

# Gestão de sala de aula e de conteúdos: saberes experienciais mobilizados por professores iniciantes de Geografia

## RESUMO

**Larissa Katarina Mendonça**  
[mendonca.lk@gmail.com](mailto:mendonca.lk@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-2328-8313>  
Universidade Federal de Pernambuco,  
Recife, PE, Brasil

**Laêda Bezerra Machado**  
[laeda01@gmail.com](mailto:laeda01@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-9524-0319>  
Universidade Federal de Pernambuco,  
Recife, PE, Brasil

Este artigo analisa os saberes experienciais mobilizados por professores iniciantes de Geografia. Os saberes docentes são múltiplos, provêm de fontes diversas e levam em conta a natureza subjetiva do professor. O artigo resulta de uma pesquisa de natureza qualitativa desenvolvida com três docentes iniciantes de Geografia da Rede Estadual de Pernambuco. Esses professores foram entrevistados e tiveram suas práticas observadas. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. Os achados revelaram nas práticas dos docentes investidas contrárias às características mais tradicionais de ensino. O repertório de saberes experienciais se manifestou de modo mais explícito na gestão da sala de aula e no trato aos conteúdos específicos da Geografia. Frente aos resultados, sugerimos que os saberes experienciais docentes sejam mais reconhecidos e problematizados nos cursos de licenciatura em Geografia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professor iniciante de Geografia. Saberes docentes. Saberes experienciais.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, abordamos os saberes experienciais mobilizados por professores iniciantes de Geografia. Tal estudo é fragmento de uma pesquisa maior, que teve como objetivo analisar os saberes mobilizados por professores iniciantes de Geografia e os desafios enfrentados por esses profissionais no exercício da docência.

O interesse em estudar tal temática decorre de nossas experiências iniciais no exercício profissional como docente de Geografia. Dessas experiências, emergiram vários questionamentos, receios e desafios acerca da efetividade de nosso papel e função social, bem como o receio de não corresponder as demandas requeridas pelo processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos que ao se explicitar os saberes mobilizados por professores de Geografia, estamos oportunizando reflexões para esses docentes em início de carreira que, assim como outros professores iniciantes, enfrentam uma série de desafios no exercício de suas práticas em salas de aula no Ensino Fundamental e Médio na escola pública.

Os saberes docentes são múltiplos, provêm de fontes diversas e levam em conta o sujeito professor nas suas variadas formas de ser, o que lhe conferem um caráter de natureza subjetiva. No âmbito deste artigo, optamos por apresentar um panorama geral acerca dos saberes da docência, privilegiando, dos resultados da pesquisa, os saberes experienciais. Particularmente, abordamos os modos de gestão da sala de aula e dos conteúdos como saberes mobilizados por docentes de Geografia em início de carreira.

## O DEBATE SOBRE OS SABERES DOCENTES

Buscamos, na teoria dos saberes da docência, embasamento para análise das práticas dos professores de Geografia em início de carreira. Neste artigo, tratamos sobre os conhecimentos, competências e desempenhos considerados necessários à profissão docente, os quais ocupam um lugar de destaque entre os assuntos discutidos na literatura a respeito do *status* profissional dos professores.

Os saberes docentes, sua relação com a formação profissional dos professores e exercício da docência são destacados por Maurice Tardif (2014). Conforme esse autor, o saber docente é um saber múltiplo, composto de vários saberes, oriundos de fontes diversas e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados. O autor destaca que o saber docente é um “saber plural, formado de múltiplos saberes provenientes das instituições de formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2014, p. 54). Em outras palavras, os professores tratam da gestão da matéria e da gestão da sala de aula e, por isso, utilizam diferentes saberes que são essenciais para atingirem os objetivos definidos. Assim sendo, a relação dos docentes com os saberes não se reduz à transmissão dos conhecimentos já constituídos, pois sua prática integra diferentes saberes com os quais possuem diferentes relações.

Partindo da ideia de pluralidade, Tardif (2014) afirma que a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às suas diferentes fontes de aquisição e às relações que os professores estabelecem entre e com seus saberes. Tardif (2014) classifica os saberes em quatro tipos: *saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais*.

Na mesma perspectiva, Clermont Gauthier *et al.* (2013) dão ênfase à interatividade do ato de ensinar e à diversidade da constituição dos saberes da docência, defendem a existência de um “reservatório/repertório de conhecimentos” no qual o professor se “abastece” para responder a exigências específicas em suas situações de ensino. Conforme esse autor e seus colaboradores, infelizmente, no entendimento do senso comum, para ensinar basta apenas conhecer o conteúdo, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência e cultura. Com base nesse entendimento, docência seria um “ofício sem saberes” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 25). Nesse sentido, os autores propõem a transição de um ofício sem saberes ou saberes sem ofício em direção a um ofício de saberes e, assim, destacam a característica plural do saber docente. O reservatório de saberes docentes, segundo Gauthier *et al.* (2013), é composto por seis modalidades de saberes, são elas: *saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes da Ciência da Educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica*.

Em seus estudos sobre os saberes docentes, Pimenta (2005) se aproxima de Tardif (2014) na sua descrição. Para essa autora, os saberes da docência são compostos pelos: *saberes da experiência, saberes do conhecimento ou científicos e saberes pedagógicos*.

Freire (2014), ao tratar sobre a formação e práticas dos docentes, frisa o papel do professor e os saberes fundamentais à prática da profissão. O autor afirma que o ato de ensinar exige vários saberes e que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2014, p. 24) e agrupa esses saberes em três categorias, quais sejam: 1) *Saberes referentes à prática docente, ao exercício da profissão*: Segundo o autor, ensinar exige: rigorosidade metódica; pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e a aceitação da identidade cultural. 2) *Saberes referentes ao processo de ensinar*: Ressalta que ensinar não é transferir conhecimento e exige: consciência do inacabamento; reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do educando; bom-senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível e exige curiosidade. 3) *Saberes referentes à especificidade humana exigem segurança, competência profissional e generosidade*: Exigem comprometimento para compreender que a Educação é uma forma de intervenção no mundo; exige liberdade e autoridade; exige tomada consciente de decisões; exige saber escutar; exige reconhecer que a Educação é ideológica e exige disponibilidade para o diálogo. Assim, para se apropriar dessas três dimensões, o professor deve reconhecer que ensinar exige várias competências e saberes.

Freire (2014, p. 28) pontua que o “educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. O autor afirma a necessidade de que o professor também seja um sujeito crítico, nutrido de habilidades e conhecimentos para aguçar a curiosidade do educando e satisfazê-las. Diante disso, o bom professor necessita refletir criticamente sobre sua prática, e essa criticidade precisa ser promovida por si mesmo, construída aos poucos em sua permanente formação.

Nas teorias construídas pelos autores aqui apresentados, identificamos uma valorização da heterogeneidade do saber docente com ênfase nos saberes da experiência. Esses autores também apresentam algumas características dos saberes profissionais segundo a epistemologia da prática profissional, compreendida como o estudo do conjunto de saberes mobilizados pelos professores em seu espaço de trabalho pedagógico.

Os saberes experienciais são aqueles que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores e, de acordo com Tardif (2014), Gauthier *et al.* (2013) e Pimenta (2005), são produzidos pelos próprios docentes por meio da vivência nas instituições educacionais, relações estabelecidas com estudantes e colegas de profissão, assim como as experiências socialmente acumuladas, as mudanças históricas da profissão e o exercício profissional em diferentes escolas que se incorporam à “experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*<sup>1</sup> e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 38).

Tomando por base os saberes experienciais, este artigo apresenta e discute os modos de gestão da sala de aula e dos conteúdos como saberes mobilizados por docentes de Geografia em início de carreira em escolas públicas da Rede estadual de Pernambuco.

## **METODOLOGIA**

Como a investigação se propôs a analisar os saberes docentes mobilizados por professores iniciantes de Geografia, adotamos a abordagem qualitativa. Conforme considerações de Minayo (2016), essa abordagem possibilita compreender os sentidos revelados e implícitos nos discursos dos sujeitos pesquisados, privilegiando, assim, aspectos da subjetividade humana.

Investigamos três professores de Geografia em início de carreira. Todos licenciados em Geografia, que atuavam no Ensino Médio e um deles também atuava nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais situadas na cidade do Recife e no município de Camaragibe (Região Metropolitana do Recife); para preservação de suas identidades foram chamados de Gilson Santiago, Geraldo Viana e Vinícius Santos. Na escolha dos sujeitos, consideramos os critérios tempo de exercício na docência (até três anos)<sup>2</sup> e formação em curso de licenciatura em Geografia e estar lecionando a referida disciplina.

Para a coleta de dados, utilizamos como procedimento principal a observação participante. De acordo com Ludke e André (1986), a observação participante possibilita o estabelecimento de relações e a apreensão dos

significados compartilhados por determinado grupo de forma direta. Tendo sido o principal instrumento de coleta nesta pesquisa, a observação participante nos possibilitou identificar os tipos de saberes mobilizados pelo professor iniciante de Geografia e, assim, percebemos a importância e predominância dos saberes experienciais.

Como procedimento complementar, utilizamos a entrevista semiestruturada que, conforme Richardson (2009, p. 208), "é um modo de comunicação que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas". Por meio da entrevista, é possível se estabelecer um clima de interação mútua entre entrevistador e entrevistado, o que permite o fluir das informações. Trata-se de uma ferramenta flexível que pode ser adaptada ao contexto de realização e sujeitos envolvidos; a entrevista foi utilizada para complementar e esclarecer aspectos observados junto ao grupo pesquisado.

Realizamos um total de 90 horas de observação participante nas turmas de três professores iniciantes de Geografia. As observações das práticas dos docentes não ocorreram de forma simultânea. Iniciamos com o professor Gilson Santiago, depois prosseguimos observando as práticas do professor Geraldo Viana e, por fim, as do professor Vinícius Santos.

Os registros das observações e depoimentos de entrevistas foram analisados com o auxílio da técnica da análise de conteúdo temática, que permitiu extrair as unidades de sentido das mensagens, ou seja, informações fornecidas pelos participantes, cuja frequência de aparição tem significados para o objeto em análise (BARDIN, 2016).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entendendo os saberes da experiência como os conhecimentos de origem social, advindos das práxis cotidiana dos docentes, discutimos esses saberes tomando como referência a gestão da sala de aula e dos conteúdos na prática dos três professores iniciantes de Geografia.

O modo como os saberes experienciais se manifestaram na **gestão da sala de aula** dos três docentes iniciantes foi variado. Na prática da gestão de sala de aula do professor Gilson Santiago, os saberes experienciais manifestavam-se nos diálogos que esse professor estabelecia com seus estudantes. Ele conduzia suas aulas de forma um tanto monótona e aparentava pouco domínio no manejo e condução do grupo classe. Sua baixa entonação de voz e postura corporal não facilitavam o processo de gestão de sala de aula. Apesar disso, professor Gilson buscava em cooperação com seus estudantes resolver os problemas que surgiam nas aulas.

Era através do diálogo que as decisões acerca dos exercícios, avaliações e trabalhos a serem realizados eram tomadas. Por exemplo, nas turmas de segundo ano do Ensino Médio quando o professor Gilson discutiu com a turma o melhor dia da semana para realizar a prova e chegaram ao consenso de que o melhor dia da semana para a realização seria a quinta-feira. Assim como definiram juntos, professor e turma do segundo ano "F", a melhor estratégia para abordar o país

Uruguai na feira nas nações<sup>3</sup> ou, ainda, quando o professor permitiu que estudantes realizassem as provas em turmas diferentes das que pertenciam, tendo em vista que haviam faltado à prova.

Apesar de suas aulas serem consideradas monótonas, pois o professor ficava sempre muito preso aos slides durante a exposição dos conteúdos, Gilson sabia que a melhor forma de conseguir alcançar seus estudantes era por meio do diálogo e por meio da escuta e só assim chegavam a um consenso. Admitimos que a prática de dialogar com os estudantes e a valorização das colocações dos estudantes durante as aulas podem ser consideradas como manifestações do saber da experiência.

Segundo o professor Gilson, logo que ele começou a exercer a docência, não costumava dialogar com os estudantes, tampouco valorizar suas posições em sala de aula e esse seu comportamento inicial comprometeu muito o trabalho com as turmas, que lhe tratavam com indiferença. O professor revelou que no começo sentia-se invisível em sala de aula, pois a maioria dos estudantes pouco se importava com sua presença e com o que falava. Podemos assim dizer que esse novo modo de lidar com os estudantes, baseado no diálogo, constitui um saber construído na experiência. Lembramos que, de acordo com Freire (2014), uma relação pedagógica tem a responsabilidade de problematizar o conteúdo, desenvolver o pensamento crítico dos estudantes sobre a realidade e buscar a perspectiva democrática nas decisões. Nessa perspectiva, os professores devem agir a partir do diálogo, considerando as falas dos estudantes e com eles aprendendo e reconstruindo a sua própria realidade.

A prática do diálogo também se fazia presente na gestão de sala de aula do professor Geraldo Viana. Para este professor, o diálogo fortalece as relações. Ele, geralmente, ao perceber que seus estudantes estavam ficando dispersos nas aulas, realizava brincadeiras em suas turmas no intuito de recuperar a atenção deles.

Por exemplo, em uma de suas aulas, fez um exercício de alongamento com sua turma de sétimo ano. Na ocasião, estava tratando sobre fontes de energia e aproveitou o momento para realizar esse exercício de alongamento com a turma. Percebemos que houve um retorno positivo e o grupo passou a lhe dar maior atenção. Ocorreu mais ou menos assim, ao perceber que os estudantes estavam ficando dispersos na aula e as conversas paralelas se intensificavam, o professor pausou, momentaneamente, a aula e pediu atenção. Em seguida, fez a demonstração de que ao friccionar as mãos uma na outra, a energia utilizada no movimento gerava calor. Após fazer este movimento, questionou se os estudantes estavam cansados, era a última aula daquele dia. Mediante resposta positiva dos estudantes, convidou a turma para fazer alguns movimentos de alongamento, os estudantes participaram e foi um momento de bastante descontração. Depois dessa parada, a aula foi retomada e os estudantes pareceram mais atentos e interessados em debater o conteúdo que estava sendo tratado.

Outro registro de observação de sua prática que denota mobilização de saberes experienciais do professor Geraldo foi o modo como organizava as turmas. Por exemplo, ao perceber que seus estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental entravam na sala de aula muito agitados, ele usava uma estratégia

para amenizar essa agitação que ele denominava de “ritual” de organização das bancas em sala para “a aventura do dia”. Afirmou:

[...] os meninos chegam muito cheios de energias, e antes eu ficava falando “galerinha, galerinha, vamos lá!” Mas isso não funcionava e eu perdia um tempo muito considerável da minha aula. Aí aos poucos fui “testando” umas coisas, lia histórias, contava piadas, fazia brincadeiras, iniciava o assunto contando uma história, mas com o tempo eu percebi que eles se acalmam mais quando eu entro, organizo a posição das carteiras e chamo eles para a aventura do dia. (Prof. Geraldo Viana).

Por se tratar de estudantes que estavam ingressando nos anos finais do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, em um contexto diverso do que até então estavam habituados nos Anos Iniciais, o professor Geraldo descobriu que eles prestavam mais atenção e participavam de modo mais ativo das aulas quando eram preparados para as aulas. Assim, antes de iniciá-las, o professor organizava as carteiras, conversava um pouco com eles e convidava-os para a “aventura do dia”, que dizia respeito ao conteúdo a ser tratado na referida aula. Por exemplo, quando foi abordar as coordenadas geográficas em sala, como “aventura daquele dia” convidou seus estudantes para conhecer a localização de diferentes pontos da superfície terrestre.

Depreendemos que esse modo de Geraldo Viana incentivar o grupo sinaliza que, no convívio com os estudantes, o professor tem buscado alternativas para estabelecer relações mais produtivas e alcançar as expectativas de aprendizagens previstas para o grupo classe.

No decorrer das observações, percebemos o carinho e entusiasmo que os estudantes tinham para com o referido professor e suas aulas. Geraldo era sempre recepcionado com abraços e palavras afetuosas, comportamento que também nos atingiu quando estivemos observando suas turmas.

Na gestão da sala de aula do professor Vinícius Santos, os saberes experienciais se tornaram visíveis, sobretudo, no diálogo que estabelece com os estudantes. Este professor sempre buscava conhecer a opinião de seus estudantes sobre as atividades e dinâmicas a serem realizadas na sala de aula. Seu comportamento e boas relações com as turmas se expressavam, por exemplo: nas tomadas de decisões conjuntas com o grupo classe; na relação de amizade estabelecida com eles (o que lhes propiciava mais autonomia e participação); nos relatos de sua própria história de vida; e na tentativa constante de aproximar o conteúdo abordado da realidade dos estudantes.

Durante as observações, foram várias as vezes que o professor Vinícius Santos lançou mão de brincadeiras e conversas para ter a atenção e respeito de seus estudantes e, assim, trabalhar os conteúdos zelando pela aprendizagem deles. Referia-se a times de futebol, músicas que estavam sendo muito tocadas no momento, acontecimentos nas redes sociais, tirar fotos com seus estudantes em sala de aula e postar em rede social. Percebemos que essa disponibilidade do docente para se deixar fotografar junto aos estudantes funcionava como uma forma de reconhecimento e amizade do professor para com eles. Em diversos momentos, constatamos que, quanto mais o professor falava a “linguagem dos estudantes,” mais conseguia a adesão e parceria. O estabelecimento de relações

próximas a seus a estudantes e o procurar se comunicar de forma semelhante a eles são, como diz Lima (2006), comportamentos comuns de professores iniciantes.

Depreendemos que apesar de se assemelharem, as experiências dos professores, no tocante à gestão da sala de aula, são únicas e particulares. Todavia, podemos dizer que a preocupação em dialogar com as turmas foi uma constante em todos eles. No caso, o professor Gilson, sempre que possível, procurava tomar decisões de modo democrático. Já os professores Geraldo e Vinícius sempre requeriam a contribuição de seus estudantes no processo de construção da aprendizagem e buscavam tornar o ambiente propício para isso.

Reconhecemos que cada contexto tem a sua singularidade, requer adaptações e aplicabilidades próprias e o lidar com o humano e a sala de aula é sempre algo novo. Assim, quanto mais experiências o professor adquire, a tendência é que ele vivencie menos dificuldades. Batista Neto (2006) afirma que o saber docente é, primeiramente, um saber experiencial, destituído de caráter sistemático e/ou formal, o que dificulta sua explicitação e conceituação, sendo, assim, um saber implícito.

Tendo em vista a singularidade dos saberes experienciais, no que se refere à **gestão dos conteúdos**, os três professores desenvolvem práticas próximas. Elas dizem respeito às atividades realizadas em sala de aula como *locus* de integração de saberes.

O professor Gilson Santiago, no tocante à gestão do conteúdo, demonstrou que seus saberes experienciais se manifestam predominantemente na realização de exercícios coletivos, ao disponibilizar os slides para os estudantes e solicitar atividades para casa. Em conversa particular conosco, o professor Gilson confidenciou que por muito tempo procurou a melhor forma de fazer com que os estudantes realizassem as atividades. No entanto, sempre que solicitava atividades para casa, detectava problemas. Afirma: “[...] ao longo do tempo eu vi que trabalho não dá muito certo não, porque é um copia e cola danado. Se for fazer atividade, eu prefiro fazer atividade em sala de aula” (Prof. Gilson Santiago).

Diante dessa adaptação, sinalizada pelo professor Gilson, sua ideia pré-concebida sobre trabalhos e exercícios para casa, precisou ser revista e adaptada à realidade de seus estudantes. Sua experiência mostrou que realizar exercícios em sala de aula, projetando a questão no quadro, sentando-se junto a seus estudantes, questionando e explicando cada quesito obtinha maior êxito, pois procedendo dessa forma a maioria de seus estudantes participava dos debates e respondia aos questionamentos. Ao declinar da exigência das atividades de casa, o professor modificou sua estratégia de trabalho acompanhando seus estudantes em sala de aula, biblioteca ou área livre da escola durante a realização dessas tarefas. Assim, a experiência de trabalho se configurou como um espaço onde o professor aplica saberes atrelados, em suma à: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (TARDIF, 2014).



Outra atitude do professor Gilson que revelou seus saberes experienciais foi sua disponibilidade para fornecer os *slides* que elabora para seus estudantes, como material de estudo para as avaliações. Esse professor passou a ter tal atitude ao perceber que seus estudantes não escreviam durante as aulas, tampouco estudavam pelos livros. Assim, essa foi mais uma forma que encontrou para incentivá-los a estudarem e participarem das aulas. Nesse sentido, sua experiência com o grupo de estudantes o qual estava lidando mostrou outros caminhos para reencaminhar seu trabalho.

As adaptações realizadas pelo professor Gilson, para gestão do conteúdo visando à aprendizagem de seus estudantes foram manifestadas ainda na sua presença e posição mais ativa junto aos mesmos, auxiliando-os de modo mais constante. Tal prática sugere que entender o contexto no qual se está inserido e, a partir dele, criar estratégias facilitadoras da aprendizagem no grupo classe seria uma manifestação de saber experiencial. Assim, reiteramos Tardif (2014) quando afirma que os saberes da experiência são constituídos a partir do exercício da prática diária da profissão e têm seus fundamentos no trabalho e no conhecimento do meio.

Os contatos e observação das práticas do professor Geraldo Viana revelaram sua capacidade de articular a experiência de sala de aula, mesclada aos conhecimentos adquiridos na sua formação. Esse professor utiliza muitos exemplos, seja do contexto de vida dos seus estudantes, de sua vida pessoal ou dos assuntos que mais ganhavam ênfase naquele momento e contexto, além de músicas a fim de ilustrar os conteúdos que aborda em sala de aula.

Em uma de suas aulas, um estudante do primeiro ano do Ensino Médio questionou sobre a formação e desmembramento da Iugoslávia. Para facilitar o entendimento, Geraldo ilustrou essa explicação fazendo referência a uma série que trata de reinos *vikings*. O professor explicou pedindo para que a turma lembrasse dos seriados que abordam as conquistas de reinos, como o *Vikings*<sup>4</sup>, pois ele sabia que seus estudantes assistiam a este seriado. Em seguida, o professor Geraldo explicou que nas invasões territoriais (mostradas pelo seriado) o foco principal é a ampliação dos reinos e a detenção de mais poder, e o que havia ocorrido na Iugoslávia era algo parecido. De forma um tanto simplória, o professor afirmou que os povos eslavos (ramificação que fundou o que seria a Iugoslávia na região dos Balcãs) conquistaram muitas terras, mas esses territórios eram fragmentados. Na tentativa de somar forças, após a primeira Guerra Mundial, vários desses “reinos”, tais como a Bósnia-Herzegovina, Croácia, Macedônia, Eslovênia, Sérvia e Montenegro, haviam se fundido e, em 1922, a Iugoslávia ganhou reconhecimento internacional. Vários anos depois, por questões nacionalistas, a Iugoslávia começou a ser desintegrada em suas fronteiras, o que culminou na Guerra da Iugoslávia. Ao perceber os estudantes atentos, inclusive o estudante que fez a indagação, o professor Geraldo afirmou que depois eles poderiam conversar mais sobre esta questão. O estudante que levantou o questionamento manifestou-se dizendo que a explicação dada pelo professor havia lhe ajudado bastante na compreensão.

Ao ser indagado na entrevista sobre esse tipo de exemplo, o professor revelou:

[...] se eu for falar, por exemplo, como os reinos eram divididos antes de se tornarem países, eu posso simplesmente falar ou eu posso ilustrar... Tipo... “Já viram vikings né? Tem o reino tal, o reino tal, o reino tal”. Então, ele tá visualizando, então ele puxa da memória dele, o que faz ele pensar, o que faz ele refletir. (Prof. Geraldo Viana).

Ressaltamos a importância de o professor entender o contexto em que os estudantes estão inseridos e trabalhar a partir dessa realidade com práticas relevantes para se garantir uma aprendizagem significativa e inclusiva.

Outro indício que pudemos perceber durante as observações realizadas foi a troca de experiências com outros professores. Esses momentos geralmente ocorriam na sala dos professores, onde o professor Geraldo Viana procurava esclarecer suas dúvidas com os outros professores a fim de aprofundar seu conhecimento em outras disciplinas para trabalhar a Geografia, de modo mais fundamentado e em uma perspectiva interdisciplinar.

Ainda referente ao saber experiencial do professor Geraldo Viana, também percebemos o predomínio das vivências pessoais em seu processo formativo. O fato desse professor, na gestão dos conteúdos, levar em consideração suas experiências pessoais assumindo posições e estabelecendo o diálogo que gostaria de ter encontrado em alguns dos professores com os quais estudou seriam formas de mobilizar saberes experienciais.

Nas observações das práticas do professor Vinícius Santos, seus saberes experienciais foram manifestados: nos exemplos e ilustrações que utilizava em sala de aula como forma de tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico; na utilização de músicas, filmes e histórias pessoais para incentivar o estudante a ter mais interesse pela temática debatida em sala de aula.

Também percebemos que havia entrosamento do professor Vinícius com docentes mais experientes, que colaboravam na elaboração de atividades integrando diferentes disciplinas. Eram atividades de cunho interdisciplinar como os debates, “aulões” e aulas de campo. Essa interação se dava, predominantemente, entre os professores da área das Ciências Humanas. Tal relação com os outros professores fazia com que o professor Vinícius ampliasse seu leque de conhecimentos, pois os professores mais experientes lhe davam dicas a respeito de filmes, livros, atividades. À medida em que utilizava esses recursos e obtinha retorno positivo, multiplicava a experiência. Essa prática confirma que o saber docente também é construído socialmente, a partir da troca de experiências (TARDIF, 2014).

Outra indicação do saber experiencial em suas práticas foi sua constante articulação entre os conteúdos e a realidade de seus estudantes. Por exemplo, o que ocorreu na aula sobre “Agricultura no Brasil” em uma de suas turmas de primeiro ano do Ensino Médio. O professor Vinícius explicando que a maioria dos alimentos consumidos no Brasil advém da agricultura familiar, perguntou aos seus estudantes se conheciam alguém que plantava algum produto e o utilizava para consumo próprio. Os estudantes começaram a relatar sobre a horta que as avós possuíam em casa, as bananeiras que alguns vizinhos possuem, a horta vertical que

a mãe construiu na varanda do apartamento, dentre outros exemplos. A respeito dos exemplos, o docente questionou seus estudantes se estes seriam ou não de agricultura familiar. Os estudantes ficaram pensativos, uns concordaram, outros disseram que a agricultura familiar é mais ampla. Assim, o professor tratou os conceitos de agricultura familiar, agricultura de subsistência e agricultura urbana, conceito que mais se aproximou dos relatos dos estudantes.

O que vemos neste exemplo é que o professor Vinícius buscou, a partir dos conhecimentos de seus estudantes, iniciar o debate sobre o conteúdo e auxiliá-los a compreender melhor aquilo que está presente e, muitas vezes imperceptível, no seu contexto para a construção de conhecimentos mais elaborados. Corroborando com Tardif (2014), podemos dizer que o docente raramente atua sozinho, ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar por seus estudantes e que os saberes experienciais se desenvolvem num contexto de múltiplas interações.

Em conversa conosco, o professor Vinícius Santos ressaltou que o convívio com seus estudantes e a relação de amizade construída entre eles contribui para que possa fazer essa articulação entre a realidade e os conteúdos tratados em sala de aula.

O auxílio aos estudantes para a realização das atividades também se configurou como indício do saber experiencial. O professor Gilson reforça que o fato de seus estudantes contarem com sua participação e mentoria durante a realização das atividades tem saldo satisfatório para ambos.

O referido professor salienta que antes de adotar o sistema de “mentoria”<sup>5</sup> seus estudantes não encaravam com tanta seriedade as atividades e realizavam-nas apenas para cumprir uma possível exigência. Essa prática dos estudantes implicava no não cumprimento dos objetivos de aprendizagem. Ao introduzir a mentoria, segundo o professor, os estudantes passaram a responder de forma mais positiva e de modo mais rápido, ou seja, a experiência negativa com as atividades o fez reorientar sua prática.

De acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), um dos problemas enfrentados por docentes da Geografia, no contexto global da sociedade, é que repetidas vezes os estudantes apenas imprimem o material que “pesquisa” sobre algum assunto solicitado pelo professor sem ter lido ou analisado o que foi impresso. Portanto, é importante que o professor acompanhe os estudantes e os oriente sobre a melhor maneira de utilizarem as informações, evitando que seja um amontoado de páginas.

Agregando alguns relatos presentes nas entrevistas aos achados das observações, podemos perceber que os três professores participantes desta pesquisa associam o exercício da profissão à aprendizagem da docência. Este achado se aproxima do que afirma Tardif (2014), ao defender que a aprendizagem da docência se dá na prática, por se tratar de momentos nos quais o professor acumula saberes que advêm de suas experiências, são validados e se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como tentamos expor neste artigo, a relação dos professores iniciantes de Geografia com os saberes experienciais é singular. Na maioria dos casos, eles revelaram construir suas experiências na relação professor-estudante, nos “testes” que realizam, de forma quase cotidiana, em busca de compreender quais alternativas são mais aceitas por seus estudantes, e assim favorecerem o processo ensino-aprendizagem. Tais posturas estão relacionadas ao que Gauthier *et al.* (2013) denominam de saber experiencial, ou seja, aquele que advém de um processo individual de aprendizagem da profissão.

Assim, por mais que enfrentem desafios no desenvolvimento de suas práticas docentes, prevalece o que Pimenta (2005) defende como um saber construído cotidianamente pelos sujeitos na sua trajetória pessoal e escolar, um repertório próprio repleto de subjetividade.

Os achados da investigação sugerem que os professores de Geografia em início de carreira manifestam os saberes docentes de modo constante e inter-relacionado. Há uma ênfase nos saberes experienciais, expressados, predominantemente, por meio do diálogo e relação horizontal entre esses professores e seus estudantes

Frente aos resultados, sugerimos que os saberes docentes sejam mais reconhecidos e problematizados no processo de formação inicial do professor de Geografia. Nessa perspectiva, maiores articulações entre a formação específica e pedagógica seriam pertinentes, inclusive contribuiriam para amenizar os desafios da fase inicial de ingresso na carreira docente.

# Classroom and content management: experienced knowledge mobilized by initiating Geography teacher

## ABSTRACT

This article analyzes the experiential knowledge mobilized by beginning Geography teachers. The teaching knowledge is multiple, comes from different sources and takes into account the subjective nature of the teacher. The article is the result of a qualitative research developed with three beginning teachers of Geography of the Pernambuco State Network. These teachers were interviewed and had their practices observed. Data were analyzed using the content analysis technique. The findings revealed in the practices of the invested teachers contrary to the more traditional teaching characteristics. The repertoire of experiential knowledge manifested itself more explicitly in classroom management and in dealing with specific Geography content. Given the results, we suggest that the teaching experience is more recognized and problematized in undergraduate courses in Geography.

**KEYWORDS:** Beginning teacher of Geography. Teaching knowledge. Experiential knowledge.

## Aula y gestión de contenidos: conocimiento experimental movilizado por profesores principiantes de Geografía

### RESUMEN

Este artículo analiza el conocimiento experimental movilizado por los profesores principiantes de Geografía. El conocimiento de la enseñanza es múltiple, proviene de diferentes fuentes y tiene en cuenta la naturaleza subjetiva del profesor. El artículo resulta de una investigación cualitativa desarrollada con tres maestros principiantes de Geografía de la Red Estatal de Pernambuco. Estos maestros fueron entrevistados y se observaron sus prácticas. Los datos se analizaron utilizando la técnica de análisis de contenido. Los resultados revelados en las prácticas de los docentes invertidos son contrarios a las características de enseñanza más tradicionales. El repertorio de conocimiento experiencial se manifestó más explícitamente en la gestión del aula y en el tratamiento de contenidos específicos de geografía. Dados los resultados, sugerimos que la experiencia docente sea más reconocida y problemática en los cursos de pregrado en Geografía.

**PALABRAS CLAVE:** Profesor principiante de Geografía. Conocimiento de enseñanza. Conocimiento experiencial.

## NOTAS

1 A referência ao *habitus* alude a Bourdieu (2003), para o qual significa um conjunto de esquemas de percepções, apropriação e ação que uma pessoa possui, em determinado momento de sua vida, são experimentados e postos em prática tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam; em outras palavras: um sistema de disposições ligado a uma trajetória social.

2 Gilson atuava há dois anos como professor de Geografia; Geraldo Viana, há um ano e meio e Vinicius Santos completou um ano de exercício profissional docente.

3 A “Feira das Nações” foi um evento de conhecimentos realizada na escola onde o professor Gilson Santiago atua. O evento tinha como objetivo mobilizar os estudantes a relacionar diferentes conhecimentos acerca de vários países. Por meio de sorteio realizado pela gestora da escola em conjunto com os professores, cada professor ficou responsável por uma “turma-país”, no caso o professor Gilson ficou responsável pelo segundo ano do Ensino Médio “F” - País: Uruguai.

4 Série inspirada nas histórias expansionistas de invasões, comércio e exploração dos nórdicos da Escandinávia Medieval, assim aborda a saga de navegadores nórdicos que exploram, e conquistam, novos territórios.

5 A mentoria surgiu como um auxílio aos estudantes na realização das suas atividades. Foi uma iniciativa do Professor Gilson Santiago ao perceber que, quando solicitava atividades a seus estudantes sem fornecer algum tipo de suporte, essas atividades não eram bem realizadas. Como alternativa, decidiu que ao solicitar uma atividade a seus estudantes, daria a eles duas formas de suporte: presencial ou via *Whatsapp*. O objetivo, principal, era melhorar a qualidade da aprendizagem de seus estudantes.

## REFERÊNCIAS

BATISTA NETO, J. Saberes pedagógicos e saberes disciplinares específicos: os desafios para o ensino de História. In: SILVA, A. M. M. *et al.* **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social. Recife: Bagaço, 2006. p. 51-71.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. reimpr. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, P. La fabrique de l'habitus économique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, v. 150, p. 79-90, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

LIMA, E. F. de (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber livros, 2006. p. 09-16.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social.** 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

**Recebido:** 1 dez. 2020

**Aprovado:** 30 dez. 2021

**DOI:** 10.3895/rtr.v6n0.13550

**Como Citar:** MENDONÇA, L. K.; MACHADO, L. B. Gestão de sala de aula e de conteúdos: saberes experienciais mobilizados por professores iniciantes de Geografia. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 6, e2113550, p. 1-16, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.utpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

**Correspondência:**

Larissa Katarina Mendonça

mendonca.lk@gmail.com

**Direito Autoral:** Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

