estacional, uma determinada localização dos ramos de comércio ligados a estação da estrada de ferro, etc.. Dizer que as Agulhas Negras tem x metros de altitude ou que a estação D. Pedro II está situada em tal rua do Rio de Janeiro, não satisfará o geógrafo, embora sejam duas afirmativas indispensáveis, mas que são apenas a sombra enganadora do fato geográfico. O geógrafo procurará o conjunto de fenômenos, como os que acima enumeramos rapidamente, e os laços que os unem e fazem deles um todo vivo. (MONBEIG, 1956, p.09)

O autor também alertava para a confusão, ou ainda, 'convicção de boa fé' de que uma nomenclatura ou dado sejam tidos como "fatos geográficos". Afinal, a Geografia não é uma ciência de fatos isolados simples, passíveis de serem conhecidos por si e em si (MONBEIG, 1956, p.08). Neste sentido, a pesquisa geográfica deve tratar dos 'complexos de fatos'. "(...) são esses complexos que, por sua localização no globo, são verdadeiros "fatos" geográficos. Cabe ao geógrafo explicar esta localização, procurar-lhe as consequências, examinando as relações, ações e interações que unem uns aos outros os elementos constitutivos do complexo geográfico". (MONBEIG, 1956, p.08). Assim como o conteúdo não deve se transformar em objetivo, o mesmo vale para o método. Memorizar determinado conteúdo não deve ser o objetivo do ensino de Geografia. Ainda assim, em muitas escolas, os temas são abordados com a preocupação de que os alunos adquiram, principalmente, (ou apenas) a capacidade de repeti-lo nos testes e provas. Embora seja sabido que quando o aluno apenas memoriza ou não vê objetivos no que aprende, acaba esquecendo os conteúdos após aplicá-los em uma avaliação (CASTELLAR e VILHENA, 2010, p.01).

A memória é uma das funções intelectuais superiores indispensáveis para a mediação do homem com o mundo, no processo de conhecimento (CAVALANTI, 2011, p.132). Portanto, devemos ter a clareza de que a memorização, em si, não é o problema, mas sim a forma como ela vem sendo empregada. É necessário recorrermos à memória, mas não utilizá-la como atividade-fim, como vem sendo ao longo do tempo.

Para dialogar com a autora, trazemos Monbeig (1956), que fala sobre como memorização contribui para o ensino, quando se tem clareza dos limites dentro dos quais ela pode ser utilizada.

O exercício de matemática pressupõe o conhecimento de certas fórmulas e, nesta aprendizagem, memória e inteligência foram ambas treinadas e desenvolvidas. O conhecimento da literatura exige que o aluno retenha não somente nomes de autores e de obras, mas dados cronológicos sem os quais seria total a confusão. Da mesma forma que não se podem ter conhecimentos históricos sem o conhecimento de sólida bagagem de datas e de fatos, não se poderia ter bom conhecimento geográfico sem uma base de nomenclatura. Seria apenas um ponto de partida, mas indispensável. Por fim, conservando-nos nas preocupações utilitárias, não esqueçamos que a vida corrente requer de cada um de nós esse conhecimento mínimo de nomenclatura geográfica, que é, para a ciência geográfica, a que a tabuada de multiplicação é para a matemática: nomes de cidades, de rios, de montanhas, de produtos nacionais e estrangeiros, aquisições de nossa memória infantil de tal modo integrada em nós mesmos, que já nem nos

lembramos de quando as adquirimos. Por consequência, um bom ensino de geografia, como qualquer outro ensino, não pode deixar de recorrer à memória é necessário reduzir sem medo a massa de nomes insípidos e de pormenores sem valor; é necessário, sobretudo, reduzi-la a proporções mais justas. Impõe-se uma escolha ao professor, a quem cabe a difícil tarefa de exercitar a memória com inteligência. (MONBEIG, 1956, p. 07)

Porém, a memorização induzida na Geografia não é uma memorização desejada pelo aluno, pode-se dizer mesmo que é uma memorização forçada. O aluno, em geral, não quer decorar fatos, nomes da Geografia, não porque ele não quer decorar nenhuma informação, mas porque ele não é mobilizado para as informações da Geografia (CAVALCANTI, 2011, p.132). É comum ouvir professores reclamando da extrema facilidade que os alunos possuem em decorar letras de músicas e da dificuldade que possuem em decorar as definições de conceitos colocados no quadro. A memória é um recurso que utilizamos quando aprendemos alguma coisa, porém, como também destaca Cavalcanti (2011), a memória é seletiva e depende da subjetividade de quem memoriza, por isso é importante despertar o interesse dos alunos para que eles se mobilizem em decorar fatos ou dados que os ajudem a desenvolver análises geográficas.

Fortalecemos nossa preocupação e argumentação nos estudos de Albuquerque (2011) sobre as permanências e mudanças no ensino de Geografia ao longo das décadas. A autora mostra em sua pesquisa que embora o ensino de Geografia tenha passado por inúmeras transformações, a memorização é uma prática que permanece até hoje nas salas de aula. Segundo a autora, conteúdos descritivos, método mnemônico e nomenclaturas como conteúdos são problemas que podem ser observados ao longo de toda a história do ensino geográfico, “*são continuidades que teimam em permanecer nas salas de aula de Geografia*” (ALBUQUERQUE, 2011 p. 16).

Kropotkin (1885, p. 229), há mais de um século atrás, já trazia em seus textos a preocupação com o ensino de Geografia, tanto na necessidade de uma reforma na educação geográfica, mas principalmente no sentido de chamar a atenção para o modo como os temas vinham sendo trabalhados com os alunos: “*(...) descobrimos con estupor que habíamos conseguido que esta ciencia – la más atractiva y sugestiva para gente de todas las edades – resultara en nuestras escuelas uno de los temas más áridos y carentes de significado*”. O autor nos faz um alerta de que a grande potencialidade da Geografia estava sendo deixada de lado e isso vem ocorrendo até hoje.

Junto à memorização outras permanências também merecem lugar de destaque na nossa reflexão e serão analisadas um pouco mais adiante, sendo elas:

- a) Abstração exacerbada dos conteúdos;
- b) Fragmentação dos conteúdos;
- c) Conteúdo como objetivo;
- d) Livro didático como “bíblia do professor”;
- e) Aulas apolíticas.

Embora o foco da nossa pesquisa seja as permanências e não nas mudanças ocorridas no âmbito da Geografia escolar é relevante destacarmos que a mesma não permaneceu engessada ao longo dos anos. A própria memorização, que é tratada aqui como permanência está presente nas salas de aula de forma diferente. Não mais como método, mas sim como objetivo final, isto é, as provas e demais avaliações são o local onde o aluno irá expressar se memorizou ou não o conteúdo trabalhado em sala de aula visto que nas avaliações não é necessário que os alunos desenvolvam uma linha de raciocínio, mas apenas reproduzam definições e conceitos pré-estabelecidos pelos professores durante as aulas ou ainda copiados do livro didático.

Outra mudança a ser destacada é o próprio papel do ensino de Geografia que hoje não tem mais como objetivo difundir uma ideologia patriótica, e sim possui a intenção de auxiliar na formação do cidadão. Além disso, percebe-se que:

(...) muitos professores têm procurado ser inovadores, variando métodos, procedimentos e linguagens, desenvolvendo aulas em espaços não convencionais, praticando a interdisciplinaridade, utilizando diferentes recursos de forma mais contextualizada com o mundo do aluno, superando o formalismo e a abordagem excessivamente teórica. As inovações se manifestam também na prática de avaliações mais qualitativas e formativas e na busca de um relacionamento mais negociado e dialógico com os alunos, bem como na busca de formação continuada e de melhores condições de trabalho. Essas práticas têm se nutrido, entre outras referências, das indicações pedagógico-didáticas produzidas na academia, como as salientadas no texto. Pode-se dizer, portanto, que houve avanços no entendimento e no encaminhamento dos processos de ensino da disciplina. No entanto, ainda predominam práticas tradicionais: passar atividades do livro e “dar visto” nas atividades; pedir leitura de trechos do livro didático usado de modo acrítico e reprodutivo; explicar conteúdos como se fossem verdades inquestionáveis a serem reproduzidas; realizar avaliações com o objetivo predominante de memorização. (CAVALCANTI, 2010, p. 13).

### **1.5 Uma ida ao passado: entendendo as raízes de algumas práticas de ensino - permanências.**

Pensando nas causas do mal-estar congênito da Geografia nas escolas, Brabant (2008) olha para o passado da Geografia escolar a fim de buscar pistas que possam explicar essa “má fama” quase que inata a Geografia. Afinal, por que mesmo após o movimento de renovação da Geografia, das reformas educacionais e das mudanças dos paradigmas pedagógicos a Geografia ainda precisa mostrar a todo instante quais são os seus propósitos, para o que ela serve e porque deve ser mantida no currículo escolar?

De acordo com Brabant (2008) esse problema se dá em grande parte devido à ancestralidade da Geografia escolar, que possui em suas raízes a Geografia militar. Como o militar precisa fazer um inventário dos dados e recursos e armazenar essas informações que lhes podem ser úteis no futuro, sua preocupação centra-se justamente em inventariar e classificar e não em analisar e explicar. **Isso acabava sendo refletido na Geografia escolar, com aulas de conteúdo extremamente fragmentado e apolítico.**

Outra característica que também teve suas raízes na Geografia dos militares e contribuiu para a abstração e despolitização do discurso geográfico foi a predileção da Geografia escolar pela parte física da Geografia. Como a prática militar tinha reflexo direto na prática escolar, o conteúdo era trabalhado de forma extremamente cartesiana, onde o relevo nada tinha a ver com o clima, que nada tinha a ver com a vegetação, que nada tinha a ver com a ação humana. De fato, como vimos em Goulart (2011), esses dados isolados pouco podem contribuir para a nossa compreensão do mundo que nos cerca e é importante atentarmos para isso, pois percebendo esse descompasso fica fácil compreendermos de onde vem esse descrédito (ou ‘má fama’) da Geografia escolar.

Por fim, entra a questão do **enciclopedismo**, que contribuiu para a abstração crescente do discurso geográfico, ao mesmo tempo, que alimentou o tédio das gerações de alunos que classificaram a Geografia entre as matérias a memorizar (BRABANT, 2008, p.19).

Analisando a história da Geografia escolar podemos perceber que ela teve um papel importante de pouco contribuir e até mesmo atrapalhar a tomada de consciência política e social por parte do alunado e também dos professores. Mas e



atualmente? Será que isso mudou? “O ensino de Geografia tem contribuído para alcançarmos novas posturas éticas ou alunos mais críticos? Ou, pelo contrário, tem reforçado uma leitura acrítica, dicotomizada, passiva do mundo?” (KAERCHER, 2010, p. 58).

Brabant (2008) defende a ideia de que a Geografia cumpriu (ainda cumpre?) um papel de máscara ideológica, tornando-se aos olhos dos alunos “uma disciplina arcaica, incapaz de dar conta dos grandes enfrentamentos do mundo contemporâneo”. E é justamente para dar conta das demandas de um mundo globalizado que a Geografia, assim como outras ciências, vem passando por um período de discussão de seus métodos e teorias. Com a abertura da escola para o mundo contemporâneo a Geografia precisa, de uma vez por todas, deixar para trás a característica de disciplina livresca e desligada da vida cotidiana para dar conta de explicar o espaço a nossa volta. Mas não o espaço concebido à maneira de Kant<sup>7</sup> – o espaço absoluto, que era apenas um palco, o lugar de ocorrência do fenômeno geográfico. Aqui falamos de um espaço (social) produzido socialmente, dotado de intencionalidades. Logo, cabe a Geografia compreender esse espaço produzido e reproduzido pela sociedade, suas desigualdades e contradições e também como as sociedades produzem esse espaço de acordo com seus interesses em determinados momentos históricos.

Para que isso ocorra é necessário que se rompa totalmente com essa Geografia que Lacoste criticava já em 1976, pois apesar de muitos acharem que a decoreba, a fragmentação dos conteúdos e o enciclopedismo são coisas do passado, como pudemos ver, eles ainda estão presentes em muitas salas de aulas, em alguns casos, apenas camuflados por novas abordagens. E sabemos que não basta mudar os recursos didáticos utilizados para termos uma aula que dê conta de cumprir o papel da Geografia no currículo escolar. Trocar o quadro negro por uma mídia digital, não garante uma aula que problematize o conteúdo e o traga para a realidade do aluno.

Cavalcanti (2010) falando sobre as condições de trabalho docente e as permanências presentes no ensino de Geografia ressalta que “em razão das **inúmeras dificuldades que enfrentam no trabalho**, alguns professores se sentem

---

<sup>7</sup> Ver mais em CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da Geografia. In CASTRO, I. E. de & GOMES, P. C. C. & CORRÊA, R. L. Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand, 2008.

inseguros e se fecham em uma atitude conservadora: optam por manter os rituais rotineiros e repetitivos da sala de aula” (CAVALCANTI, 2010, p. 1) (grifo nosso). A fala da autora dialoga perfeitamente com alguns aspectos que observamos nas práticas dos docentes e que começamos a compreender com mais clareza a partir dos relatos desses professores durante as entrevistas que veremos no capítulo II.

### **1.6 De volta ao presente: olhando para o passado e pensando no futuro.**

É importante estarmos sempre colocando em pauta o atual ensino de Geografia nas escolas, ficando sempre atentos aos obstáculos, entraves e contradições que estão imersos nesse processo. Segundo Oliveira (2008, p. 137) “*Um dos bons motivos para se repensar o ensino de geografia, se dá pelo fato de que a grande maioria dos professores da rede de ensino sabe muito bem que o ensino atual da geografia não satisfaz nem ao aluno e nem a e eles mesmos*”. A fala do autor é mais um dos indícios do que falávamos anteriormente, de que a Geografia ainda não conseguiu superar uma série de deficiências que possui e que, conseqüentemente, levam muitos a crer que a Geografia escolar não possui aplicação fora de sala de aula.

Buscando romper com aquela Geografia criticada por Lacoste, muitos pesquisadores<sup>8</sup> tem se debruçado sobre o tema na tentativa de apontar caminhos que nos ajudem na superação de algumas permanências que insistem em fazer parte do ensino de Geografia e que pouco contribuiu para um ensino de qualidade. Uma análise, ainda que superficial, da produção acadêmica<sup>9</sup> sobre o ensino de Geografia mostra que grande parte desta tem girado em torno do que aqui chamaremos de *alternativas metodológicas*, que incluem, mas não se limitam a:

#### **I Produção de material didático alternativo;**

Exemplos: Livros didáticos feitos pelo próprio professor; Elaboração de jogos de tabuleiro; Confeção de fanzine; Elaboração de blog ou perfil no *Facebook*.

#### **II Utilização de recursos didáticos alternativos;**

---

<sup>8</sup> Neste caso, consideramos pesquisador, todo autor de trabalho acadêmico sobre o ensino de Geografia, incluindo professores do Ensino Básico e Superior, graduandos e pós-graduandos.

<sup>9</sup> Utilizamos como fonte de pesquisa os anais dos eventos: 10 ° ENPEG, 12° ENPEG e I ENPEG-SUL. Bem como, as principais obras que tem servido de referência para o ensino de Geografia.

Exemplos: Utilização de músicas e estilos musicais; Utilização de arte e literatura (cinema, pinturas e etc.); Utilização de internet e redes sociais virtuais; Uso de determinados conceitos como eixo gravitacional para abordar temáticas variadas.

### **III Práticas pedagógicas alternativas;**

Exemplos: Trabalhos de Campo que englobam caminhadas pela cidade, visitações a Museus, visitações a asilos e pontos turísticos da cidade; Promoção de diálogos entre os alunos e os moradores do bairro, onde se localiza a escola.

Essas alternativas metodológicas são, simplesmente, propostas de práticas que fogem ao padrão convencional de ensino, ou ainda, dito de outra forma, são tentativas de se adequar o processo de ensino aprendizagem as demandas de um alunado nascido em pleno século XXI. E é justamente, nesse sentido, que vem crescendo, cada vez mais o número de artigos acadêmicos com propostas desse tipo.

Observando as dissertações de mestrado (2002 a 2013) da linha de pesquisa “Ensino de Geografia” do Programa de Pós-Graduação da UFRGS podemos observar que, das vinte e uma dissertações defendidas, no mínimo, dez se encaixam no padrão de alternativas metodológicas, citado acima. Ou seja, 48% de toda a produção trazem, em seu cerne, alternativas metodológicas para o ensino de Geografia de nível fundamental e/ou médio.

O mesmo procedimento de análise foi repetido só que dessa vez com as dissertações de mestrado da linha de pesquisa “Geografia em processos educativos” do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSC (2009 a 2013). Dos seis trabalhos disponíveis no banco de dissertações do programa três se aplicam ao padrão de alternativas metodológicas e uma se encaixa parcialmente nesse quesito, pois a discussão apresentada não possui seu eixo central nas alternativas metodológicas, apesar de dedicar parte de seus esforços a isso. Não contabilizaremos este trabalho juntamente com os demais, sendo assim, podemos afirmar que 50% giram em torno da produção e/ou proposta de outros métodos para o ensino de Geografia.

Os encontros nacionais que reúnem pesquisadores e estudantes da linha de ensino de Geografia são uma boa mostra do que estamos falando (Quadro 1).

**Quadro 1 (\*)**  
**Total de submissões de inscrições/trabalhos por GT-Tipo-Categoria**

		GT 1	GT 2	GT 3	GT 4	GT 5	GT 6	GT 7	GT 8	TOTAL
<b>Total de submissões por Eixo Temático</b>		23	130	87	119	333	55	53	201	1001
<b>Tipo de apresentação</b>	<b>Pôster</b>	9	75	52	65	221	22	25	97	566
	<b>Oral</b>	13	53	32	50	99	31	24	97	399
	<b>Sem Indicação</b>	1	2	3	4	13	2	4	7	36
		GT 1	GT 2	GT 3	GT 4	GT 5	GT 6	GT 7	GT 8	TOTAL
<b>Categoria</b>	<b>PIBID</b>	4	14	16	23	97	6	8	36	204
	<b>Graduando</b>	3	58	30	30	112	14	16	56	319
	<b>Professor (Ed. Básica)</b>	2	5	9	15	21	3	3	11	69
	<b>Outro</b>	14	53	32	51	103	32	26	98	409
<b>Total</b>		23	130	87	119	333	55	53	201	1001

(\*) Elaboração: Jorge Ferreira de Lima Filho

O quadro<sup>10</sup> em questão, diz respeito às inscrições de trabalho por GT no 12º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (ENPEG), realizado em João Pessoa – PB, no ano de 2013 e pode ser encontrado junto aos anais do evento. Para conseguirmos analisar este quadro de modo mais eficaz é necessário que saibamos antes os eixos temáticos<sup>11</sup> de cada um dos grupos de trabalho, pois assim conseguiremos ter uma visão geral dos principais assuntos que tem sido discutido a respeito do ensino de Geografia e também ter uma noção dos assuntos que estão recebendo mais ou menos atenção por parte dos pesquisadores.

Eixos Temáticos e Ementas dos Grupos de Trabalhos (GT's)

**1 - As Diretrizes Curriculares para o ensino de Geografia**

Avaliação das DCN para o ensino de Geografia, considerando os 10 anos de sua publicação e suas relações com a formação de professores e a escola básica.

**2 - O Estágio Supervisionado na formação do professor de Geografia**

Reflexões teóricas sobre o estágio na formação profissional e suas práticas.

<sup>10</sup> Disponível nos anais do 12ºENPEG, em formato de mídia digital.

<sup>11</sup> Disponível em: < <http://enpeg2013.com.br> > Acesso em 21/03/2014.

### **3 - Ensino de Geografia e multiculturalidade**

Abordagens do ensino de Geografia: educação quilombola, educação indígena, a questão étnico-racial, a diversidade cultural, a inclusão, as questões de gênero, de sexualidade, de geração etc.

### **4 - Outras modalidades de ensino de Geografia: aspectos teórico-metodológicos**

Abordagens de práticas e proposições teóricas sobre modalidades de ensino que não constituem a escola regular e formal, evidenciando problemas encontrados e sugestões de alternativas propositivas para essas modalidades: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação à Distância (EAD), Educação Ambiental, Educação e Movimentos Sociais etc.

### **5 - Linguagens no ensino de Geografia: novas possibilidades**

Diferentes linguagens para o ensino de geografia: Cartografia escolar, novas Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC, linguagens artísticas (mídias, música, literatura, teatro, cinema etc.).

### **6 - Ensino de Geografia nos anos iniciais: formação e saberes docentes**

Discutir o papel do ensino de Geografia nos anos iniciais e na Educação Infantil, as pesquisas na área e sua contribuição na formação e no processo de alfabetização global dos alunos em conjunto com outras áreas do conhecimento escolar.

### **7 - História da Geografia Escolar: pesquisas e contribuições para a formação de professores**

Estudos sobre a disciplina e sua inserção no currículo escolar. Influências das políticas educacionais, dos livros e de outros recursos didáticos na disciplina em diversos momentos da história.

### **8 - A construção de conhecimento escolar: conceitos e conteúdos**

Estudos sobre uso e reflexão de conceitos e conteúdos para o ensino de Geografia na escola. Experiências de práticas docentes que contemplem temáticas específicas da Geografia. Discussão sobre currículo, planejamento e avaliação.

Ao analisarmos esse quadro do 12º ENPEG, encontramos algumas informações bem interessantes para o nosso debate. Os primeiro deles é, justamente, o número de trabalhos inscritos em cada um dos eixos temáticos. Isso nos informa os assuntos que mais (e menos) têm sido pesquisados sobre o ensino de Geografia por todo território nacional. E acaba confirmando o início da nossa discussão, quando apontamos que grande parte das pesquisas e produções acadêmicas sobre o ensino de Geografia tem lançado esforços na produção de alternativas metodológicas para melhorar o ensino de Geografia. Acreditamos que isso se dá, em parte, porque os pesquisadores, desejando superar o triste diagnóstico que possuem, propõem alternativas que “caibam nas mãos” dos docentes, ou seja, que dependam basicamente da mudança da prática de aula do professor.

Como podemos observar, O GT 5 foi o que recebeu a maior quantidade de trabalhos inscritos, sendo 333 de um total de 1001. Esse é justamente o grupo de trabalho que se propõe a discutir novas linguagens no ensino de Geografia, ou seja, é nesse GT que algumas dezenas de pessoas vão trazer suas propostas de práticas

que fogem ao padrão convencional de ensino, levando para a sala de aula músicas, filmes, jogos e também levando a aula para outros espaços que podem contribuir para a construção do conhecimento, como museus, teatros, praças e outros espaços culturais. De acordo com a caracterização que propusemos, anteriormente, podemos dizer que esse é o GT das alternativas metodológicas para o ensino de Geografia.

O segundo GT mais procurado pelos participantes do evento foi o GT 8, que recebeu o total de 201 trabalhos inscritos. Parte do que seria debatido nesse grupo de trabalho é caracterizado no ponto II das alternativas metodológicas, que inclui a utilização de determinados conceitos como “pontapé inicial”, ou ainda, como eixo gravitacional para abordar temáticas variadas. Porém, como dissemos apenas parte dos eixos se enquadra nesse quesito de alternativas metodológicas, já que o grupo de trabalho também discute questões sobre o currículo e avaliação. Por esse motivo, não iremos contabilizar a soma desses dois GTs, mas se o fizéssemos apresentaria uma soma maior do que a metade de todos os trabalhos inscritos no evento.

Outro aspecto importante que o quadro nos revela é que dos 1001 participantes que mandaram trabalho para o evento, apenas 69 estão enquadrados na categoria Professor da Educação Básica. Num encontro de prática de ensino em Geografia esse é um número bem preocupante e uma evidência do distanciamento entre a acadêmica e a escola. Partindo disso, aqui entram algumas questões que podem (e devem) ser discutidas e problematizadas como, por exemplo, a hierarquia da Geografia academia em relação à Geografia escolar e a quase ausência dos professores da rede pública de ensino nos encontros que se propõe a discutir os problemas da educação geográfica e apontar outros caminhos. É como se muitos remédios fossem descobertos, mas sem que os pacientes conseguissem ter acesso a eles. Afinal,

Embora haja um significativo desenvolvimento da pesquisa e da produção científica sobre a prática de ensino e no âmbito específico do ensino de Geografia, é sabido que os avanços teóricos obtidos têm chegado muito lentamente à prática escolar, que permanece em boa parte respaldada em concepções teóricas tradicionais, tanto do ensino quanto da Geografia (CAVALCANTI, 2011, p.11).

Os avanços teóricos, produzidos em grande parte pela academia, como bem expressou o quadro que vimos anteriormente, chegam de forma extremamente lenta às escolas, isto é, quando chegam. Ainda assim, ficamos nos perguntando: Será

que o que tem sido produzido atualmente pela academia é pertinente aos problemas encontrados no chão da sala de aula? Será que esses avanços teóricos possuem viabilidade de aplicação nas escolas da rede pública de ensino?

Freire (2007) salienta a importância de partirmos da realidade do educando no processo de ensino-aprendizagem. Isso significa que não só o conteúdo e a linguagem, mas também a metodologia devem estar num casamento amigável com a realidade dos alunos e também do professor. Por isso, é necessário sim criarmos alternativas metodológicas para o ensino de Geografia. Estas devem estar em consonância com os recursos que a escola possui, com o tempo disponível pelo professor para preparação e aplicação da atividade e também deve estar de acordo com a realidade do aluno - com seus conhecimentos prévios a cerca do assunto que será abordado, com suas habilidades e competências - para que assim possa acontecer o confronto (ou diálogo) entre os conceitos do cotidiano, do senso comum com os conceitos científicos. Os conceitos científicos, por sua vez, têm o papel de propiciar a formação de estruturas para a conscientização e ampliação de conceitos cotidianos, possibilitando, assim, o desenvolvimento intelectual. (CAVALCANTI, 2011, p. 28).

Lembra-nos Santos (1994, p.121) que:

Para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isto significa saber o que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro.

Uma das premissas fundamentais para a eficácia do processo de ensino aprendizagem é, como vimos em Santos (1994), partir da consciência da época que vivemos. Somado a isso está a necessidade de uma boa articulação entre objetivo, conteúdo e o método de ensino utilizado. Relembrando os dados expostos sobre o 12º ENPEG, podemos concluir que propostas de método não faltam. O que nos preocupa é que a grande maioria dos professores da Educação Básica, que estão em sala de aula, não participam de eventos como este e também não estão envolvidos em pesquisas sobre prática de ensino. Dessa constatação surgem algumas questões. Como essas propostas podem enriquecer o ensino de Geografia se a maioria dos professores não tem acesso a elas? Por outro lado, será que essas propostas estão adaptadas a realidade do chão da sala de aula das escolas do

nosso país ou será que são inviáveis de serem aplicadas em algumas escolas? É na busca de refletirmos sobre essas e muitas outras questões que, no próximo capítulo vamos a campo observar e conversar com alguns professores da Educação Básica da Rede Estadual do Rio de Janeiro.



## **CAPITULO II**

### **PAPO DE PROFESSOR: As belezas e os percalços da profissão docente.**

No capítulo anterior apresentamos algumas permanências presentes no ensino de Geografia, chamando atenção para a memorização, a utilização do livro didático como espécie de manual do professor, os conteúdos trabalhados como objetivo, a fragmentação e abstração exacerbadas dos conteúdos e o caráter despolitizado das aulas e temáticas abordadas. Essas características, presentes nas aulas de Geografia ao longo dos séculos, sem dúvida, contribuiu para a má-fama da Geografia escolar, levando a mesma a receber, por parte do alunado, adjetivos como chata e entediante. O desinteresse dos estudantes, por sua vez, pode ser atrelado ao fato deles não conseguirem perceber uma utilidade prática em suas vidas cotidianas para os conhecimentos geográficos ensinados nas suas escolas.

Neste capítulo pretendemos examinar as dificuldades dos professores do Ensino Básico em relação à superação das permanências presentes no ensino de Geografia. Para isso fomos a campo em dois momentos. O primeiro foi realizado através da ida às escolas para observação de aula e o segundo se deu em forma de uma entrevista semiestruturada com esses mesmos professores observados.

Com as observações de aula tivemos por objetivo acompanhar a realidade de sala de aula desses professores observando suas práticas, metodologias e recursos didáticos utilizados. Além disso, pudemos observar algumas das condições de trabalho as quais esses docentes estão submetidos.

Partamos então para a apresentação do grupo de professores por nós acompanhados ao longo desta pesquisa (ver quadro 2 na página 50).

## 2.1 Características do grupo de professores pesquisados:

Quadro 2 - Titulação e experiência dos professores pesquisados

Prof.	Gênero	Idade	Curso	Instituição	Formado em	Anos de docência	Pós-graduação
P1	M	27	Licenciatura em Geografia	UERJ/ FEBF	2014	4	Mestrado em curso, Geografia, PUC-Rio.
P2	M	24	Licenciatura em Geografia	UERJ/ FEBF	2013	4	Não
P3	M	26	Licenciatura e Bacharelado em Geografia	UERJ/ FEBF/ MARACANÃ	2009	4	Não
P4	F	30	Licenciatura em Geografia	UERJ/ FEBF	2009	7	Mestre em Gestão e Estruturação do Espaço Geográfico, UERJ/Maracanã.
P5	M	24	Licenciatura em Geografia	UERJ/ FEBF	2013	1	Mestrado em curso, Geografia, UERJ.
P6	M	26	Licenciatura em Geografia	UERJ/ FEBF	2013	5	Não

Como se pode ver no quadro 2, observamos as aulas e entrevistamos um total de seis professores da Educação Básica do Rio de Janeiro, sendo cinco homens e uma mulher. As idades variam entre 24 e 30 anos. Todos, sem exceção, são professores da Rede Estadual, sendo que alguns também trabalham em escolas da Rede municipal, colégios particulares e/ ou pré-vestibular comunitários.

O critério utilizado para a seleção dos professores foi sugerido pela banca da qualificação desta dissertação e prontamente aceito por mim. Todos os professores entrevistados são meus colegas de faculdade. Alguns da minha turma (2008.1), outros meus veteranos. Logo, todos são licenciados em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Campus da Baixada Fluminense - e formados a partir do ano de 2009. Como estamos investigando aquelas permanências que insistem em fazer parte do ensino de Geografia, julgamos que seria interessante trabalhar

com professores formados recentemente. Desta forma, já poderíamos descartar a hipótese de que tal prática permanece devido à idade do professor, que se formou há muitos anos atrás e estaria desatualizado. No quesito “anos de docência”, (do quadro 2) podemos ver que os professores já possuem familiaridade com a sala de aula, tendo uma média geral de 4 anos de docência cada.

Dos seis professores pesquisados, três, ou seja, a metade fez ou está fazendo mestrado. E ainda que não apresentem nenhuma intenção de deixar o magistério para seguir outra carreira, mesmo que de Geógrafos, nenhum possui pesquisas voltadas para educação ou ensino de Geografia especificamente. Esse fenômeno observado, como podemos ver em Kaercher (2014), não é de ocorrência exclusiva do grupo pesquisado:

Tal secundarização da temática do ensino e do ensinar-aprender não é refletida somente nas graduações, que priorizam a formação técnica do bacharel (tendo a Geografia Física como parâmetro de cientificidade) em detrimento, não necessariamente intencional, das licenciaturas. Se olharmos, também, para as pós-graduações em Geografia, veremos que a escassez de preocupação com a área do ensino persiste. Pouca atenção se dedica a esses temas (ensino e formação de professor do Ensino Fundamental e Médio) mesmo que a imensa maioria de geógrafos, sejam licenciados ou bacharéis, ganhem a vida como professores de Geografia do Ensino Fundamental e Médio. (KAERCHER, 2014, p. 72)

Como eu já conhecia os professores o convite para participar da pesquisa foi realizado através do *Facebook*. Todos aceitaram prontamente e foram muito solícitos em tudo o que foi preciso para realizar o trabalho. Além de fazerem a mediação entre a direção da escola e eu para o pedido de autorização das observações de aula, eles também se deslocaram até a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense para que a entrevista fosse realizada. Em média, as entrevistas duraram cerca de 50 minutos. Havia um roteiro e todo o áudio da conversa foi gravado. Houve pouquíssima conversa que fugisse a entrevista. No máximo, um ou outro comentário lembrando algum episódio do tempo da graduação. Notamos que a cada pergunta que era feita a resposta vinha acompanhada de um desabafo. Em várias ocasiões os professores me aconselhavam: “Tal coisa que aconteceu lá na escola, anota aí!”. Ou ainda, “você não perguntou, mas eu acho que você deveria colocar no seu trabalho tal coisa, porque lá na escola...” e junto do relato vinha uma série de análises, críticas e/ou justificativas.

No mais, cabe informar que totalizei 108 horas/aula de observação nas escolas e que foi uma experiência incrível, principalmente pelo fato dos professores serem ex-colegas de faculdade. Ver a mudança de postura, o modo como cada um ensina determinados conteúdos, os exemplos que utilizam, o domínio de turma, o nível de exigência com os alunos, o modo como resolvem os problemas que aparecem... Sem dúvida, foi uma experiência gratificante e muita valiosa para a nossa pesquisa.

As observações de aula ocorreram de forma muito tranquila. Creio que todos se sentiram bem à vontade com a experiência. No primeiro contato com cada turma havia sempre certa agitação. Apesar da maioria dos professores terem me apresentado e explicado o que eu estava fazendo ali, os alunos desconfiavam e me interpelavam com perguntas do tipo: “A senhora é do conselho tutelar?”, “Você vai dar aula pra gente, vai substituir esse professor?” ou ainda “A senhora anota as coisas aí para mostrar à diretora?”. Nesses casos, eu explicava novamente o que estava fazendo ali e eles se tranquilizavam. Tirando a curiosidade inicial, os alunos se acostumaram com minha presença e agiam como se eu não estivesse ali.

Os professores também pareciam ficar bem relaxados com minha presença. Uma vez ou outra se reportavam a mim pedindo confirmação para algo que haviam falado e nada mais que isso. Outras vezes após tomarem certa atitude que acreditavam que eu não aprovaria chegavam perto de mim e falavam em tom baixo como quem se justifica: “Você tá vendo como eles são, né?!”.

A fim de mantermos o anonimato dos professores que participaram da pesquisa optamos por identificá-los através de siglas que irão de P1 (professor número 1) até P6 (professor número 6), segundo a ordem em que foram entrevistados. Também não divulgaremos o nome das escolas em que se deram as observações de aula, já que ao pedir permissão para a realização da pesquisa junto à direção das escolas acordamos que quaisquer dados obtidos junto as instituições estariam sob sigilo ético.

## **2.2 Impressões das observações de aula:**

Descrever não é operação simples como alguns supõem. Como se bastasse “relatar o que se vê”. Sabemos que não vemos “apenas” com os olhos. O cérebro, imediatamente, interpreta, orienta, induz, tenta dar sentido

ao que se vê. E, então, as teorias já estão fazendo o seu trabalho. (KAERCHER, 2014, p. 81)

Procuramos sintetizar aqui os eventos mais marcantes, agrupando as tendências e acontecimentos que fazem parte da rotina das aulas de Geografia que observamos. Com exceção de um ou outro episódio pode-se dizer que há muita semelhança entre todas as turmas observadas. Os métodos, recursos didáticos disponíveis e/ou utilizados, até os problemas, são basicamente os mesmos. Lembramos que o objetivo de nossas observações nunca foi avaliar o trabalho dos colegas, menos ainda apontar falhas. O relevante para nossa pesquisa era perceber até que ponto as permanências estavam presentes nas práticas desses professores para que a partir daí pudéssemos refletir junto com os docentes, e também com o leitor, as dificuldades de se romper com essas permanências.

Para realizar as observações utilizamos algumas perguntas norteadoras que pudessem nos ajudar a focar nossa investigação nas questões mais relevantes a nossa pesquisa:

- Qual o tema da aula?
- Como o professor introduz o tema?
- Qual a metodologia utilizada?
- Quais os recursos didáticos utilizados?
- Qual a relação do professor e dos alunos com o Livro didático?
- Como foi a relação professor-aluno nessa aula?
- Como foi a participação dos alunos? Estavam interessados?
- Como o professor motivou os alunos?
- Como foram os exercícios de fixação?
- O que os alunos fizeram na aula?
- O que o professor fez na aula?
- Houve algum tipo de resgate do que foi trabalhado na aula anterior?
- Como se deu a distribuição do tempo?
- O espaço físico (infraestrutura) é adequado à atividade desenvolvida?

Para que o texto pudesse ficar mais didático fizemos nossos comentários na medida em que os relatos foram sendo apresentados. Com isso tentamos evitar que

o texto ficasse cansativo e muito recortado. Diante dos esclarecimentos partamos então para a relatoria e comentários resultantes das observações de aula:

**a) Metodologias e recursos didáticos utilizados:**

Como dissemos anteriormente, muitas semelhanças foram detectadas na prática dos professores observados. A primeira delas e, talvez, a que mais tenha chamado nossa atenção foi a metodologia e os recursos didáticos utilizados pelos professores em suas aulas. Todos, sem exceção, utilizam como método principal e praticamente exclusivo a aula expositiva e os recursos didáticos utilizados se restringem basicamente ao quadro branco e as canetas necessárias para passar a matéria no quadro. A rotina básica das aulas observadas pode ser dividida em quatro partes principais, que são: passar a matéria no quadro, esperar os alunos copiarem, fazer a chamada e explicar a matéria disposta no quadro.

As explicações costumavam ser bem superficiais e com poucas intervenções dos alunos. Os professores tentavam estimular os estudantes a participar fazendo algumas perguntas antes ou durante a explicação, porém apenas um ou outro aluno falavam e os professores seguiam a aula com uma baixíssima participação discente. Os casos de destaque foram P1 e P5. Eles eram os que melhor conseguiam a atenção e participação dos alunos durante as explicações. Ambos tinham o cuidado de tentar relacionar o conteúdo trabalhado com a realidade da cidade onde se localizava a escola e também com acontecimentos que fazem parte do cotidiano da família dos alunos. Além disso, procuravam trazer questões polêmicas para debater em aula. Esses eram os momentos de maior participação dos estudantes.

Normalmente, a fala ficava centrada na figura do professor, e os estudantes, enquanto ainda copiavam a matéria do quadro, escutavam meio desinteressados. Inúmeras vezes as explicações eram interrompidas por reclamações dos alunos (“professor, tá muito calor aqui!”, “professor, fulano tá mexendo no celular”) ou pelos pedidos de silêncio por parte do professor.

Inúmeras vezes as explicações foram deixadas para o final da aula. Nesses casos, a explicação era feita de forma apressada para que o professor tivesse tempo de explicar tudo antes de bater o sinal. Essas eram as situações em que os alunos menos prestavam atenção à explicação, pois já estavam contando os minutos para o fim de aula e guardando o material para irem para casa ou para o intervalo.

Em 108 horas/aula observadas, apenas dois professores utilizaram um recurso diferente das canetas e do quadro. P4 utilizou o livro didático algumas vezes e P2, em algumas aulas, levou uma folha para os alunos. As folhas sempre continham um pequeno texto de explicação seguido de exercícios e como a escola não disponibilizava cota de xerox para os professores, a não ser para as provas bimestrais, P2 fazia as cópias numa outra escola em que trabalhava. Não que nessa outra escola a xerox fosse liberada. Mas, como a orientadora pedagogia era parente do professor, enquanto tia, ela disponibilizava as cópias que o sobrinho precisava. Ainda sim, ocorreu algumas vezes do número de cópias ser inferior ao número de alunos, P2 então tinha que pedir que eles fizessem a atividade em dupla. Ou seja, depois do exercício pronto, um aluno levava a folha pra casa e o outro acabava ficando sem o texto, sem as perguntas, sem as respostas.

Como fazer as cópias era uma dificuldade, outro infortúnio surgia daí. O professor tentava usar apenas meia folha, assim recortando, uma folha dava para dois alunos. Pra isso ele acabava colocando uma fonte bem pequena e como a xérox que conseguia também não era de ótima qualidade, em uma aula, a folha acabou se tornando um problema. O texto tinha sido impresso com uma fonte tão pequena que os alunos não conseguiam ler o que estava escrito. O que poderia poupar o tempo do professor e dos alunos acabou atrapalhando ainda mais o desenvolvimento da aula. Além de recortar as folhas na hora da aula e sem o auxílio de uma tesoura, o que demandou um tempo relativamente alto, P2 ainda teve que copiar todo o conteúdo da folha no quadro, esperar que os alunos se acalmassem, pois tudo acaba se tornando motivo de alvoroço, e copiassem o conteúdo no caderno. A intenção de elaborar a folha foi boa, mas a falta dos recursos necessários para a confecção do material acabou gerando o insucesso da atividade planejada para aquela aula.

Ao longo das observações de aula muitos professores apontaram que a ausência da disponibilidade de xerox nas escolas para os professores é muito ruim. Muitos deles deixam de trazer textos e atividades variadas, pois não possuem meios para reproduzir o material para os alunos. Além disso, os professores também precisam da xerox para outras atividades docentes. Durante o intervalo de uma de suas aulas, P1 convidou-me a acompanhá-lo até a papelaria localizada na esquina da escola. Como os diários de classe não podem sair da escola, ele precisava fazer a cópia para que em casa pudesse passar as notas dos alunos para o 'conexão'.

Depois de fazer as cópias ele percebeu que não tinha como pagar e muito acanhado me pediu dinheiro emprestado. Esse, sem dúvida, é um tipo de constrangimento que um professor da Rede Estadual não deveria passar. Se eu não estivesse ali naquele momento ele não iria poder levar as cópias para concluir um trabalho que tinha prazo para ser cumprido. Além disso, acreditamos que o Estado deveria prover meios para que o docente consiga realizar todas as suas atribuições.

**b) Fragmentação, descrição e abstração dos conteúdos:**

A fragmentação, descrição e abstração dos conteúdos são três características que tem feito parte do ensino de Geografia e que há muito vem sendo denunciada por diversos autores que se preocupam em fazer da Geografia escolar uma disciplina mais qualificada e comprometida com a formação e desenvolvimento de seus alunos. Em muitas salas de aula a Geografia ainda está presente na forma de “uma descrição desinteressada do mundo” como denunciava Lacoste em 1976 ou ainda como alerta Kaercher (2010) uma “revista de variedades”.

Essas características foram e continuam sendo (parcialmente) responsáveis por alimentar o tédio e o desinteresse dos alunos, pois a Geografia escolar “(...) apesar de uma predisposição aparente a tratar o mundo que nos rodeia, acabou se desenvolvendo no mesmo plano das outras disciplinas, um plano antes de tudo marcado pela abstração.” (BRABANT, 2008, p.15). Ainda hoje o conteúdo da Geografia escolar assume a função de simplesmente “(...) descrever alguns lugares e alguns problemas, sem conseguir dar conta de pensar o espaço. Pensar o espaço supõe dar ao aluno condições de construir um instrumental que seja capaz de permitir-lhe buscar e organizar informações para refletir em cima delas”. (CALLAI, 1999, p. 75).

Nas aulas dos professores observados, a pobreza de recursos didáticos utilizados, sem dúvida, contribuiu ainda mais para a abstração dos conteúdos trabalhados. Por exemplo, no início do 4º bimestre P4 começou trabalhar Blocos Econômicos com uma de suas turmas. Ela explicava um pouco sobre o país e seu papel dentro do bloco e na hora de falar sobre a localização dos países, mostrar o continente em que estavam localizados P4 ia apontando para o quadro vazio esperando que os alunos visualizassem ali uma espécie de mapa mental. É claro que nessa aula a ausência de um mapa de verdade fez muita falta. Os alunos fizeram confusão durante toda a aula e mesmo depois do fim da explicação e dos



exercícios de fixação, na hora da correção de uma atividade um aluno citou a França como um dos países da América Latina, já outro aluno citou Portugal.

Não foi somente nesse momento e nem apenas na aula de P4 que um recurso didático específico fez falta. Isso ocorreu com todos os professores. Poderíamos aqui citar uma série de situações. Numa aula de P1, por exemplo, sobre os domínios morfoclimáticos do Brasil o mapa esteve presente. O próprio professor desenhou o mapa no quadro (com muita habilidade vale ressaltar). Porém, ao falar sobre cada uma das características que compõem a Amazônia, a Caatinga ou o Cerrado, o professor não possuía nenhuma imagem para mostrar aos alunos. Ele apenas descrevia oralmente cada uma das paisagens e a visualização ficava por conta de imaginação de cada aluno. Com certeza ao falar sobre vegetação xerófila, tropófila, cactáceas e floresta latifoliada a imaginação dos estudantes correu solta. Diante do ocorrido nos perguntamos:

Como pode um professor ensinar aos jovens somente com quadro e giz se eles estão saturados de formas comunicacionais e culturais que interagem diariamente com eles, se convivem com um complexo e diversificado aparato tecnológico que permite experimentar a sensação de plena conexão com o mundo? Um mundo dominado por dispositivos visuais! (TONINI, 2011, p. 95).

Falar sobre cada domínio morfoclimático em 20 minutos, descrevendo clima, vegetação, relevo, tipo de solo, principais impactos ambientais e ainda por cima sem a visualização dessas paisagens realmente é muito complicado. Os alunos recebem uma enxurrada de informações com vários termos desconhecidos e o professor com sua descrição detalhada fica na esperança de que o aluno consiga associar e se interessar por todas essas informações recebidas.

Na aula citada, como havia desenhado no quadro um mapa e ainda quatro climogramas, fora o texto, o professor teve que dar bastante tempo para que os alunos pudessem copiar e acabou deixando a explicação para os “45 do segundo tempo”. Os alunos dessa turma não possuem livro didático o que dificulta a ilustração necessária de certos conteúdos trabalhados. Além da falta do livro, a escola também não disponibiliza cota de xérox para os professores. O aluno só tem a oportunidade de visualizar, de fato, aquilo que está sendo explicado se o professor levar fotos, gravuras, slides ou qualquer outra coisa que os ajude a entenderem melhor o conteúdo em questão. Assim, podemos perceber que a questão da abstração dos conteúdos está totalmente relacionada à metodologia e os recursos

didáticos utilizados pelo professor. Daí a importância não só da disponibilidade dos equipamentos nas escolas, bem como a capacidade e o tempo necessário para que o professor possa se apropriar dessas ferramentas.

Outra coisa que percebemos nas observações de aula foi o modo como os conteúdos são trabalhados:

A forma como grande parte dos professores ensina ainda está centrada na quantidade de informações desinteressantes, desconectadas e descontextualizadas da realidade do aluno, das outras áreas do conhecimento e dos acontecimentos do mundo. Continuamos procurando apoiar nosso trabalho nos conteúdos, listagens com títulos dispostos linearmente, nem sempre compreendidos pelos próprios professores. Essa fragmentação tem dificultado a articulação com o cotidiano e com outras áreas do conhecimento e, dessa forma, dificultando a compreensão do espaço geográfico. (GOULART, 2011, p. 20).

No geral, o que mais acontece é que os professores só perguntam aos alunos o que foi dado na última aula quando precisam lembrar onde pararam na matéria. Apenas P4 e P5 tinham o hábito de fazer um rápido *feedback* com os alunos sobre o que havia sido trabalhado na última aula. Ainda assim, depois do término do *feedback* e da introdução do novo tema era raro voltar a se falar sobre os conteúdos das aulas anteriores, o que dirá do que fora trabalhado nos outros bimestres. Desta forma, a Geografia parece falar de um conjunto de coisas variadas e desconexas. Não parece que nada tem relação com nada e que também não fazem parte de uma totalidade maior e em constante movimento. Fato é que:

(...) a Geografia escolar precisa superar o seu caráter de disciplina descritiva de pontos geográficos, rios, picos, cidades, capitais. Raimunda Abou Gebran (1996, p.11) considera que a Geografia escolar “precisa deixar de ser apolítica, pois ela é justamente um modelo politicamente conservador, produtor de uma cidadania contemplativa, inerte”. (MARTINS, 2011, p. 69).

Se desejamos que a Geografia contribua efetivamente para “a formação de cidadãos mais ativos, mais criativos e, assim, mais bem preparados para as exigências do mundo atual” (CAVALCANTI, 2011, p. 171) devemos buscar, através de nossa prática, o rompimento com a lógica conteudista, fragmentária, de caráter descritivo e despolitizado sob o qual o ensino de Geografia tem sido submetido ao longo dos anos. “(...) Cabe a nós, professores, “fazer ver”, (re) ensinar a ver o que está oculto, iluminar o que está escondido, lembrar o que os olhos não veem mais. Problematizar o que parece natural” (KAERCHER, 2013, p. 20), tornando o ensino

de Geografia mais qualificado e atraente frente às necessidades e desejos dos alunos.

**c) Sobre a utilização do livro didático:**

Uma das permanências que falamos ao longo do capítulo anterior foi o uso do livro didático como a “bíblia docente”. Muitos professores utilizam o livro como recurso único e exclusivo em suas aulas e ao invés do livro ser mais um recurso que possa auxiliar os professores e, principalmente os alunos, o livro acaba se tornando um manual que é seguido do início ao fim, limitando os temas trabalhados, por exemplo, à opinião do autor do material que está sendo utilizado.

Para nossa surpresa esse fenômeno não foi identificado em nenhum dos seis professores pesquisados. Pelo contrário, o que identificamos foi a ausência quase total do livro didático. As escolas de P1, P2, P3 e P5 não possuem livro didático. Ou seja, o material não chegou para ser distribuído aos alunos. Nos casos de P1 e P5 não há nem o livro do professor. P2 é quem mais utiliza os textos dos livros didáticos em suas aulas. Costuma extrair os textos, de livros didáticos variados que tem em casa, para passar no quadro e os alunos copiarem.

Somente nos casos de P4 e P6 é que tanto os professores, quanto os alunos possuem o livro didático, que é utilizado esporadicamente. Ambos costumam fazer as atividades do livro com os alunos e, principalmente P4, trabalha as imagens, gráficos e tabelas presentes no livro. Os textos, lidos com pouca frequência em sala de aula, são tomados como material de apoio dos alunos para que possam estudar em casa.

Se é um crime o professor limitar suas aulas ao livro didático, crime maior não é do Governo Estadual em deixar faltar um material tão importante para a aprendizagem dos alunos? E a situação só piora ao sabermos que o dinheiro dos livros já foi gasto pelo Governo Federal, ou seja, livro tem, falta o Estado fazer o repasse para as escolas. A preocupação de P1 e P3 em fazer os alunos copiarem a matéria do quadro era imensa. Toda aula eles falavam inúmeras vezes sobre a importância de copiar a matéria, já que caso os estudantes não copiassem não teriam outro material para consultar quando chegassem em casa.

Ao longo das observações P1 queixou-se comigo várias vezes sobre a falta do livro didático, pois os exercícios e imagens para ilustração do que estava sendo explicado faziam muita falta. Além disso, reclamava de ter que fazer os alunos

copiarem textos e desenhos do quadro toda aula. Tarefa árdua, já que os alunos não gostam de copiar.

**d) Memorização:**

A memorização ou decoreba se fez presente na prática de todos os professores observados, pouco como método, mas principalmente como objetivo final. P4, conscientemente ou não, faz seus alunos repetirem as definições que coloca no quadro algumas vezes e também tem o hábito de fazer com que os alunos completem suas frases. Dizia ela: “Êxodo rural é o deslocamento da população do campo para a ci...” E os alunos: “daaaade”. Ou ainda, “o bloco econômico é uma zona livre de co...” E os alunos: “mércio”. As avaliações são uma boa amostra de como a memorização vem sendo empregada nas aulas de Geografia. O processo pouco tem importado, valoriza-se o resultado final. E esse resultado final é medido através das notas que os alunos tiram nas avaliações, onde tem sido necessário pensar bem pouco pelo modo como as questões vem sendo elaboradas.

Na maioria das vezes, as provas apresentam perguntas diretas que evidenciam e priorizam a memorização, não propõe a reflexão e são respondidas sem passar por processos de problematizações. É comum encontrarmos respostas compostas por uma única palavra, sem que ocorra uma contextualização. A avaliação faz parte do planejamento e é um dos momentos mais frágeis deste planejamento. Avaliar é um processo e não um fim, a avaliação é composta por elementos que compõem a construção do conhecimento. Uma avaliação bem elaborada é aquela que faz com que o aluno termine a prova sabendo mais sobre o assunto do que quando a começou. (COSTELLA, 2011, pg. 185).

Vejamos a seguir algumas questões retiradas da prova de Geografia de uma turma do 7º ano elaborada por P5:

Questão 6. Sobre a Região Nordeste, **complete** corretamente:

A área de ocorrência do clima tropical semiárido no nordeste brasileiro é denominada Nordeste seco ou \_\_\_\_\_ nordestino. Essa área é caracterizada por baixos volumes pluviométricos e altas temperaturas, associados a elevados índices de evaporação, e pela ocorrência da \_\_\_\_\_, vegetação adaptada à aridez do clima.

Questão 7. **Cite** ao menos um fator que faz da Região Sudeste ser a Região que mais atrai imigrantes de dentro e de fora do Brasil

Questão 8. O Meio Norte é a sub-região nordestina menos integrada ao contexto econômico regional, porque apresenta estrutura de produção ainda muito dependente da atividade extrativista vegetal. **Cite** a vegetação muito particular desta região e suas principais atividades econômicas.

Questão 9. Atualmente, vem ocorrendo no nordeste Brasileiro, um fenômeno chamado “desconcentração industrial”. **Apresente** as principais vantagens que a Região Nordeste tem oferecido para que as indústrias tenham interesse em se fixarem nessa região.

A maior parte das questões são para citar, apresentar, completar, ou seja, **não há o que se pensar**. Apesar das questões terem sido retiradas de uma prova elaborada por P5, poderíamos ter escolhido outras questões, elaboradas por qualquer um dos outros cinco professores pesquisados que teríamos o mesmo tipo de amostra, questões pouquíssimo ou nada reflexivas. O aluno não precisa ter entendido a matéria, se memorizou consegue obter um bom resultado nas avaliações. As questões em que o aluno precisa desenvolver uma linha de raciocínio estão escassas nas avaliações. Isso porque os professores precisam que os alunos obtenham a média necessária para passar de ano. A aprovação automática, formalmente, não faz parte do currículo escolar, mas basta participar de um conselho de classe para ver que ela é quase uma obrigatoriedade. A direção pressiona os professores de toda forma possível e a direção, por sua vez, é pressionada pela Secretaria de Educação a manter ou aumentar seus índices de aprovação.

Na escola de P5, por exemplo, a direção da escola, no conselho de classe, pressionou os professores a aprovarem todos os alunos alegando que se o número de reprovações fosse alta, turmas seriam fechadas e professores seriam remanejados de escola. Outro argumento utilizado pela direção foi que se eles conseguissem tirar logo da escola os alunos ruins, teriam a possibilidade de aumentar ainda mais seus índices nas avaliações do governo, o que poderia resultar num repasse maior de verba para a escola e bônus para todos os professores. P2, por sua vez, queixou-se sobre a pressão exercida pela direção contando-nos que a direção diz que tem que aprovar todo mundo mesmo e era isso o que ele ia fazer. Pois se há um número significativo de reprovações você é chamado junto a

METRO<sup>12</sup> e ele tinha certo receio de algumas coisas já que ainda está no período de estágio probatório na Rede Estadual.

**e) Distribuição do tempo entre as atividades:**

Passar a matéria no quadro, esperar os alunos copiarem, fazer a chamada e explicar a matéria parecia ser os quatro grandes obstáculos que os professores deveriam ultrapassar ao longo de cada aula para que pudessem estar livres de seu trabalho. Como são atividades bem comuns à rotina escolar, a princípio podem parecer quatro tarefas fáceis, porém em muitas aulas fazer uma simples chamada era quase uma tarefa hercúlea. O gasto de tempo para realizar cada tarefa dentro de sala de aula é imenso. Chamou-nos muita atenção a quantidade de tempo gasta em pedir a atenção ou silêncio dos alunos, fazer a chamada e esperar os estudantes copiarem a matéria do quadro.

Esse mesmo fenômeno foi identificado por Kaercher (2014) em pesquisa realizada para sua tese de doutorado. O autor atribui a esse gasto excessivo de tempo para realizar toda e qualquer atividade em sala de aula expressões como “cozinhar os alunos em banho-maria” e critica o *slow motion* com que os docentes conduzem as atividades numa tentativa de menor gasto de energia possível.

Além do tempo que é gasto nas atividades de fato há ainda o enorme tempo gasto para que o professor consiga começar a sua aula, seja porque os alunos estão agitados e ele precisa ficar pedindo atenção e silêncio ou ainda porque precisa resolver algum problema de infra como, por exemplo, a falta de caneta para começar a passar a matéria no quadro. Na verdade, perdemos a conta de quanto tempo foi gasto devido a essa caneta. Ou porque não tinha caneta disponível para o professor usar ou porque as canetas estavam com pouca tinta e mal dava para enxergar o que estava escrito no quadro. Esse tempo excessivo gasto em qualquer atividade, muitas vezes, está além da vontade do professor, no entanto, em outras vezes é intencional, onde a falta de planejamento de aula é fator decisivo na questão.

Na primeira aula que observamos de P2 o tempo gasto para o professor simplesmente conseguir entrar em sala de aula foi de 15 minutos. Ao chegar na porta os alunos tentavam impedi-lo de entrar. Um aluno conseguiu fugir da sala passando por baixo da perna do professor que, parado na porta, pedia que todos se

---

<sup>12</sup> Diretoria Regional de Educação.

acalmassem e sentassem. Quando finalmente ele conseguiu chegar até sua mesa e tenta fazer a chamada leva mais 18 minutos. Nesse dia não houve aula de fato. A turma estava completamente fora de controle e tudo que o professor fez durante o seu tempo de aula foi tentar acalmar a turma.

Outro episódio que também nos chamou atenção ocorreu numa aula de P4. A professora demorou 10 minutos para conseguir começar a sua aula, pois ao entrar em sala viu que não havia cadeiras suficientes para todos os alunos. Havia três alunos sentados a cada duas cadeiras. A professora pediu que os alunos passassem nas outras salas perguntando se havia alguma cadeira sobrando (Esse problema se repetiu em várias aulas). Além disso, os dois ar condicionados da sala não estavam funcionando, a sala que era pequena para a quantidade de alunos estava super abafada e a turma extremamente agitada reclamava sem parar do calor. A professora pedia silêncio a todo instante tentando começar a aula. Para não nos alongarmos nesse relato, podemos dizer que entre resolver o problema das cadeiras, fazer a chamada e conseguir um pouco de atenção da turma exaltada com o calor, o que a professora conseguiu trabalhar com eles no dia foi:

*Migrações: É o processo de deslocamento populacional.*

*Imigrante: aquele que chega no seu local de destino.*

*Emigrante: Aquele que sai do seu local de origem.*

As três frases foram escritas no quadro, lidas em voz alta pela professora, que explicou um pouco aquele conteúdo e os alunos levaram uns 30 minutos para copiar. Dar uma infinidade de tempo para os alunos copiarem a matéria do quadro é característica que se repete nos seis professores observados, principalmente quando eles têm dois tempos de aula seguidos numa mesma turma. E o pior é que sentados em sua mesa eles observam que a maioria dos alunos está conversando e com o caderno ainda dentro da mochila, ou seja, essa espera é praticamente um “gasta tempo”.

#### **f) Relação Professor-Aluno**

Um ponto positivo que pudemos detectar nas observações de aula foi que de todos os professores pesquisados, todos, sem exceção, costumavam ser muito atenciosos com os alunos. Sempre que um aluno respondia alguma pergunta ou tinha alguma pergunta a fazer os professores paravam o que estavam fazendo para dialogar com aquele aluno. Até mesmo quando algum aluno fazia alguma piada

durante a explicação, os professores tinham a tendência de comentar a piada relacionando-a com o que estava sendo debatido ou rebatê-la com alguns questionamentos que faziam os alunos refletirem.

P1, P5 e P6 eram os que pareciam ter um melhor relacionamento com seus alunos, seja na sala de aula ou nas conversas de corredores. Os três são simpáticos com os alunos, fazem piada, perguntam sobre como vai a vida ou o trabalho. Incentivam os alunos e mostram interesse pelas atividades que os discentes fazem fora da escola, como por exemplo, escolinha de futebol, capoeira ou dança. Enfim, há uma relação amigável estabelecida entre ambos sem que se perca a autoridade de cada um dos professores. É possível identificar claramente que nesses casos há um acordo estabelecido entre aluno e professor e cada um faz sua parte. P1 permite que os alunos escutem música no celular (desde que estejam com fone de ouvido) enquanto passa a matéria no quadro e os estudantes copiam. Quando ele diz: “guardem o celular que agora vou explicar”, os alunos acatam o pedido imediatamente. Sem dúvida, esse tipo de respeito pelo professor acaba proporcionando um ambiente mais silencioso, mais adequado para a execução da aula.

Nestes três casos, era possível observar um respeito pela autoridade do professor que ia além da simples hierarquia. Os alunos enxergavam que aquele indivíduo realmente merecia sua atenção e respeito. Não que não houvesse conversa paralela e que os professores não precisassem pedir silêncio, mas quando isso acontecia os alunos geralmente se desculpavam e voltavam sua atenção para aula novamente, ou seja, havia não só o respeito pela figura de autoridade do professor, mas também certa cumplicidade e satisfação de ambas as partes pela relação amigável que ali existia. Isso para nós foi um fato muito positivo. Pensamos que se os professores não conseguirem estabelecer “(...) vínculo com seus alunos, não buscarem neles motivação e energia, a docência fica não só árdua, como sem sentido”. (KAERCHER, 2011, p. 211).

Em uma das turmas de P2 a relação professor-aluno é totalmente diferente. Não há regras claras e os alunos parecem não reconhecer a autoridade do professor. A turma é extremamente indisciplinada e sem limites deixando o professor totalmente cansado e desmotivado. Ele não consegue falar com toda a turma de uma só vez. Tem que ir passando de grupinho em grupinho para explicar a atividade ou ainda para pedir silêncio. Apesar de toda a dificuldade em se trabalhar com a



turma, P2 é muito esforçado em fazer o seu trabalho da melhor forma possível e também muito paciente e cortês com os alunos. Era possível ver um sorriso no rosto do professor quando um aluno, mesmo que por pouquíssimo tempo prestando atenção na aula, fazia uma pergunta.

Com P4 a relação é menos tensa, ao mesmo tempo também, um pouco formal. Não há um bom entrosamento entre professora e os alunos, mas há respeito de ambas as partes, o que possibilita que o professora consiga o silêncio mínimo necessário para desenvolver o seu trabalho. No primeiro dia de observação com P4, antes do início da aula, a professora conversou comigo e disse que eu não deveria me espantar com nada. Que os alunos são impossíveis e que toda aquela pedagogia que a gente aprende na faculdade não funcionava ali, que não tinha como aplicar aquilo. Disse ainda que costuma ser bastante irônica com os alunos e que às vezes, quando os alunos estão muito exaltados, precisa sair de sala para “tomar uma água demorada”. Ela encerrou a conversa dizendo que geralmente funciona. Que quando ela volta eles estão mais calmos e que ela faz isso para não surtar.

Para nós, o que se destacou em P3 foi que ele se importava muito com o futuro dos alunos, preocupando-se com a falta de perspectiva de alguns deles. Então, procura conversar e aconselhá-los profissionalmente, incentivando-os, por exemplo, a estudarem para fazer o ENEM ou um curso técnico, enfim, a começarem a pensar no que iriam querer fazer da vida no que diz respeito à profissão.

Essa falta de perspectiva dos alunos citada por P3 realmente é algo notório nas salas de aula em que estivemos acompanhando. Os alunos não enxergam na escola uma possibilidade de crescimento pessoal e profissional. Não veem utilidade nos saberes ensinados e não acreditam que terão chance de chegar a estudar em uma universidade ou de ter um emprego de alto status social.

#### **g) Infraestrutura das escolas:**

Observar a infraestrutura das escolas me lembrou de um ditado popular: “Por fora, bela viola. Por dentro, pão bolorento”. Explico por que. Ao chegar às primeiras escolas para observação me surpreendi com o aspecto geral das instituições. Não haviam salas de aula cheias de infiltração, paredes pichadas e cadeiras quebradas,

como eu estava esperando<sup>13</sup>. Pelo contrário, tanto as salas de aula como o pátio pareciam ter sido pintadas recentemente. As mesas e cadeiras estavam em bom estado e havia ar condicionado nas salas. Infelizmente, a primeira ótima impressão que tive não demorou para se desfazer diante dos problemas que iam surgindo a cada aula. Exemplificaremos apenas alguns aqui, pois falaremos desses problemas de forma mais detalhada junto à entrevista dos professores.

A escola de P4 foi onde ocorreu a maior surpresa. A primeira vista a sala de aula era muito boa. Bem iluminada, com uma janela grande que ia do início ao fim da sala. Dois aparelhos de ar-condicionado mais um ventilador de parede. Tanto a pintura da sala quanto o estado de conservação do quadro estavam bons. No final da sala havia um pequeno armário todo de vidro com o interior repleto de DVDs, livros e outros materiais bem interessantes para se trabalhar com os alunos. Acima do quadro havia presa junto à parede uma televisão. Não era de LCD, mas era de tela plana e com tamanho razoável. Ao longo das aulas pude presenciar que infelizmente a boa aparência não é acompanhada da funcionalidade necessária.

Para começar o tamanho da sala não era adequado a quantidade de alunos. Algumas mesas ficavam quase coladas no quadro, logo era impossível usar a televisão por falta de espaço. Os ar condicionados raramente estavam funcionando. Em uma sala a tomada estava queimada e não podia ser usada. Em outros casos o ar estava desligado porque não havia funcionário para ligar os disjuntores. Enfim, só com o ventilador as salas ficavam muito quentes e os alunos passavam a aula toda pedindo que a professora resolvesse o problema. Pelas janelas entrava o sol da tarde deixando a sala ainda mais quente e como as janelas davam para a quadra os alunos ficavam dispersos vendo o que estava acontecendo do lado de fora. Sobre o armário e os materiais, P4 veio conversar comigo dizendo que haviam muitos filmes bons ali, mas que não podia usar com seus alunos (Ensino Fundamental) porque não havia nenhum com a classificação etária adequada para eles. Além disso, ela me explicou que a sala era “boa” daquele jeito porque era uma sala especial de projeto. Que as outras eram mais simples.

Na escola de P5 as salas de aula eram adequadas a quantidade de alunos. As mesas e cadeiras dos alunos eram boas, o quadro estava em bom estado e a

---

<sup>13</sup> O contato anterior que eu tive com a escola pública se deu apenas através do Estágio Supervisionado durante a graduação. As escolas em que realizei o estágio possuíam uma infraestrutura precária e uma aparência geral muito ruim.

sala era bem iluminada. O problema maior residia no fato de não possuir ar condicionado e ter apenas um ventilador de parede que não gira, logo não chega ao alcance de todos os alunos. Pior é que esse único ventilador não está nem funcionando em todas as salas de aula. O que acontece é que as salas ficam extremamente quentes, principalmente no período da tarde. Os alunos interrompem a aula toda hora para dizer: “caraca professor, tá muito calor aqui dentro”. O que o professor podia fazer para ajudar naquele momento era abrir a porta, porém, a porta aberta interferia no silêncio, já que se fica ouvindo o barulho que vinha do lado de fora da sala.

Falar com tanta veemência do calor e da falta do ar-condicionado nas salas de aula pode, a princípio, até parecer certo exagero. Porém, vale ressaltar que as todas as escolas estão localizadas no Estado do Rio de Janeiro, algumas em municípios da Baixada Fluminense, onde os termômetros ultrapassam os 40°C chegando a sensações térmicas de até 50°C. Logo, o ar-condicionado torna-se um item importantíssimo na criação de um ambiente adequado ao processo de ensino aprendizagem. Sentindo-se dentro de um forno é quase impossível conseguir a concentração necessária para acompanhar as aulas.

P3 pediu que eu inserisse em minha pesquisa as fotos que ele mesmo tirou de uma escola em que estava dando aula no ano de 2013, mas que saiu a pedido próprio. A infraestrutura era totalmente precária e inadequada. Nem o quadro estava fixado na parede, mas sim apoiado em duas carteiras escolares. As fotos se encontram em anexo e mostram a situação lastimável de uma escola localizada no segundo Estado mais rico de nosso país.

#### **h) Impressão geral das observações:**

Assistindo as aulas percebemos que o ensino de Geografia nessas escolas é muito precário. Os alunos mostram pouquíssimo interesse pela disciplina, talvez porque falte a clareza do porquê ensinar/aprender Geografia. As aulas são pobres e superficiais e a aprendizagem de fato é muito baixa. A julgar pelas notas dos alunos nas avaliações até a memorização é baixa.

(...) É comum, simplesmente, não haver aula, pelo menos no sentido do professor querer trabalhar algum conteúdo dentro de alguma linha de raciocínio lógico e coerente. (...) o que é passado para os alunos não tem uma teoria, uma linha de raciocínio, algo que junte as informações e lhes dê alguma coerência lógica ligada à Geografia. Em outras palavras: por que

“violência” tem haver com Geografia? ou AIDS? Ou produção de automóveis/indústria automobilística? Tanto faz o assunto, a Geografia é pródiga em tudo falar. Perigo: a Geografia se dilui em infinitos temas. Mas, os professores esquecem-se de ligar tais assuntos à disciplina, relacionar com o espaço vivido dos alunos, ou com as categorias e raciocínios ligados ao espaço. Se o professor não fizer esta ligação – ou tentar – o aluno tenderá a não ver sentido no que se está falando. E se ele não vê sentido, há uma grande tendência a descartar esta informação. (KAERCHER, 2014, p. 108).

Se pudéssemos resumir o aspecto geral dos alunos e professores durante uma aula em uma só palavra, talvez escolhêssemos cansaço como o termo adequado. O cansaço dos alunos se expressa em duas formas. A primeira delas é a agitação. Cansados da rotina de permanecerem sentados, copiando do quadro e ouvindo o professor falar, eles expressam seu descontentamento gritando, se levantando, conversando com o colega ou mexendo no celular. A segunda forma pode ser traduzida através da apatia. Deitados sobre a mesa eles olham o professor, olham a hora, olham o entorno e voltam a deitar a cabeça na mesa, totalmente entediados. É preciso estar atento a isso, afinal:

A aula não pode ser vista pelo aluno como a interrupção da vida. Ao contrário, deve ser vista como mais uma parte nesse processo de aprender o viver consigo mesmo e com a sociedade. Frases como estas devem desaparecer da escola: “Pessoal, agora vamos falar de uma coisa que é de interesse de vocês!”, “Olha que isso aqui é importante!”, “Olha que isso aqui vocês vão usar na vida!” Mas se não é na vida é onde? Na morte? Como agora vamos falar? Quer dizer que não falávamos antes? E só agora vai ser importante? A vida não pode ser um hiato da sala de aula. Não podemos parar a aula para falar da vida e muito menos parar a vida para iniciar a aula. (DIAS, 2013, p. 117).

**Para o aluno, a aula parece ser uma interrupção da vida**, pois na escola ele ouve falar sobre um monte de coisas que não parecem fazer parte da sua realidade. De vez em quando até que parecem falar algo de interessante para ele, mas logo voltam os assuntos e temas que ele não faz ideia da importância e utilidade.

Ao passar do dia íamos vendo também o cansaço do professor. Alguns deles repetiam exatamente a mesma aula duas, até três vezes no mesmo dia. Na última aula, a voz já estava cansada, as piadas já haviam sido cortadas e os exemplos, que antes eram dois ou três, agora passam a ser um só. Em uma dessas aulas, P1 passando o mesmo conteúdo no quadro pela segunda vez, olhou pra mim e disse: “Já to cansado! E ainda vou pra mais duas escolas hoje”. Apesar de terem iniciado a carreira há pouco tempo (P5 é o que tem menos tempo de sala de aula, apenas um

ano e P4 é a que tem mais tempo, sete anos) o cansaço e principalmente a desmotivação com a carreira já pode ser percebida em todos eles. Em conversa de corredor, P2, P3, P4 e P5 usaram o termo “desmotivado” ao falarem de seu trabalho como professores da Rede Pública. Falaremos sobre isso junto às entrevistas, porém diante dos relatos aqui expostos não é difícil de imaginar o porquê. No dia da entrevista P2 confessou: “Eu já estou cansado, desmotivado mesmo sabe? Ontem mesmo eu faltei de propósito. Só fui dar aula de manhã e de tarde eu faltei. Fiquei em casa, de boa, vendo televisão, porque eu não to mais aguentando não”.

Vale também fazer uma ressalva sobre o planejamento e a dificuldade dos professores na mudança de estratégia durante as aulas. P5 é quem parecia dedicar mais tempo ao planejamento de aula. Talvez pelo pouco tempo de sala de aula (um ano) e a falta de familiaridade com determinados conteúdos. P2 também procurava se organizar através do material (folhas com explicação e exercícios) que preparava para trabalhar com os alunos. No mais, era comum que o professor chegasse perguntando aos alunos o que tinha trabalhado na última aula. Ou seja, a partir da resposta obtida é que o professor decidia o que iria trabalhar naquele dia, sem nenhum tipo de planejamento. Dado essa informação começamos a entender parte do porque da maior parte das aulas ficarem restritas ao quadro e o porquê de tanto tempo desperdiçado. Se nada foi preparado, então porque não dar meia hora ou mais para que os alunos copiem as três linhas de texto escritas no quadro? Dessa forma o professor não se desgasta e os alunos não reclamam.

É claro que essa falta de planejamento não se dá por preguiça ou desleixo dos professores. Nesse caso, o cansaço e, principalmente, a falta de tempo são determinantes.

(...) o desafio maior para os professores de geografia e demais colegas de profissão da educação básica é superar a condição de trabalhador que precisa ministrar um número elevado de aulas para conseguir um salário que mal dá para pagar as contas no final do mês. São 50, 60 aulas semanais em duas, três e até quatro escolas em turmas do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Diante de tal situação, que significado tem o planejamento, a seleção dos conteúdos, a definição de qual metodologia utilizar? Que lugar ocupa a preocupação com o que ensinar em geografia? E para que ensinar geografia? (SANTOS, 2011, p. 63).

Nas aulas de P1, primeiro tempo da segunda-feira de manhã, o professor, com frequência, reclamava que estava exausto, com sono, pois havia passado a

manhã e à tarde do domingo dando aula na escola particular (projeto UERJ/ projeto UFRJ) ou ainda no pré-vestibular comunitário. Esse é apenas um exemplo da jornada de trabalho desse grupo de professores. Todos dão aula em mais de uma escola e nenhum deles tem menos de 500 alunos. Dentre o tempo gasto para dar aula, se locomover de uma escola para outra, elaborar e corrigir provas e no caso das escolas particulares ainda testes e simulados, o que fica prejudicado é o planejamento das aulas.

Outra coisa que percebemos foi a grande dificuldade dos professores na mudança de estratégia durante as aulas. Na verdade não era nem uma dificuldade era ausência mesmo de se abandonar um método que não estava funcionando para tentar outra coisa. P2 iniciou uma de suas aulas, já sem o silêncio necessário, avisando: Hoje ninguém vai precisar copiar do quadro! Os alunos comemoraram. Ele distribuiu uma folha e colocou o título da aula no quadro: Poluição. E se voltou para os alunos dizendo: Não precisa copiar, vamos debater! E começou a questionar a turma: “O que é poluição?”, “Existe só um tipo de poluição ou vários tipos?”. O professor fazia essas perguntas no tom de voz mais alto que conseguia e ainda sim ninguém estava escutando nada. Vendo o que estava acontecendo o professor continuou insistindo em lançar uma serie de perguntas e aí foi passando de cadeira em cadeira, de grupinho em grupinho, repetindo as perguntas. Ia até o quadro, colocava a resposta que o aluno havia dado e partia para outro grupo repetindo o mesmo procedimento. Ou seja, não havia mais uma aula coletiva nesse momento. Mesmo vendo que a turma não estava respondendo ao que havia sido planejado o professor não mudava de estratégia, não tentava outra abordagem e nem tomava uma atitude mais firme em relação à indisciplina da turma. Seguia fazendo aquilo que não estava dando resultando positivo algum.

Essa foi uma das aulas mais estressantes que observei. A vontade era de levantar e exigir o silêncio, o respeito devido e a atenção dos alunos. O professor se esforçava na tentativa de debater o tema, mas a turma estava completamente dispersa e tudo parecia ser aceitável. Gritar, dançar, batucar, bater no colega, arrastar cadeiras, brincar de acertar a mochila do colega na lixeira, xingar, jogar futebol com bolinha de papel, fazer aviãozinho, se jogar no chão, se esconder debaixo da mesa do professor. Chegou a ter oito alunos de pé ao mesmo tempo enquanto o professor tentava explicar a matéria. Diante de toda essa loucura o professor se mantinha calmo e falando com os alunos: “vamos lá pessoal, vamos

debater aqui”, “Fulano senta. Cadê a sua folha?”. E em nenhum momento P2 tentou abandonar aquilo que estava fazendo e que não estava dando certo. Ele seguiu insistindo naquilo até o final da aula. Ao bater do sinal, o professor estava esgotado desmotivado e não tinha conseguido trabalhar o conteúdo planejado para aquela aula. Mas formalmente, o conteúdo havia sido dado. E assim muitos outros conteúdos vão sendo dados, atropelados. Se os alunos entenderam ou não, pouco importa. Na próxima aula, matéria nova!

Castrogiovani (2011) fala sobre a necessidade do professor ter a clareza não só do significado, mas também da diferença entre conhecimento, inteligência e competências. E diz que estamos na sociedade da informação, mas não do conhecimento, uma vez que uma coisa não é sinônimo da outra. Neste sentido, as observações de aula dialogam bem com a ideia defendida pelo autor. As salas de aula estão repletas de informações, porém a construção de conhecimento anda escassa. “Essa atitude em nossa leitura torna os momentos pedagógicos desinteressantes, pois não encaminha para a construção de sentido. É fácil constatarmos que há uma degradação do conhecimento pela informação”. (CASTROGIOVANI, 2011, p. 174). De fato, durante as aulas observadas, muitas informações são dadas e ainda que os alunos guardem algumas dessas informações, raramente conseguem explicá-las com suas próprias palavras ou ainda tecer relações entre o que foi dito com outros temas já abordados.

Procuramos até aqui relatar nossas primeiras impressões, resultantes não apenas da observação de aula de um grupo limitado a seis professores. Pelo contrário, procuramos trazer esses relatos dialogando com diversos autores, a fim de mostrarmos que muitos fenômenos identificados nesta pesquisa não são exclusivos de uma ou outra escola, mas que estão presentes em várias escolas do nosso país e sendo debatidos por diversos autores. Não procuramos tecer conclusões, mas introduzir a reflexão que aprofundaremos a seguir e, a partir, das entrevistas que realizamos com os professores observados.

### **2.3 Entrevista, desabafo ou confissão? Fala professor!**

Depois de concluídas às observações de aula partimos para a entrevista com os professores. As entrevistas fluíram muito bem. Alguns professores levaram a entrevista num tom de desabafo e denúncia, alguns foram extremamente informais,

já outros foram extremamente sucintos e formais em suas falas. Isso, sem dúvida, demonstra que estamos trabalhando com um grupo heterogêneo. Também é válido esclarecer que nossos comentários sobre a entrevista com os professores estão baseados em uma análise material e objetiva, pois acreditamos que os aspectos subjetivos e psicológicos são moldados a partir do contexto material em que o sujeito está inserido. Quanto à disposição da entrevista ao longo do trabalho, procuramos organizar as perguntas em quadros e estes, por sua vez, foram organizados em blocos temáticos, o que facilitou nossas análises e evitou repetições e prolongamentos desnecessários

### **Bloco 1 – A escolha da profissão e a formação inicial.**

Quadro 3 - A escolha de ser professor.

Prof.	<b>Porque escolheu ser professor?</b>
P1	Sei-lá, foi meio que admirando outros professores. Aí acaba criando essa porr* aí. No ensino médio tinha bons professores. Eu fui levado...
P2	Não sei... Eu realmente não sei. Assim, eu gostava de Geografia e acabou que eu fui me aproximando, mas... Eu não tenho uma razão muito assim...
P3	Quando criança eu queria ser dentista, mas no segundo grau eu vi que Biologia não é muito a minha praia. E aí eu sempre gostei muito de História e de Geografia e eu tenho uma irmã que é professora e eu sempre achei legal dividir o que você sabe. Agora ta na moda, né?! COMPARTILHAR o que você sabe com outras pessoas e tal.
P4	Acredito que essa escolha tenha sido baseada em uma aptidão em transmitir informações e conhecimentos adquiridos por mim para outras pessoas, que tenho desde criança. Sempre estive a frente de grupos de estudos e seminários. Além disso, estudar sempre foi uma grande paixão. Somando esses fatores o magistério me pareceu a escolha mais acertada. Aliás, cresci ouvindo da minha mãe que eu seria professora. Desde a infância... Minha brincadeira preferida era dar aulas para as minhas bonecas. Minha mãe até me comprou um quadro negro, giz anti-alérgico e o apagador.
P5	Assim, não foi bem uma escolha. Eu meio que fui levado a isso. Eu costumo brincar com as pessoas falando que a única coisa que dava pra eu fazer era ser professor. Por questões físicas, biológicas, psicológicas... Mas, a verdade, no fundo, é que meus pais são servidores públicos estaduais de nível Superior e na cabeça deles o mínimo que eu e minhas irmãs tínhamos que



	fazer era fazer uma faculdade pra ser um servidor público também ou se fosse pro setor privado, pra ir pra um emprego que ganhasse muito bem. A pressão é que eu fosse pra faculdade e que lá eu fizesse o que eu quisesse. Claro que escolhendo um curso que me desse um emprego no final. Nada do tipo... gestor de negócios de surf ou carnavalesco. Então eu acabei escolhendo um curso que fosse mais próximo das coisas que eu gostava na escola de estudar. Eu não tinha na minha cabeça a ideia de fazer bacharelado pra continuar na carreira acadêmica. Eu precisava trabalhar imediatamente ou pelo menos assim que eu me formasse, então eu acabei indo pra licenciatura e acabei me formando professor.
P6	A escolha por ser professor foi, na verdade, secundária. Sempre me identifiquei com a ciência geográfica e a prática docente surgiu como a forma de promover a discussão e de fazer geografia.

Quadro 4 - A escolha pela Geografia.

Prof.	Porque escolheu a Geografia?
P1	Não sei. Porque eu admirava o professor de Geografia. Eu admirava o de História também. Era mais na área de humanas. Mas eu sempre achei que a Geografia era muito mais completa que a História. Na faculdade o curso de Geografia era muito diferente do que eu achei que seria, mas diferente para melhor. Não me arrependo da minha escolha não. Até gostei mais.
P2	Assim, vamos falar da história pra ver se você entende. No primeiro grau eu estudei aqui no Aquino e o meu professor, primeiro foi o Ricardo e as aulas dele eu achava interessante, assim... Aí eu comecei a me interessar por Geografia, né?! Só que aí depois disso, só professor muito ruim. No segundo grau a matéria que eu quase era reprovado era Geografia. O professor era muito ruim. Era tipo assim, decore 50 capitais, decore não sei o que. Aí acabou que... Assim, mas eu sempre me interessei. Aí eu pensava assim, será que é isso mesmo? Aí eu fui procurar saber.
P3	Porque a Geografia juntava as duas coisas que eu gostava. Na escola eu gostava de História e Geografia, mas na Geografia eu tinha um contato com a História pra se apropriar do presente, ver a transição. Você consegue ter uma análise sobre os processos que acontecem, entender onde você está, porque você está ali. As análises sociais... Quando começou o curso era tudo lindo e maravilhoso, no quinto período eu comecei a pensar que poderia não ser o que eu queria. A gente brinca até que é a crise do quinto período, né?! E aí não é isso que eu quero, será que é isso mesmo?! Eu acho que o nosso sistema de ensino como um todo ele coloca muito jovem pra você decidir o que vai ser pro resto da sua vida. Isso é muito ruim. Eu escolhi o que eu queria com 17 anos. 17 anos você não tem maturidade pra nada. 17 anos você quer viver o agora, você não pensa no daqui há alguns anos. Tá muito novo pra você decidir. Até hoje eu penso em fazer outra faculdade. Se eu for fazer eu vou fazer de informática.

P4	A minha primeira escolha foi a Arqueologia. Não havendo graduação no Rio de Janeiro ou mercado de trabalho, optei em fazer vestibular para História, minha disciplina favorita da na escola desde a 6 <sup>o</sup> série. Contudo, no vestibular para UERJ não adquirei o conceito desejado, então fiz a escolha por Geografia, matéria que muito me destacava na escola. Passei para Geografia, e comecei a fazer matérias do curso de História. Ao longo de 3 períodos, comecei a amar a faculdade de Geografia pelo seu dinamismo e interdisciplinaridade e a descobrir que seria infeliz se fizesse história, pois não conseguia me identificar com nada nas matérias do curso de história que cursei.
P5	Ah eu gostava muito de Geografia na escola. Geografia humana, física não. Cara, eu tive uns professores muito bons. Eu também gostava muito de História, mas aí já era muito mais concorrido pra conseguir passar no vestibular.
P6	Pelo interesse e aptidão que sempre possuí. Desde a minha infância me encantei pela ciência e decidi seguir carreira.

A princípio parece uma pergunta bem simples, mas basta perguntar a um professor o porquê de sua escolha pela docência que logo percebemos que não há nada de simples na tentativa de se responder tal questionamento. Nota-se pelas respostas dos professores que a escolha tanto do magistério quanto da ciência geográfica deu-se praticamente pelo acaso. Ao serem interpelados com tal pergunta os professores parecem meio confusos e começam a refletir na tentativa de achar um motivo único, lógico, racional para tal escolha, mas acabam não encontrando.

P1 e P2 afirmam que gostavam muito de Geografia na escola e que também tiveram professores marcantes, atribuindo a esses fatos o possível motivo de suas escolhas. Isso nos remete a Kaercher (2011, p. 205) que diz que “o professor, bom ou mau, sempre é modelar”. Os demais entrevistados falam sobre algumas aptidões que possuíam e que casariam bem com tal profissão, como por exemplo, gostar de ensinar, de compartilhar com os outros os seus saberes. Porém, com exceção de P6, que afirma que desde criança já pensava em ser professor de Geografia, todos os outros foram levados à docência em Geografia por um caminho bem menos linear. A primeira opção de P4 foi Arqueologia e a segunda História, mas como não conseguiu ingressar em nenhum dos cursos acabou optando pela Geografia. P5 também demonstrou vontade em cursar História, mas acabou optando pela Geografia por ser um curso menos concorrido. De modo geral, a procura pelos cursos de licenciatura já tem sido bem baixa e muitas vezes se dão nessa situação. Quando não se consegue acesso ao curso desejado devido à alta concorrência no vestibular, acaba-se optando por uma licenciatura.

É comprovado o poder dissuasivo exercido pelos baixos salários sobre os indivíduos mais capacitados, que acabam optando por outras profissões. Segundo reportagem publicada no jornal O Estado de São Paulo em 2009, o vestibular 2010 para a mais tradicional universidade do país - a Universidade de São Paulo (USP), dos 104 cursos oferecidos, 30 (cerca de 28%) tinham menos de cinco candidatos por vaga. (...) A maioria desses 30 cursos é formada pelos cursos de licenciatura em Educação Física, Química, Física, Matemática, Geografia, Letras, Filosofia, Ciências Exatas, Educação Ambiental, Geociências e Pedagogia. De acordo com a reportagem, não há muito interesse pela carreira docente porque os baixos salários, as condições de trabalho não são adequadas e pela pouca atenção que tem sido dada ao magistério. (LOURENCETTI, 2014, p. 16)

A baixa procura pelos cursos de licenciatura não ocorre apenas no Estado de São Paulo. Analisando a relação candidato/vaga do vestibular 2015 da UERJ/FEBF vemos que o mesmo fenômeno se repete. A licenciatura em Geografia possui a relação de 2,50 candidatos por vaga, Matemática 1,15 e pedagogia 0,83. Na UERJ/FFP o curso de História possui 2,84 candidatos por vaga, letras 1,29 e Geografia baixa ainda mais chegando a 0,98. Já na UERJ/RIO (ou Maracanã) a concorrência aumenta um pouco mais. A relação candidato/vaga em Letras é de 4,90; Geografia 7,64 e Filosofia 2,34. Esses números trazem a tona alguns questionamentos: Com condições precárias de trabalho, baixos salários e um desprestígio social, hoje em dia, quem sonha em ser professor? Oi ainda, quem se arrisca a ser professor? Vejamos no excerto a seguir a caracterização feita por Hypólito:

(...) os professores nesse contexto atual (...) são diferentes do clássico professor do passado: a maioria deles, principalmente os da rede pública, além de trabalhar com alunos de camadas populares, também pertence às camadas populares, vivem em bairros populares, seus familiares pertencem à classe trabalhadora, seu salário é igual ou até menor do que outros profissionais que possuem o mesmo nível de escolarização. Ou seja, os professores hoje não compõem a elite socioeconômica do país (HYPÓLITO, 1999).

São as camadas populares que acabam chegando aos cursos de licenciatura. Dos professores entrevistados, por exemplo, todos são moradores da periferia do Rio de Janeiro e trabalham na periferia do Rio de Janeiro. Outro ponto curioso é que a maior parte dos cursos existentes nos campi da UERJ, localizados na periferia, são de licenciatura, ou seja, são esses cursos de fato os destinados a esse público.

Quadro 5 - A reação de familiares e amigos com a escolha em ser professor de Geografia.

Prof.	<b>Qual a reação de seus familiares e amigos com a sua escolha em ser professor (a) de Geografia?</b>
P1	Hoje é tudo de boa, mas no começo minha mãe e meu pai odiavam. Eles reclamavam do baixo salário. Minha mãe queria que eu fizesse Direito e meu pai Engenharia. Eles até mandaram eu fazer pré-vestibular de novo que eles pagavam.
P2	Ah a minha mãe me apoiou, mas a maioria das pessoas são contra. Elas falam: Ahh Geografia? Faz outra coisa... Ou fala: Ah Geografia o cara não precisa saber nada pra passar, é o mais fácil que tem. Essa é a verdade pô. Seus pais até te apoiam, mas as outras pessoas sempre falam: ah podia fazer outra coisa. Teu primo faz psicologia...
P3	Uma coisa que me marcou foi o meu pai. Mas, meu pai só falou depois que já sabia que eu tinha passado no vestibular. Mas aí ele virou e falou assim: Eu sempre tive o sonho de ter um filho ou advogado ou médico ou engenheiro. Aí eu olhei pra cara dele e falei assim: É, mas você vai ter dois filhos professores. Aí eu deixo o seu sonho pros seus netos. Mas assim, meu pai e minha mãe nunca influenciaram na minha decisão não. Nem minha irmã. Minha irmã me influenciou de forma indireta. Eu via ela fazendo e me interessava. Agora, tanto que meu pai deixou pra falar isso só depois que ele já sabia que eu tinha feito o vestibular e que tinha passado.
P4	De modo geral, ficaram felizes por eu ter sido a primeira pessoa na família a passar para uma universidade pública. Na família da minha mãe, fui a primeira pessoa a chegar ao nível superior.
P5	Meus pais gostaram. Eles também tinham vontade de ser professor nas áreas de humanas, mas acabou não dando pra eles. O restante da família achava um horror. Falavam que eu ia passar fome sendo professor ainda mais de Geografia. Pros meus amigos não importava o curso porque eles também tavam tentando passar no vestibular e tal, então pra eles tudo era festa.
P6	Foi muito positiva, em primeiro lugar, pelo fato de ser morador da Baixada Fluminense e viver em um contexto de precariedade social, ter ensino superior é para poucos. Eu, por exemplo, sou a única pessoa da minha família com diploma de ensino superior, então, independente do curso, fazer uma faculdade já representa muita coisa para minha família.

Geografia? Porque você não faz Direito, Medicina ou Engenharia? Esse era o desejo dos pais de P1 e P3, dos avós e tios de P2 e P5. É verdade que todo médico, engenheiro e advogado estão super-realizados em suas carreias e recebendo

salários altíssimos? Não! Mas, com certeza, uma coisa eles possuem: prestígio social. Mesmo os professores observados não sendo oriundos das camadas mais ricas da sociedade não deixaram de causar a indignação e o descontentamento de alguns familiares e amigos. Como vimos anteriormente, a carreira docente tem sido destinada as camadas mais populares da sociedade e a situação de P4 e P6 ilustram bem esse fato. Ambos falam sobre a reação positiva de seus familiares, destacando que foram os primeiros em suas famílias a chegarem ao ensino superior por meio de uma universidade pública. Logo, nas palavras de P6: “independente do curso, fazer uma faculdade já representa muita coisa para minha família”. Ou seja, em alguns casos, o fato de chegar a universidade já representa muita coisa, em outros, geralmente nas famílias com um poder aquisitivo melhor, não basta cursar uma faculdade, há que se escolher um curso que proporcione prestígio e uma renda equivalente a classe média alta.

O desprestígio social com a carreira docente não é nenhuma novidade. Pelo contrário, esse desprestígio é histórico e tem raízes no fato do magistério inicialmente ser uma profissão, ou ainda, uma tarefa destinada aos padres (que realizavam o trabalho por vocação e amor) e às mulheres.

A relação entre a feminização e a proletarização docente foi significativa em algumas pesquisas. Tito (1994), Costa (1995) e Carvalho (1996) destacaram a importância de se resgatar o debate sobre gênero na constituição do magistério e sua relação com o processo de proletarização. Para esses pesquisadores, a entrada massiva da mulher no magistério provocou no imaginário social e na constituição profissional da categoria uma crescente desvalorização social e salarial. O vínculo entre a docência, as atividades domésticas e o aspecto vocacional atribuíram ao trabalho docente uma conotação servil e dócil, que o diferenciou das atividades exercidas por outras categorias de trabalhadores. Os pesquisadores afirmam que esses aspectos, em geral atribuídos ao professor de séries iniciais, tornam este trabalhador mais suscetível ao processo de proletarização do que, por exemplo, o professor universitário, que continua gozando de prestígio social e reconhecimento profissional. (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 161) (grifo nosso).

Olhando para a história da constituição do magistério no Brasil é possível entender como chegamos ao atual quadro de desprestígio social da carreira de professor. O trabalho feminino, associado às ideias de maternidade, da tarefa de cuidar das crianças, educando e socializando-as durante a infância, alimentava a ilusão de que era um trabalho que exigia menos formação e especialização e mais vocação, logo os salários eram baixos, principalmente o dos professores das séries iniciais.

Quadro 6 - A licenciatura te preparou para a realidade de sala de aula? Por quê?

Prof.	<b>Você acha que a licenciatura te preparou para a realidade de sala de aula? Por quê?</b>
P1	Claro que não. Os livros acabam sendo muito idealistas do que é a escola. Cada lugar tem a sua realidade. Eu mesmo trabalho em três escolas públicas e uma é totalmente diferente da outra. E as escolas particulares também são. O que me preparou mesmo foi a minha militância de rua. Você conhece pessoas diferentes nas nossas viagens também. Viajar e militar me preparou muito mais.
P2	Não. O curso é muito mais visado para o Bacharelado. É mais pesquisa. Você aprende a pesquisar, aprende o método. Mas na sala de aula mesmo... Mesmo a gente tendo 355 práticas, você não tá preparado para a realidade.
P3	<p>Não, porque na faculdade a gente aprende tudo de uma maneira muito romântica. A gente acha que quando chegar dentro de sala de aula nós vamos ajudar meio mundo, nós vamos ajudar todos os alunos que são pobres a conseguir alguma coisa a ter uma vida melhor e quando você vai pra sala de aula, de fato, você não consegue isso. Eu dei aula, logo quando eu me formei, de contrato, aí conciliava com estágio que eu fazia fora da faculdade que era numa empresa e aí fui contratado e fiquei dois anos trabalhando nessa empresa. E aí eu fui chamado no concurso de Belford Roxo e voltei pra sala de aula. Se você conversasse comigo ano passado, a minha revolta era muito maior. Porque eu ainda tinha aquela visão, muito de quando eu saí da faculdade e aí eu não conseguia fazer nada.</p> <p>A escola tinha problema desde luz. As crianças ligavam a lâmpada da sala com dois fios desencapados. É sério isso. Não tinha um ventilador na sala de aula. O quadro era caído da parede. Teve uma vez que pra da aula eu chamei um aluno mais velho da turma, nós pegamos o quadro e colocamos em cima de duas cadeiras pra dar aula. Essa é a realidade. No município de Belford Roxo, mas não é só a realidade de Belford Roxo não. Você vê muitas escolas em situações muito ruins. E aí isso te revolta. Você quer fazer um trabalho minimamente decente. Você não consegue. E aí com o tempo você... Pela realidade do aluno, por não ter perspectiva nenhuma. Acham que aquilo ali que ele tá aprendendo não vai servir pra nada. Eles não veem um objetivo de vida e aí você passa na sua cabeça, se eu ajudar um ou dois eu já to feliz. É complicado.</p>
P4	Não. O curso de licenciatura nos oferece o arcabouço teórico para a partir dele desenvolvermos a nossa prática docente. Contudo, a sala de aula está além da teoria. Para exercer o magistério se faz necessário a compreensão da realidade do aluno e da escola. Além disso, a indisciplina, o desinteresse e a desmotivação por parte do aluno é outro desafio ao qual não nos preparam durante a graduação. E a longo prazo, muitos docentes tem a necessidade de combater sua própria falta de motivação, suprir a carência infraestrutural da escola e lidar com amplas jornadas de trabalho, que ultrapassam em alguns dias 8 horas. De fato, essa realidade da profissão esta muito distante da

	universidade.
P5	Não. Uma das coisas, por exemplo, que pra mim foi bem chocante foi a questão dos diários de classe. Tem outras coisas também. A questão do conexão, os conselhos de classe, planejamento anual, as resoluções do governo que a gente não conhece. E essas resoluções dizem o que você deve ou não fazer com os alunos, com a direção, na sala de aula... Elas regulamentam o trabalho. Além disso, ainda tem a questão dos alunos mesmo. Você tenta ser compreensivo ali com eles. Ser até gente fina, legal com os alunos. Só que cada dia é um dia. Tem dia que é tranquilo, que tu consegue dar tua aula, que eles participam e tal... E tem dia que... que é mais difícil. Que eles não querem saber. Que eles querem fazer o que eles querem fazer, não importa pra eles que aquilo ali é o nosso trabalho. Por conta dessas coisas que eu falei, eu tenho certeza absoluta de que a licenciatura não me preparou, nem de perto, pras questões práticas de sala de aula.
P6	Acredito que de certa forma sim, o curso de licenciatura fornece importantes bases para a prática docente. Principalmente em relação aos aspectos teórico-metodológicos, porém ainda existe uma distância enorme entre o saber acadêmico e a prática docente. Entre a academia e a escola existe uma discrepância absurda, que em muitos casos faz o docente imaginar que foi preparado para trabalhar em algo que na prática não existe.

Cinco professores afirmam categoricamente que o curso de licenciatura não os preparou para a realidade de sala de aula e criticam a formação inicial no sentido de não discutir as questões práticas presentes no chão da sala de aula. P1 e P3 falam que dentro da universidade há uma visão romantizada ou ainda idealizada da escola. P2 fala sobre a predileção ao bacharelado mesmo nos cursos de licenciatura, onde você aprende mais a ser pesquisador do que professor. Não que uma coisa exclua a outra. Que bom seria se todos os professores fossem também pesquisadores, mas hoje não é o que acontece. O professor acaba sendo secundarizado em relação ao pesquisador. P2 garante: “Mesmo a gente tendo 355 práticas, você não tá preparado para a realidade”.

Explico o porquê do professor mencionar “355 práticas”. O currículo de Geografia da UERJ/FEBF inclui oito práticas de ensino, ou seja, uma prática de ensino em Geografia a cada período. Há que se concordar que há um bom espaço dentro da grade curricular destinada a reflexão da prática docente. Mas o que acontecia na realidade é que os professores que davam as aulas não eram professores de prática de ensino, então sob a alegação de que a gente já tinha “355 práticas” eles acabavam utilizando esse período de aula para terminar o conteúdo de suas disciplinas oficiais, como por exemplo, geomorfologia. E assim, as

discussões sobre o ensino de Geografia, além de superficiais, ficaram restritas a muito menos de oito disciplinas.

P4 e P5 destacam as questões práticas que também são negligenciadas pelas licenciaturas, como aprender a preencher o diário de classe, acessar o “conexão”, fazer planejamento anual. Além disso, também destacam uma série de regulamentações que são desconhecidas pelos jovens professores que chegam as escolas. Nas palavras de P4: “As políticas educacionais governamentais influenciam diretamente o nosso modo de lecionar. Por exemplo, os professores da rede estadual do RJ são “compelidos” a manterem determinados números de reprovação e aprovação”. Também precisam, muitas vezes, acelerar o programa, correr com a matéria a fim de cumprir o currículo mínimo a tempo das provas avaliativas do governo, como o SAERJ e a Provinha Brasil.

Apesar de P6 ter sido o único a responder o questionamento pela positiva, falando sobre as bases teórico-metodológicas adquiridas na universidade, ele encerra sua fala concordando com P1 e P3, dizendo que “Entre a academia e a escola existe uma discrepância absurda, que em muitos casos faz o docente imaginar que foi preparado para trabalhar em algo que na prática não existe”. A fala do professor nos remete novamente ao modelo de escola idealizada pela universidade e pelos professores universitários. Professores estes que muitas vezes nunca deram aula para o Ensino Fundamental e Médio, ou ainda, que estão afastados da Educação Básica há vários anos. Há ainda os casos de professores universitários que dão aula para o Ensino Fundamental e Médio, mas em escolas de elite e que possuem uma realidade totalmente diferente da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro, como o Colégio Pedro II, o IFRJ e os Colégios de Aplicação da UERJ e da UFRJ.



## Bloco 2 – A jornada de trabalho dos professores entrevistados.

Quadro 7 - Em quantas escolas trabalha? Quantas turmas possui? Quantos alunos?

Prof.	<b>Em quantas escolas trabalha? Quantas turmas possui? Quantos alunos?</b>
P1	7 escolas sendo 3 particulares, 3 públicas e uma comunitária. 14 turmas e aproximadamente uns 630 alunos.
P2	3 escolas, 8 turmas e aproximadamente uns 350 alunos.
P3	4 escolas. 14 turmas e aproximadamente 400 alunos.
P4	3 escolas. 15 turmas e uma média de 430 alunos.
P5	3 escolas, 8 turmas e mais ou menos uns 400 alunos
P6	5 escolas, 14 turmas e por volta de 600 alunos.

Quadro 8 – Carga horária de trabalho semanal e diário.

Prof.	<b>Qual a carga horária de trabalho semanal? E a carga horária de trabalho diário? (incluir planejamento, correção de provas e trabalhos, preenchimento de diários e etc).</b>
P1	Semanal: Aproximadamente 50 horas, fora os sábados. Diária: Sinceramente, não faço ideia. Eu preencho os diários em sala de aula. Evito levar trabalho pra casa, mas não tem jeito. Corrigir prova, lançar nota é em casa.
P2	Semanal: 30 horas. Diária: Umas 6 ou 7 horas por dia.
P3	Semanal: Aproximadamente 42 horas. Diária: Em média, acho que seriam 8 horas mesmo, mas tem dias que extrapola.
P4	Semanal: 42 tempos semanais. Diária: Essa carga horária varia conforme o dia. Às Quintas-feiras minha carga horária era de 11 horas e 45min, as terças-feiras de 9 horas, as segundas-feiras de 3 horas e 20min, as quartas-feiras de 7 horas e 50 min, e as sextas-feiras de 5 horas e 50min. Essa é a carga horária cumprida nas escolas. É importante destacar a carga horária que cumprimos em casa durante fins de semana, feriados e no intervalo entre uma escola e outra, que pode ser de 2 horas para o lançamento de notas ou de 12 horas ou um fim de semana inteiro para a correção de trabalhos, provas e testes.

P5	Semanal: 30 horas. Diária: No geral umas 7 horas por dia, mas isso na normalidade. Em época de correção de provas já cheguei a ficar 12 horas seguidas num dia e sem conseguir corrigir tudo. A verdade é que metade do nosso trabalho é feito fora de sala de aula e detalhe, sem a gente receber um centavo por isso.
P6	Semanal: 36 horas. Diária: 6 horas

Os quadros 7 e 8 apresentam não apenas a jornada de trabalho do grupo dos professores pesquisados, ele também ilustram a situação de milhares professores do nosso país que precisam ter mais de uma matrícula no Estado ou município e ainda trabalhar em escolas particulares para conseguirem uma renda adequada às necessidades básicas de um indivíduo. Segundo Lourencetti (2014):

A condição de pauperização salarial obriga a maioria dos professores a trabalhar em mais de uma escola: trabalham em escolas estaduais, nas municipais e ainda nas particulares. Não há um local único e fixo de trabalho. Professores especialistas têm essa rotina porque é muito difícil *pegar todas as aulas* em uma única escola e porque o valor da hora-aula é muito baixo. Isto ocorre porque a jornada de trabalho, aliada à legislação vigente de atribuição de aulas, faz com que mesmo os professores efetivos tenham que conviver com a rotatividade e a itinerância. (LOURENCETTI, 2014, p. 16)

Além da questão salarial, a autora chama atenção sobre outro percalço enfrentado pelos professores e que denominaremos de “peregrinação docente”. A peregrinação diária do professor se dá basicamente por dois motivos: Primeiro, porque ele não consegue pegar todos os tempos em uma mesma escola, então precisa de duas ou até três escolas para completar a sua carga horária dentro de sala de aula. Isso ocorre porque a lotação dos professores nas escolas é feita por turmas e algumas turmas têm mais ou menos tempo que outras, assim, raramente um professor consegue completar em uma só escola toda a sua carga horária semanal. Isso porque as escolas (e os professores) são organizadas por divisões administrativas e essas divisões abarcam escolas de diversas regiões da cidade. Exemplo: a “METRO VI” engloba escolas da zona norte, zona oeste, zona sul e centro da cidade do Rio de Janeiro. Já a “SERRANA I” engloba sete municípios diferentes (Guapimirim, Itaboraí, Magé, Petrópolis, São José do Vale do Rio Preto, Tanguá e Teresópolis). Se um professor só conseguir cumprir sua carga horária semanal dando aula em duas escolas, sendo uma em Guapimirim e a outra em

Teresópolis ele terá que subir e descer a Serra para ir de uma escola para a outra se as aulas forem no mesmo dia da semana.

O segundo motivo se dá pelo fato do professor, geralmente, dar aulas tanto na rede pública, como na particular. Logo, é inevitável que ele tenha que ficar se deslocando de uma escola para outra ao longo do dia.

Outro tema que gera muita polêmica na análise dessa situação refere-se à jornada docente. É comum encontrarmos o argumento de que os professores ganham menos que outros profissionais porque possuem uma jornada de trabalho menor. Todavia, o que está por trás nessa discussão é a natureza da atividade docente. Afinal, ser professor é apenas dar aulas? (LOURENCETTI, 2014, p. 17)

O quadro 8 também ilustra as longas jornadas de trabalho que alguns professores precisam enfrentar. Às quintas-feiras, por exemplo, a carga horária de P4 chegava a somar quase 12 horas de trabalho. Isso sem contar as outras atribuições do professor tais como: preparar aulas, elaborar provas (bimestrais e de recuperação) e corrigi-las, fazer o planejamento anual, preencher diário de classe, lançar notas no “conexão”, participar dos conselhos de classe. Além disso,

(...) o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências para os quais não se sente preparado. Muitas vezes os trabalhadores docentes são obrigados a desempenharem funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

“O professor tem uma carga enorme de tarefas e responsabilidades, muitas delas extrapolam o cognitivo/intelectual, e, claro, não estão ‘escritas’. São funções ‘ocultas’.” (KAERCHER, 2014, p.158)

Quadro 9 - Meio de transporte que utiliza para trabalhar e tempo de deslocamento.

Prof.	<b>Qual meio de transporte você utiliza para trabalhar? Em média, qual o tempo de deslocamento somando ida e volta?</b>
P1	Eu vou de carro. Já tinha o carro desde a faculdade (2009). Foi presente dos meus pais. Meu irmão passou pra medicina e ganhou um carro, então me deram um também. O dele foi mérito o meu foi tipo um prêmio de consolação. O professor hoje é igual à taxista... Fica correndo de uma escola pra outra, mó correria.
P2	Ônibus. Ahh é meia hora pra ir e o mesmo para voltar... Mas assim, esse ano eu to numa condição privilegiada. Esse ano eu to nessas escolas, já ano que vem vou sair lá da escola X, vou sair não sei de onde... Aí não sei como vai

	ser. Varia muito.
P3	Maior parte, moto. Às vezes, carro. O carro eu comprei quando tava na empresa. A moto eu comprei depois. O tempo de deslocamento fica por volta de 40min a 1 hora somando ida e volta.
P4	Eu utilizo carro próprio. O tempo de deslocamento varia com a época do ano, o dia da semana e o horário. Quando tenho que me deslocar na hora do almoço, partindo da minha casa a Nilópolis levo entre 40min a 1 hora, por conta do fluxo intenso de veículos no Centro de Nova Iguaçu. Quando tenho que me deslocar de Duque de Caxias a Nilópolis levo em média 30 a 35 minutos. Ao me deslocar de Nova Iguaçu a Duque de Caxias pela manhã levo entre 35min a 1 hora e 10min. Na volta de Duque de Caxias a Nova Iguaçu levo de 25 a 35 min. E da minha casa, no bairro Bandeirantes a Comendador Soares, Nova Iguaçu, levo 4 minutos.
P5	Eu tenho que pegar dois ônibus pra ir e dois pra voltar. Então, se o trânsito tiver bom demoro uma hora e meia pra ir e duas horas pra voltar. Agora se pegar engarrafamento ferrou. Quando chove não dá nem vontade de ir trabalhar. A cidade fica o caos. Aí chego atrasado pra dar aula e demoro quase quatro horas pra chegar em casa depois. Pior é quando não tem lugar pra sentar. Cara, meu primeiro tempo de aula começa às 7h da manhã. Sabe que horas eu acordo pra conseguir chegar na escola? 5 horas da manhã. Pô quando eu saio de casa ainda tá escuro.
P6	Depende, trabalho no meu município, na zona oeste do Rio e no interior do Estado. Dentro do meu município me desloco a pé. Nos outros locais utilizo ônibus. No meu município o tempo de deslocamento é de 30 minutos. Na zona oeste 3 horas e no interior (Nova Friburgo) 8 horas de deslocamento

Pensamos que junto à carga horária (real) de trabalho seria importante contabilizarmos também o tempo gasto com a peregrinação diária do professor. P1, P3 e P4 possuem carro próprio e utilizam o veículo para irem trabalhar. P1 destaca: “O professor hoje é igual à taxista... Fica correndo de uma escola pra outra, mó correria”. E realmente é. P1 dá o ultimo tempo de aula em uma escola pela manhã e o primeiro tempo em outra escola a tarde. O problema? Devido a distancia entre as duas escolas P1 só consegue chegar faltando 10 minutos para o fim da aula. Ele informou o fato junto a METRO que respondeu que não tinha problema não, que ele poderia assinar o ponto e deixar a turma com um tempo a menos da disciplina.

P5 relata que acorda às 5 horas da manhã para conseguir chegar a tempo de sua aula que começa às 7 horas da manhã. Além de ter que pegar dois ônibus diz que muitas vezes tem que ir de pé numa viagem que dura de 01h30min a 2horas e que em dia de chuva pode chegar a até 4 horas de viagem. Ou seja, o professor já chega à escola cansado. Outro fato que também nos chamou muita atenção foi o

tempo de deslocamento de P6 que mora na zona metropolitana do Rio de Janeiro e dá aula na Região Serrana. Indo trabalhar de ônibus ele soma um total de 8 horas para ir e voltar do trabalho. Somado o tempo de deslocamento com a carga horária diária de trabalho ele passa alguns dias da semana utilizando 14 horas do dia só em função do trabalho, ou seja, se ele tiver 8 horas de sono, só irá sobrar 2 horas livres no dia.

Além da peregrinação docente, P2 chama a atenção para outro tipo de deslocamento que a maior parte dos professores da Educação Básica estão submetidos que é o remanejamento docente. Devido à legislação em vigor os professores são obrigados (literalmente), por vezes, a mudarem de escola. Toda vez que uma turma (devido à reprovação ou evasão escolar) ou escola é fechada ou que há convocação de novos professores aprovados em concurso público, por exemplo, a “dança das cadeiras” é iniciada. Há toda uma hierarquia quanto à prioridade de se escolher o local onde se vai trabalhar e os docentes que se encontram no final da lista já sabem que a qualquer momento podem ter que sair de uma escola e ir para outra. O mais problemático nesse caso é que o professor pode ter que ir para uma escola em outro bairro ou até mesmo em outro município, isso inclusive pode ocorrer no meio do ano letivo. Devido ao fenômeno aqui relatado uma turma de P5 já chegou a ter três professores diferentes durante o mesmo ano letivo.

### **Bloco 3 – A infraestrutura escolar e a prática docente.**

Quadro 10 – Infraestrutura escolar

Prof.	<b>Como é a infraestrutura da escola em que você trabalha?</b>
P1	De algumas escolas são boas, de outras são péssimas. Varia muito. Nas boas não faltam material na sala de aula, tipo caneta, apagador, o quadro ta em bom serviço. Ar-condicionado funcionando, porque senão é fod*. Quando você solicita equipamento audiovisual tem. O livro também tem, apesar dos alunos não terem. Os alunos dizem que não receberam e a escola diz que eles jogaram fora. No geral, isso pra mim é uma infraestrutura boa. Nas escolas ruins, o pior é a falta de funcionários dentro da escola. Numa das escolas que eu trabalho, por exemplo, só tem uma secretária pra escola inteira. Déficit de funcionários. Coloca aí! Também falta professor. Tem uns fdp que fazem dobra.
P2	Ah do ponto de vista da estrutura é boa. As salas são bem iluminadas, tem refrigeração, tem a disponibilidade de vários recursos, né?! Mesmo que

	alguns, você não possa usar, mas existem... Chegou uma lousa digital, mas pra usar, nem todos podem usar. Sabe como é... Tem uma prevalência do professor. Tu tinha que ver isso lá. Tem uma parte que é pra você usar o data show, aí todo mês já ta reservado para o professor de português. O professor de português pegou todas as aulas. Teria que ter mais quantidade, porque, de vez em quando, um professor pega aquele instrumento e usa de muleta pra matéria dele. Só dá aula naquele modelo e os outros professores ficam sem nada!
P3	Das escolas que eu to atualmente, a parte física não é ruim. Agora, equipamento, você tem um déficit muito grande. Ar-condicionado algumas escolas tem, outras não. E os que têm a maioria não está funcionando.
P4	Na escola particular a infraestrutura é de qualidade, com a existência de salas multimídias, quadras poliesportivas, salas amplas e bem refrigeradas, laboratório de informática, reprografia e biblioteca com bibliotecário. Nas escolas estaduais, o Colégio Estadual Y em Nilópolis possui refeitório climatizado, algumas salas de aula com TVs de 40 polegadas ou 32 duas polegadas, duas salas além da TV, possuem home theater; laboratório de informática, mas sem funcionário responsável; espaço para a reprografia (sem funcionário); possui uma quadra de futebol de cimento e sem cobertura que se mistura com o pátio. As salas de aula são pequenas para o número de alunos matriculados e mal refrigeradas, pois sofrem com a falta de manutenção dos aparelhos de ar condicionado. A escola tende a receber muitas transferências ao longo do ano que é obrigada a aceitar, o que torna algumas turmas cheias. Já no Colégio Estadual X, a escola possui 10 salas bem refrigeradas e arejadas; laboratório de informática sem funcionário responsável; a biblioteca é um espaço improvisado entre a sala dos professores e um cômodo pequeno com cheiro de mofo; a escola não possui refeitório ou quadra, as refeições são no pátio com mesas; e a educação física improvisada no pátio.
P5	Ah tu viu... é mais ou menos. Mais pra menos, né?! (risos) Não tem ar condicionado, então as salas são uma estufa. Os ventiladores não tem nem a grade de proteção e a maioria ta quebrado. Só tem bebedouro no primeiro andar, o que obriga a gente a descer lá do quarto andar pro primeiro pra poder pegar água. Uma das escolas não tem refeitório, então não tem merenda. O dia que eu fico de manha e de tarde tenho que ficar comprando quentinha pra almoçar e aí eu como dentro da sala dos professores. Tem sala com infiltração, com goteira quando chove. Agora, tem biblioteca, tem quadra. As mesas e as cadeiras são novas. Padronizadas com o símbolo do Estado. Os banheiros são limpinhos, mas também nunca tem papel higiênico. Isso falando do material mesmo, fora as outras coisas. Porque falta inspetor, professor e a maioria dos funcionários administrativos e da biblioteca também são professores com desvio de função. Alguns, inclusive, é bom você colocar aí, que vieram de escolas que foram fechadas. O pessoal da limpeza é tudo terceirizado. Esses dias mesmo, conversando com eles, eles falaram que trabalham 44 horas semanais e recebem R\$700,00 <sup>14</sup> líquido, enquanto

<sup>14</sup> Em 01/01/15 o salário mínimo nacional possui o valor mensal de R\$788,00. Sendo que no Estado do Rio de Janeiro o salário mínimo referente às atividades empreendidas pelos trabalhadores terceirizados corresponde ao valor de R\$874,75.

	que o cara que é concursado na mesma função que eles taria recebendo entre R\$1500,00 e R\$2000,00.
P6	De certa forma são boas.

Quadro 11 – Recursos didáticos disponíveis nas escolas públicas

Prof.	Quais os recursos didáticos disponíveis na escola pública?
P1	Poxa, eu não sei todos cara, mas é mais equipamento audiovisual mesmo. TV, data show. Não tem nas salas, você precisa pedir e levar pra sua sala. Agora tem a lousa virtual também. Você projeta no data show e vai escrevendo só que é uma merd* de se utilizar aquilo porque você tem que entrar na frente da imagem pra escrever. Então não serve. Aquilo ali é horrível. Globo eu não sei se tem, nunca precisei utilizar, então não sei. Mapa eu também não sei, mas creio que deva ter.
P2	TV, DVD, data show, essa lousa que eu falei. É que o Estado criou um negócio que eu nem sei bem... É um data show acoplado com DVD... e tem som também. É só você levar pra sala que já funciona tudo. Tem globo e tem um mapa lá de 1800... E é bom ressaltar que tem, mas que os professores não sabem que tem. Outro dia que a gente tava discutindo isso lá. Um professor que é antigo fica com o mapa. Toda aula dele ele usa mapa. Quarta-feira, no intervalo, você viu que ficam todos os professores de Geografia ali?! Aí o outro: tem mapa aqui no colégio? Aí, tem sim tá ali no cantinho... da a volta. Atrás da paradinha assim tem um mapa.
P3	Só tem um datashow pra todos os professores. No caso de Geografia, você tem alguns mapas, mas muito poucos e tem um globo terrestre só. As salas de informática geralmente, você não pode trabalhar com nada que envolva internet porque a rede de internet é muito deficiente nas escolas. Outra coisa, dependendo da escola em que você tá, tem programa de informática, mas é voltado mais pras séries iniciais. Então o professor que é das séries finais não consegue usar.
P4	Todas as escolas em que trabalho possuem data show, computadores, televisores, aparelhos de DVD e rádio, e mapas. Mas, apenas o Colégio particular possui internet na escola de boa qualidade e uma biblioteca equipada com espaço de estudo e computadores. Além disso, a escola possui um espaço ao ar livre denominado mesinhas, dotado de jardim e arborizado, utilizado para desenvolver atividades em grupo com a turma, assim como a biblioteca.
P5	Só tem um projetor multimídia, que aí você projeta na parede. E é um mesmo! Pra usar tem que entrar na fila. Não tem nem mapa, nem globo, nem livro didático, porque não chegou. Inclusive o professor de artes tava reclamando esses dias que a funcionária terceirizada responsável pelo almoxarifado, a mando da direção, estava contando os lápis de cor que ia entregar a ele. E é uma escola grande heim...
P6	As escolas possuem salas de informática, recursos multimídia como projetores, notebooks, além dos tradicionais mapas, etc.

Como relatamos anteriormente (página 65), olhando para a infraestrutura geral das escolas, aparentemente, dizemos que são boas. Mas se fizermos uma análise um pouco mais minuciosa, essa avaliação já cairia de boa para regular. Em primeiro lugar, não há um padrão mínimo na infraestrutura das escolas da Rede Estadual do Rio de Janeiro, então, como se pode ver no relato dos professores, algumas possuem ar condicionado, outras ventiladores. Algumas possuem quadra outras não. Algumas possuem refeitório outras não. Enfim, a infraestrutura varia bastante a cada escola.

Procuramos destacar aqui os itens que mais se repetiram na fala dos professores, que foram:

- **Déficit de funcionários.** Em todas as escolas em que observamos aulas pudemos presenciar a ocorrência de alguns problemas devido à inexistência ou número de funcionários inferior ao necessário para o bom funcionamento da escola. Faltam inspetores, secretárias e até mesmo professores. Em uma das escolas que P2 trabalha os alunos eram liberados mais cedo porque o professor de Educação Física estava de licença. Na escola de P5 o inspetor ficava toda semana atrás do professor vendo se ele podia adiantar o seu tempo de aula porque os alunos estavam com tempo livre entre uma disciplina e outra, já que os alunos não tinham professor de Sociologia. Na escola de P4 a biblioteca fica fechada por falta de funcionário. P5 nos conta que “falta inspetor, professor e a maioria dos funcionários administrativos e da biblioteca também são professores com desvio de função. Alguns, inclusive, é bom você colocar aí, que vieram de escolas que foram fechadas”. O fato relatado por P5 é preocupante e infelizmente tem ocorrido com bastante frequência. Segundo notícia divulgada no jornal online ENTRE-RIOS no dia 02 de outubro de 2014, somente nos governos de Sérgio Cabral Filho (1 de janeiro de 2007 a 3 de abril de 2014) e Luiz Fernando Pezão (4 de abril de 2014 até a presente data) foram fechadas 248 escolas estaduais no Rio de Janeiro. Ou seja, dá-se início a peregrinação docente, já que os professores precisam ser remanejados. Não só os professores, mas também funcionários e alunos. Falando sobre a superlotação das salas de aula P4 salientava: “A escola tende a receber muitas transferências ao longo do ano que é obrigada a aceitar, o que torna algumas turmas cheias”.



- **Número insuficiente dos recursos audiovisuais.** A presença de recursos audiovisuais já melhorou significativamente nas escolas. Hoje, é mais difícil de encontrar uma escola que não tenha ao menos uma TV com DVD ou um projetor multimídia (data show). No entanto, a disponibilidade desses recursos ainda é bastante restrita. P5 revela: “Só tem um projetor multimídia, que aí você projeta na parede. E é um mesmo. Pra usar tem que entrar na fila!”. Na escola de P3 ocorre o mesmo. P2 também expressa insatisfação com o número de equipamentos disponíveis na escola: “Tem uma parte que é pra você usar o data show, aí todo mês já tá reservado para o professor de português. O professor de português pegou todas as aulas. Teria que ter mais quantidade, porque, de vez em quando, um professor pega aquele instrumento e usa de muleta pra matéria dele. Só dá aula naquele modelo e os outros professores ficam sem nada!”. Os docentes também mostraram insatisfação com alguns recursos. P1 critica a lousa virtual, uma novidade nas escolas estaduais. Ele explica que com a lousa virtual “você projeta no data show e vai escrevendo só que é uma merd\* de se utilizar aquilo porque você tem que entrar na frente da imagem pra escrever. Então não serve. Aquilo ali é horrível”. P3, por sua vez, fala sobre a conexão extremamente precária: “Nas salas de informática geralmente, você não pode trabalhar com nada que envolva internet porque a rede de internet é muito deficiente nas escolas”.
- **Ausência ou deficiência na climatização das salas de aula.** A questão da refrigeração nas salas de aula foi o item mais citado pelos professores. Com exceção de P6, todos falaram sobre essa questão. A presença dos ar condicionados nas salas de aula pode ser dividida em três grupos: as que o ar condicionado funciona precariamente, as que o ar condicionado não funciona e as que não possuem ar condicionado. P4 salienta: “as salas de aula são pequenas para o número de alunos matriculados e mal refrigeradas, pois sofrem com a falta de manutenção dos aparelhos de ar condicionado”. Já no caso de P3 “algumas escolas tem, outras não. E os que têm a maioria não está funcionando.” Além da falta de manutenção ser um problema, pois muitos aparelhos estão quebrados ou não dão vazão, as escolas possuem ar condicionados antigos, logo não há possibilidade de ajustar a temperatura. Os aparelhos não possuem nenhum botão e precisam ser ligados direto no disjuntor por funcionários da escola. Nos dias nublados ou de chuva o ar condicionado da

escola de P1 deixava a sala de aula “congelante”, mas nos dias de calor não dava vazão e a sala ficava abafada. Como foi dito anteriormente (página 65), o Rio de Janeiro passa a maior parte do ano com temperaturas bem elevadas, logo a presença e o bom funcionamento de ar condicionado passam a ser fundamentais. Quando a sala de aula está muito quente os alunos ficam agitados, irritados, reclamam e o professor que também está sofrendo com o calor e com a balbúrdia dos alunos ficam ainda mais estressados e frustrados por não conseguirem fazer o seu trabalho.

Além dos pontos que destacamos, os professores também trazem outras questões, como a ausência do livro didático até para a consulta do próprio professor, a falta de espaços adequados a todas as atividades escolares, visto que em algumas escolas não há quadra, refeitório, biblioteca e etc. Algumas instituições também não possuem o globo terrestre e os mapas ou os materiais são bem antigos.

Quadro 12 - Quais os recursos didáticos você mais utiliza em suas aulas?

Prof.	Quais os recursos didáticos você mais utiliza em suas aulas?
P1	Eu uso principalmente o quadro. Só tenho o quadro, não tenho livro. Nem a matéria do livro eu sei, to dando matéria de cabeça naquela porr*. Também uso, às vezes, TV e data show.
P2	Ainda não consegui usar nenhum não. É difícil. O que uso mesmo é o quadro, porque nem livro didático eles não tem.
P3	Quadro, mas já usei o data show, mapa... Só não usei o globo. Data show agora eu uso o meu. O LD eu uso muito pouco, porque não chega quantidade suficiente para os alunos, então você tem que fazer o esquema de ir lá pegar o livro... Às vezes não tem nem uniforme. A escola pede uniforme e o uniforme não chega.
P4	Eu utilizo mais o quadro, o data show e os mapas.
P5	Eu só uso o quadro mesmo. Não uso o projetor por conta da burocracia e do controle excessivo da direção. Tu vê fica contando os lápis de cor. Regula a Xerox por professor. É o diretor, pessoalmente, que tira a Xerox. Aí fica um clima de desconfiança o tempo todo. É como se todos os professores fossem ladrões. O governo se nega a dar aumento porque diz que o professor ganha bem e a direção regula as coisas porque o professor ta “roubando” esse tipo de material.
P6	Utilizo com mais frequência o quadro. Às vezes os projetores multimídia.

Quadro 13 – Qual a principal metodologia que você utiliza em suas aulas?

Prof.	<b>Qual a principal metodologia que você utiliza em suas aulas?</b>
P1	Aula expositiva. É mais passar a matéria no quadro e explicar. Eu não tenho como passar exercício. Ficar escrevendo exercício no quadro, pô, sei-lá, perde muito tempo. Faço exercício quando eu uso o livro, que aí é na escola particular, que é apostila. Aí eu falo: Pô galera, vamos fazer esse exercício aí, aí eu vou lá e corrijo junto com eles. Mas ali na pública não tem como. Eu to preparando minha cabeça pro ano que vem, tá ligado? Quando eu tiver o livro certinho. Acostumar eles a usar aquela porr*
P2	É aula expositiva.
P3	Aula expositiva. Agora, uma coisa que eu observei é que os alunos são habituados a esse tipo de aula, porque no EJA eles têm o livro. Todos tem o livro. E aí, por conta da metodologia do Estado você tem que usar a porcaria do livro que eles te empurram. E aí à noite, a maioria ta chegando do trabalho e como somos obrigados a usar, eu muitas das vezes, não coloco nada no quadro pra eles copiarem. Eu só faço esquemas, organogramas no quadro, coisas que eles vão falando e eu vou montando o organograma pra explicar a matéria e aí, não uma vez, mas quando chega algum período de avaliação eles dizem: mas professor, não tem matéria nenhuma. Eu digo, nós não debatemos isso, isso, isso, isso... Mas, eles são habituados a esse tipo de aula.
P4	Eu busco utilizar a metodologia relacionada à problematização de questões pertinentes ao conteúdo do aluno, de modo a estimular a reflexão das turmas sobre a situação apresentada.
P5	Aula expositiva e exercício oral. Pego um aluno aleatoriamente... Peço pra ele falar sobre o assunto. Debato com a turma inteira sobre o que o cara respondeu. Faço isso durante toda a aula com vários alunos diferentes.
P6	Utilizo o tradicional quadro, mas frequentemente venho utilizando o projetor, com filmes, documentários, slides, etc.

Comparando as observações de aula com as entrevistas vemos que há pouquíssima discrepância entre a prática e o discurso dos professores. Acreditamos que todos foram muito honestos ao falar sobre suas práticas, desejos e limitações. Interpelados sobre os recursos didáticos e metodologias que costumam utilizar em suas aulas, todos responderam aquilo que havíamos percebido nas observações de aula: a aula expositiva e o quadro-negro (que agora é branco) configuram-se como

principal método e recurso utilizado pelos professores. “Em razão das inúmeras dificuldades que enfrentam no trabalho, alguns professores se sentem inseguros e se fecham em uma atitude conservadora: optam por manter os rituais rotineiros e repetitivos da sala de aula”. (CAVALCANTI, 2010, p.01). Dentre essas dificuldades podemos destacar as longas jornadas de trabalho (P1 da aula em sete escolas e P6 leva 8 horas só de deslocamento) associada à intensidade/quantidade de trabalho extra sala de aula (P6 da aula para 600 alunos e isso significa corrigir 600 provas), perda da autonomia docente (P2, P4 e P5 são coagidos pela direção a aprovarem todos os alunos), Baixos salários (P5 diz que ainda não saiu da casa dos pais, pois devido ao salário que recebe teria uma qualidade de vida muito inferior a que tem morando com a família), precárias condições de trabalho (P2, contra a sua vontade, será realocado de escola, P3 critica a quantidade de recursos didáticos disponíveis nas escolas, todos falam do calor e da necessidade do ar condicionado). Esses e muitos outros motivos levam os professores ao desânimo (bem precoce em alguns casos) e restringem a quantidade de tempo que eles precisam para planejar suas aulas, se apropriar de outros recursos além do quadro e também para a sua autoformação.

(...) mesmo as escolas estando mais equipadas (com computadores, internet, DVD, *software*, livros, etc.) o trabalho docente não se altera porque os docentes não dispõem de tempo para preparar uma aula diferente e mais interessante. Podemos perceber então que a falta de tempo traz repercussões negativas para o trabalho docente, atrapalha a aprendizagem dos professores porque impede o processo de formação continuada e o desenvolvimento docente. Conseqüentemente, é muito difícil a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. A análise revela ainda que os professores têm consciência de que, ter tempo, é decisivo para sua própria formação e melhoria do trabalho que desenvolvem (LOURENCETTI, 2014, p. 23).

Apesar de hoje a disponibilidade dos recursos ser muito superior do que no passado e dos professores entrevistados serem formados a partir do ano de 2009, ou seja, após o advento da Geografia crítica, observamos que as aulas ainda permanecem num modelo muito parecido ao de outrora. Esses professores continuam alimentando as permanências que viemos falando ao longo do capítulo I e os alunos continuam pouco interessados na disciplina e sem saber ao certo para o que ela serve.

Quadro 14 - Você já fez algum trabalho de campo com seus alunos?

Prof.	<b>Você já fez algum trabalho de campo com seus alunos?</b>
P1	Já, na particular. Foi Feira de São Cristovão e no Museu de História Nacional, eu acho... Aquele que tem no Jardim Botânico. A escola que organiza desde o começo do ano e chama os professores, que montam junto. Aí define o que vai ser pra cada um. E foi aula de campo mesmo. Rendeu bem, foi uma aula boa. A gente vai para o Rio Walter Planet também, agora na semana que vem. Na escola pública eu nem tentei, ainda to meio perdido dentro da escola. Tinha matéria pra dar, eu não tinha muita noção das coisas.
P2	Não, assim, eu mesmo com minha turma não. Já teve um na escola particular, mas foi interdisciplinar. Foram várias turmas e professores. Foi pro Centro histórico do Rio de Janeiro. Teve um roteiro. Nós pegamos o trem, observamos a linha férrea... Eles encararam como passeio, mas foi bom, porque também eles não conhecem os lugares. Foi bem interessante, porque foram várias disciplinas, então deu pra abordar bastante coisa dentro da própria matéria.
P3	Já. Centro do RJ. Os alunos encararam como passeio. Quando você leva eles pra um ambiente que não é de sala de aula, eu não sei se é porque é um ambiente diferente, eles se comportam diferente. Eu levei eles na rádio Roquette Pinto e eles participaram de um programa ao vivo e dali nós passamos no espaço da marinha. E na rádio Roquette Pinto os seguranças abriram pra eles irem na sacada pra olhar o centro do Rio e muitos (eram alunos do Pantanal) não conhecem nem a 25 de agosto <sup>15</sup> . E aí quando você leva eles pra um lugar diferente, um deles falou assim: professor, deixa a gente aqui. Eu falei assim: não eu prometi pra sua mãe que eu ia te levar de volta pra casa. Mas assim, quando eles se veem no processo, veem o que ta sendo falado é legal. É uma possibilidade. O trabalho de campo foi bem tranquilo. As escolas que eu trabalho esse ano, questão de direção, pra você lidar com os diretores, são bem legais, até uma coisa que eu defendo. Os diretores são professores que até bem pouco tempo atrás tavam na sala de aula e isso faz uma diferença considerável. Ano passado eu fiquei numa escola que quando abriu a possibilidade de sair eu não pensei duas vezes. E aí eu pedi carta de autorização pra ser liberado daquela escola e foi uma escola que eu peguei trauma de dar aula pro oitavo ano. E aí é uma diretora que tá há trinta anos na escola. Não tem mais o tato do que é a sala de aula e o que não é. O que ela lembra de sala de aula é provavelmente do tempo em que ela era professora. E as crianças não são as mesmas.
P4	Sim, para a fábrica da Coca-Cola e para a cidade de Petrópolis. A visitação a fábrica da Coca-Cola ocorre todos os anos pelas turmas de 8º ano da escola particular, em que os alunos conhecem as instalações da fábrica e a sua história e são levados a observar temas como a inserção das empresas multinacionais e a tecnologia e o desemprego estrutural. Os alunos

<sup>15</sup> 25 de agosto é o bairro nobre do município de Duque de Caxias.

	visualizam vídeos e contam com a explicação de monitores da fábrica. Na verdade a visita é bem lúdica no início. Geralmente, eles fazem muitas perguntas sobre logística na distribuição da mercadoria, como funciona a produção da coca-cola, por que não veem muitos funcionários na linha de produção, entre outras. Esse ano em especial a pergunta mais esperada foi sobre o rato que supostamente apareceu na garrafa de coca-cola. É uma visita em que eles se divertem e a culminância com debates e relatórios a maioria relaciona sem dificuldades ao tema proposto. O campo a cidade de Petrópolis foi realizado com alunos de 9º ano do colégio estadual, em parceria com as disciplinas Língua Portuguesa e História, em que os alunos foram estimulados a observar a influência da cultura europeia trazida pela família real ao Brasil. Eles foram levados aos museus em Petrópolis além de passear pela cidade. Receberam muitas informações por parte de monitores e guias dos locais visitados, e simplesmente ficaram deslumbrados com o Museu Imperial de Petrópolis, onde fizeram muitas perguntas.
P5	Não, ainda não tive tempo pra preparar nada nesse sentido. Por conta da correria de ter que cumprir o currículo mínimo... Tem tanta coisa na escola. É SAERJ, é conselho de classe, pré-conselho de classe, semana cultural, projeto disso e daquilo que aí quando você vê, as matérias de humanas, que são vistas como menos importantes, perdem quase todas as suas aulas. E aí você acaba ficando sem tempo de fazer uma atividade um pouco mais diferente
P6	Sim. Ocorreu em conjunto com o professor de história do Pré-Vestibular social, foi realizado no centro da cidade do Rio de Janeiro, onde trabalhamos as modificações espaciais.

O trabalho de campo é mais um recurso que vem sendo negligenciado pelos professores devido à falta de tempo e recursos para se planejar e realizar tal atividade. Com isso os alunos perdem a oportunidade de experimentar na prática os temas trabalhados na sala de aula, de conhecerem a Geografia em movimento e acima de tudo perceberem que a Geografia não é só uma disciplina de sala de aula, mas uma ferramenta que nos auxilia a ler e entender o espaço a nossa volta e os fenômenos que ali ocorrem.

P1 e P2 já participaram de trabalhos de campo interdisciplinares organizados pelas escolas particulares onde trabalham/trabalhavam. P6 também já levou seus alunos do pré-vestibular social à campo junto ao professor de História. Na rede pública apenas P3 e P4 levaram os alunos à campo e relatam como a experiência foi significativa. P3 relata: “quando eles se veem no processo, veem o que ta sendo falado é legal. É uma possibilidade”. Além disso, P3 fala que o bom relacionamento entre professor e direção é um fator muito importante para que esse tipo de trabalho consiga ser posto em prática. Diante das dificuldades de se levar as turmas a

campo, os professores poderiam adotar a Geografia do custo zero sugerida por Kaercher (2011, p.135), ou seja, ações didáticas que não necessitam de recursos tecnológicos e nem gastos extras e que vão estimular a produção pessoal dos estudantes. Vão fazê-los, neste caso, se sentirem também parte integrante e fundamental do processo de construção do conhecimento. É claro que essas atividades não substituem o trabalho de campo, mas como não é possível ir a campo toda semana é uma alternativa interessante de ser usada. Porque os docentes da Educação Básica não a utilizam? Pensamos que seja porque não a conhecem. Além disso, aqui, a falta de tempo, torna-se, mais uma vez, fator agravante que dificulta não só o planejamento, mas a formação pessoal e continuada do professor, que não consegue conhecer e se apropriar dos conhecimentos que vem sendo produzidos recentemente pela academia.

#### **Bloco 4 – Autoformação e formação continuada:**

Quadro 15 – Nos últimos três anos você participou de algum encontro acadêmico?

Prof.	<b>Nos últimos três anos você participou de algum encontro acadêmico? Qual?</b>
P1	Sim, eu vou a um encontro por ano, fora os estudantis. De cabeça lembro do ENG de 2012 e do CBG (2014).
P2	Participei. Participei dos eventos que tem aqui na FEBF mesmo. Semana de Geografia, encontro de Geomorfologia... Essas coisas.
P3	Não... O último que eu me lembro foi o ENG em Porto Alegre no ano de 2009. Faz mais de 3 anos. Mas, to tentando lembrar porque fui em outros depois disso. Mas já faz um tempo que não participo mesmo. Me formei no Bacharel em 2012 e esse foi o ultimo ano que participei, mas não lembro de qual evento.
P4	Não. Apenas cursos de extensão, formação continuada e aperfeiçoamento profissional na área de educação e ensino de Geografia. Pois, estou buscando mecanismos de ter certeza se quero mesmo fazer doutorado em Educação. Uma dificuldade é que muitos encontros acadêmicos são realizados durante o horário de trabalho e as escolas não abonam a falta.
P5	Não. Os encontros estudantis eram mais baratos, mais fáceis de ir. Tinha lugar pra acampar e tal. Agora pra participar de alguma coisa é uma facada. A inscrição do evento é um roubo e ainda tem que pagar as passagens, estadias, alimentação... É quase tirar férias (risos). Tem que se planejar muito pra conseguir bancar. Fora que a gente nem consegue liberação das escolas.

	Tem que matar o trabalho mesmo e ter o ponto cortado. Pra quem dá aula em escola particular fica pior, que ainda corre o risco de ser demitido. Aí que não dá mesmo.
P6	Não.

Quadro 16 – Nos últimos três anos você publicou trabalho em algum encontro acadêmico? Qual?

Prof.	<b>Nos últimos três anos você publicou trabalho em algum encontro acadêmico? Qual?</b>
P1	Sim, no CBG. Foi minha primeira publicação na vida. Por mim, poderia até ser a última. Só publiquei pra melhorar o currículo. Mestrado exige essas merd** aí. Então publiquei meu TCC. O tema era Geografia Política.
P2	Publiquei. Foram temas variados. É aquilo, né?! Como saí da graduação a pouco tempo (risos) tem várias áreas. De ensino só tem um que fiz com um colega. Foram coisas que escrevi pra publicar depois que saí da graduação. O que fiz com o colega é bem legal. É sobre o uso de teatro para o ensino de Geografia.
P3	Não.
P4	Sim, mas fui coautora, e não foi sobre Geografia e sim sobre turismo e unidades de conservação na semana acadêmica de Turismo do CEDERJ.
P5	Não.
P6	Não.

Avaliar e repensar o ensino de Geografia é sempre importante, afinal, o professor que pretende implementar no ensino uma Geografia comprometida com a formação de sujeitos autônomos deve procurar aprender constantemente, evitando as certezas e ideias preestabelecidas que limitam a percepção do real. Neste sentido, a autoformação e formação continuada são fundamentais para que em constante processo de aprendizagem os docentes não caiam num dogmatismo geográfico limitando os conteúdos trabalhados em sala de aula à sua própria leitura do mundo e excluindo a riqueza do debate e da diversidade de ideologias, crenças e opiniões. Neste sentido, os encontros acadêmicos configuram-se como um espaço



bem importante. Pois neles há a possibilidade de debate com professores e pesquisadores de diferentes correntes geográficas, com diferentes posicionamentos políticos e ainda com diferentes análises do espaço a nossa volta. Além da riqueza do debate temos ainda a possibilidade de conhecermos aquilo de mais novo que vem sendo produzido no que tange as teorias e práticas da Geografia.

Quanto à participação dos professores entrevistados nos encontros acadêmicos apenas P1 e P2 participaram de algum desses eventos, sendo que P2 participou apenas de encontros locais, como a semana de Geografia da FEBF. Dos grandes encontros nacionais apenas P1 participou e mandou trabalho, ainda que contra a sua vontade. Dos relatos dos professores destacamos duas questões:

- **Dificuldades dos professores da Educação Básica em participar de eventos acadêmicos.** No capítulo I, chamamos atenção para a baixa participação dos professores de Geografia da Educação Básica nos encontros nacionais de Geografia ou, mais especificamente, ensino de Geografia. Mostramos que dos 1001 participantes que mandaram trabalho para o 12º ENPEG (realização em João Pessoa – PB), apenas 69 se enquadravam na categoria “Professor da Educação Básica”. Olhando para o grupo de professores entrevistados vemos que o mesmo se repete. A maioria não participou de nenhum evento nos últimos três anos. Mas por que isso ocorre? P4 e P5 nos dão algumas pistas. P4 relata que participou de cursos de extensão, formação continuada e aperfeiçoamento profissional na área de educação e ensino de Geografia. Ou seja, falta de interesse em buscar formação não é. A professora pretende ainda fazer doutorado e que está pesquisando para saber se Educação será mesmo o curso escolhido. P4 afirma que a falta de liberação por parte das escolas para que os professores participem desse tipo de evento é causa determinante. De fato, se pensarmos novamente no 12º ENPEG, veremos que ele aconteceu de 15 a 19 de setembro de 2013, ou seja, de domingo a quinta-feira. Sem deixar de faltar o trabalho, os professores da Educação Básica só poderiam participar do primeiro dia de encontro o domingo, dia em que só há o credenciamento e a plenária de abertura.

Além da falta de liberação por parte da direção, P5 fala sobre os elevados custos de se participar de um evento desse porte. Nas palavras do professor: “Os encontros estudantis eram mais baratos, mais fáceis de ir. Tinha lugar de graça pra acampar e tal. Agora pra participar de alguma coisa é uma facada. A

inscrição do evento é um roubo e ainda tem que pagar as passagens, estadias, alimentação... É quase tirar férias (risos). Tem que se planejar muito pra conseguir bancar”.

- **Produtivismo acadêmico.** Através deu relato, P1 “levanta a bola” para uma questão que apesar de ser secundária para nossa pesquisa também merece atenção, o produtivismo acadêmico. O professor diz: “Foi minha primeira publicação na vida. Por mim, poderia até ser a última. Só publiquei pra melhorar o currículo. Mestrado exige essas merd\*\* aí”. Ou seja, o professor não tinha intenção de realizar nenhuma pesquisa no momento, mas como no período de realização do CBG (2014) ele ainda estava participando do processo seletivo do mestrado em Geografia na PUC-Rio e até aquele momento não tinha nenhum trabalho publicado achou que seria prudente mandar alguma coisa (no caso, seu TCC) para o evento. Muitos estudantes de graduação e pós-graduação (e também os professores do nível superior) sentem essa mesma pressão. Existem prazos e metas a serem cumpridas. Muitos trabalhos são escritos especialmente para a publicação em determinados eventos, ou seja, às vezes não há uma pesquisa por trás daquele trabalho e nem mesmo o estudo necessário. Dentro da própria academia vem se discutindo a qualidade de determinados trabalhos que são cada vez mais baixas.

#### Quadro 17 - Você está lendo algum livro atualmente?

Prof.	Você está lendo algum livro atualmente?
P1	Sim, Manuscritos Econômicos e Filosóficos, de Karl Marx.
P2	Ah eu to lendo o livro <sup>16</sup> que você me deu, a tese do teu orientador.
P3	Sim, O príncipe, do Maquiavel e to lendo também a biografia do Steve Jobs.
P4	Não. Mas pretendo assim que entrar de férias efetivamente. Ainda estou trabalhando na escola particular.

<sup>16</sup> O livro em questão é: Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica, de Nestor André Kaercher.

P5	Tô. Ficar duas horas dentro de um ônibus pra ir trabalhar tinha que me servir de alguma coisa, né? Tô lendo Revolução e contrarrevolução na Alemanha, Leon Trotsky.
P6	Sim. Redes de indignação e esperança - Os movimentos sociais na era da internet. - Manuel Castells.

Quadro 18 – Indicação de livro sobre ensino de Geografia.

Prof.	<b>Você teria algum autor ou livro sobre ensino de Geografia para me indicar?</b>
P1	Não, nunca li nada. Ah só o Lacoste mesmo. Quando ele fala da Geografia dos professores. Fora isso não li nada. Nunca tive interesse. Aquela coisa, né?! A Geografia não se faz no livro, se faz na prática!
P2	Não. Ah eu teria até pra indicar, né?! Mas não sei... Tem umas coisas do Marcos Couto que são interessantes. Ele vai trabalhar mais a questão do professor no ensino de Geografia, sem ser a escola. Ele trabalha mais com a formação... Não sei...
P3	Eu indicaria o que eu usei na minha graduação: Para ensinar Geografia em HQs. Não lembro o nome do autor agora, mas depois te passo.
P4	Não.
P5	Escritos sobre educação e Geografia. É do Reclus e do Kropotkin. Esse livro é muito bom, porque eles criticam essa educação geográfica doutrinária, patriótica e até religiosa.
P6	Sinceramente não me recordo.

Pensando sobre a autoformação dos professores perguntamos se eles estavam lendo algum livro no momento e também se eles tinham algum livro sobre ensino de Geografia para nos indicar. P4 foi a única que não estava lendo nada, aparentemente por falta de tempo, mas, disse que pretendia começar a ler alguma coisa assim que entrasse de férias do trabalho. P2 está lendo sobre ensino de Geografia e os demais professores sobre temas variados. Quanto a recomendação do livro, apenas P3 e P5 tinham livros para nos indicar. Isso nos remete novamente a pouca atenção que tem sido dada para o ensino de Geografia nos cursos de graduação. Segundo Kaercher:

Com relação a Geografia percebe-se a pequena importância que se dá à reflexão da Geografia escolar. A minha experiência, como graduando e profissional, indica que a grande maioria dos colegas sai da faculdade sem ter refletido mais sistematicamente acerca das diferenças entre a Geografia acadêmica, feita no Ensino Superior, e a Geografia escolar, destinada ao EFM. Aprende-se (vamos ser otimistas) a primeira, mas ensina-se (pelo menos, deseja-se) a Geografia escolar. Essa distinção entre Geografia acadêmica e escolar parece sutil, mas tem grandes repercussões no ensino. É possível graduar-se na lógica do acúmulo de informações, até hiper-especializar-se numa ‘gavetinha’ específica (agrária, urbana, clima etc), mas ser professor do EFM, na mesma lógica do acúmulo de informações, tende a gerar um ensino pouco consistente do ponto de vista epistemológico, e, pouco atraente do ponto de vista didático. (KAERCHER, 2007)

Ainda segundo o autor, o resultado disso é que “os alunos não entendem bem o que estão estudando. Por quê? Porque muitos de nós, não entendemos o quê e porque ensinamos o que ensinamos” (KAERCHER, 2007). A falta de clareza tanto dos alunos como de alguns professores sobre o objeto de estudo e/ ou do objetivo do ensino da Geografia é um dos fatores que fazem com que a Geografia escolar ainda seja vista como uma disciplina chata, entediante e que nada tem a contribuir em nossas vidas. Pudemos ver parte desse descontentamento, por exemplo, através dos relatos que coletamos no *Facebook*.

Quadro 19 – Qual o último livro de Geografia que você leu? Quanto tempo faz?

Prof.	Qual o último livro de Geografia que você leu? Quanto tempo faz?
P1	A Geografia, isso serve em primeiro lugar para fazer a Guerra – Lacoste. Eu tava lendo mais outras áreas pro TCC. Esse foi o último que eu li de Geografia mesmo. Faz 1 ano.
P2	Eu li, só não lembro o nome. Ano passado li a bibliografia indicada para o processo seletivo do mestrado lá da FFP.
P3	Não lembro. Deve ter uns 2 anos que foi quando terminei o bacharelado.
P4	Rele recentemente, Geografia Pequena História Crítica e O que é Geografia, tem aproximadamente 2 semanas.
P5	Pô, que eu me lembre... O Neoliberalismo, do Harvey. Faz uns 3 anos. Eu ainda tava na faculdade.
P6	Geografia – Pequena história crítica – 6 meses.

Apenas P4 e P6 leram recentemente (até 6 meses) algum livro sobre Geografia. As leituras sobre o tema com os demais entrevistados já ultrapassa a marca de 1 ano e não foi uma iniciativa pessoal. Uns leram porque ainda estavam na graduação, outros para estudar para determinado processo seletivo. Enfim, não que a leitura de outros temas não contribua para a formação docente, mas é importante salientarmos a falta de contato com as últimas publicações, principalmente no que tange ao ensino de Geografia. Se balizando pelo grupo pesquisado podemos dizer que a maioria dos professores nem participa dos encontros acadêmicos e nem procura se atualizar através da leitura das últimas publicações sobre a Geografia enquanto ciência ou disciplina escolar. A autoformação docente, neste sentido, parece estar um pouco deficitária. Lembrando-se da quantidade de turmas e alunos que cada professor possui não é difícil de imaginarmos o porquê.

Quadro 20 – Existe algum tipo de incentivo a formação continuada do professor na escola que você trabalha?

Prof.	<b>Existe algum tipo de incentivo a formação continuada do professor na escola que você trabalha?</b>
P1	(Risos) Não, em nenhuma delas.
P2	Tem. Ter tem. O Estado tem vários cursos e tudo você recebe pra fazer. Mas tem que ser fora do seu horário de trabalho. Bom, mas ele recebe. Eu vou te falar que ta longe de ser o ideaaaal, mas é diferente de outros anos que não existia nada. Falta muita coisa. Tem muita coisa, falta muita coisa.
P3	Não. Bom, agora tem um programa do Governo Federal que é um programa de fortalecimento do Ensino Médio, mas que é feito de forma muito capenga, mas acho que já é um passo, né?!
P4	Na escola particular existe um projeto de formação continuada com promoção de palestras com especialistas da educação, encontros no decorrer do ano letivo e semana pedagógica que ocorre no final de dezembro, e atividades sobre os temas propostos.
P5	Não, em nenhuma delas. Às vezes quero participar de alguma mesa ou palestra que fico sabendo e nem dá pra ir, porque a escola não te libera. Nem liberar pra ir nos eventos não liberam. Ou seja, nem ajudam e ainda atrapalham.
P6	Na escola em si não existe, mas existe um programa de formação continuada promovido pela secretaria de educação, porém segue um modelo imposto pela SEEDUC, assim como todos os projetos baseados na meritocracia.

Essa foi, talvez, a pergunta com respostas mais díspares. P1 e P5 dizem que não há nenhum tipo de incentivo a formação continuada. P5 diz ainda que “Nem liberar pra ir nos eventos não liberam. Ou seja, nem ajudam e ainda atrapalham”. P4 diz que só há uma iniciativa na escola particular em que trabalha. Já P3 e P6 dizem que não. Que na escola não há nada, mas lembram que existem alguns programas de iniciativa da SEEDUC ou do Governo Federal. P2 é o único que responde que sim. Explicando que o Estado tem vários cursos e que os professores recebem para fazê-los, tendo uma condição: tem que ser fora do seu horário de trabalho.

Diante dos relatos podemos afirmar que ou não há uma política pública de formação continuada ou que, no mínimo, a política de divulgação desses cursos não é muito eficaz. Todos são professores da Rede Estadual do Rio de Janeiro e alguns sabem da existência de um programa da SEEDUC, outros de um programa do Governo Federal, outros sabem que existe alguma coisa, mas não sabem bem o quê e outros não sabem da existência de nada. Além disso, o Estado também não libera os professores para a realização de cursos de pós-graduação. Apenas dá um incentivo em forma de dinheiro, o que restringe a possibilidade dos professores cursarem pós-graduação em outros Estados, por exemplo.

### **Bloco 5 – A educação escolar brasileira e o ensino de Geografia sob a ótica dos professores da Rede Estadual do Rio de Janeiro.**

Quadro 21 – Porque a Geografia deve fazer parte do currículo escolar?

Prof.	<b>Em sua opinião, porque a Geografia deve fazer parte do currículo escolar?</b>
P1	Porr*, considero que você poder entender o espaço que você vive, você pode começar a contestá-lo, né? Aí sim, ajudando na formação crítica libertadora.
P2	(Repete a pergunta) Assim, a Geografia se a gente pensar bem é uma das disciplinas mais importantes, porque ele (o aluno) vai conhecer a vivencia, os espaços. Conhecer como ele vai interagir com o mundo e vai também refletir sobre o espaço, sobre a realidade dele. Não sei. Principalmente pra isso, pra refletir o que é a realidade e conhecer o mundo.
P3	É na Geografia que você tem uma percepção do que você vive. É na Geografia que explica movimentos sociais, que muitas vezes eles presenciam sem saber o que tão presenciando. É através da Geografia que você percebe questões que estão acontecendo e que acontecem na vida deles.

	<p>Principalmente a Geografia Crítica, te permite a análise de muitas coisas do próprio cotidiano. Eu tava até brincando esses dias sobre falta d'água, brincando entre aspas, falando que a falta de água pra Baixada Fluminense que é um problema crônico... Que água na Baixada Fluminense é que nem Copa do mundo, aparece de 4 em 4 anos e só nas eleições. E aí, teve uma aula que eu falando sobre segregação sócio-espacial com os alunos, aí eu falei que, aqui em Caxias eu dou aula do lado de uma comunidade (lixão), vocês moram na periferia da periferia. Aí um aluno virou e falou: 'Coé professor, ta esculachando a gente?' Aí eu falei: não, vamos analisar. Duque de Caxias não é periferia do Rio? Muitas pessoas trabalham no centro do Rio e vem pra Duque de Caxias dormem aqui e no dia seguinte tem que levantar cedo pra pegar e ônibus e não sei o que... Tem um monte de problemas urbanos, estruturais... E ele disse: é.</p> <p>A favela não tem isso também? E aí Caxias é uma periferia e a favela é uma periferia de uma periferia. E aí ele entendeu que eu, na linguagem dele, eu não tava "esculachando a gente".</p>
P4	<p>A Geografia se faz necessária no currículo escolar para o desenvolvimento da percepção do mundo pelo aluno, para o estímulo do pensamento crítico e o pleno exercício de sua cidadania.</p>
P5	<p>Em primeiro lugar pra eu continuar empregado! (risos) Segundo que não é só a parte mais rica da população que tem que ter acesso a esse tipo de conhecimento. Se a Geografia sai do currículo escolar as camadas mais pobres da população, parte considerável da classe média, os pobres e miseráveis, isso é a maioria, nunca vai ter acesso ao tipo de conhecimento que a Geografia pode oferecer. Pros alunos terem a possibilidade de intervir politicamente na nossa sociedade, alterando a realidade miserável da maioria eles precisam antes formar uma consciência espacial, política, social e econômica dos fenômenos e isso exige conhecimentos práticos e teóricos. Os teóricos eles podem adquirir na escola. Podem assim... no sentido bem geral da coisa. Depende muito da disposição e interesse do aluno e mais ainda das condições que a escola e o professor vão dar nesse sentido. Lá na escola mesmo tem muito professor que acha que ta dando aula de moral e cívica, ensinando o aluno a honrar pai e mãe, a polícia, o pastor e a direção. Agora sobre manter meu emprego, pô há muito desemprego desnecessário e mesmo que a Geografia saísse do currículo ainda existiria uma falta absurda de professores nas escolas. Tirar qualquer matéria do currículo hoje é por um lado, negar o direito a educação pública e por outro negar a realização prática desse direito por falta de professores.</p>
P6	<p>Principalmente pela reflexão que ela promove nos alunos. Estimulando o pensamento crítico e a investigação de determinados fenômenos que fazem parte do cotidiano.</p>

Trazemos novamente Kaercher (2007) para explicarmos o objetivo do questionamento acima realizado com o grupo de professores. "(...) Os alunos não entendem bem o que estão estudando. Por quê? Porque muitos de nós, não

entendemos o quê e porque ensinamos o que ensinamos”. A presente questão objetivava saber por que cada um dos professores acredita ser necessário ensinar/aprender Geografia. De modo geral, obtivemos respostas muito semelhantes. Os professores destacaram a necessidade de se conhecer e entender o espaço (principalmente o local, aquele em que o aluno está inserido), de desenvolver a percepção, de formar uma consciência crítica e todos esses fatores, por sua vez, contribuiriam para o aluno contestar o espaço, refletir sobre a sua realidade, exercer sua cidadania e, de acordo com P5, “pros alunos terem a possibilidade de intervir politicamente na nossa sociedade, alterando a realidade”. Segundo Lacoste (2009) “É necessário saber pensar o espaço, para saber nele se organizar, para saber nele combater”. Nesse sentido, a fala dos professores dialoga bem com a frase do autor. Pensamos que a Geografia é justamente uma disciplina escolar que muito pode contribuir para que o aluno desenvolva uma consciência espacial, que estimule e auxilie a luta desse indivíduo pela busca de seus direitos e pela transformação de toda a sociedade.

Em questão anterior, P1 alertava: “Aquela coisa, né?! A Geografia não se faz no livro, se faz na prática!”. Concordamos com o professor no sentido de que a prática, sem dúvida, não deve ser secundarizada pela Geografia escolar. É focando apenas na teoria e esquecendo-se da realidade a sua volta que muitos professores transformam suas aulas em algo distante, desconhecido e até mesmo estranho aos alunos, daí o baixo interesse discente. Todos os docentes pesquisados dão aula na periferia do Rio de Janeiro. Alguns, como P3 salientou, “dão aulas na periferia da periferia”. Ou seja, são alunos que vivem a realidade da falta de saneamento básico, da escassez de água, das limitadíssimas opções de cultura e lazer, da violência (tanto por parte do tráfico quanto da polícia) e do desemprego crônico de familiares. É fundamental, neste sentido, que as aulas de Geografia estimule o poder de reflexão nesses estudantes, auxiliando-os a entender o espaço em que vivem para que a partir daí possam se organizar e agir ativamente na transformação desse espaço. **A Geografia escolar pode ajudar na desmistificação e na desnaturalização de fenômenos que são tidos como naturais, como imutáveis, mas que na realidade não passam de uma construção social.**



Quadro 22 – Caracterização da educação escolar brasileira.

Prof.	<b>Como você caracteriza a educação escolar brasileira?</b>
P1	<p>Porr*, que ela deu muito certo... Para as classes poderosas. É justamente isso que eles querem. Pro restante não serve de nada. A questão é que pra classe que precisa dessa educação, principalmente a educação pública, ela só é doutrinadora, entendeu? Você percebe que os alunos têm essa mesma opinião do senso comum reproduzida nos meios de comunicação e que os próprios professores ajudam a reproduzir. Um exemplo na escola lá que eu dou aula fizeram meio que uma eleição presidencial e de governador. Pô o Pezão ganhou a eleição disparado na escola pública que é totalmente sucateada por ele, né? Ele ganhou disparado. E a Marina Silva ganhou também a eleição. Os candidatos de esquerda não tiveram representatividade em nenhum momento. Aí tu vê que a escola ta funcionando muito bem pra essa classe dominante, porque ela faz com que a classe oprimida escolha os representantes da classe dominante o tempo inteiro.</p>
P2	<p>Assim, a nível de Brasil eu não sei, mas o que eu sempre paro assim pra refletir... eu penso assim: eu to na zona metropolitana do Rio de Janeiro, né?! Então, assim... Se esse é o retrato da região metropolitana do Rio de Janeiro eu imagino, quem dirá no nordeste, naquelas partes que a gente sabe que ainda há um <i>delay</i> né na chegada das coisas. Mas a educação é muito ruim, principalmente por que... Eu acho assim, existem as coisas dentro da escola e as coisas fora da escola... E eu acho que a parte da escola ela até tenta fazer, mas assim, a escola hoje vem perdendo um pouco o seu significado e a educação não tem muito valor.</p> <p>Pra mim o papel da escola seria ajudar a formação do cidadão. Ajudar na formação da pessoa nessa parte do cognitivo. Construir com ela essa capacidade de refletir de interpretar, de compreender, pra ela ir se desenvolvendo. Eu acho que esse é o papel da escola.</p>
P3	<p>Ela é deficiente. Que ela não abrange tudo o que ela poderia abranger. Um grupo de estudos que eu fazia parte a gente tava falando que todas as estruturas falidas da sociedade são jogadas pra escola suprir essa necessidade. Quando a estrutura de família, hoje, no Brasil, já é diferente, a escola tem que suprir aquela necessidade e aí a escola passa a ser um ornitorrinco, né?! Parece isso, mas não é, parece aquilo, mas não é. E você fica preso ainda na estrutura, na questão pedagógica, porque tudo o que acontece no Estado é empurrado de cima para baixo. Você não vê, o professor também, muita das vezes, é desestimulado não só por conta disso, mas por conta do aluno não ter perspectiva ele não se interessa. Eu fui passar um filme sobre a questão de preconceito, provavelmente você deve ter visto aqui na faculdade “Nunca fui, mas me disseram” e aí eu falei de preconceito, falei de discriminação e falei que ia passar um filme que mostra o preconceito e a discriminação com o local onde vocês vivem. E aí a minha turma era: metade no celular, metade de cabeça baixa e os que sobraram conversando e dois prestando atenção no filme. Aí você fala assim: pra que</p>

	<p>eu vou trazer filme pra essa galera? Pra dormir? Você é uma das vezes desestimulado a fazer algumas coisas e sobre uma análise que pensando muita das vezes o pessoal não ta se importando com o processo e com a qualidade do processo, ta preocupado muito mais com números. Você provavelmente presenciou no Estado a questão de... Pô o Estado do Rio de Janeiro pulou 14 posições, é o quarto e é mentira. E um colega da escola falou que a diretora da regional perguntou se os diretores não acreditavam naquele resultado. Eu falei assim: espero que quando ela vier visitar a escola, se eu estiver que ela não me faça essa pergunta por que eu vou falar na cara dela que eu não acredito. A escola que eu estou, que é a minha escola-mãe, ela foi considerada o pior resultado de Caxias e aí nessa escola eu vi, eu consigo observar a evolução do aluno. Eu consigo observar uma porção de coisas que na outra escola, que provavelmente não é a das piores, eu não conseguia fazer. Eu não conseguia fazer nada. E aí que avaliação é essa? Só um número mesmo? É isso.</p>
P4	<p>Penso que a educação brasileira está calcada em obter números, aumentar índices, mas pouco preocupada com a qualidade do ensino. Neste contexto, existe uma tendência a mascarar os resultados através de decretos em que algumas disciplinas não reprovam (como é o caso de Língua Estrangeira Espanhol, na rede estadual do RJ), em que os professores devem atingir metas, que no final não ampliam o intelecto do aluno e muito menos contribuem para a sua cidadania.</p>
P5	<p>Em uma palavra? Sucateamento. No fundo é uma educação de fachada. Hoje a escola pública serve pra ensinar o aluno a ler e a escrever o suficiente pra que ele possa operar uma máquina e ser um bom consumidor. O resto é estatística criada pelo governo. A escola é a melhor arma de dominação de todos os tempos. Quem é contra a escola? Hoje qualquer miserável defende a ideia de que é importante estudar pra ser alguém na vida. Ou seja, a escola torna legítimo o discurso de meritocracismo. E quem é trabalhador, quem é explorado ainda pensa que a culpa é sua por não ter estudado o suficiente.</p>
P6	<p>Ainda muito deficiente por conta dos investimentos, da mercantilização do ensino e da burocracia estatal, o que dificulta a realização de um trabalho de qualidade. Além disso, eu destaco a formação docente, que em muitos casos também se configura como um empecilho à realização de uma educação libertadora, claro que devemos ter a noção que os docentes de hoje também passaram por uma formação escolar parecida com a atual. Costumo dizer que o que mais desanima na educação é a sala dos professores.</p>

Ninguém melhor para caracterizar a situação da educação escolar brasileira do que os próprios professores da Educação Básica que são parte integrante do universo escolar e que cotidianamente vivenciam seus limites e possibilidades. Procuramos aqui evidenciar aquilo que mais se repete na fala dos professores:

- **O papel da escola.** Afinal, na prática, qual o papel da escola? Ou ainda, que papel a escola tem exercido na atual sociedade? P2 afirma que a escola vem

perdendo o seu significado e que a educação já não tem muito valor. Como veremos no próximo ponto, ele diz ainda que os alunos chegam à escola totalmente desmotivados. Que não sabem ao certo porque estão ali. E falando sobre a relação tensa entre aluno e professor, P2 diz que os alunos sem sentem totalmente coagidos e compara a figura do professor a de um policial. P1 levanta outra questão dizendo que a escola “deu muito certo... Para as classes poderosas! (...) Pro restante não serve de nada. A questão é que pra classe que precisa dessa educação, principalmente a educação pública, ela só é doutrinadora, entendeu?”. Sobre o papel da escola Vesentini (2008) afirma que:

O papel do sistema escolar como instrumento de dominação é algo já bem estudado e demonstrado. Não é necessário ser adepto do chamado reprodutivismo (isto é, a interpretação que vê na escola tão somente uma reprodução das relações de poder de uma sociedade) para se admitir que o sistema escolar moderno surgiu na passagem do século XVIII para o século XIX, inicialmente em algumas sociedades europeias e depois se espalhando para quase todo o mundo juntamente com a organização político-espacial denominada Estado-nação, com íntimas ligações com os interesses capitalistas de ressocializar massas, adaptar as pessoas a um mercado de trabalho (re)construção, inculcar uma ideologia nacionalista necessária àquele momento histórico de industrialização original e intensa competição por mercados etc. O sistema escolar moderno não surgiu por acaso e muitos menos foi pensado e iniciado a partir de baixo dos interesses dos dominados ou dos excluídos. Ele foi construído por cima, pelo Estado instrumentalizado pela burguesia que se tornava a classe hegemônica, seja na forma clássica do empresariado, seja na forma das burocracias de Estados centralizadores. O sistema escolar, portanto, foi e ainda é funcional e até estratégico para a reprodução da sociedade capitalista ou moderna. (VESENTINI, 2008a, p. 15).

Mas para o autor (e também para nós) a escola não é apenas uma instituição indispensável para reprodução do sistema. “Ela é também um instrumento de libertação. Ela contribui (...) para aprimorar ou expandir a cidadania, para desenvolver o raciocínio, a criatividade e o pensamento crítico das pessoas, sem os quais não se constrói qualquer projeto de libertação, individual ou coletivo”. (VESENTINI, 2008a, p. 16). Pensamos que é dentro dessa perspectiva que os professores devem trabalhar com seus alunos. Se comprometendo com um ensino que vá muito além do mero repasse de conteúdo, porque os alunos entendem o papel e a importância da escola na prática, ou seja, a partir daquilo que observam e vivenciam dentro da instituição escolar e não através do que está escrito nos documentos reguladores da educação no país.

- **Prioriza-se o resultado. O processo é secundarizado.** “Penso que a educação brasileira está calcada em obter números, aumentar índices, mas pouco

preocupada com a qualidade do ensino. Neste contexto, existe uma tendência a mascarar os resultados através de decretos em que algumas disciplinas não reprovam (como é o caso de Língua Estrangeira Espanhol, na rede estadual do RJ), em que os professores devem atingir metas, que no final não ampliam o intelecto do aluno e muito menos contribuem para a sua cidadania”. Trouxemos o relato de P4, pois acreditamos que ele sintetiza muito bem tudo o que foi falado pelos professores sobre a preocupação excessiva da escola (direção e SEEDUC) em aumentar os índices que medem a “qualidade” da educação. Esses números, que de fatos são apenas números, nem sequer “medem” de fato a qualidade do ensino, pois a todo tempo procuram-se maneiras de burlar ou ainda mascarar esses índices. A escola de P5, por exemplo, subiu de conceito. Hoje, é uma escola conceito A. Porque ela subiu de conceito? Porque a secretária de educação baixou os critérios de avaliação. Ou seja, nada mudou na escola, mas como os padrões foram baixados a escola, que continua a mesma, agora atende os critérios para ser considerada uma escola de conceito ‘A’. Dentro desses critérios está o índice de evasão escolar e de reprovações. Daí a sanha da direção em não querer que nenhum aluno seja reprovado em nenhuma disciplina. Pois se baixam os índices a escola deixará de ter conceito ‘A’. Vale lembrar que essa é a escola de P5. Escola essa que não possui ar condicionado, que não tem bebedouro nos quatro andares, que não tem professor de sociologia e que a direção regula a xerox, os lápis de cor que o professor de Artes usa e até mesmo o papel higiênico do banheiro dos alunos e professores.

Mas não é só a direção que prioriza resultados. Através das observações de aula pudemos observar que, muitas vezes, o processo também é negligenciado pelos professores em prol do resultado final. Isso ocorre na hora da feitura dos exercícios e até mesmo em relação à explicação dos conteúdos e as avaliações. Ao passar uma lista de exercício aos alunos (coisa que acontece raramente nas salas de aula que observamos) os professores deixam os estudantes totalmente por conta própria. Sentado a mesa os docentes veem que os alunos não estão fazendo a atividade e, ainda sim, permanecem sentados sem fazerem a leitura em voz alta dos enunciados explicando o que deve ser feito e também sem estimular os alunos a fazerem a atividade. Não importa se responderam certo ou errado. Se deram respostas pessoais, se copiaram do livro ou do colega. O professor só intervém e/ou avalia o resultado final. O mesmo acontece com as

avaliações. Se o aluno obteve uma nota igual ou maior a média necessária para aprovação tudo está OK. Pouco importa se o aluno compreendeu os conceitos ou apenas decorou para a hora da avaliação.

- **Sucateamento da escola pública.** A caracterização geral feita pelos professores não resulta em um quadro muito animador. Os docentes afirmam que a educação é muito deficiente e também reconhecem os próprios limites de suas práticas. Além das questões já apresentadas, os professores trazem a tona outros temas que permeiam a educação, como a falta de investimento na educação pública, a mercantilização da educação, a precariedade da formação docente (inicial e continuada) e a burocracia estatal, onde, segundo P3, “tudo é empurrado de cima para baixo”.

Quadro 23 – Caracterização do atual ensino de Geografia

Prof.	<b>Como você caracteriza o atual ensino de Geografia?</b>
P1	<p>Porr*, a ideia é muito boa, né?! Mas a prática...  E os professores que trabalham parece que não fizeram uma faculdade de Geografia. Tudo o que foi discutido dentro na universidade, não é que eles não conseguem, eles não tentam levar nada pra sala de aula. Parece que esqueceram tudo o que foi feito na faculdade. Os professores mesmo não acreditam naquilo. Eles mesmos só tavam entrando pra faculdade na lógica do mercado de trabalho pra começar a tocar sua vida e pronto. Ninguém tava querendo aprender aquilo pra mudar a realidade do aluno. Não quer aprender a ciência, quer apenas pegar uma técnica pra trabalhar e ganhar o seu dinheirinho.</p>
P2	<p>Então, o que acontece. Eu acho assim, a maior parte, pelo que eu observo dos professores, eles têm boa vontade em ensinar. Eles querem ensinar, eles assim... A maioria já chega de uma faculdade com um ensino dessa Geografia Crítica... E quase não tem mais aquele professor formado em 1980 e tal... Mas, assim a maioria dos professores que tão chegando tem a boa vontade de ensinar tudo, só que existe a limitação, principalmente, o que eu vejo, que é do currículo, principalmente no Estado é muito assim, impositivo, você tem que se fechar naquele currículo e no particular você tem que se fechar naquela apostila. Você é obrigado a dar aquela apostila. Tem que dar todas as folhas da apostila, se não vem a mãe e reclama, vem o pai e reclama. E no Estado você tem que dar porque alguém vai te cobrar. Sempre vai ter alguém te cobrando. Isso vai gerando já uma resistência no aluno. Ele não entende o papel não só da Geografia, mas da escola entendeu?! Ele já vai pra escola desmotivado e chegando desmotivado a Geografia é mais uma matéria que ele não sabe pra que serve. O aluno... É tipo assim, é como se ali fosse um trabalho. Ele vai ali bate o ponto dele só pra ganhar as presenças</p>

	<p>dele e no final do ano você aprovar, mas sem muito significado pra ele. Eu acho assim, ele não vê muita diferença entre História, Geografia, Ciências... Pra ele... Um professor vai entrar lá vai escrever alguma coisa no quadro vai falar com ele e é por aí mesmo. E o professor também não tem autonomia quase nenhuma. A autonomia é assim, o cara fala eu vou fazer isso porque eu quero fazer e ele vai e faz. Agora, autonomia, autonomia mesmo ele não tem, que o pessoal vá apoiar ele. Tem muita hierarquia, tipo assim, de cima pra baixo. De vez em quando falam assim: vamos fazer um projeto na escola. O cara não vai chegar e falar assim: Pô, vamos propor um projeto. O cara fala: o tema é esse aqui. O tema é água. Trabalha lá na sua disciplina, se vira! No terceiro bimestre tinha lá um projeto da escola. Em Geografia você tem que passar um filme pras crianças sobre não sei o que. Eu sou obrigado a passar aquele filme só porque falaram que eu tenho que passar aquele filme? Eu não posso passar um filme de outra coisa que eu ache mais interessante? Eu to construindo conhecimento com eles não vou passar um filme de outra coisa, tenho que passar o filme que ele me deu?</p> <p>É a direção que decide. Não sei quem tinha que fazer vídeo, o outro tinha que fazer cartaz. Os professores não podiam propor, eles tinham que fazer aquele vídeo, passar aquele filme e tinha que tirar foto. Tinha que ter provas. São coisas loucas. Isso é a escola!</p>
P3	<p>Muito conteudista. O ensino de Geografia ainda é muito conteudista. O problema de currículo muitas vezes você é levado a não fazer, a não tentar levar o aluno a pensar sobre a questão. Você é obrigado a empurrar determinadas coisas que é a sua maneira de pensar. E você não consegue levar ele a pensar com a própria cabeça.</p>
P4	<p>Muito deficiente já que está submetido a esse modelo de educação pouco preocupada com a qualidade do ensino.</p>
P5	<p>Ahh é muito deficiente. E também não poderia ser diferente. Porque a Geografia é mais uma disciplina que faz parte de um modelo de educação que mais reproduz a desigualdade social do que combate. O governo não dá condições pra que a escola seja diferente e ele nem quer isso. A lógica é manter a escola sucateada e os professores ganhando mal. Deixar os professores desmotivados... Desunidos enquanto categoria mesmo, sabe?. Eu tento trabalhar num viés da Geografia crítica no sentido de não deixar de problematizar nada, nenhum tema com os alunos. A minha aula é o mais politizada possível. Eu fico cutucando os alunos e é fenomenal quando eles acordam, quando debatem, quando discordam então é gol. Porque eles trazem a opinião deles e eles assim... Com muuuuita dificuldade tentam formular argumentos pra bater no que eu to falando. Essas são as melhores aulas. Mas numa sala de aula que é quente que nem o inferno, nem sempre eu consigo fazer eles terem pique. E fora que se tu olhar assim sem ouvir o que ta sendo dito parece uma aula bem tradicional, né?! Caneta, quadro, professor lá na frente falando. (risos) Eu queria fazer umas coisas diferentes, mas não consigo organizar um tempo pra poder pensar nisso. Eu tenho um monte de filme, de documentário que eu quero trabalhar com eles. Cadê tempo? Fora que tem que agendar com 6 meses de antecedência pra conseguir usar o projetor. Aí é fod*, né? Tudo te desanima. Se tu pensar bem,</p>

	vai ver que todas as condições levam o professor a fazer um trabalho medíocre. Aí o que a gente vê em sala de aula é um ensino de Geografia medíocre também. É isso. A teoria é boa, mas se a gente não tiver condições pra por em prática... Não adianta de nada.
P6	Vejo em um processo evolutivo, acredito que reflexo do advento da Geografia crítica das últimas décadas. Porém, não é raro ainda aquele ensino mecanizado.

Ao longo do capítulo I caracterizamos o atual ensino de Geografia como um saber ainda calcado em antigas práticas pedagógicas, que pouco contribuem para a formação de um sujeito político consciente de seu papel na sociedade e que também é pouco atrativo para os estudantes da Educação Básica. Procuramos saber então até que ponto nossa leitura sobre a situação da Geografia escolar se aproximava ou distanciava com a caracterização feita pelo grupo de professores pesquisado. P1 fala sobre a discrepância entre a teoria e a prática dizendo que “a ideia é muito boa, né?! Mas a prática...”. O professor critica a falta de comprometimento de alguns colegas para com a educação. “Ninguém tava querendo aprender aquilo pra mudar a realidade do aluno. Não quer aprender a ciência, quer apenas pegar uma técnica pra trabalhar e ganhar o seu dinheirinho”. A fala do professor deixa claro um sentimento que perpassa o imaginário social – a ideia de que o professor precisa ter o dom, a vocação para exercer seu ofício.

Pensamos que não seja necessário nenhum tipo de dom ou vocação para se seguir a carreira docente e muito menos que um indivíduo não possa seguir essa carreira pensando em obter o seu sustento. Acreditamos que o necessário mesmo é ter a formação necessária, mas sem dúvida, acrescida do envolvimento, do comprometimento e da paixão para com a profissão, pois sem essas características o indivíduo se torna mais um “dador de aulas” do que um professor. Creditamos a falta desses sentimentos em muitos docentes às próprias condições de trabalho. Como expressou P5: “Tudo te desanima! Se tu pensar bem, vai ver que todas as condições levam o professor a fazer um trabalho medíocre. Aí o que a gente vê em sala de aula é um ensino de Geografia medíocre também”.

Em sua caracterização, P2 diz que os professores têm boa vontade em ensinar, (ressaltando que a maioria dos docentes das escolas onde ele trabalha, já é formada a partir do advento da Geográfica Crítica) mas, que possuem muitas limitações em seu trabalho. Segundo o professor, as principais limitações estariam

atreladas a baixa autonomia docente e ao currículo mínimo, que é posto de forma impositiva de cima para baixo, e que isso resultaria numa resistência por parte do aluno, já que ele não entende nem o papel do ensino de Geografia e nem o papel da escola. P3 também critica a questão do currículo mínimo e diz que a Geografia escolar é muito conteudista, porque os professores são levados a correr com os conteúdos para cumprir o currículo mínimo e assim não dão tempo nem para os alunos pensarem, ou seja, para ocorrer de fato o processo de construção do conhecimento.

No geral, todos os professores apresentaram sua caracterização pela negativa, apontando os fatores que mais lhe incomodavam. Apenas P6 foi pela positiva dizendo que vê o ensino de Geografia em um processo evolutivo que ele acredita ser reflexo do advento da corrente crítica da Geografia nas últimas décadas. Ainda sim, apresenta uma ressalva: “não é raro ainda aquele ensino mecanizado”.

Quadro 24 – Você é sindicalizado?

Prof.	<b>Você é sindicalizado? Por quê?</b>
P1	Sim. É importante fazer parte da construção da luta da classe. Importante não, necessário. E a gente aprende com isso também.
P2	Não. Eu teria até interesse, mas assim, as lutas do sindicato... Eu nem sei. Eu to por fora mesmo. E tem aquela coisa também... Eu to no estágio probatório aí entrar pro sindicato também... Vão arrancar minha cabeça fora. O sindicato é muito de política, política não, politicagem, né?! Aí é meio complicado.
P3	Não. Primeiro foi que eu deixei pra me sindicalizar quando eu entrasse no Estado, porque eu ia botar como contribuição o maior salário. Na época... Só que acabou que fiquei sem tempo pra ir lá fazer a ficha e aí acabou que... Você acaba largando de mão algumas horas... Mas, eu não tenho nada contra o sindicato. Ainda tenho a pretensão em me sindicalizar, porque eu acho que você tem que ta reunido, porque é uma forma de botar, principalmente na nossa sociedade coletiva e o sindicato representa a coletividade. No caso, o sindicato dos professores, a coletividade dos professores. Eu acho professor uma raça muito desunida.
P4	Não sou sindicalizada, mas o Colégio X, em Duque de Caxias, instituição privada em que trabalho, desconta de todos os funcionários uma vez ao ano um valor destinado à contribuição para o sindicato. Atualmente, vejo o sindicato como uma máquina partidária com pouco alcance nas escolas. Pois todas as vezes que tentei contato com o sindicato para participar da pauta de reivindicações e lutas nunca fui respondida.



P5	Sim, porque é o único jeito dos professores conseguirem garantir as mínimas condições de trabalho é por intermédio da mobilização coletiva da categoria. O sindicato, mal ou bem, é a organização que historicamente cumpre esse papel e os professores na hora que a corda aperta no pescoço e o governo diz que o reajuste salarial vai ser de 0% eles se voltam é pro sindicato. Porque no fundo eles sabem que só interessa os professores mesmo condições de trabalho dignas dentro da escola. A direção, a secretaria de educação e o Governo do Estado querem só os índices altos, gastando o mínimo de dinheiro pra isso.
P6	Ainda não, mas pretendo me filiar ao sindicato, SEPE. Não me filiei ainda, porque ainda não tive contato com o sindicato.

O que mais nos chamou atenção nesse ponto é que apesar de nenhum professor ser contra a organização docente por meio do sindicato e da maioria afirmar ter interesse em se filiar, apenas dois professores são, de fato, sindicalizados, P1 e P5.

P1 acredita que é importante fazer parte da construção da luta de sua classe e P5 diz que “o único jeito dos professores conseguirem garantir as mínimas condições de trabalho é por intermédio da mobilização coletiva da categoria”. P3 e P6 relatam que ainda não se filiaram ao sindicato, pois ainda não tiveram contato com o mesmo e, talvez, por falta de tempo ou até mesmo de disposição para ir preencher a ficha. P4 já procurou o sindicato via e-mail, mas disse que não foi respondida. Já P2 afirma que apesar de estar por fora das lutas sindicais teria interesse em se sindicalizar, mas que tem medo porque ainda está no período de estágio probatório no Estado. Nas palavras do professor: “Eu to no estágio probatório aí entrar pro sindicato também... Vão arrancar minha cabeça fora!”. É curioso que mesmo não conhecendo a rotina sindical e suas pautas de reivindicações o professor saiba que a perseguição de professores sindicalizados, dentro da escola, é real. Muitos deles ao discordarem da política da direção ou levarem a política do sindicato para dentro da escola, não tardam a serem remanejados, geralmente para escolas situadas em bairros bem distantes do centro ou para escolas localizadas no interior do Estado.

P4 também levanta uma questão importante de ser destacada. Ela diz que vê “o sindicato como uma máquina partidária com pouco alcance nas escolas”. De fato, a burocratização dos sindicatos e aparelhamento por parte de alguns partidos políticos tem ocorrido com bastante frequência e é um evento que não podemos

deixar passar, visto a importância desse tipo de organização. No entanto, são os próprios professores enquanto categoria, que, coletivamente, devem não só denunciar esse tipo de ocorrência, mas participar ativamente da organização e construção do mesmo para que esse tipo de coisa não tenha espaço para acontecer e tomar volume.

Acreditamos que ser sindicalizado ou não reflete, ainda que parcialmente, o nível de envolvimento do professor com a busca de melhores condições objetivas para a educação e mais, o nível de consciência do professor no sentido de saber/acreditar que a educação e a política possuem uma relação que é totalmente intrínseca.

### Questão de encerramento:

Quadro 25 – O que mais gosto e menos gosto em ser professor.

Prof.	<b>O que você mais gosta e menos gosta em ser professor (a)?</b>
P1	<p>Porr*, dos alunos, né cara?! Me amarro. Essa trocação de ideias com eles. A sensação que você tem quando você vê que eles conseguiram sacar, tem um momento de desmistificação na vida deles. Pô, o que eu menos gosto é toda a estrutura que ta organizado o sistema de ensino. A estrutura que oprime. No ensino particular essa relação de patrão x empregado mesmo, que você sempre tá temeroso. Você não tem autonomia dentro da sala de aula e o ensino público cada vez que mais tenta te esmagar com a questão salarial mesmo, a questão de obrigar o professor a aprovar os alunos pra subir em ranking criados, né?! Você acaba perdendo uma certa liberdade. Você tem uma liberdade dentro de sala de aula, mas fora de aula você perde essa liberdade.</p>
P2	<p>Ah eu gosto de trabalhar, de estudar, de explicar. Se o cara tiver uma dúvida, realmente assim, explicar a ele, né?! Eu me esforço... Eu me esforço. Eu não gosto assim, de viver numa relação que ela é muito complicada, como eu falei, o aluno vai só pra cumprir um horário. Você chega e existe uma relação muito tensa entre o professor e o aluno. Tensa não é uma parte de você ter ideias diferentes assim... É tenso mesmo. Vou fazer uma analogia assim, só pra você entender. É como se tivesse o pessoal aqui da comunidade e chegasse a polícia ali. O aluno se sente totalmente coagido, ele se rebela. É uma coisa assim... Não existe uma harmonia. É uma tensão, mas não uma tensão, digamos assim, sadia. De vez em quando há uns lampejos, uma coisa diferente assim... Numa turma de terceiro ano, às vezes, a noite há uns lampejos. Há uma diferençazinha. Da pra você debater, por exemplo, eu entro na sala do segundo grau a noite ta todo mundo sentado,</p>

	<p>tranquilão... Aí eu peço silencio, fica todo mundo quieto pra eu explicar, aí perguntavam, interagiam... É outra ideia, né?! Mas assim, não sei como entra isso. E a diferença de idade não é muito grande não. E eu não acho que tem muita diferença pra escola particular não. É claro que assim, como o alunos, as vezes, tem uma estrutura familiar melhor, ele vem de uma família assim, com um capital cultural melhor é um pouco diferente, né?! O aluno é um pouco mais educado, sei-lá, senta e tal... Mas a relação da cognitividade, de aprender e interagir é quase a mesma. Acho que é por aquilo que te falei o currículo mesmo, o currículo é totalmente assim, fora da realidade do aluno. Aí o aluno fica sem entender nada. Pô, o cara ta falando de um assunto e eu não to entendendo nada.</p>
P3	<p>Eu gosto do contato. De ver que um ou outro se interessa, que se esforça pra desenvolver o próprio raciocínio, e aí você ouve algumas perguntas que eles fazem e aí isso te da um gosto de querer continuar.</p> <p>O que eu não gosto tem a ver com a estrutura, do currículo que é imposto. Do ter que fazer sem saber por que você tem que fazer. Todas as questões que são autoritárias são injustificáveis.</p>
P4	<p>O que eu mais gosto em ser professor é poder compartilhar os meus conhecimentos, ter que estudar continuamente e participar das realizações dos alunos, como passar em concursos como IFRJ, ou um concurso público.</p> <p>Eu não gosto da desvalorização cujo reflexo cotidiano é a falta de respeito dos alunos com o professor, que muitas vezes ocorre de maneira agressiva. Ser vista, como um profissional inferior, como se o magistério fosse uma profissão para os menos capazes, quando na verdade é o contrário.</p>
P5	<p>Cara, não sei... Bom, eu adoro quando a aula é tranquila. Não porque os alunos ficaram quietos, não fizeram nada... É bom quando os alunos participam, quando eles debatem, discordam. É bom a convivência com os colegas na escola. Com os inspetores, os terceirizados e os outros professores. Eu gosto de deixar os alunos encucados com algumas coisas. Levantar uns debates sobre coisas que ninguém quer conversar com eles. Gosto muito quando os alunos me procuram na hora do intervalo pra conversar comigo por conta de alguma coisa que eu falei na hora da aula.</p> <p>O que eu não gosto é mais fácil. Eu não gosto de ter que me submeter à direção da escola. De ter que ser rígido e, às vezes, até autoritário com os alunos. E também não gosto do fato de que tem alguns professores que na primeira chance que tem, e normalmente são os que ganham melhor e que tão há mais tempo no Estado, se colocam do lado da direção contra os alunos, os professores e os outros trabalhadores da escola. Isso me deixa muito indignado. O conselho de classe foi semana passada e aquilo é uma inutilidade. A direção usa o COC só pra ficar coagindo a gente. Pra gente aprovar o máximo de alunos. Além disso, fica o tempo inteiro um clima de denuncia no ar que é incentivado pela direção. Eles ficam o tempo todo reclamando e incentivando os professores a reclamarem dos outros professores que não vão ao COC. Isso sem nem conhecer a realidade dos colegas que não podem estar ali. Muitos dão aulas em várias escolas e ninguém é liberado do trabalho pra participar do COC da outra escola. Também tem a questão da autonomia, né? Da liberdade de ação do</p>

	<p>professor. Eu achava que na escola pública os professores podiam fazer o que quisessem e isso é mentira. A direção e a secretaria ficam em cima do professor o tempo todo. Até por meio do 'conexão' eles fazem isso. Toda vez que você coloca uma nota abaixo da média ele abre um aviso pedindo ou até exigindo que você faça uma recuperação para o aluno. Imagina isso acontecendo dezenas e até centenas de vezes quando você está preenchendo o sistema. Eu tava até brincando com os outros professores lá da escola falando que isso é a SEEDUC tentando adestrar os professores pelo estímulo negativo, como dar um choque de baixa voltagem. Outra coisa que não gosto é o currículo mínimo, que teoricamente é apenas uma sugestão, mas que não só deve ser aplicado não importando o que o professor ache ou o nível da turma, como também o professor deve preencher no 'conexão' um campo onde diz se cumpriu ou não o currículo mínimo. A direção é correia de transmissão do governo. Eles são pressionados pelo governo e em seguida pressionam os professores. Em fevereiro do ano que vem o diretor novo de uma das escolas já disse que vai ser votado a proposta dele de separar os alunos entre bons e ruins em turmas separadas e que os professores de português alfabetizarão, os de matemáticas, física e química ensinarão noções básicas de matemática e as matérias de humanas deverão ensinar o papel do indivíduo na família, na escola e no Estado. Fazer isso no primeiro bimestre inteiro, fora o fato de que eles querem ressuscitar a matéria moral e cívica da época da ditadura. Esse é o tipo de autonomia que nós professores temos dentro da escola. Uma autonomia de mentirinha. Autonomia só no que o governo e a direção permitem.</p>
P6	<p>Sou apaixonado pelo que faço e o que eu mais gosto é da troca que ocorre com os alunos, principalmente aqueles que vivem um cotidiano diferente do seu. O que menos gosto é da concepção pedagógica a que a estrutura educacional está vinculada, extremamente retrógrada.</p>

Apesar de todos os percalços enfrentados e relatados para nós ao longo dessa entrevista, quando perguntamos “O que você mais gosta em ser professor?” foi possível ver um sorriso no rosto de alguns e um tom de satisfação na voz de outros. P1 foi um dos que respondeu com mais empolgação: “Porr\*, dos alunos, né cara? Me amarro! Essa trocação de ideias com eles. A sensação que você tem quando você vê que eles conseguiram sacar, tem um momento de desmistificação na vida deles”. P6 destacou a troca de conhecimentos e experiências entre professor e alunos, alunos estes que, muitas vezes, vivem numa realidade bem diferente da do professor.

P2, P3 e P4 falaram que gostam da necessidade do professor ter que estudar continuamente. Dizem que gostam de ensinar, de compartilhar os seus saberes e principalmente do interesse e das dúvidas dos alunos. Nas palavras de P3: “Eu gosto do contato. De ver que um ou outro se interessa, que se esforça pra

desenvolver o próprio raciocínio, e aí você ouve algumas perguntas que eles fazem e aí isso te dá um gosto de querer continuar”. P5 também destaca o interesse e a participação dos alunos. “É bom quando os alunos participam, quando eles debatem, discordam. (...) Eu gosto de deixar os alunos encucados com algumas coisas. Levantar uns debates sobre coisas que ninguém quer conversar com eles. Gosto muito quando os alunos me procuram na hora do intervalo pra conversar comigo por conta de alguma coisa que eu falei na hora da aula”. Além disso, o professor diz gostar da convivência com os colegas (professores, inspetores, porteiro e funcionários da limpeza). P4 revela ainda que gosta de participar das realizações dos alunos. Ou seja, é motivo de felicidade para a professora ver seus alunos sendo aprovados em concursos e obtendo vitórias na vida profissional.

Apesar de ficar claro que todos os professores entrevistados, apesar de todos os percalços, no mínimo, gostam de sua profissão (alguns se dizem apaixonados, outros estão um tanto desiludidos) quando perguntados sobre o que não gostam na profissão as listas foram longas. As denúncias e descontentamentos vieram em tom de denúncia, de desabafo, de confissão – uma enxurrada de descontentamentos. Essa foi, talvez, a questão que mais fez os professores falarem. Por isso, vamos evitar a repetição da fala dos docentes e apenas destacar aquilo o que mais se repetiu ao longo dos relatos dos seis entrevistados. P2 e P4 destacaram a relação professor x aluno que nem sempre é saudável. P2 de fato, pelo que podemos ver nas observações de aula, tem um relacionamento bem complicado, bem tenso com algumas turmas. O professor diz que falta harmonia na relação e que os alunos encaram a figura do professor de forma muito negativa. Já P4 fala sobre a falta de respeito dos alunos em relação ao professor, agindo muitas vezes de forma agressiva. Porém, o ponto que mais se destacou nesse item foi a questão da estrutura.

- **A estrutura escolar.** Dentre a questão estrutural os professores trouxeram vários pontos que podem/devem ser objetos de nossa reflexão. Primeiro ponto: o currículo mínimo. Os professores criticam o currículo mínimo que é imposto de cima para baixo e que deveria funcionar como um tipo de sugestão, mas que, segundo os docentes, acaba sendo empurrado aos professores que precisam (querendo ou não) cumpri-lo. Vários mecanismos são usados pra pressionar os professores nesse sentido. Podemos citar, por exemplo, o ‘conexão’, as provas avaliativas do governo e a própria direção que fiscaliza o trabalho do professor.

Segundo ponto: O assédio que os professores sofrem por parte da direção para não reprovar nenhum aluno. Praticamente todos os professores tocaram nessa questão. Se não nessa pergunta final, mas em outras anteriores. O primeiro e o segundo ponto nos levam diretamente ao terceiro: A falta de autonomia docente. Os professores criticam justamente essa falta de autonomia quanto à decisão da aprovação ou não dos alunos, a questão curricular, a participação em alguns projetos impostos pela direção da escola. P5 diz que não gosta de se submeter a direção que usa o conselho de classes (COC), por exemplo, para coagir os professores e dividi-los enquanto categoria, fazendo com que um denuncie o outro. Por fim falam também da questão salarial e da desvalorização da carreira docente. P4 diz que as licenciaturas são tidas, por vezes, como uma profissão para os menos capazes. Atualmente, a profissão possui um prestígio social baixíssimo, devido principalmente aos baixos salários e as condições de trabalho a que estão submetidos os professores.

### CAPITULO III

#### **Freire tinha razão: EDUCAR É UM ATO POLÍTICO.**

Diante das informações levantadas através da nossa pesquisa de campo procuramos neste capítulo tecer algumas considerações sobre o que foi examinado, dialogando com algumas ideias trabalhadas por autores como István Mészáros, Paulo Freire, José William Vesentini e Moacyr Gadotti. Estes autores analisam a educação escolar sob um viés econômico-político-social tendo como horizonte a transformação de nossa sociedade.

Os docentes que acompanhamos durante a pesquisa afirmam que a educação escolar brasileira é muito deficiente e também reconhecem os próprios limites de suas práticas. Vontade de se fazer mais e melhor existe. O que falta muitas vezes são as condições objetivas (materiais e imateriais) para a mudança e/ou melhoria da ação pedagógica. A partir da observação de aula e das entrevistas realizadas pudemos perceber que não são os professores formados há muitos anos atrás e em vias de “pendurar suas chuteiras” os responsáveis por manter vivas algumas das permanências presentes no ensino de Geografia que viemos criticando ao longo do texto. Afinal, muitas dessas permanências também estão presentes nas salas de aulas de alguns dos meus ex-colegas de faculdade e todos se formaram a partir do ano de 2009. Diante disso, podemos tirar a culpa, muitas vezes colocada sobre os ombros da formação inicial e nos focarmos no contexto político-social em que a escola e, em menor escala, a Geografia escolar estão inseridas. Não que a formação inicial não tenha sua parcela de responsabilidade, porém ela não pode ser vista como a única ou principal vilã da atual situação do ensino de Geografia.

Através das observações de aula e entrevistas com os professores percebemos que a má fama da Geografia escolar - aquela que ilustramos através da entrevista com os alunos do Ensino Médio e também com as reclamações dos estudantes via *Facebook* - se materializa em sala de aula na forma de vários problemas diferentes. Além disso, identificamos a presença de várias permanências da Geografia escolar também nessas salas de aula. De fato, o descontentamento dos estudantes não é sem fundamento. Assistimos aulas bastante tediosas e desinteressantes. A grande maioria tendo o professor como protagonista e os alunos como meros expectadores. A memorização permanece como objetivo final onde a

avaliação é o grande farol para o currículo (VEIGA-NETO, 2012), ou seja, a avaliação tem recebido muito mais atenção do que o processo de construção do conhecimento. Há pouca clareza sobre o objeto de estudo da Geografia, para o que ela serve e o que se pretende com seu ensino ou aprendizagem. O tempo é subaproveitado. Fazer uma simples chamada pode durar uma eternidade. Pedir silêncio toma muito tempo do professor e esperar os alunos copiarem a matéria do quadro também. Há um gasto de tempo exagerado e desnecessário para realizar as poucas atividades programadas para uma aula. Parte disso se dá porque o planejamento é pobre ou inexistente. As aulas são quase sempre iguais. Seguem um ritual rotineiro e pouco chamativo, então o clímax da aula é o momento da explicação, pois fora isso só sobra basicamente responder a chamada ou anotar a matéria no caderno. Os professores utilizam basicamente o quadro branco, a caneta e a sua própria voz. A ilustração dos fenômenos trabalhados, a visualização, o cheiro e o tato ficam por conta da imaginação e boa vontade dos alunos que raramente são levados a campo para aprender com a Geografia ao vivo e a cores. Por outro lado, pouco dessa Geografia também tem sido levada para dentro da sala de aula.

Mas se foi pelas entrevistas e observações de aula que conseguimos perceber todas essas dificuldades foi também por meio delas que começamos a entender as dificuldades de superá-las e o porquê disso acontecer. Por exemplo, se há disponibilidade de vários recursos didáticos nas escolas porque os docentes ainda mantêm suas metodologias de aula centradas no antigo “cuspe e giz”? Porque não se apropriam desses recursos a fim de quebrar a monotonia das aulas e até mesmo facilitar o processo de ensino-aprendizagem? Interpelados com tal questionamento os professores falam sobre a falta de tempo devido às longas e cansativas jornadas de trabalho, além da disponibilidade ainda restrita desses recursos nas escolas da Rede Estadual. É válido lembrar que alguns professores dão aula em 4 ou mais escolas - P1 dá aula em 7 escolas e chega a ter mais de 600 alunos. Assim como neste exemplo, várias outras questões que surgiram foram sendo atreladas à questão estrutural da educação. Muitas vezes secundarizada dentro da academia e também pelos profissionais da educação que elaboram os documentos norteadores do ensino em nosso país, a questão estrutural é de suma importância no processo educacional e sua discussão é indispensável para aqueles



que se preocupam com a construção de uma educação mais qualitativa e promissora.

É importante, no entanto, que fique claro o que estamos chamando de estrutura. Aqui entendemos estrutura como o conjunto das condições objetivas (materiais ou imateriais) que servem de base para o processo educacional e, especificamente, para o ensino de Geografia. Inclui-se aqui, por exemplo, as condições de trabalho do docente, a infraestrutura escolar, o currículo e demais documentos reguladores da educação (LDB, PCNs), a formação inicial e continuada dos professores, a estrutura administrativa escolar e o projeto de escola do Estado. Comumente o âmbito da estrutura para educação é associado apenas com a infraestrutura escolar e as condições de trabalho do professor, porém, como já foi destacado, uma série de outros aspectos estão inseridos também nesse contexto e, ao contrário do que muitos acreditam, **a questão estrutural da educação não é algo estritamente econômico, mas acima de tudo político.**

### **3.1 O peso da estrutura educacional sobre a prática docente.**

Inúmeras foram às vezes em que os professores se lamentaram pela forma como executam seu trabalho. P3, por exemplo, que adora tecnologia e inclusive pretende cursar uma graduação em informática, se lamenta por não usar tais recursos em suas aulas. O professor nos contou que comprou seu próprio projetor multimídia e também notebook e caixas de som para não depender dos escassos recursos das escolas em que trabalha e que mesmo assim, por falta de tempo, para elaborar e organizar as atividades, ainda não conseguiu utilizar nenhum desses recursos em suas aulas. Assim como P3, os outros professores também demonstraram interesse e vontade em tornar suas aulas mais ricas e atrativas para os alunos. Mas, junto dessa vontade, logo falam sobre as dificuldades encontradas na rotina escolar que restringem suas possibilidades, limitando a prática pedagógica ao método tradicional de ensino.

Como vimos no capítulo anterior, alguns dos relatos dos professores pesquisados são bem desmotivadores, tristes e duros de serem lidos. São profissionais com pouco tempo de carreira, mas que diante de todos os percalços que enfrentam no seu dia-a-dia já sentem o “peso” do que é ser um professor na Rede Estadual do Rio de Janeiro. P5 falou-nos que todas as condições a que estão submetidos levam o professor a fazer um trabalho medíocre e por isso, as escolas

estaduais estão repletas de aulas pobres. E a pobreza não é só de recursos, mas de vivacidade por parte de alunos e professores.

P1 não gosta de ter que sempre passar matéria no quadro para os alunos copiarem, mas faz isso todas as aulas, pois como os alunos não possuem o livro didático, ele fica preocupado dos estudantes ficarem sem ter uma fonte para consultar e estudar quando estiverem em casa. Os alunos de P2 também não possuem o livro didático e o professor se desdobra para tentar elaborar folhas com textos e atividades, porém a xerox desse material é sempre um problema.

P4 fala sobre a dificuldade de trabalhar com filmes e documentários na sala de aula. Isso porque os DVDs disponíveis na escola não atendem a faixa etária indicativa para os alunos do Ensino Fundamental. Mas esse não é o único problema. Ainda que a professora providenciasse o material não poderia executar a atividade, pois as salas de aula são pequenas para o número de alunos (superlotação), o que impossibilita que a televisão seja vista por todos. Já a aula de P5 é interrompida várias e várias vezes pelos alunos que reclamam de calor, já que algumas salas não possuem sequer um ventilador funcionando.

Não tem livro didático, a sala é abafada demais e algumas delas pequenas e com mais de 40 alunos. O tempo de deslocamento do professor de sua casa até a escola dura, em alguns casos, 3 horas ou mais. A direção pressiona para que nenhum aluno seja reprovado. Não há cadeira para todos os alunos sentarem. Há poucos recursos audiovisuais disponíveis, poucas tomadas que funcionam e quase tempo nenhum para que o professor consiga planejar alguma atividade que fuja ao convencional “cuspe e giz”. Ter mais de 400 alunos, levar horas se deslocando de uma escola para a outra e uma série de outros percalços relatados levam os docentes ao desânimo. A vontade de fazer diferente para que o trabalho seja mais prazeroso para si mesmo e também mais agradável e produtivo para os alunos existe, mas lembrando dessas dificuldades acabam ficando no campo do *wishful thinking* falado por Kaercher (2014).

O fenômeno que relatamos não ocorre apenas no grupo de professores observados. Em pesquisa semelhante Cavalcanti (2010) observa que:

Pelos estudos realizados, percebe-se que muitos professores estão comprometidos com um projeto de formação: têm convicção da importância da Geografia escolar para essa formação e expectativa de que seu trabalho contribua para mudar a vida dos seus alunos. Por outro lado, eles têm consciência dos limites de seu trabalho. Superar esses limites depende de

uma série de fatores, entre os quais se destaca a condição de trabalho e de formação. Com efeito, a observação sistemática do cotidiano da escola revela limites desse espaço como formador do profissional, não se constituindo em lugar de estudo, de reflexão. O espaço escolar, ao contrário, impõe um trabalho em ritmo acelerado, fragmentado, sem reflexão, sem integração entre os docentes, o que dificulta a experiência da inovação, mas certamente não a impossibilita. (CAVALCANTI, 2010, p. 13)

Compreender o atual estado em que se encontra o ensino de Geografia nas escolas da Rede Estadual do Rio de Janeiro implica que tenhamos, anteriormente, clareza sobre alguns elementos intrínsecos a esse processo - o que inclui pensarmos a escola enquanto instituição, levando em consideração o contexto em que ela surgiu e os propósitos para o qual foi criada.

De acordo com Vesentini (2008a), o sistema escolar moderno surgiu na Europa, na passagem do século XVIII para o XIX, “com íntimas ligações com os interesses capitalistas de ressocializar massas, adaptar as pessoas a um mercado de trabalho em (re)construção” e “inculcar uma ideologia nacionalista necessária àquele momento histórico de industrialização”. Ou seja, “o sistema escolar não surgiu por acaso. (...) Ele foi construído por cima, pelo Estado instrumentalizado pela burguesia que se tornava a classe hegemônica”. (VESENTINI, 2008a, p. 16).

Em outros termos, diferentemente da nobreza que se legitimava pelas suas raízes pretensamente biológicas (o “sangue”) e criadas “por Deus”, a burguesia, que durante muito tempo combateu os privilégios do clero e dos senhores feudais, ridicularizando a sua “origem divina”, teve que criar uma nova forma de legitimidade: o estudo, o mérito escolar, o diploma. É evidente que a escola não produz, mas apenas reproduz as desigualdades sociais; mas sua função ideológica parece ser bem mais eficaz que as formas anteriores de legitimar privilégios de estamentos ou ordens. E, além disso, a escola contribui para a reprodução do capital: habitua os alunos à disciplina necessária ao trabalho na indústria moderna, a realizar sempre tarefas novas sem discutir para que servem, a respeitar a hierarquia. (VESENTINI, 2008b, p. 31).

O modelo de escola pública que temos hoje no Brasil teve como documento base o Manifesto<sup>17</sup> dos Pioneiros da Educação Nova que objetivava realizar a reconstrução social através da reconstrução educacional e cujos princípios fundamentais eram a gratuidade, laicidade, obrigatoriedade, coeducação e unidade da escola, redefinindo assim o papel do Estado sobre o sistema educacional. A escola que hoje conhecemos, sem dúvida, foi uma grande conquista democrática, porém, como toda conquista que fora imposta à burguesia, ela se deu de forma parcial, ou seja, incompleta. A questão da educação enquanto monopólio do Estado,

<sup>17</sup> Ver mais em: GHIRALDELI JUNIOR, Paulo. História da Educação Brasileira. São Paulo: Cortez, 2009.

por exemplo, foi uma das demandas não atendidas sob a alegação de que o Estado não possuía a verba necessária para cumprir tal exigência. Assim, foi concedido a empresas privadas o direito de oferecer o serviço que deveria ser de responsabilidade exclusiva do Estado. Dito de outra forma, o Estado burguês atendeu uma demanda social - que também era uma necessidade ao próprio desenvolvimento do capitalismo, já que o mesmo precisava de uma mão de obra minimamente instruída - distorcendo a mesma e utilizando-a essencialmente a seu favor.

O advento do capitalismo, como modo de produção superior, em que pela primeira vez a humanidade estabeleceu um sistema mundial de trocas e em que as forças produtivas se multiplicaram de forma fantástica, a ponto de haver abundância generalizada da produção até um limite de superprodução que vivemos há um século, permitiu também que outros prodígios pudessem se manifestar. Um deles é a expansão vertiginosa do acesso à educação. (KOPA, 2015).

Dadas essas informações podemos pensar que, “(...) se já ultrapassamos o gargalo de colocar todas as crianças na escola, ainda estamos longe de oferecer a elas uma escola pública de qualidade”. (KAERCHER, 2014, p. 74). Afinal, a escola enquanto instituição, braço do capitalismo, nunca objetivou (principalmente nos países subdesenvolvidos) a emancipação do sujeito, sua criticidade e nem proveu as bases necessárias para uma educação escolar de qualidade, com uma boa infraestrutura escolar e profissionais bem remunerados. Se hoje a educação de modo geral e o ensino de Geografia, de modo particular, ainda é deficiente em diversos aspectos isso não se dá por mero acaso. A educação escolar brasileira está apenas em consonância com o projeto neoliberal de educação, que é voltado muito mais para o mercado e onde “(...) estão presentes os discursos de competitividade, de empreendedorismo e mais um conjunto de expressões que conduzem ao individualismo e à formação de um cidadão consumidor”. (SANTOS, 2011, p.61).

É verdade que alguns desses traços são mais marcantes nas escolas particulares, que atendem os filhos da classe média, porém eles também estão presentes na Rede Pública de Ensino. O sucateamento da escola pública é um bom exemplo da inserção do neoliberalismo na esfera educacional. Afinal, na medida em que a educação não gera lucros aos cofres públicos ela passa a ser encarada como uma despesa secundária e que deve ser reduzida ao máximo. Além disso, é comum ouvir nas salas de aula os professores falando aos alunos que eles precisam se

empenhar e estudar mais para serem “alguém na vida”. Para terem um diploma e conseguirem competir pelas poucas vagas que o mercado de trabalho oferece.

Na conjuntura neoliberal, o Estado assume a forma de mínimo no que tange ao investimento no social; a escola permanece formando mão-de-obra para a nova organização do trabalho, mas agora contando com financiamento cada vez mais restrito do Estado e inserção de fontes alternativas privadas de financiamento, que trazem consigo ingerência da esfera privada sobre a educação escolar formal pública. É por isso que, nos discursos governamentais, a educação foi se transformando de solução em problema a ser resolvido. Ela passou a ser apresentada como um peso econômico para o orçamento público, cada vez mais cobiçado e loteado pelo capital privado, nos discursos e práticas dos diferentes governos que passaram pelo poder desde o fim do ciclo militar até nossos dias. (NETO, 2009, p. 8).

A ofensiva neoliberal na educação tem reflexos diretos no trabalho do professor dentro (e fora) da sala de aula, ou seja, o sucateamento da escola pública pesa diretamente sob a prática docente - como bem foi demonstrado através das entrevistas e observações de aula.

É verdade que sob a alegação da “falta de tempo” um indivíduo pode se eximir de realizar qualquer tarefa, porém no caso dos professores da Educação Básica o tempo é mesmo um fator decisivo, já que é um dos responsáveis por determinar, na prática, o nível de envolvimento docente com a formação e o planejamento. As jornadas de trabalho (longas e exaustivas) e o grande número de alunos por sala são fatores decisivos no modo como o professor planeja e executa suas aulas. Falta tempo para descansar. Tempo para criar. Se acrescentarmos a desvalorização da carreira docente, os baixos salários e as pressões sofridas pela direção e secretaria estadual de educação, poderemos somar à falta do tempo a desmotivação do professor, principalmente diante de tantas limitações impostas pelo modelo de escola que temos – totalmente sucateada.

Em anexo, estão disponíveis duas fotos que P3 pediu que acrescentássemos junto ao trabalho para que o leitor pudesse visualizar a situação de algumas salas de aula de escolas situadas no Estado do Rio de Janeiro. A escola em questão, além de sofrer com a falta de água também estava com a rede elétrica comprometida, logo não era possível usar nenhuma das tomadas – o que impossibilitava o uso de qualquer equipamento audiovisual. O quadro não estava preso na parede, muitas cadeiras estavam quebradas e o aspecto geral de como a sala de aula se encontrava estava longe de ser um ambiente convidativo a criatividade,

concentração e a própria aprendizagem. P3 afirma: “isso te revolta. Você quer fazer um trabalho minimamente decente. Você não consegue”.

Ao longo da pesquisa de campo ficou claro para nós que **a questão estrutural é, na maior parte dos casos, determinante da prática docente, logo a principal responsável pelas permanências presentes na Geografia escolar.** Se hoje, ainda temos nas salas de aula da Educação Básica uma Geografia descritiva, fragmentada, apolítica (ou pouquíssimo politizada) e que tem como objetivo final a mera reprodução de conceitos e conteúdos nas avaliações é porque os professores ainda não possuem as condições de trabalho (materiais e imateriais) necessárias para mudarem e/ou elevarem a qualidade de suas práticas enquanto docentes da Rede Pública de Ensino.

### **3.2 Escola: instrumento de dominação e libertação.**

Assim como o surgimento da instituição escolar brasileira foi imbricado num processo contraditório e antagônico também seu objetivo está imerso numa constante tensão, onde a escola se configura, segundo Vesentini (2008a), como um instrumento de dominação e libertação.

O papel da escola enquanto instrumento de dominação já é algo sabido e estudado há bastante tempo. O sistema escolar, como esclarece Vesentini (2008a, p.16), “foi e ainda é funcional e até estratégico para a reprodução da sociedade capitalista”. No entanto, para o autor, a escola não é apenas uma instituição de reprodução do sistema. Ela também se configura enquanto instrumento de libertação. **“Ela contribui (...) para aprimorar ou expandir a cidadania, para desenvolver o raciocínio, a criatividade e o pensamento crítico das pessoas, sem os quais não se constrói qualquer projeto de libertação, individual ou coletivo.”** (VESENTINI, 2008a, p. 16).

Diante dessas possibilidades é importante que os professores procurem dentro de suas disciplinas estimular essas competências por meio dos conceitos e conteúdos trabalhados em sala de aula. No caso da Geografia, podemos, por exemplo, trabalhar um de seus conceitos chave – o espaço – atrelando o mesmo a ideia de espaço habitado, espaço vivido, ou seja, aquele que é construído socialmente e é repleto de injustiça e desigualdade social. Isso nos permite trabalhar com a ideia do direito à cidade e levantar uma série de questões que ajudam o aluno

a desenvolver o raciocínio, a criatividade e o senso crítico – que o torna mais preparado para construir argumentos seja para concordar ou discordar das coisas. Muitos temas são tratados de forma árida e distante da vida do aluno. Trazer esses temas para a realidade local e problematizá-los é uma forma de ajudar os alunos das escolas públicas da periferia – como é o caso dos alunos dos professores que nós acompanhamos – a se reconhecerem enquanto sujeitos que podem intervir direta e conscientemente na realidade. Afinal, “o ensino é funcional para o capitalismo moderno, mas, contraditoriamente, ele também é um agente de mudanças sociais e uma conquista democrática”. (VESENTINI, 2008a, p. 17).

Pensamos que é justamente a partir da clareza desse processo contraditório que a prática docente deve ser balizada. É importante que conheçamos as limitações da prática pedagógica impostas pela própria estrutura escolar enquanto instrumento de dominação. Por outro lado, é pensando nas características que permitem que a instituição escolar se configure como instrumento de libertação que devemos assumir um compromisso com uma prática que vá muito além da mera “transmissão” de conteúdos.

### **3.3 A educação sob a (e além da) lógica do capital.**

Mészáros (2012) “alerta-nos que as instituições de ensino formais são uma parte importante para efetuar a internalização pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social” (SANTOS, 2011, p. 61). Para o autor, “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2012, p. 44). Por isso não se pode esperar uma sanção ativa por parte da população, já que a mesma está constantemente sendo bombardeada por mecanismos que reforçam esses sentimentos imobilizantes.

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo. Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma

questão de “internalização” pelos indivíduos (...) da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas” mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a *internalização* conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (...) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores. (MÉSZÁROS, 2012, p. 44).

Segundo Vesentini (2008) a burguesia utilizou o sistema escolar como um mecanismo através do qual pudesse legitimar seu poder. A meritocracia (o diploma, a dedicação aos estudos) muito difundida e bem aceita pela sociedade acaba legitimando o papel de cada indivíduo dentro de uma hierarquia social. Ou seja, como ressalta Mészáros (2012), a escola contribui para a internalização de parâmetros e valores impostos pela camada mais rica da sociedade fazendo com que a camada mais pobre pense e aja de maneira dócil frente à desigualdade social. Trabalha-se com a ideia de que para ocupar uma posição de destaque e poder na sociedade basta se dedicar, estudar e trabalhar muito. A todo o momento o meritocratismo é propagado e não só nas escolas, mas também na mídia. Afinal, como vimos no excerto acima (MÉSZÁROS, 2012, p. 44), as determinações gerais do capital devem estar em sintonia com todas as instâncias que constituem a nossa sociedade. Diante disso, o autor afirma que:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução. (MÉSZÁROS, 2012, p. 25)

Partindo da crença de que a lógica do capital é incorrigível, ou ainda, inalterável e que por isso não se pode alterar significativamente nenhuma das esferas que o compõe, Mészáros (2012) salienta que “procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a



criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. (MÉSZÁROS, 2012, p. 27). O autor salienta ainda que:

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis. (...) O capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível. (MÉSZÁROS, 2012, p. 26)

Por isso Mészáros defende a tese de que “também no âmbito educacional, as soluções ‘não podem ser formais; elas devem ser essenciais’. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida”. (MÉSZÁROS, 2012, p. 45). Isso significa que pequenas reformas em um ou outro ponto do sistema educacional pouco contribuirá para a melhoria do ensino. Afinal, “as soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente *invertidas*, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade”. (MÉSZÁROS, 2012, p. 45). Foi justamente isso o que aconteceu com as bandeiras levantadas pelo Movimento dos Pioneiros da Educação Nova. Muitas delas foram implementadas, porém foram completamente deformadas pelos governos neoliberais.

Em suas análises sobre a educação escolar Mészáros (2012, p. 47) parte da crença de que “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude, até a velhice”. Assim como Vesentini (2008), o autor não dissocia educação e ensino e por isso trabalha com a ideia de que:

(...) não se pode escapar da “formidável prisão” do sistema escolar estabelecido reformando-o, simplesmente. Pois o que existia antes de tais reformas será certamente restabelecido, mais cedo ou mais tarde, devido ao absoluto fracasso em desafiar, por meio de uma mudança institucional isolada, a lógica autoritária global do próprio capital. O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente, (MÉSZÁROS, 2012, p. 47).

O sistema capitalista de produção é totalmente articulado e por isso o processo de internalização não se dá apenas através das escolas. Logo, não pode

ser combatido apenas nas escolas. Desmistificar, somente na escola, algo que é cotidianamente difundido e reforçado em todas as outras esferas da sociedade, de certo não terá grande êxito. “As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte”. (MÉSZÁROS, 2012, p. 44). Por isso, ultrapassar certos limites a que estão submetidas às instituições de ensino requer necessariamente uma mudança em escala maior (política, social etc). Fazer da escola um instrumento de libertação exige do professor um grande comprometimento, pois apesar de reconhecer que a escola é um instrumento de libertação, o docente atua dentro dos limites da escola enquanto instrumento de dominação. Por isso, a tarefa não é nada fácil. Ainda assim acreditamos na importância desta tarefa e também do professor enquanto um verdadeiro educador popular, que segundo Gadotti (2004) é aquele que se compromete com as demandas da escola pública e dos seus alunos e “não é aquele que transmite o que a educação do sistema lhe pede”. (GADOTTI, 2004, p. 48)

O quadro de injustiça social do nosso país se reflete diretamente nas salas de aula - principalmente nas escolas públicas da periferia, onde os alunos sofrem vários tipos de opressão diariamente - e ainda que hoje existam inúmeras limitações na educação, o professor pode contribuir para que o ensino tenha um papel libertador. Afinal, ele pode ajudar o aluno na decodificação e leitura do que acontece a sua volta. Como nos lembrou Monbeig (1956) os fatos geográficos tomados de forma isolada pouco nos interessam, mas o entendimento da relação e articulação desses fatos nos auxiliam a entender o funcionamento do universo e da vida em sociedade. Logo, nesse contexto marcado por contradições, um saber importante a ser construído pelos estudantes da Rede Pública é o de que não devemos tomar a vida como natural, mas sim como uma construção social. O espaço é dotado de intencionalidades e é produzido e reproduzido diariamente. Ajudar o aluno a compreender isso é dar a ele a possibilidade de fazer suas próprias análises e intervenções conscientes no espaço que habita. É neste sentido que o ensino de Geografia – e o papel do professor enquanto mediador do conhecimento – torna-se fundamental para a formação de um sujeito que saiba pensar o espaço, “para saber nele se organizar, para saber nele combater”. (LACOSTE, 2009).

O ensino de Geografia pode contribuir para a desmistificação de inúmeros fenômenos ocorridos e/ou constituintes de nossa sociedade. O capitalismo difunde a naturalização de muitos fenômenos sociais, ou seja, tratam-nos como se fossem

inquestionáveis e inalteráveis. Através da leitura e reconhecimento do espaço (social) o aluno tem a possibilidade de ir desconstruindo aos poucos e, cada vez mais, a internalização feita pelo capital e ir se reconhecendo enquanto um agente de mudanças. “Nesse processo, o educando precisa também lutar contra si mesmo, contra seus preconceitos, contra o fatalismo social inculcado pelas elites dominantes, o paternalismo colonial etc”. (GADOTTI, 2004, p. 34). Mas para que isso aconteça a Geografia escolar precisa ultrapassar algumas de suas atuais características - que aqui chamamos de permanências – que contribuem para o um ensino chato, enfadonho e que leva ao desinteresse dos estudantes pela disciplina.

Como vimos no capítulo anterior, muitas soluções formais (como alternativas metodológicas, por exemplo) têm sido propostas e aplicadas aos problemas presentes no ensino de Geografia. Essas soluções são pontuais, portanto dão conta de algumas questões, mas não chegam à raiz dos problemas. E como foi dito anteriormente, “em razão das inúmeras dificuldades que enfrentam no trabalho, alguns professores se sentem inseguros e se fecham em uma atitude conservadora: optam por manter os rituais rotineiros e repetitivos da sala de aula” (CAVALCANTI, 2010, p.1). Assim, características como a memorização, a descrição, a fragmentação dos conteúdos e etc. vão se perpetuando nas salas de aula ao longo do tempo.

As representações sobre escola — sobretudo escola pública — que circulam entre as pessoas, diretamente ou através de veículos de comunicação, associam-na a um lugar com inúmeros problemas, entre eles os relacionados aos livros didáticos, à formação dos professores, às condições de salário e trabalho, à violência entre alunos e entre professores e alunos. Parece que não há saída, que os problemas são insolúveis. **No entanto, os professores percebem que a escola é parte da sociedade, é integrante da lógica e da dinâmica sociais, e que suas dificuldades não se resolvem com medidas pontuais.** (CAVALCANTI, 2010, p.2) (grifo nosso).

Concordando com Cavalcanti (2010) e Mészáros (2012) pensamos que também as dificuldades presentes no ensino de Geografia não serão superadas com medidas formais/pontuais. Neste caso, as mudanças precisam ser mais profundas. Precisam ser essenciais. Ou seja, precisam ir além da mera mudança de postura (individual) de cada professor, ou da metodologia e dos recursos utilizados. Isso porque muitos dos percalços enfrentados pelos professores não serão alterados com uma atitude isolada de um único docente. Uma ação individual, por exemplo, não levará a melhores condições de trabalho ou à melhoria de infraestrutura das escolas da periferia. O que o professor pode fazer isoladamente é, durante suas

aulas, fazer da Geografia “matéria-prima, pretexto para, a partir de seus conteúdos e conceitos, refletirmos a existência e nossa ação no mundo”. (KAERCHER, 2014, p.40).

Freire (1994) acreditava que seria possível expandir a participação consciente da população e sua organização por intermédio da educação. Acreditamos que, de fato, isso é possível. Porém para que isso aconteça é necessário ultrapassarmos essas permanências presentes não só na Geografia, mas na escola, de modo geral, e que fazem do ensino algo chato e sem utilidade aos olhos dos alunos – mero cumprimento de formalidade.

Comumente atribui-se ao professor a culpa pelo desinteresse dos alunos às aulas sob alegação da escassez de planejamento, da pobreza de recursos audiovisuais, enfim, da pouca dedicação dos docentes na aplicação de práticas que tornem as aulas mais interessantes aos estudantes. Segundo Neto (2009):

(...) há um coral afinado contra a escola pública e contra o professor. A maioria das críticas cai num reducionismo e simplismo espantoso sobre a crise estrutural da Educação Nacional, culpabilizando única e exclusivamente o professor. Em nenhum momento, os governos, a imprensa, os técnicos e os acadêmicos lembram ou sequer fazem um balanço da política educacional que está sendo aplicada desde 1995. A falência da Escola Pública é resultado da ofensiva neoliberal aplicada no período FHC e aprofundada no governo Lula/Haddad, que é o Plano<sup>18</sup> Decenal de Educação Para Todos. O professor e os demais profissionais da educação são vítimas do plano neoliberal. (NETO, 2009, p.38)

Pensamos que, de fato, não é o professor o responsável por manter na sala de aula uma Geografia pouco interessante e descolada da vida do aluno. O professor apenas contribui para e isso porque sua prática é limitada pelas condições estruturais (da educação) a que está submetido. Para ultrapassarmos as permanências do ensino de Geografia então é necessário buscarmos as mudanças essenciais e essa busca, sem dúvida, extrapola a prática individual. Só conseguiremos superar de fato as permanências presentes no ensino de Geografia quando a educação romper com a lógica do capital e prover a base necessária para um ensino de qualidade.

---

<sup>18</sup> Ver mais sobre o Plano Decenal de Educação Para Todos em: NETO, Edgard. O fracasso dos planos neoliberais na educação brasileira. In: COSTA, Áurea; NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto. A proletarização do professor. São Paulo: Sundermann, 2009.

Em sua obra, Mészáros (2012) “condena as mentalidades fatalistas que se conformam com a ideia de que não existe alternativa à globalização capitalista”. Para o filósofo marxista, “educar não é a mera transferência de conhecimentos. (...) É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades”. (JINKINGS, 2012, p.13). Com ele dialogam outros autores, que também foram citados neste capítulo, e nós, que acreditamos na importância da mobilização coletiva para a construção de uma educação mais qualitativa e de uma sociedade menos desigual e injusta.

### **3.4 Um convite à práxis coletiva (reflexão + ação).**

Se as soluções devem ser essenciais e estamos diante de um processo alienante por meio de uma precária universalização do acesso à escola, da expansão quantitativa do ensino, de uma formação docente precarizada, que caminhos pode o professor percorrer no desvelamento dos determinantes que o aprisionam em uma escola mantenedora das condições objetivas e subjetivas da reprodução da sociedade do capital? (SANTOS, 2011, p. 62)

A análise que fizemos até aqui nos leva a crer que a questão estrutural tem sido um dos principais fatores determinantes da prática diária de sala de aula do professor. Com uma formação inicial (e continuada) deficiente, jornada de trabalho longa e exaustiva, baixa remuneração, desprestígio social, perda de autonomia e a coerção exercida pela direção da escola e da METRO, o professor acaba se transformando em um mero “dador de aulas”. Afinal, o perfil do professor (principalmente da Educação Básica da Rede Pública de Ensino) “traçado no âmbito do capital não é o do intelectual, mas o do reprodutor de informações e ideologias”. (COSTA, 2009, p.69). Os docentes sobrecarregados de trabalho e limitados pela estrutura escolar mantêm suas práticas calcadas no método tradicional (convencional) de ensino e procuram gastar o mínimo de energia para executar algumas tarefas. Ou seja, **para que o professor tenha condições reais e concretas de mudar sua prática - rompendo com as permanências presentes no ensino de Geografia, por exemplo - é necessário que sejam alteradas, anteriormente, as condições de trabalho.**

De forma alguma as “soluções essenciais” à educação e ao ensino de Geografia serão aplicadas pelo Governo por sua própria vontade ou por sua análise de que seja isso o necessário para aumentar de fato a qualidade do ensino, uma vez

que no neoliberalismo o Estado assume a condição de mínimo, destinando assim poucos recursos aos serviços sociais. Toda e qualquer mudança que tenha por objetivo melhorar as condições do trabalho docente ou o sistema escolar vigente deverão ser conquistadas. Por isso, em comunhão com Freire defendemos uma pedagogia libertadora, ou seja, “aquela pedagogia comprometida com a transformação social, que é primeiramente, ‘tomada de consciência da situação existencial’ e, imediatamente, práxis (ação + reflexão) social, engajamento e autocrítica”. (GADOTTI, 2004, p. 34).

No Brasil e no mundo, a atual política educacional, traduzida nas normativas, nas referências oficiais de conteúdos escolares e nas reformas do sistema, encaminha a questão da formação do professor e de sua prática com base na concepção de profissional reflexivo, de formação contínua, de formação na escola, de valorização dos saberes práticos do professor. Essa mesma política também cobra competências do professor em termos de eficiência, de resultados traduzidos em indicadores das avaliações, a partir de parâmetros/padrões nacionalmente definidos — pelo poder regulador do Estado. E os maus resultados são frequentemente atribuídos à precariedade do trabalho do professor. Nesse contexto, além de suas próprias demandas de formação contínua e de garantia de salário digno, são inúmeras as demandas colocadas ao professor — em relação à comunidade escolar, ao estabelecido pelas normas vigentes, aos currículos oficiais, à escolha dos livros didáticos. Como se vê, as exigências são muitas, e as condições para cumpri-las não são dadas, precisam ser **conquistadas...** (CAVALCANTI, 2010, p.2) (grifo da autora).

Cavalcanti (2010) ressalta um aspecto que evidenciamos em nossa pesquisa de campo: “as exigências são muitas, e as condições para cumpri-las não são dadas”. Sabendo disso, qualquer profissional da educação comprometido com o seu trabalho e que almeje uma educação de qualidade para todos não poderá permanecer imóvel, mas deverá lutar tendo em vista a conquista das condições necessárias para um ensino de qualidade.

Um único indivíduo pode aplicar apenas uma solução formal, isto é, isolada, pontual em sua sala de aula, mas entendemos que isso - apesar da boa intenção do professor - não resolve o problema e pouco contribui para a superação das permanências do ensino de Geografia. Sendo assim, defendemos a necessidade de uma ação coletiva por parte dos professores. São essas ações coletivas que serão capazes de construir e/ou exigir a implementação de soluções essenciais para a educação.

Isoladamente, o professor de Geografia comprometido com a melhoria da escola pública pode, em sua prática diária, auxiliar o aluno na leitura do espaço e na interpretação dos fenômenos (naturais e sociais), **para que os estudantes se**

**apropriem da escola como “locus de aquisição de conhecimento que são armas de luta contra a alienação, a opressão e a exploração.”** (COSTA, 2009, p. 60). No entanto, os problemas estruturais da educação não serão superados com medidas isoladas e pontuais. Por isso, além de uma prática de sala de aula comprometida com os interesses e necessidades de seus alunos e colegas de trabalho o professor também precisa se organizar enquanto coletividade.

Se olharmos para trás veremos que a própria história mostra tanto a necessidade quanto a eficácia da luta dos profissionais da educação. Afinal, todas as transformações na educação rumo a uma escola gratuita, laica e pública foram alcançadas pela mobilização e luta política dos educadores. Esta não é uma tarefa fácil, afinal o próprio sistema escolar leva o professor a se manter afastado das lutas de sua categoria. O cansaço e a falta de tempo devido às longas jornadas de trabalho contribuem muito para isso, além, é claro, da perseguição que muitos professores sofrem ao fazer oposição às políticas da direção da escola ou da Secretaria de Educação. No entanto, esse é um esforço essencial e que traz benefícios tanto para os que lutam como para a escola pública de modo geral.

Neste sentido, Costa (2009) salienta que o professor:

(...) é o intelectual que deverá entregar nas mãos dos trabalhadores as armas, na forma de conhecimento, para a luta contra a opressão e a exploração. Ao professor cabe a difícil tarefa de confrontar o senso comum dos alunos com conhecimento sistematizado, científico, a chamada norma culta, que não é propriedade da burguesia, mas de todo o gênero humano, e por todos deve ser apropriada. Entretanto, muitos são os obstáculos no cumprimento dessa tarefa histórica. O Estado burguês convoca o professor a todo o momento a atuar irradiando ideologias, representado o Estado opressor, sendo obrigado a desenvolver seu trabalho em condições mínimas. Isso influencia diretamente na relação com os alunos e, por isso consiste num aspecto importante da violência no trabalho que o professor tem sofrido na conjuntura atual. (COSTA, 2009, p. 60)

Defendemos que as condições estruturais necessárias à superação das permanências presentes no ensino de Geografia poderão ser conquistadas através da luta coletiva dos professores da Educação Básica, que precisam de melhores condições de trabalho para terem a possibilidade (material) de aumentarem a qualidade de seu trabalho. Nesse sentido, acreditamos que a melhor forma para os educadores se organizarem, atualmente, é através do sindicato. Sabemos que o sindicato não é o único caminho possível a ser seguido. Existem outras formas de organização, o movimento dos Pioneiros da Educação Nova foi um exemplo de organização docente não sindical. Porém, historicamente, foi através desse tipo de

organização que os trabalhadores, de uma mesma categoria, se reuniram para discutir os problemas presentes em seu trabalho e para debaterem possíveis alternativas e estratégias para alcançar os seus interesses.

Como bem ressaltou P4 na entrevista que realizamos, os sindicatos da educação - como o caso do SEPE RJ – estão submersos numa série de contradições que pouco faz a luta avançar. A própria ideologia neoliberal, difundindo o discurso da individualidade e da competitividade, auxilia na desmobilização docente, além é claro, de outras manobras utilizadas pelo governo para desunir os professores, como por exemplo, a nomeação dos diretores pelo Estado ao invés da eleição do mesmo junto à comunidade escolar. Ainda assim,

Os sindicatos ao longo da história se constituíram em um meio real de transformação da realidade dos oprimidos. Sem esse instrumento organizador da classe, a dispersão só aumentaria a divisão dos trabalhadores. De modo que, uma das maiores virtudes das entidades sindicais é sua capacidade de favorecer a união dos trabalhadores, unificando-os em torno de interesses convergentes, o que acaba por eliminar, em boa medida, a danosa concorrência entre eles. (BAUER e MATOS, 2010, p. 9).

A própria estrutura sindical permite que a base solucione esse tipo de problema mudando a direção, por meio de eleição, sempre que julgar necessário. Diferentemente da direção escolar, onde os professores não tem o poder de mudar o diretor caso estejam insatisfeitos com a atuação do mesmo dentro da escola. P5, por exemplo, nos relatou vários episódios ocorridos no conselho de classe, onde a direção tenta constranger e desmoralizar os professores que são contra as políticas apresentadas por ela. Segundo P5, ele mesmo sofreu com esse tipo de atitude quando a direção da escola propôs separar os alunos em classes por nota sob a alegação de que os “maus alunos” atrapalham o rendimento dos “bons alunos”. P5 foi contra a aplicação desta proposta, alegando que essa medida se configurava como segregação social e racial e por isso vem sendo constrangido constantemente pela direção, sempre em tom de deboche ou piadas. P5, além de se sentir constrangido fica temeroso por ainda estar no período do estágio probatório. Esse é um dos inúmeros exemplos que comprovam que a educação, acima de tudo, é um ato político, onde algumas dezenas de interesses díspares estão em jogo. Daí a necessidade do posicionamento político do professor e da constante construção da categoria docente que, uma vez organizada, tem melhores condições de obter vitórias que beneficiem a comunidade escolar como um todo.



Aqui apresentamos a construção de um sindicato forte - controlado pela base da categoria, com independência política e financeira em relação aos governos e empresários e que lute não só pelas demandas de sua categoria, mas pelas necessidades da maioria da sociedade - como um possível caminho para a superação das permanências presentes no ensino de Geografia, uma vez que, as dificuldades de superação dessas permanências estão, na maior parte dos casos, atreladas a necessidade de superação de problemas antes ligados à educação de modo geral e à lógica capitalista, que rege todas as instâncias de nossa sociedade, inclusive a educação.

Acreditamos e defendemos a luta coletiva dos professores tendo como base a história da educação escolar no Brasil, onde as mudanças mais significativas foram conquistadas através da mobilização popular. Como já dissemos anteriormente, esta não é uma tarefa fácil, porém, **“saber dos nossos limites não nos leva a inação. Leva-nos a uma ação com os pés mais juntos ao chão”**. (KAERCHER, 2014, p.61).

Infelizmente, apenas com a prática individual de cada professor não é possível combater certas questões que atingem diretamente a própria prática docente e a vida escolar. Os baixos salários, as longas jornadas de trabalho, a falta de tempo para o planejamento de aula, a precária infraestrutura das escolas, a falta de recursos básicos como luz, água e merenda escolar, a perda cada vez maior da autonomia docente, a pressão para aprovação automática dos alunos, o fechamento de dezenas de escolas estaduais, a falta de professores e funcionários, a peregrinação docente, a deficitária formação inicial e continuada do professor e todos os demais problemas apresentados pelos professores da Rede Estadual do Rio de Janeiro aqui pesquisados, não serão ultrapassados ou resolvidos dentro de sala de aula com a mudança de postura de um único professor.

É justamente essa realidade que “nos coloca no compromisso político de lutar por transformações de caráter mais amplo que não apenas uma mudança metodológica em sala de aula e/ou cursos rápidos de formação de professores”. (KAERCHER, 2014, p. 43). A ação pedagógica do professor só poderá se transformar significativamente quando houver as condições objetivas (materiais e imateriais) para que a mudança de fato ocorra – não havendo assim a necessidade da criação de bônus que levem os docentes a tomarem determinadas atitudes que vão contra os interesses de sua categoria, da difusão do discurso do desemprego,

que deixa os professores temerosos e também de uma prática de sala de aula econômica (de energia e dedicação) por parte dos professores da Educação Básica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### **Geografia: Um tédio sem remédio?**

O ensino de uma Geografia descritiva, fragmentária, mnemônica, apolítica e distante da realidade cotidiana dos estudantes vem alimentando o tédio e o desinteresse de gerações de indivíduos que passam pela Educação Básica da Rede Pública de Ensino. Através de uma entrevista realizada com alguns alunos do Ensino Médio da Rede Estadual do Rio de Janeiro e de uma busca na rede social do *Facebook* pudemos corroborar e ilustrar nossa preocupação em relação à insatisfação dos estudantes com o ensino de Geografia em suas escolas. Não vendo utilidade nos saberes trabalhados em sala de aula, os alunos não se interessam pela disciplina geográfica e apenas decoram seus conteúdos para aplicá-los na hora da avaliação. Daí Veiga-Neto (2012) afirmar que a avaliação se tornou o “grande farol para o currículo”. O autor levanta uma crítica em relação à avaliação que tem se tornado o eixo norteador do currículo escolar e de diversas outras instâncias da vida humana. A questão da avaliação, dos resultados, dos índices e estatísticas tem tido papel de destaque enquanto o processo de ensino-aprendizagem é secundarizado.

A partir do descontentamento geral com o ensino de Geografia, gerado principalmente pelas permanências (fragmentação e abstração dos conteúdos, conteúdo como objetivo, aulas pouco politizadas, memorização como método ou objetivo final, “cuspe e giz” como principal metodologia e etc.) presentes na Geografia escolar, procuramos investigar as dificuldades dos professores da Rede Estadual do Rio de Janeiro em superar essas permanências. Em nossa pesquisa, pudemos perceber que a memorização ainda se faz presente nas aulas de Geografia, porém não mais na forma de longas listas a serem decoradas, ou seja, como método, mas sim como objetivo final. Isso significa que pouca importância tem sido dada em relação a todo o processo de ensino-aprendizagem em detrimento das avaliações. Se o aluno tira a nota ou conceito mínimo para aprovação, pouco importa se ele aprendeu de fato ou não aquilo que foi ensinado durante o ano letivo. Mas, isso não acontece apenas com a Geografia escolar. Basta olharmos as estatísticas que veremos a quantidade de analfabetos funcionais que saem das escolas todos os anos com seus diplomas da Educação Básica nas mãos. Essa

preocupação exacerbada com o resultado foi um dos principais alvos de críticas dos professores da Rede Estadual do Rio de Janeiro por nós pesquisados. Os docentes afirmam que o governo se utiliza dos resultados de provas como o SAERJ e a Provinha Brasil para maquiar estatísticas e continuar investindo poucos recursos na Educação Básica.

Sabemos que a preocupação em relação ao ensino de Geografia tem crescido nos últimos anos – basta observarmos a quantidade de trabalhos que vem sendo publicados nos encontros voltados para a disciplina. Porém, esse arcabouço teórico, produzido em sua maioria por professores e estudantes do Ensino Superior, tem chegado de forma extremamente lenta e insipiente nas escolas da Rede Estadual. Logo, pouco tem contribuído para o aumento de qualidade do ensino da Geografia escolar. Ainda assim, esse distanciamento entre escola e universidade não é o único problema. Muitas propostas que vem sendo elaboradas para o ensino de Geografia ficam restritas ao campo metodológico não levando em consideração a questão estrutural da educação que é justamente a base que irá permitir ou não a aplicação dessas alternativas metodológicas. Por exemplo, em algumas das escolas que visitamos é fato que propostas que necessitam de recursos audiovisuais não poderiam ser aplicadas devido a problemas de infraestrutura, tais como a falta ou número reduzido de equipamentos, o comprometimento da rede elétrica da escola ou ainda a superlotação das salas de aula.

Observando as aulas e conversando com os professores da Rede Estadual do Rio de Janeiro pudemos perceber que a questão estrutural é um dos fatores determinantes da ação pedagógica do professor, pois nela se incluem questões como a jornada de trabalho, o salário, o currículo, a infraestrutura escolar e etc. Cada um desses fatores possui uma influência direta na prática docente – alguns definindo, por exemplo, o tempo e a energia que serão empregados no planejamento e execução das aulas. Como salientou Pereira, “(...) quando as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes. O professor torna-se um mero *dador de aulas*” (PEREIRA, 2007, p. 90, grifo do autor).

Diante do atual quadro em que se encontra o ensino de Geografia e dos limites que a questão estrutural impõe à prática docente procuramos dialogar com Mézáros, Gadotti, Freire, Costa e outros autores comprometidos com a educação e a superação de problemas gerados pelo sistema econômico vigente. A leitura de

Mészáros, por exemplo, “(...) nos permite enxergar as artimanhas políticas e ideológicas que o capital encontra na educação para legitimar um determinado modo de pensar e salvaguardar sua reprodução por meio da internalização das multifacetadas que o sistema do capital encontra para exercer seu domínio”. (SANTOS, 2011, p. 62). Tendo a clareza de que a escola é uma ferramenta de dominação, mas também de libertação, procuramos fazer desta pesquisa um convite à reflexão de todos os docentes. Procuramos mostrar que as mudanças necessárias à superação das permanências presentes no ensino de Geografia não estão nas mãos de um único professor, mas do conjunto deles enquanto categoria, **coletividade organizada**.

Apresentamos o sindicato como uma forma possível de organização docente, tendo em vista a luta pela conquista de melhores condições de trabalho, de mais investimentos para a educação pública e também da necessidade de uma educação que rompa com a lógica do capital. Defendemos a importância da organização sindical porque historicamente as grandes conquistas dos trabalhadores se deram através da mobilização popular e o sindicato, por sua vez, é uma instituição que existe justamente para organizar as lutas e mobilizações dos trabalhadores de cada categoria. Além disso, acreditamos que construir e participar do sindicato (ativamente) é importante para não deixar que essa ferramenta seja utilizada a favor do Estado burguês e dos empresários e contra as demandas dos alunos e professores da rede pública. Os governos neoliberais tem uma lógica meramente financeira com a educação. Assim, procuram cumprir a lei (universalização da educação) gastando o mínimo de verba possível. Essa lógica empresarial-administrativa sucateia a educação pública, por exemplo, dando empréstimos e facilidades aos empresários da educação e privatizando a escola pública através do repasse verbas da educação para instituições privadas de ensino.

Pensamos que se organizar coletivamente para lutar contra o projeto educacional neoliberal é reforçar o papel libertador da educação - e também da Geografia escolar. Conquistar as condições estruturais necessárias para ultrapassar as permanências presentes no ensino de Geografia é imprescindível para que a Geografia escolar possa, de fato, cumprir o seu principal propósito: auxiliar o aluno na leitura do espaço a sua volta. Defendemos aqui uma ação pedagógica e um ensino de Geografia que vá muito além de “uma mera descrição desinteressada do mundo”.

Segundo Gadotti, “só se aprende quando se gosta, quando se ama o que se estuda”. (GADOTTI, 2004, p. 57) Diante da fala do autor, acreditamos que cabe ao professor motivar o aluno. Mostrar a importância e utilidade daquilo que está sendo trabalhado em sala de aula. Despertar o desejo pela aprendizagem, a curiosidade e a vontade de querer saber cada vez mais. Num sentido mais geral, há que se ter paixão pelo que se faz. Melhor ainda quando essa paixão é acompanhada de motivação, vivacidade, comprometimento - sentimentos que andam escassos nas salas de aula. E não é difícil de entender por que. As condições de trabalho e a desvalorização social da carreira docente faz crescer nos professores a desmotivação, a inércia, o descontentamento geral com a carreira.

Segundo Freire (2007), ensinar exige comprometimento, alegria, esperança e querer bem aos educandos. E mais, reflexão crítica sobre a prática, luta em defesa dos direitos dos educadores e convicção de que a mudança é possível. É justamente partindo desta convicção que demos início a esta dissertação de mestrado. Procurando identificar os principais problemas presentes no ensino de Geografia e convidando os professores a (juntos) refletirem sobre suas práticas e a necessidade da luta coletiva, que beneficia não apenas os próprios professores, mas todo o conjunto da sociedade. Freire (2007) ressalta que:

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer”. É o discurso acomodado que não podemos aceitar. (FREIRE, 2007, p.66).

Partindo das palavras do mestre Freire e da crença de que a mudança é, não só possível, mas necessária, convidamos os professores da Educação Básica a fazerem da Geografia uma ferramenta de libertação nas mãos de seus alunos e a se lembrarem constantemente que “o mundo não é, ele está sendo”. Logo, não devemos cair no imobilismo, pois o mundo é passível de mudanças. Além disso, vale destacar que as mudanças que desejamos não nos serão dadas, mas precisam ser conquistadas. O dever é nosso. A tarefa é árdua e o desafio constante, mas está em nossas mãos. Caminhemos juntos. Lado a lado na superação das permanências presentes no ensino de Geografia e na construção de um ensino mais qualitativo, mais justo, mais útil aos estudantes e também mais prazeroso.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Século de prática de ensino de Geografia: permanências e mudanças. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**: volume 2. Porto Alegre: Penso 2011.

BRABANT, Jean-Michel. Crise da Geografia, Crise da Escola. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.) **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB Lei nº 9394/96. Brasília: MEC/SEF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais** (Ensino Médio). Brasília: MEC/SEF.

CALLAI, H. C. **A Geografia brasileira, hoje**: algumas reflexões. São Paulo: Terra Livre, Ano 18, Vol I, nº 18, p. 161-178, jan-jun de 2002.

\_\_\_\_\_. A Geografia no Ensino Médio, Terra Livre, n. 14. São Paulo, jan.-jul. 1999. CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. Um breve referencial teórico e a educação geográfica. In: CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CASTROGIOVANI, Antônio Carlos. Diferentes conceitos nas complexas práticas de ensino em geografia. In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; MARTINS, R.E.M.W.; CASTROGIOVANI, A. C.; KAERCHER, N. A. **O ensino da Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia escolar e a cidade**: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea**: avanços, caminhos, alternativas. In: anais do I seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

COSTA, Áurea. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, Áurea; NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto. **A proletarização do professor**. São Paulo: Sundermann, 2009.

COSTELLA, Roselane Zordan. As práticas de ensino nas universidades: um espaço de ensaio para a vida profissional. In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; MARTINS,

R.E.M.W. ; CASTROGIOVANI, A. C.; KAERCHER, N. A. **O ensino da Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

DIAS, Fábio Ferreira. Alunos e professores no centro de Porto Alegre: um movimento de apropriação da cidade e de lugarização intermediados pela escola. In: CASTROGIOVANI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A. **Movimentos no ensinar Geografia**. Porto Alegre, Compasso Lugar-Cultura, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 1994.

GADOTTI, Moacyr. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Editora ática, 2004.

GOULART, Lígia Beatriz. Aprendizagem e ensino: uma aproximação necessária à aula de Geografia. In: TONINI, Ivaine Maria. (Org), vários autores. **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

GOULART, Lígia Beatriz; REGO, Nelson. Revisitando a geografia: a perspectiva integradora da pedagogia de projetos. In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 9. 2007, Porto Alegre**.

HYPÓLITO, A. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 81-100.

JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2012.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. 3ª Ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010.

\_\_\_\_\_. Das coisas sem Rosa uma delas é o Pessoa: as geografias do Manoel e do Nestor na busca do bom professor. In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; MARTINS, R.E.M.W. ; CASTROGIOVANI, A. C.; KAERCHER, N. A. **O ensino da Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

\_\_\_\_\_. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2010b.

\_\_\_\_\_. Os movimentos que meus mestres me ensinam: ddd's, signos, alimentos, escadas, luzes, grenais. In: CASTROGIOVANI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A. **Movimentos no ensinar Geografia**. Porto Alegre, Compasso Lugar-Cultura, 2013.

\_\_\_\_\_. Quando a geografia crítica é um pastel de vento e nós, seus professores, Midas. **IX Coloquio Internacional de Geocrítica - LOS PROBLEMAS DEL**



**MUNDO ACTUAL. SOLUCIONES Y ALTERNATIVAS DESDE LA GEOGRAFÍA Y LAS CIENCIAS SOCIALES, 2007.**

\_\_\_\_\_. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica.** Porto Alegre: Evangraf, 2014.

KIMURA, Shoko. **Geografia no Ensino Básico.** São Paulo: contexto, 2008.

KOPA, Ivan. **A educação não pode ser mudada no capitalismo.** In: Revista Primavera Vermelha. 4ª edição. São Paulo, março de 2015.

KROPOTKIN, Piotr. **Lo que la Geografía debe ser [1885].** In: GÓMEZ Mendoza, J.; MUÑOZ Jiménez, J.; ORTEGA Cantero, N. El pensamiento geográfico. Madrid: Alianza Universidad Textos, 1982.

LACOSTE, Yves. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** Ed. 15ª. São Paulo: Papirus, 2009.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. **A baixa remuneração dos professores: algumas repercussões no cotidiano da sala de aula.** In: R. Educ. Públ. Cuiabá v. 2 n. 52 p. 13-32 jan./abr. 2014

MARTINS, Rosa Elizabete Militz Wypczynski. A trajetória da Geografia e o seu ensino no século XXI. In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; MARTINS, R.E.M.W.; CASTROGIOVANI, A. C.; KAERCHER, N. A. **O ensino da Geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: UFRGS, 2011.

MATOS, Alessandro Rubens; BAUER, Carlos. **Marx, Engels e o sindicalismo docente.** In: Revista Espaço Acadêmico – nº 114 – Novembro de 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2012.

MONBEIG, Pierre. “Papel e valor do ensino da geografia e de sua pesquisa” In: Boletim Carioca de Geografia, ano VII, 1954, nos. 1 e 2; e republicado como um capítulo do livro In: **Novos Estudos de Geografia Humana Brasileira**, São Paulo: Difel, 1956.

MORAES, Antônio. R. **Geografia: pequena história crítica.** São Paulo: Annablume, 2007.

NETO, Edgar Fernandes. O fracasso dos planos neoliberais na educação brasileira. In: COSTA, Áurea; NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto. **A proletarianização do professor.** São Paulo: Sundermann, 2009.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.) **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, número especial, p. 17-35, 2010.

PEREIRA, J. E. D. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 10, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007.

PEREIRA, Diamantino. **Geografia escolar**: Conteúdos e/ou objetivos? Caderno Prudentino de Geografia (27). Presidente Prudente: AGB, dez. 2005.

SANTOS, ANA ROCHA. Conversa com quem ensina geografia. In: REGO, N.; CATROGIOVANI, A. C.; KAERCHER, N. A. **Geografia - volume 2**: Práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Penso, 2011.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo**: Globalização e meio técnico-científico. São Paulo: Hucitec, 1994.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. **Aula de geografia e algumas crônicas**. Campina Grande: Bagagem, 2008.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

TONINI, Ivaine Maria. Livro didático: textualidades em rede? In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; MARTINS, R.E.M.W.; CASTROGIOVANI, A. C.; KAERCHER, N. A. **O ensino da Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

TUMOLO, Paulo Sérgio. FONTANA, Klauter Bez. **Trabalho docente e capitalismo**: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008

TRIVIÑOS, Augusto, Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliatórios. In: **X Colóquio sobre questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo, Belo Horizonte: UFMG, 2012.**

VESENTINI, José William. Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008a.

\_\_\_\_\_. Geografia crítica e ensino. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 2008b.

## **ANEXOS**

## ANEXO I – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

- 1 Onde cursou a licenciatura em Geografia? Em que ano se formou? Teve bolsa de pesquisa?
- 2 Você acha que licenciatura te preparou para a realidade da sala de aula? Por quê?
- 3 Cursou pós-graduação? Onde? Curso?
- 4 Porque escolheu ser professor (a)?
- 5 Porque escolheu a Geografia?
- 6 Qual a reação de seus familiares e amigos com a sua escolha em ser professor (a) de Geografia?
- 7 Há quantos anos você dá aula?
- 8 Em quantas escolas trabalha? Quantas turmas possui? Quantos alunos?
- 9 Qual sua carga horária de trabalho semanal?
- 10 Em média, qual sua carga horária de trabalho diário? (incluir planejamento, correção e/ou elaboração de trabalhos, preenchimento de diário e etc).
- 11 Qual meio de transporte você utiliza para trabalhar? Em média, qual o tempo de deslocamento somando ida e volta?
- 12 Você é sindicalizado. Por quê?
- 13 Como é a infraestrutura da escola?
- 14 Quais os recursos didáticos disponíveis na escola?
- 15 Quais os que você mais utiliza?
- 16 Qual a principal metodologia você utiliza em suas aulas?
- 17 Em sua opinião, porque a Geografia deve fazer parte do currículo escolar?

18 Você já fez algum trabalho de campo com seus alunos? (Relatar como foi)

19 Como você caracteriza a educação escolar brasileira?

20 Como você caracteriza o atual ensino de Geografia?

21 O que você mais gosta e menos gosta em ser professor (a)?

22 Você está lendo alguém livro atualmente?

( ) sim. Qual? \_\_\_\_\_

( ) não. Por quê? \_\_\_\_\_

23 Nos últimos três anos você participou de algum encontro acadêmico? Qual?

24 Nos últimos três anos você publicou trabalho em algum encontro acadêmico? (Qual encontro? Qual o tema do trabalho?).

25 Qual o último livro de Geografia que você leu? Quanto tempo faz?

26 Você teria algum autor ou livro de ensino de Geografia para me indicar? (Qual? Por quê?)

27 Na escola em que você trabalha há algum tipo de incentivo a formação continuada do professor?

**ANEXO II – Infraestrutura de duas salas de aula de uma escola da Rede Pública do Rio de Janeiro, onde P3 ministrava aulas de Geografia.**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

