

ARTIGO

CONCEPÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM GEOGRÁFICA EM QUE EDUCANDOS E EDUCADORES SEJAM SUJEITOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Cleber Abreu da Silva¹

Leda Valéria Santos²

RESUMO

O ensino brasileiro enfrenta muitas limitações que dificultam o desenvolvimento da educação no país. A escassez de materiais nas escolas, a infra-estrutura comprometida e a defasagem na remuneração dos profissionais atuantes na área da educação são exemplos clássicos destas barreiras. Reconhecendo estes problemas, o presente estudo tem como objetivo averiguar estratégias que permitam que o ensino da Geografia seja trabalhado de forma a minimizar este cenário, isso desenvolvendo um método de ensino-aprendizagem no qual os alunos e professores, através da mediação dos conteúdos, sejam sujeitos do processo. Para tanto, foram realizadas pesquisas teóricas com autores do campo da Geografia, e também com autores de outras áreas que dialoguem com o tema proposto, assim como observações feitas em sala de aula através do programa PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), também mediadas por encontros de estudos regularmente realizados do referido programa, com financiamento pela CAPES. O material traz como contribuição a reflexão de um método geográfico de ensino trabalhado através de dois conceitos: lugar e espaço, visando a ampliação de possibilidades de aprendizagem onde os discentes passem a se estabelecer como sujeitos deste processo.

Palavras-chave: Lugar. Mediação. Ensino de geografia.

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Professor da rede municipal de Juiz de Fora-MG. E-mail: clebera3@gmail.com

² Licencianda em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora-MG. E-mail: leda.santos@design.ufjf.br

1 INTRODUÇÃO

Quais são os propósitos de ensinar geografia para alunos da educação básica? Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete, “O trabalho em sala de aula precisa permitir ao aluno a compreensão do espaço geográfico” (2007, p. 23). Pensando nas conexões curriculares da educação básica, as reflexões sobre espaço direcionam-nos para outra conceituação, a de relações espaciais. Inserindo-nos um pouco mais nessas intenções de aprendizagens estarão as referências às inovações tecnológicas. Os grandes avanços nos campos da comunicação e do transporte proporcionaram muitas alterações nos costumes sociais. Um novo arranjo de sociedade estava sendo estruturado e como produto desta reorganização as escolas de massa passaram a receber um novo perfil de alunos. A chegada da classe menos favorecida da população até as salas de aula reforçava a emergente necessidade de que essa estrutura, anteriormente voltada a grupos seletos, agora se volte à compreensão das inéditas demandas que são trazidas pelas massas que se inseriram no sistema.

Transformar a educação compreende estratégias muito mais intensas do que simplesmente compilar números com provas, tendo elas o objetivo de avaliar quantitativamente os alunos. Esse contexto foi o vivido nas últimas décadas nas escolas brasileiras e mundiais em geral, reforçando práticas que se igualam a um modelo “avaliativo tradicional”, como sugere-nos Hoffman. A autora leva-nos a refletir sobre os problemas persistentes de métodos avaliativos que somente quantificam o conhecimento dos alunos e ressalta que: “A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que deveria nos impulsionar a novas reflexões, mas não a fazemos” (HOFFMAN, 2008, p. 17).

Esta escola, a vivenciada pela modernidade, sempre foi direcionada a cumprir as necessidades de formação de mão de obra demandada pelas grandes corporações, enquadrando o discente como agente passivo nas aulas, isso visando a preparação de um empregado apto ao obedecimento de ordens. Nesta perspectiva, o estudante deve ter um comportamento satisfatório, para que o professor, que possui o conhecimento, transmita a ele as informações necessárias. Todavia, uma concepção de escola mais adequada às demandas dos novos grupos que nela se inseriram, não admite a simples transmissão do conhecimento, mas sim a construção de um processo no qual o aluno contribua para a sua própria aprendizagem. Afinal, ao recebermos o aluno no espaço escolar precisamos reconhecer que ele é um indivíduo que já possui um arcabouço de ideias e ideais que precisam ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 2004).

A condição até agora refletida direciona um enorme desafio aos docentes contemporâneos, pois formados, em sua maioria, para a produção de sujeitos-objetos, muito rapidamente passaram, e passam, a ser cobrados que aprendam práticas que agora contribuam à formação de sujeitos. É uma mudança quase revolucionária de eixo (FREIRE, 1996). Porém, também a maior parte desses pretensos educadores, em determinado momento da jornada, tendem ao desânimo, justificativas que em muitas das vezes são relacionadas, e com fidelidade em suas argumentações, nas precárias condições oferecidas a estes para o exercício profissional, além das salas de aulas infladas, longas jornadas de trabalho, dentre tantos outros problemas estruturais desanimadores a muitos profissionais. No entanto, Freire em suas reflexões traz-nos propósitos para que através da esperança possamos desenvolver práticas que possibilitem a valorização dos educandos.

É preciso ficar claro que a desesperança não é a maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança. Eu não sou primeiro um ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser da esperança que, por “n” razões, se tornou desesperançado. Daí que uma das nossas brigas como seres humanos deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza (FREIRE, 1996, p.73).

Vislumbramos através de diálogos entre a Geografia e a Pedagogia buscar caminhos para uma educação mais democrática. Através da análise de demandas empíricas e investigações teóricas e com a finalidade de construir uma educação que, em suas práticas pedagógicas e educativas, contribua para a formação de sujeitos de sua história e de sua geografia, não objetos em seu tempo inerte e espaço absoluto (SANTOS, 2014).

2 O ALUNO COISIFICADO, UM OBJETO POUCO OU NADA PENSAnte. É POSSÍVEL UM NOVO CAMINHO?

Ao observamos a escola, que é o lugar de nossa aprendizagem, mas também se tornando, ao longo das experiências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), nossa escola-objeto de estudos, notou-se que as turmas, em geral, apresentam uma grande heterogeneidade. Esse perfil eclético é composto por alunos com diferenças de idade no mesmo ano de ensino, cor de pele, condição social, cultural, econômica, etc. Essas distinções fazem com que cada aluno esteja em um mundo, e neste mundo tenha sua história, seu espaço, sua identidade, elementos que a escola, e a abordagem

educativa a ser realizada por qualquer docente, precisam respeitar e acima de tudo dialogar (CALLAI, 2003).

A atual inserção desses estudantes no processo de ensino aprendizagem demonstra o quanto a escola é parte de um processo mecanizado, como afirma Freire (2011, p. 79), “bancarizado”. As subjetividades dos educandos raramente são utilizadas no desenvolvimento do processo educacional, não sendo levadas, também, em consideração como parte da avaliação a ser produzida pela escola. Neste contexto de avaliação punitiva, apenas classificatória, valoriza-se os muitos discentes deficitários em oposição aos poucos virtuosos, isso sempre para justificar a boa ou má qualidade do ensino (ARROYO, 1992).

Identificar as muitas diferenças entre os alunos não é algo incorreto, pelo contrário, deve ser, muitas das vezes, necessário para a valorização da pluralidade nas distintas e potenciais abordagens a serem materializadas em determinados temas. Porém, as práticas pedagógicas e educativas realizadas por docentes precisam ser reformuladas, até para que essas diferenças não se tornem determinantes. Nesta etapa de um método de aprendizagem a ser proposto, o docente precisa mudar seu eixo de passador de conhecimentos para mediadores das condições sociais, econômicas e culturais dos educandos com que se relaciona, devendo ter ciência de que a realidade a ser levada pelo educando à sala de aula é parte fundamental da construção do conhecimento do mesmo (VESENTINI, 2013).

Mais uma vez somos inspirados por Freire, onde o mesmo reflete que:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes mais populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos (2011, p. 97).

Nesta perspectiva, e através das conceituações do espaço geográfico e sua subcategoria lugar, como a Geografia pode auxiliar na formação de sujeitos críticos e que reconheçam sua participação na sociedade?

3 A PARTICIPAÇÃO DA GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS

Para que o aluno tenha autonomia na construção do conhecimento é essencial que o mesmo seja estimulado à problematização de seu mundo, das muitas questões que compreendem o seu lugar geográfico, a escala a ser partida. “Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que

eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 30). Partir do lugar que se vive para a explicação de acontecimentos mais distantes será um primeiro passo pedagógico quase que revolucionário na tentativa de estabelecer a dialética que existe entre lugar e espaço, outra importante categoria geográfica (SANTOS, 2014). A compreensão intersubjetiva existente entre essas duas escalas de análise cria a oportunidade para que o ensino se materialize em aprendizagem, despertando, finalmente, um sujeito mais capaz de territorializar seu conhecimento, seu lugar, entendendo as espacialidades em que o mesmo pode viver.

Leite auxilia-nos a identificar como o lugar está inserido nas práticas escolares quando fala que:

[...] o lugar constitui-se uma categoria de análise do espaço geográfico, adequado ao processo de escolarização, uma vez que as vivências da criança e de seu grupo social constituem-se os próprios conteúdos a serem analisados. Tal fato apresenta uma oportunidade de conhecimento e reflexão sobre a realidade, estabelecida a partir do indivíduo. Assim, confere a oportunidade de valorização do que é particular, específico, singular, para a criança, bem como gera a possibilidade de reafirmação de seus valores, histórias de vida, memória familiar, grupo social e cultura (LEITE, 2012, p. 16,).

Pensar uma educação em que os alunos façam parte do processo como sujeitos e não apenas como objetos é demonstrar como suas ações refletem nos acontecimentos do mundo e como este mesmo acontecimento pode refletir em suas vidas. A ciência geográfica possui recursos para potencializar este discurso através deste diálogo já destacado entre lugar e espaço. O espaço que é formado pelas pessoas e que, portanto, faz parte de suas vidas. O espaço que, a partir do lugar, é construído pelo aluno. O aluno que, antes de tudo, como ser humano percebe e participa das modificações e acontecimentos do lugar. Mas a Geografia vista hoje no ensino básico está verdadeiramente aproximando o aluno de uma perspectiva crítica sobre a sua posição social, ou continua valorizando irracionalmente a perspectiva alienada de ensino? (CALLAI, 2003, p. 12-13).

Por acreditar em estudos geográficos que possibilitem a emancipação do aluno e do licenciando em formação, as práticas desenvolvidas no PIBID foram destinadas a reflexões críticas do ensino geográfico.

4 APRENDENDO COM A POTENCIAL PERSPECTIVA FORMATIVA DO PIBID

Criar um ambiente em que o educando venha a se tornar um sujeito nas aulas é posto nesta investigação como o maior dos desafios, requerendo, acima de tudo, uma profunda

experiência de formação prática, mas também teórica. Por isso, como proposto por Freire (1996, p. 29) “exige-se pesquisa”. Ser professor na atual condição da modernidade é manter-se em permanente condição de investigação e aprendizagem, especialmente para que seja ampliado o arcabouço de práticas necessárias às demandas exigidas em sala de aula. As experiências nas práticas vivenciadas pelo PIBID mostram-nos o quão importante é essa reflexão.

As atividades pibidianas foram desenvolvidas em uma escola da rede municipal da cidade de Juiz de Fora - Minas Gerais, em turmas de 6º ao 9º ano e com uma média de 15 a 20 discentes por sala. Identificou-se uma acentuada heterogeneidade entre alunos de uma mesma sala. Além da clássica defasagem idade-série, alunos não alfabetizados e não letrados, mas também àqueles com algum tipo de necessidade especial. As reflexões foram estabelecidas nas possibilidades de uma educação inclusiva a estes diferentes alunos, sendo que para isso tinha-se como principal objetivo a materialização de práticas que visam tornar o educando um verdadeiro sujeito da aprendizagem (FREIRE, 1996).

Entre as muitas atividades realizadas, destaca-se o desenvolvimento de práticas de observação e ação em sala de aula, mas sempre intencionalmente relacionadas a estudos teóricos. Enfatiza-se a necessidade da *práxis* proposta por Freire (1996), ou seja, a ação, reflexão, ação é condição indispensável, não apenas para a formação do sujeito-educando, mas também à formação do sujeito-educador. Compartilharemos algumas etapas concretas do processo formativo desenvolvido no PIBID Geografia.

O diagnóstico escolar possui uma relevante importância no processo educacional. Este pode ser utilizado para identificar potenciais problemas de origem social, econômico e da escola ao qual o aluno está inserido (LIBÂNEO, 2004, p. 64). Ao recepcionar um aluno nas aulas é necessário que reconheçamos que ele possui um histórico que será fundamental para a compreensão do lugar ao qual vive e, portanto, para a construção dos conhecimentos curriculares.

Tendo em vista esta importância, foi-nos, através do professor supervisor, disponibilizado um diagnóstico da escola e seus arredores e das turmas em que a formação-aprendizagem aconteceria, assim como a composição curricular que fora desenvolvida até aquele momento com os alunos. As primeiras impressões com a escola ocorreram com o propósito de que fossem realizadas observações da estrutura do local, do perfil dos alunos e dos métodos utilizados em sala de aula. Percebemos neste momento algumas das limitações de infraestrutura vivenciadas pela escola, assim como algumas virtudes que poderíamos

utilizar durante o ano letivo. Iniciou-se nesse momento uma importante conexão escola-professor-aluno que foi fundamental para a concepção das etapas seguintes.

Baseando-nos nas palavras de Moran, que nos diz que à medida que o professor torna-se “mediador entre o aluno e sua aprendizagem, facilitador, incentivador e motivador dessa aprendizagem” (2014, p. 142), ele se distancia do processo propriamente dito de ensino-aprendizagem. Isso ocorre, pois, “o sujeito habituado com este método torna-se capaz de através de pequenas incursões do professor, construir seu próprio saber” (MORAN, 2014, p. 142). Iniciamos nossas investigações teóricas em busca de autores que pudessem subsidiar estas incursões.

Encontramos respostas a questionamentos. Como seria esta mediação? E o que esperasse do professor-mediador? Moran traz-nos como papel do mediador pedagógico os seguintes aspectos:

[...] Embora, vez por outra, [o professor] ainda desempenhe o papel do especialista que possui conhecimento e/ou experiências a comunicar, o mais das vezes ele vai atuar como orientador das atividades do aluno, consultor, facilitador, planejador e dinamizador de situações de aprendizagem, trabalhando em equipe com o aluno e buscando os mesmos objetivos (2014, p. 142).

Esse processo se materializa de forma gradativa, e é necessário que o professor mediador reconheça as facilidades e as limitações de seus alunos. Para que essa familiarização fosse possível, houve a proposição de que durante as atividades das aulas os pibidianos passassem a ter as primeiras possibilidades explicativas aos discentes. Essas inserções eram sempre acompanhadas pelo docente supervisor. Este estágio da formação foi de grande importância para a aprendizagem do licenciando, pois houve a confrontação com as muitas limitações e empecilhos que existem na relação educador-educando (FREIRE, 1996). Neste caso, foram identificadas limitações especialmente no vocabulário a ser usado, por exemplo, durante as explicações. Este contato possibilitou o desenvolvimento de métodos explicativos, sempre essenciais na dialogicidade a ser construída entre professor e aluno.

Para que o processo mediador naturaliza-se na construção do ensino-aprendizagem, a proposição seguinte foi a de que cada pibidiano viesse a se responsabilizar pela construção de um seminário com um grupo de alunos. Os temas geográficos foram delimitados, sendo que os licenciandos iriam fazer encontros físicos na escola, além de conversas virtuais, sempre com a perspectiva de esclarecimentos sobre como um tema, que quase sempre é apresentado convencionalmente, pode ganhar contornos alternativos e mais atrativos em suas explanações.

Foram incentivadas apresentações musicais, composição de vídeos, elaboração de slides, além, é claro, do aprimoramento no uso das ferramentas de programas ligados à informática, já que todos os trabalhos seriam expostos no laboratório com os computadores. Materializaram-se estratégias metodológicas que culminaram em mediações onde a parceria educador-educando foi desenvolvida, propiciando que ambos se tornassem sujeitos, efetivos, do ensino-aprendizagem (FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2004).

Uma nova etapa foi construída, esta já com o objetivo de confrontar os licenciandos com a possibilidade de mediar uma aula. Nesta atividade houve a proposição de aulas, sempre com conteúdos específicos a cada ano de ensino. Houve a apresentação do Currículo do município em contexto, além de uma publicização e reflexão prévia da BNCC (Base Nacional Curricular Comum) de Geografia. Cada pibidiano teve como responsabilidade a elaboração de uma intervenção pedagógica em que práticas didáticas, metodológicas, curriculares e avaliativas teriam que fazer parte de suas explanações e, especialmente, de suas intenções educativas. Esta foi uma etapa antecessora ao instante em que, finalmente, aulas concretas foram pensadas e propostas aos potenciais educandos envolvidos no processo intencional de aprendizagem, sejam os pibidianos em formação, mas também os discentes reais.

A interpretação é de que todas as atividades desenvolvidas foram de grande relevância para uma formação que se tem como expectativa agregar a um programa com as intenções do PIBID. A efetivação dos estudos teóricos, sempre voltadas às potenciais ações encontradas em sala, conseguiu aproximar a experiência vivida com uma das afirmações de Freire que destaca “que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina” (1996, p. 69).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando o encerramento do material e o direcionamento para futuras reflexões sobre o tema, são utilizadas algumas palavras de Libâneo, onde o mesmo afirma que “Os objetivos de aprendizagem que esperamos dos alunos devem ser, antes, objetivos da formação de professores” (2004, p. 22). Demandar por alunos que se sintam responsabilizados e dedicados à aprendizagem, passa, acima de tudo, por educadores que se coloquem à disposição para uma mudança significativa em seus eixos pedagógicos e educativos.

Claro, não se ignora nessa abordagem a iminente condição de transformação estrutural necessária como suporte complementar às mudanças a serem realizadas. Carreira docente,

melhor remuneração, qualificação permanente a esses docentes, se constituem como alguns dos fatores desencadeantes de um professor mais apto a se relacionar com os novos grupos que estão na escola atual. Porém, é de primordial importância que a formação docente desperte esse futuro educador para diferentes práticas pedagógicas, que esse novo professor se distancie das imagens quebradas da escola ainda idealizada, que este professor se liberte da opressão que quase sempre o constituiu (FREIRE, 1996; ARROYO, 1992).

Aponta-se, nesta investigação, o PIBID como um potencial caminho para o início dessa libertação, tentando instituí-lo no presente cenário como uma importante ferramenta de desenvolvimento da educação e da inserção docente no processo educativo contemporâneo, pois pode ser através da conexão entre teoria e prática que o verdadeiro conhecimento libertador seja construído.

CONCEPTION OF A GEOGRAPHIC LEARNING IN WHICH STUDENTS AND EDUCATORS ARE SUBJECTS IN THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE

ABSTRACT

Brazilian teaching faces many limitations that hinder the development of education in the country. The scarcity of materials in schools, the compromised infrastructure, and the lag in the remuneration of professionals working in the field of education are classic examples of these barriers. Recognizing these problems, the present study aims to investigate strategies that allow the teaching of geography to be worked in order to minimize this scenario, this developing a teaching and learning method in which students and teachers, through mediation of content, are process subjects. To this end, theoretical research was carried out with authors from the field of geography, and also from other areas that dialogue with the proposed theme, as well as observations made in the classroom through the program (Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships), also mediated by regular study meetings of the program. The material brings as a contribution the reflection of a geographical teaching method worked through two concepts: place and space, aiming at expanding learning possibilities where students start to establish themselves as subjects of this process.

Keywords: Place. Mediation. Geography teaching.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, v. 11, n. 53, p. 46-53, jan./mar. 1992.
- CALLAI, H C. O estudo do lugar e a pesquisa como princípio da aprendizagem. **Revista Espaço da Escola**, Ano 12, n. 47, Ed. Unijuí, jan./mar. 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 42 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- HOFFMAN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 41º edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 27, p. 5-24, set./dez. 2004.
- LEITE, C. M. C. **O lugar e a construção da identidade: os significados construídos por professores de Geografia do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11250/1/2012_CristinaMariaCostaLeite.pdf>.
- MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21º Ed. Campinas-SP: Papirus, 2014.
- PONTUSCHKA, N.; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo: razão e emoção**. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2014.
- VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In: _____ (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

Recebido em 07/03/2020.

Aceito em 15/05/2020.