



## CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM GEOGRÁFICA EM QUE EDUCANDOS E EDUCADORES SEJAM SUJEITOS DO PROCESSO

Leda Valeria Santos

leda.santos@design.ufjf.br

### 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. Mas, mesmo reconhecendo estes problemas, o presente artigo tem como objetivo demonstrar como o ensino da geografia pode ser trabalhado de forma a minimizar estes contratempos, isso desenvolvendo um processo de ensino aprendizagem no qual o educador, assim como o educando, sejam sujeitos do processo. Para tanto, serão realizadas pesquisas teóricas com autores do campo da Geografia, mas também com autores de outras áreas que dialoguem com o tema proposto. Serão utilizadas 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. Espera-se colaborar com as reflexões, apontando caminhos que auxiliem o ensino de geografia de forma a levar em consideração o lugar ao qual o aluno integra, visando a ampliação de um arcabouço de possibilidades de aprendizagem onde os discentes passem a se estabelecer como sujeitos do processo.*

**Palavras-chave:** Espaço geográfico, Escola, Ensino.

### Introdução

Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete “O trabalho em sala de aula precisa permitir ao aluno a compreensão do espaço geográfico”. (2007, p. 23). Quando falamos em espaço geográfico, uma das abordagens que surgirá será a que envolve as relações espaciais, e inserido nessa intenção de aprendizagens estará a referência às inovações tecnológicas. Houve grandes avanços nos campos da comunicação e do transporte, sendo que com esses avanços também ocorreram importantes transformações nos diversos costumes da sociedade. Essas

alterações desencadeiam uma série de mudanças que penetram as escolas de massa, e, claro, as salas de aula, reforçando 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 duas últimas décadas nas escolas brasileiras, reforçando práticas que igualam ao modelo denominado por muitos autores como o da escola tradicional, voltada ao público seletivo e mais adequado às tradicionalidades.

Esta escola, a inventada 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 obediência de ordens. Nesta perspectiva, o estudante deve ter um comportamento satisfatório, para que o professor, que possui o conhecimento, transmita a ele o ensino.

A palavra transmitir, isso de acordo com o dicionário de língua portuguesa, apresenta o significado de “mandar de um lugar para outro, fazer chegar, propagar” (Novo dicionário de língua portuguesa, 1913 p. 2025). Quando utilizada no contexto da educação, tem-se a interpretação de que o professor é o único que controla o conhecimento, reproduzindo-o ao aluno. 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.

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. 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 contratempos desanimadores a muitos profissionais. Mas Freire, em suas reflexões, nos diz que:

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 (p.73, 1996).

Este trabalho tem como objetivo a busca por maneiras de contribuir para uma educação mais democrática, investigando sempre com a finalidade da construção de 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.

#### **Como os alunos são vistos nas rotinas escolares**

Ao observamos a escola que é o lugar de nossa aprendizagem, mas também se tornando, ao longo das experiências do 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, acima de tudo dialogar.

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), “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 em 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.

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 com o ensino dos conteúdos (2011, p. 97).

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, p. 30, 1996). 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, uma 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.

### **O que pode ser uma aula através da 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 (p. 29, 1996) “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 em 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.

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. Compartilha-se a seguir alguns desses estágios da formação-aprendizagem proposta e executada pelo Pibid-Geografia.

1- Observação: Foi-nos, através do supervisor, disponibilizado um diagnóstico da escola e das turmas em que a formação-aprendizagem iria acontecer, 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;

2- Inserção com maior protagonismo e as primeiras incursões pela mediação: Já familiarizados com a realidade do lugar, houve a proposição de que durante as atividades 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 o confronto com as muitas limitações e empecilhos que existem na relação educador-educando. Neste caso foram identificadas limitações especialmente no vocabulário a ser usado, por exemplo, durante as explicações. Este contato possibilitou e desenvolvimento de métodos explicativos, sempre essenciais na dialogicidade a ser construída entre professor e aluno;

3- Casos Clínicos: Pautado nas problematizações identificadas nos sistemas de ensino, nas escolas, além dos clássicos desafios da sala de aula, foram elaborados, pelo orientador, casos hipotéticos, mas que, tradicionalmente, são enfrentados por professores, em geral, das escolas brasileiras, em especial as unidades da rede de ensino em questão. Visando a construção de propostas para as problematizações apresentadas, houve o estímulo à realização de pesquisas teóricas, e que os resultados dessas investigações fossem coletivizados, em suas parciais conclusões, com todo o grupo, identificando desta maneira as melhores respostas para alguns dos problemas que mais regularmente serão vivenciados por qualquer docente que mais tarde será profissional dos sistemas de ensino em geral;

4- Orientação e mediação de trabalhos com grupos de educandos: Os temas geográficos foram delimitados, sendo que os pibidianos iriam fazer encontros físicos na própria 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. Materializou-se estratégias metodológicas que culminaram em mediações onde a parceria educador-educando foi desenvolvida, propiciando que ambos se tornassem sujeitos, efetivos, do ensino e aprendizagem;

5- Aulas apresentadas em ambientes ainda não reais: 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 explicações e, especialmente, de suas intenções educativas. Os resultados foram muito proveitosos, especialmente quando o objetivo é tirar o docente da condição de sujeito do conhecimento e o discente visto apenas como objeto. Esta foi uma etapa antecessora ao instante em que, finalmente, aulas concretas serão 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-essência 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 (p. 69, 1996)”.

### **Considerações finais**

Visando a conclusão das reflexões até então propostas neste trabalho, 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” (p. 22, 2004). 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 docente 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 por ele, que este professor se liberte da opressão que quase sempre o constituiu.

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, é através da conexão entre teoria e prática que o verdadeiro conhecimento libertador será construído.

### **Referências bibliográficas**

ARROYO, M. **Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica.** 1992

FIGUEIREDO, C. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 1913.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 42 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov.** 2004.

PONTUSCHKA, N.; PAGANELLI, T.; CACETE, N. **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.