

ENTENDIMENTOS, FONTES E PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: ESTUDO COM ESTAGIÁRIOS DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Willian Falcão Lopes

willianf.1@hotmail.com¹

Liége Maria Sitja Fornari

liegesitja@gmail.com²

Maria Inez da Silva de Souza Carvalho

miscarvalho@yahoo.com.br³

Resumo

O presente artigo, investigou a aprendizagem significativa desenvolvida por estagiários de Geografia da UFBA, na perspectiva de compreender a articulação entre concepções teóricas e as práticas desenvolvidas no período de estágio de regência nas escolas, no semestre 2018.2. Para tanto, foram desenvolvidos os seguintes procedimentos: levantamento e estudos bibliográficos sobre as concepções de aprendizagem significativa; observação (participante) de cinco aulas de cada uma das cinco duplas de estagiários colaboradores e entrevistas (semiestruturadas e grupo focal) com dez estagiários regularmente matriculados no componente curricular de Estágio III em Geografia. O estudo apoiou-se nas abordagens qualitativas de pesquisa, sendo um estudo exploratório. A compreensão a que se chegou, foi que as percepções dos estagiários giram em torno de um núcleo de sentido comum, no qual o entendimento de ensino, busca potencializar nos estudantes aprendizagens significativas. Contudo, quando questionados sobre as concepções de aprendizagem significativa, muitos não conseguiam desenhar o conceito, justificando que não obtiveram fundamentos, na universidade, para essa construção, e que operavam com os conceitos de forma instrumental. Entretanto, mesmo diante do trabalho provocativo e problematizante com o conceito de aprendizagem significativa nas aulas de estágio e nos encontros de grupo focal, no momento da observação, das aulas dos estagiários, percebeu-se dificuldades dos discentes em operacionalizar, no momento da regência, práticas pedagógicas articuladas com as concepções teóricas que haviam elaborado, não conseguindo desenvolver procedimentos que encaminhassem os estudantes a construir aprendizagens mais autônomas e significativas. A maior preocupação era em transmitir os conteúdos. Assim, ficou perceptível que a apropriação do discurso, presente no cotidiano acadêmico, não assegura, necessariamente, mudanças nas práticas escolares.

¹ Mestrando em Educação e Contemporaneidade pela UNEB, com bolsa FAPESB. Graduado em Geografia pela UEFS. Graduando em Psicologia pela UFBA. Professor temporário da Faculdade de Educação da UFBA.

² Doutora em Educação pela UFBA. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia.

³ Pós-doutora em Educação pela Universidade do Minho. Professora Titular da UFBA.



Palavras-chave: Aprendizagem significativa, Concepções e práticas, estagiários de Geografia.

Introdução

Um dos temas mais significativos que estruturam a problematização da formação de professores refere-se à concepção dos processos de ensino-aprendizagem. O sentido da docência é produzido a partir de tal referência. O ensino, como prática social, tem como foco a construção de aprendizagens autônomas e significativas para além da simples “transmissão de conteúdos”. Nele se processa uma complexa relação entre o professor, o estudante e o conhecimento. É nele que o primeiro tentará conduzir o segundo a se apropriar e construir o terceiro (FREIRE, 1997).

O ensino é uma das categorias estruturantes para o estudo das relações educativas, e precisa estar articulado de forma responsável com a singularidade do processo de aprendizagem de cada estudante. Dessa forma, no presente estudo, o fenômeno em destaque é a aprendizagem enquanto processo humano fomentador de protagonismos. De acordo com Libâneo (2005, p. 36) “a aprendizagem precisa ser significativa, [pois] um conhecimento significativo é aquele que se transforma em um instrumento cognitivo do aluno, ampliando tanto o conteúdo quanto a forma do seu pensamento”.

Muito se fala sobre a importância da aprendizagem da geografia ser significativa para formação do educando, contudo, mesmo diante da frequência do uso desse conceito, pelos docentes responsáveis pelos componentes curriculares específicos a formação de professores, tais como Didática e Práxis Pedagógica I e II, Psicologia e Educação e Estágios Supervisionados I, II, III e IV, muitos dos futuros professores de Geografia o desconhecem ou usam o referido conceito de forma equivocada, sem um entendimento profundo sobre os elementos que estruturam o conceito em sua complexidade e, em muitos casos, apresentam sérias dificuldades para dialoga-lo na prática.

Diante disso, foi identificado nas aulas do componente curricular de Estágio Supervisionado em Geografia III⁴ da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no semestre 2018.2, que os estagiários ansiavam para um entendimento de ensino que potencializasse nos

⁴ Os estágios supervisionados desenvolvidos na UFBA, são 4: de observação e pesquisa; de coparticipação e observação da Geografia que se faz na escola; de regência e pesquisa e de projeto e intervenção com os sujeitos dos espaços-tempos escolares.

estudantes aprendizagens significativas. Contudo, quando questionados sobre as concepções de aprendizagem significativa muitos não conseguiram desenhar o conceito, alegando que não obtiveram fundamentos, na universidade, para essa construção, usando o conceito, em muitos casos, como um enfeite de frase.

Para Deleuze e Guattari (1997) o conceito pode ser desenhado como uma cifra com componentes articulados, aos quais potencializam a construção de uma totalidade complexa, constituída por significados e sentidos, podendo ainda ser correlacionado a um mapa conceitual. Ainda para a psicologia da Gestalt a soma de partes, elementos, não garante a construção de uma totalidade e, sim a forma e qualidade com que esses elementos se organizam para construir uma totalidade.

Foi pensando o exercício de Estágio Supervisionado em Geografia enquanto espaço-tempo de movimento, de construção, de autonomia, de protagonismos, de provocação, de trabalho com atitudes, valores e competências cognitivas, que foram desenvolvidas aulas que visavam orientar os estagiários quanto à construção e análise do conceito de aprendizagem significativa, tornando-o um dispositivo que lhes ajudaria no processo de ensino-aprendizagem da geografia.

Para tanto, no decorrer das aulas de estágio, foram colhidas informações sobre as concepções iniciais de aprendizagem significativa desses sujeitos, para que em seguida fossem desenvolvidas leituras e discussões sobre os conceitos de aprendizagem significativa em Freire (1997), em Libâneo (2005) e em Moreira (2012), tendo o texto de Moreira como base para essas discussões. Dando sequência aos meios e processos em que foram desenvolvidas essas aulas, após o diálogo das perspectivas teóricas foram retomadas e problematizadas as concepções iniciais dos estagiários a partir de provocações entre a aproximação das suas concepções com as perspectivas teóricas dialogadas.

Em síntese, a partir do levantamento inicial das concepções de aprendizagem significativa dos estagiários, o primeiro autor, enquanto professor do componente de Estágio Supervisionado em Geografia III, provocou problematizações do conceito, na sua própria prática, privilegiando a cognição dos estudantes, partindo da necessidade deles, ou seja, não trazendo só a teoria, mas procurando com que a sua prática docente fosse coerente com o seu propósito. Essa problematização desenvolveu-se a partir de como o docente do componente partiu da concepção dos estagiários para em seguida provocar auto-reflexão nesses sujeitos.



Além disso, mesmo diante do trabalho provocativo e problematizante com o conceito de aprendizagem significativa, muitos dos estagiários apresentaram dificuldades em dialogar suas construções/análises conceituais com a prática desenvolvida nos momentos de regência.

Depois de descoberta a lacuna, foi elaborada a seguinte questão norteadora: quais as concepções, as fontes e as práticas de aprendizagem significativa de estagiários de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Bahia? Ademais, foi elencado o seguinte objetivo geral: compreender as concepções, os fundamentos e as práticas de aprendizagem significativa de estagiários de Licenciatura em Geografia da UFBA.

A presente investigação surge enquanto um estudo exploratório no qual é circunscrito o ambiente da sala de aula, do primeiro autor, como fenômeno de estudo.

Para a compreensão por parte dos autores das concepções, fundamentos e práticas de aprendizagem significativa de estagiários de Geografia da UFBA, essa investigação apoiou-se nas abordagens qualitativas de pesquisa, sendo um estudo exploratório. Já os dispositivos de colheita de informações adotados foram a entrevista (semiestruturada e o grupo focal) e a observação (participante) das práticas de ensino dos estagiários.

O presente texto está estruturado em cinco sessões. A primeira objetiva apresentar os percursos que levaram à construção da presente investigação problematizante da concepção dos estagiários sobre aprendizagem significativa. O marco teórico, onde se desenvolve a problematização em torno dos seguintes conceitos estruturantes: de ensino, de aprendizagem, da intencionalidade e da importância do ensino-aprendizagem da geografia e de aprendizagem significativa. A terceira é o espaço em que é apresentada a metodologia. Na sequência, é apresentada uma discussão das informações construídas na investigação no que tange às concepções e práticas de aprendizagem significativa de estagiários de Geografia da UFBA. Por fim, as considerações finais onde é feita uma síntese das análises e onde são apontados possíveis caminhos para resolução dos dilemas apresentados na investigação.

Marco teórico

Os campos da Educação, da Pedagogia e da formação docente, pode se dizer, estão no mesmo campo grativacional epistemológico, ou seja, possuem certa identidade como práticas sociais comprometidas com o devir. Tal semelhança epistemológica pode ser observada inclusive nas categorias teóricas que são comuns aos três campos, embora possam ser

articulados internamente de acordo com a especificidade de cada um deles: ensino, aprendizagem, aprendizagem significativa, intencionalidade e importância do ensino-aprendizagem da geografia. O conceito de ensino, conforme demonstra a citação a seguir, é utilizado como categoria analítica pelos diferentes campos anteriormente referidos:

O ensino é um processo dinâmico que envolve três elementos fundamentais: o aluno, o professor e a matéria. Os três elementos estão interligados, são ativos e participativos, sendo que a ação de um deles influencia a ação dos outros. O ensino é um processo dinâmico que envolve três elementos fundamentais: o aluno, o professor e a matéria. Os três elementos estão interligados, são ativos e participativos, sendo que a ação de um deles influencia a ação dos outros. O aluno é sujeito ativo que entra no processo de ensino e aprendizagem com sua ‘bagagem’ intelectual, afetiva e social, e é com essa bagagem que ele conta para seguir no seu processo de construção; o professor, também sujeito ativo no processo, tem o papel de mediar as relações do aluno com os objetos de conhecimento; a Geografia escolar é considerada no processo como uma das mediações importantes para a relação dos alunos com a realidade (CAVALCANTI, 2008, p. 48).

Logo, o ensino é, portanto, uma ação pedagógica intencional e se desenvolve em um espaço-tempo de potencialização do que compreendemos como fundamentalmente educacional, mas vale ressaltar que ele está submetido às condições de aprendizagem de cada educando. Além disso, na presente investigação o fenômeno em destaque é a aprendizagem, enquanto agente fomentadora de protagonismos.

A aprendizagem, de maneira geral, trata-se da “ (...) reconstrução de saberes próprios, os da ciência e os do senso comum, numa dupla ruptura epistemológica” (MARQUES, 2000, p. 123). Visto dessa forma, a aprendizagem do estudante é um dos espaços nucleares da atividade docente, seja como esse estudante aprende e que tipos de aprendizagem desenvolve, portanto, deve ser um dos focos da formação dos professores.

Vale ressaltar, que a aprendizagem precisa ser significativa, pois esta é:

(...) aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (MOREIRA, 2012, p. 30).

Ou seja, a aprendizagem significativa se desenvolve pela interação entre os conhecimentos prévios, experienciais, vivenciais ou culturais dos sujeitos com o processo de significação dos novos conhecimentos a serem construídos, possibilitando então maiores estabilidades cognitivas. Logo, quando um conhecimento se torna significativo, ele é



transformado de uma simples memorização, para uma compreensão, pois como palavra de base semântica mais ampla, essa compreensão potencializa significados e sentidos mais fecundos e enraizados referentes ao saber construído.

Ademais, é no âmbito das aprendizagens significativas que o trabalho com atitudes, valores e competências cognitivas (compreensivas, críticas e criativas) se fazem fundamentais para construção de conhecimentos mais autônomos, protagonísticos e significativos dos conteúdos (geográficos) a serem ensinados e aprendidos.

Logo, para que o ensino não consista na transmissão de “verdades” aprendidas como imutáveis, aponta-se a importância do ensino desenhado por metodologias ativas; E para que a aprendizagem não seja encarada pelos estudantes enquanto a assimilação passiva das verdades ensinadas, sugere-se a importância do desenvolvimento e construção de aprendizagens significativas. É pensando assim que, o ensinar tem possibilidade de ser dialógico e não o repetitivo e, a aprendizagem é potencializada de sentidos e significações para além de um processo de memorização mecânica.

Nos diversos tempos-espacos inclusive no atual contexto social em que convivemos, ler e compreender o mundo é essencial para o entendimento da realidade espacial. Mas, para que os indivíduos leiam o mundo de forma crítica, eles precisam estar alfabetizados. Essa alfabetização é que lhes potencializa refletir de forma indagante sobre como se apresentam as organizações sócio-espaciais em suas miudezas.

A Geografia é uma das áreas de conhecimento imprescindível para a formação de cidadãos críticos, pois ela que poderá alfabetizar os sujeitos, desde as séries iniciais, em leitura do mundo, do espaço geográfico. Conforme Cavalcanti (2008), o ensino de Geografia tem por objetivo levar o estudante a compreender a realidade sob o ponto de vista de sua espacialidade, ou seja, o espaço geográfico em que está inserido nas suas diversas escalas (cidade, estado, região, país, mundo).

O ensino de Geografia, assim não deve se pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência. (...)Ao contrário, o ensino deve proporcionar ao aluno compreensão do espaço na sua concretude e nas suas contradições (CAVALCANTI, 1998, p. 20).

Considerando a importância desse ensino, as aulas de Geografia não devem resumir-se a apresentação de informações em mapas, gráficos, tabelas, sem que com esses elementos se possibilitem aprendizagens significativas. Um exemplo, é quando um professor de Geografia apresenta um mapa, dos Territórios de Identidade da Bahia, por exemplo, sem explicar o que é

território, como ele é delimitado, quais as relações de poder que ele promove no espaço e o que seja identidade. Ele diminui a possibilidade de que tal atividade, do campo do ensino, venha a se constituir em uma aprendizagem significativa para o estudante.

Vale pôr em evidência que enquanto o ensino da geografia, em muitos casos, coloca o foco no professor como agente responsável pelo planejamento, avaliação, didática ou metodologia selecionada/apropriada para o uso em sala de aula, etc., na aprendizagem significativa da geografia o foco está no estudante, enquanto sujeito autônomo, participativo, crítico, criativo e protagonista.

Acreditamos que uma aprendizagem significativa da Geografia é possibilitada, a partir do diálogo com os conceitos da geografia e com a linguagem imagética (e cartográfica), visto que a memória imagética e dos signos:

(...) na sua fluência, estabelece relações de anterioridade com o presente. Peirce afirmou que: ‘todo nosso pensamento e conhecimento se dá em signos’ (CP, 8.332), portanto, objetos, imagens, na condição de signos, são detentores de conhecimentos, experiências pretéritas que conduzem novas experiências (percepção, apropriação cognitiva, ideias, etc.). (...) O signo se estabelece através dos nossos órgãos sensórias – a percepção, interage com as experiências pretéritas – [imagens] signos preexistentes na memória do sujeito e produz uma síntese, um produto cognitivo (CAMPANHOLE, 2015, p. 253-258).

Pode-se dizer, que o trabalho com a linguagem imagética, é um dos trabalhos que possibilita a aprendizagem da geografia ir além de uma memorização mecânica de conteúdo, para possibilitar os estudantes aprendizagem significativa, através de um fazer integrado e dinâmico entre as subáreas físicas e sociais da Geografia com o estímulo crítico e criativo da imagem.

Diante disso, é fundamental que o ensino nas aulas de Geografia possibilite aprendizagem significativa devido à importância e função social dessa área do conhecimento, além de que a precarização do ensino-aprendizagem da geografia poderá interferir diretamente na formação dos futuros cidadãos. Ademais, perante uma potente formação Geocrítica/Geopolítica será mais relevante para os estudantes compreenderem as necessidades sócio-espaciais das lutas e das mudanças para possíveis melhorias sociais. Como argumenta Giroux (1988), a educação deve preparar os estudantes para tornarem-se sujeitos ativos, críticos e participantes da produção e da mudança da sociedade.



Metodologia

Para o alcance dos objetivos propostos na investigação tivemos como referências as abordagens qualitativas de pesquisa, que para André (1992) estimulam os sujeitos participantes (pesquisador e pesquisados) a refletirem densamente sobre a temática investigada. Ademais, essa investigação trata-se de um estudo exploratório, no qual foi circunscrito o ambiente da sala de aula, do primeiro autor, como fenômeno de estudo.

Na primeira fase foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez estagiários que aceitaram colaborar com a investigação e estavam regularmente matriculados no componente curricular de Estágio Supervisionado em Geografia III da UFBA, no semestre 2018.2, sobre a supervisão do primeiro autor do presente texto. O objetivo dessas entrevistas foi conhecer as concepções iniciais que os estagiários tinham sobre a aprendizagem significativa, a fim de compreender em quais fontes e/ou tendências teóricas esses entendimentos encontravam-se filiados.

Na segunda fase foram desenvolvidas três sessões de grupo focal, objetivando desenvolver um levantamento inicial das concepções de aprendizagem significativa dos estagiários para em seguida provocar problematizações do conceito a luz de estudos teóricos, não trazendo só a teoria, mas partindo da concepção dos estagiários para em seguida provocar reflexões nesses sujeitos.

Na terceira fase a construção das informações foi ampliada por meio da observação participante de cinco aulas, de 40 minutos cada, de cada uma das cinco duplas de estagiários em regência em uma escola da rede pública estadual do município de Salvador - BA. O objetivo das observações era compreender quais meios ou procedimentos os estagiários utilizavam para dialogar o conceito de aprendizagem significativa com o ensino da geografia.

Na quarta fase foi feita a análise das informações construídas nas entrevistas e observações com base nos estudos dos teóricos que subsidiaram a investigação.

Por fim, na quinta fase, foi feito o desenvolvimento de uma devolutiva com os sujeitos pesquisados através de mesas redondas, como um meio de possibilitar uma compreensão mais ampla acerca das informações analisadas através do diálogo com esses sujeitos.

Concepções e práticas de aprendizagem significativa de estagiários de Geografia da UFBA

Neste item foi tecido um diálogo sobre a aprendizagem significativa desenvolvida por estagiários de Geografia da UFBA na perspectiva de compreender a articulação entre as suas concepções teóricas, com os fundamentos dessas concepções e as práticas desenvolvidas no período de estágio de regência nas escolas.

Foi identificado nas aulas de Estágio III, que muitos dos estagiários apontavam para um ensino que possibilitasse nos estudantes a construção de aprendizagens mais autônomas e significativas. Contudo, foi observado que muitos estagiários não compreendiam a complexidade do conceito de aprendizagem significativa.

Quando questionados sobre quais as suas concepções de aprendizagem significativas, identificou-se que a maioria, 70%, dos estagiários investigados apontam não terem estudado sobre as concepções de aprendizagem significativa na formação inicial, alegando que muitos dos docentes responsáveis pelos componentes específicos a formação de professores utilizam com frequência o conceito em suas falas, mas poucos explicavam essa concepção nas aulas a partir de fundamentos teóricos analisando e construindo o conceito com os estudantes.

Seus entendimentos de aprendizagem significativa expressam-se pelas seguintes falas:

Entendo a aprendizagem significativa como a ‘captação’ do que foi ‘exposto’, da melhor forma possível em uma aula, palestra ou leitura, independente dos conhecimentos prévios (Estagiário 01).

É algo que foi aprendido e colocado em prática (Estagiário 02).

É o processo que faz com que o conhecimento ‘adquirido’ torne-se relevante. Mas como posso torna-lo relevante? (Estagiário 03).

Considero que consiste num processo em que o que se é aprendido assume um aspecto muito relevante na vida do indivíduo (Estagiário 04).

Acredito que possui relação com o conhecimento que o indivíduo ‘absorveu’ para si, no qual o leva para a vida (Estagiário 05).

Entendo que é um processo de apreensão de algum conhecimento de forma ‘efetiva’ de maneira que os objetivos traçados para que a aprendizagem ocorra, sejam alcançados (Estagiário 06).

Entendo que é um conjunto de ‘técnicas’ e teorias elaboradas e discutidas durante o curso que não se aplicam a realidade escolar. Além disso, muito pouco as vejo em prática no âmbito acadêmico (Estagiário 07).

Com base nos entendimentos desses estagiários, a aprendizagem significativa é aquela em que os conteúdos “expostos” pelo professor em sala de aula são “adquiridos” pelos estudantes por meio de “captação” e “absorção” de forma “efetiva”. Podendo ainda ser um “conjunto de técnicas”. Até os que apontam a aprendizagem significativa como o conhecimento que se torne relevante, quando questionados apresentavam dificuldades sobre de que forma ou o que possibilita o conhecimento tornar-se importante. Mesmo os estagiários deixando claro



que não estudaram o conceito de aprendizagem significativa na formação inicial, um elemento comum entre todas as concepções é que em nenhuma delas os estagiários apontam a importância do trabalho com os saberes vivenciais dos estudantes, enquanto constructo fecundo para uma aprendizagem significativa.

Outro aspecto em comum é que esses desconhecem os elementos que estruturam o conceito de aprendizagem significativa em sua complexidade ou ainda não sabem como dialogá-lo com o campo prático.

Em discussão, em grupo focal, identificou-se que para alguns dos estagiários a aprendizagem só é significativa e relevante se puder ser desenvolvida, “aplicada”, na prática. Esses atrelam um grau de valor maior, somente, para as informações de uso experimental, logo proposições utópicas, para esses sujeitos, apresentam-se, enquanto constructos pouco relevantes ou fecundos, uma vez que expressam dificuldades para o alcance prático.

Ao analisar os entendimentos do estagiário 07, pode-se inferir que ele parece ter “incorporado” a dicotomia entre as teorias ensinadas na formação inicial de professores e a prática desenvolvida na regência nas escolas. Tais constructos apresentam-se reforçados por meio de suas observações e percepções sobre o próprio uso prático dos ensinamentos desenvolvidos pelos professores universitários.

Essa dicotomia, pode se desenvolver quando um estagiário utiliza de constructos teóricos como manuais a serem colocados em prática, ou seja, como receita, sem nenhum diálogo com a realidade que lhes são apresentadas. Ademais, as concepções de aprendizagem impregnadas ou aprendidas no decorrer das vivências desses estagiários, construídas talvez a partir dos seus caminhos no ensino básico, podem estar fazendo com que desacreditem nas teorias ensinadas-aprendidas ou apenas usem esses saberes de forma automática.

Como fontes para esses entendimentos iniciais, os estagiários apontam os documentários, 12,5%; a escuta dessa concepção nos corredores da universidade, 25%; as pesquisas desenvolvidas sobre o tema em livros e periódicos, 12,5% e principalmente no uso do conceito pelos docentes dos componentes de Educação, 50%. O entendimento construído foi que os estagiários escutam o conceito na academia, mas dificilmente lhes é trabalhado o seu significado, ordenadas, intensivas ou a constituição dos elementos que o compõem.

Já os 30% que indicaram ter estudado sobre a aprendizagem significativa na graduação, entendem o conceito como uma aprendizagem fundamental para formação significativa dos

sujeitos. Essa aproxima os conteúdos e teorias da Geografia com os contextos de vida, “realidades vivenciais”, conhecimentos prévios e experiências dos estudantes. Além de apontar a importância da escola enquanto lugar fecundo para essa construção. Um lugar onde o ensino é traçado por metodologias ativas e a aprendizagem busca ser significativa, levando a geografia escolar a tornar-se mais ativa, mais vivencial, significativa e mais filosófica.

Tais indagações podem ser observadas nos entendimentos dos seguintes estagiários:

A aprendizagem significativa se dá ao passo em que o conhecimento teórico, ou não, é desenvolvido o mais próximo da realidade daquele que aprende. Após assimilados, tornam-se ‘operacionalizáveis’ de forma ampla. Aplicáveis e discutíveis. Ele será efetivamente internalizado (Estagiário 08).

É aquela aprendizagem que seja significativa ao estudante, que aproxime o contexto e as vivências dos sujeitos (Estagiário 09).

É uma aprendizagem que resulte em pontos de contribuição para a formação dos sujeitos envolvidos: alunos, professor e sociedade. É válido lembrar que a escola é um importante local para essa construção (Estagiário 10).

Esses entendimentos, expressão que mesmo os estagiários que indicam ter aprendido o conceito de aprendizagem significativa, na graduação, apresentam dificuldades com o destrinchar dos componentes que estruturam o desenho do conceito ou ainda apresentam incertezas quanto as formas, mecanismos e procedimentos que possibilitarão o acesso a essa construção. Tais indagações podem ser percebidas pelas falas dos estagiários 09 e 10. Já sobre as falas do estagiário 08, foi possível observar um entendimento um tanto que restrito da concepção de teoria, no qual, a teoria só apresenta potência se for praticada.

Os fundamentos desses entendimentos foram o componente curricular de Didática e Práxis Pedagógica I, 66,7% e em leitura de livros como o de Paulo Freire, 33,3%. Cabe ressaltar que a turma investigada apresentava estudantes de semestres mistos, logo nem todos tiveram os mesmos docentes de Didática ou até tiveram, só que cada turma é um novo “caso”, uma vez que se reproduzem em tempos-espacos diversos. Os que apontaram que essa discussão foi desenvolvida em componente de Didática discorrem que essa foi fomentada a partir da curiosidade da turma sobre o sentido do conceito e pela abertura do docente em destinar um momento da aula para essa discussão.

Após discussão e análise, em grupo focal, das concepções e fontes de aprendizagem significativa dos estagiários, a luz de fundamentos teóricos, foram observadas cinco aulas de cada uma das cinco duplas de estagiários, como um meio de compreender a articulação entre seus entendimentos teóricos com a prática desenvolvida no momento de regência nas escolas.



Dentre os principais achados, aponta-se a falta de ânimo e de motivação dos estagiários para o desenvolvimento da regência na escola. Esses alegavam um estranhamento e falta de afinidade com os sujeitos e com o espaço escolar. Quando questionados sobre esse estranhamento, muitos apontavam nunca terem exercido a docência, logo criaram inúmeras expectativas que foram de encontro com os achados na regência, tais como: turma desmotivada e pouco aberta a novas construções, baixo nível de atenção, em alguns casos fadiga física e psíquica dos estudantes que trabalhavam em turno oposto, infraestrutura precarizadas e pouquíssimos recursos audiovisuais disponíveis.

Mesmo ocorrendo diversas discussões nas aulas de estágio III sobre os dilemas vivenciados por muitos dos espaços-tempos escolares na contemporaneidade, era como se os estagiários esperassem por uma escola sem dilemas, por estudantes abertos a novidades, motivados, dispostos, energizados, críticos e criativos. Em síntese, encontrassem tudo pronto para uma docência fluida, para um ensino ativo e uma aprendizagem significativa.

Vale ressaltar que no estágio III, os estudantes já têm uma base sobre os aspectos infraestruturais, geográficos e pedagógicos da escola, essas construções são desenvolvidas no estágio I. Já tem também um contato inicial com a Geografia que se faz na escola, com o planejamento dos professores de Geografia da escola e diálogos iniciais com os regentes, logo podem construir seus planejamentos a luz dos aspectos apresentados pelo ambiente escolar.

Ao se depararem com os dilemas apresentados na escola, pouquíssimos estagiários desenvolveram atitudes autônomas de enfrentamento para lidar com tais questões. Somente quando questionados e provocados pelo supervisor e pelos regentes que alguns começaram a refletir sobre as suas práticas de ensino. As provocações caminhavam em direção a um ensino trançado pela afetividade e pelas vivências, pensado de forma dinâmica, lúdica, motivadora, provocativa, fomentadora de protagonismos e de aprendizagens significativas.

A maioria dos estagiários saturava os quadros com textos extensos, por meio de uma cópia maçante de conteúdos geográficos, ao invés de construir tópicos com as ideias sínteses para discussão em sala. Mantendo os estudantes quietos e a sala de aula “organizada”, sustentando assim o controle ou “domínio da classe”.

A maior preocupação era a transmissão dos conteúdos, sem direcionar a reflexão sobre tais temáticas inseridas na realidade, sob o ponto de vista da espacialidade dos estudantes. Demonstravam estar mais preocupados com a memorização das informações geográficas, do

que com o levantamento dos conhecimentos prévios e vivenciais dos estudantes, indo contra as indagações problematizadas sobre a aprendizagem significativa nas aulas de estágio III.

Segundo Souza (2013) por mais que falem que o saber do estudante é necessário e, é o ponto inicial para a aprendizagem, na prática as aulas meramente expositivas são frequentes. Esse tipo de atitude dos estagiários pode significar o receio de que os estudantes se dispersem do assunto ou de que demonstrem maior quantidade de conhecimentos sobre tema tratado.

Em diálogo com os estagiários, identificamos que isso deve-se, também, ao fato de que muitos desses estagiários apresentaram dificuldades em dialogar suas construções conceituais com a prática desenvolvida nos momentos de regência, não desenvolvendo competências cognitivas para lidar com as situações inesperadas, esperando da teoria, manuais ou receitas para lidar com os acontecimentos práticos, desacreditando na possibilidade de diálogo entre teoria e prática, tendo internalizado essa dicotomia. Assim, ficou perceptível que a apropriação do discurso, presente no cotidiano acadêmico, pelos estagiários, não assegura, necessariamente, mudanças nas práticas escolares.

Considerações finais

O presente artigo buscou compreender os entendimentos, fontes e práticas de aprendizagem significativa dos estagiários de Geografia da UFBA, durante a regência em escolas da rede pública estadual do município de Salvador – BA. Além de possibilitar contribuições para os profissionais da área de prática de ensino em Geografia da UFBA, em especial os docentes dos componentes curriculares de Estágio Supervisionado em Geografia I, II, III e IV, que passarão a ter informações disponíveis que podem auxiliar no entendimento das noções e práticas que estão sendo, direta ou indiretamente, aprendidas pelos estagiários.

Nas concepções identificou-se que a maioria dos estagiários indicavam não ter estudado o conceito de aprendizagem significativa na graduação, desconhecendo a importância do trabalho com os conhecimentos prévios dos estudantes. Os que apontavam conhecer o conceito já ressaltavam a importância do trabalho com as vivências nas aulas, contudo demonstravam dificuldades em explicá-lo e em desenvolvê-lo na prática. Em geral, pudemos perceber nas sessões de grupo focal que, no momento do desenho dos componentes que estruturam o conceito, todos apresentavam dificuldades com o destrinchar do seu plano de imanência, significado, estruturação complexa e ordenadas intensivas.



Nos fundamentos, chegou-se ao entendimento que os estagiários que desconheciam o significado e complexidade do conceito de aprendizagem significativa, tinham como fontes o uso do conceito, em frases, pelos docentes dos componentes de Educação e pela escuta dessa concepção nos corredores da universidade. Já os que apontavam ter um conhecimento inicial do conceito tinham como fontes, as discussões feitas sobre o conceito em sala de aula pelos professores e através da leitura de livros e periódicos que debruçavam-se sobre o tema.

Nas práticas, foi observado que os estagiários demonstravam não conseguir construir meios ou procedimentos para que os estudantes desenvolvessem aprendizagens significativas. Esses apenas transmitiam os conteúdos, sem mediações com vivências dos estudantes. Em verdade, parecem ter incorporado a tese da dicotomia entre teoria e prática.

Referências bibliográficas

- ANDRE, M. E. D. A. **Cotidiano escolar e práticas sócio pedagógicas**. Em Aberto, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.
- CAMPANHOLE, S. G.. Potencial de memória nos signos visuais: significação e ressignificação de Èsù Elegbara. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual. 8. 2015, Goiânia. **Anais - arquivos, memórias, afetos**. GO: UFG, 2015. p. 253-264. Disponível em <https://seminarioculturavisual.fav.ufg.br/up/778/o/2015_GT1_sidneyca_mpanhole.pdf> Acesso em: 13 de Março de 2019.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, Escola e Construção de conhecimentos**. Campinas, SP; Papirus, 1998.
- _____. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas – SP: Papirus, 2008.
- DELEUZE, G.; GUATTARI; F.. **O que é filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 18.ed São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GIROUX, H. A. **Schooling and the struggle for public life**. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.
- LIBÂNEO, J. C.. Docência no Ensino Superior: compromissos e desafios da prática pedagógica. In: EARP. 10. 2005, Salvador. **Anais**. Salvador: UCSAL, 2005. p. 1-12.
- MARQUES, M. O.. A educação no limiar do terceiro milênio, exigente de outro paradigma. **Revista Contexto & Educação**, v. 15, n. 59, p. 113-128, mai./jun. 2000.
- MOREIRA, M. A.. Al final, que és aprendizaje significativo?. **Curriculum** (La Laguna), v. 25, p. 29-56, mai./jun. 2012.
- SOUZA, V. C. de. Desafios do Estágio Supervisionado na formação do professor de Geografia. In: ENPEG. 12. 2013, Paraíba, 2013. **Anais - Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. Paraíba: UFPB, 2013. p. 479-494. <200.137.217.159/index.php/component/jdownloads/.../273-claudia-do-carmo-rosa?> Acesso em: 13 de Março de 2019.