

A AULA DE GEOGRAFIA: ALGUNS ESCRITOS

Luan do Carmo da Silva¹ - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4895-3914>

¹ Instituto Federal de Brasília, Riacho Fundo, DF, Brasil*

Artigo recebido em 16/03/2022 e aceito em 16/03/2022

RESUMO

O objetivo central do texto é discorrer acerca de fragilidades e inflexões da formação inicial docente evidenciadas em atividades desenvolvidas pelos licenciandos relacionadas ao processo de planejamento e realização de aulas na esfera das componentes curriculares de Estágio Supervisionado e Práticas de Ensino, do curso de Geografia ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) entre os anos de 2020 e 2021. Todas as discussões estiveram baseadas no rol de expectativas dos licenciandos e apontam para diversas concepções de Geografia, ser docente e processo de ensino-aprendizagem que os estudantes carregam consigo.

Palavras-chave: aula de Geografia; conhecimento geográfico; formação de professores; educação geográfica.

THE GEOGRAPHY CLASS: SOME WRITINGS

ABSTRACT

The main objective of the text is to discuss the weaknesses and inflections of the process of initial teacher training evidenced during the activities related to the process of planning and conducting classes in the curricular components of Supervised Internship and Teaching Practices, of the Geography course offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Brasília (IFB) between the years 2020 and 2021. All discussions were based on the list of expectations of the undergraduates and point to different conceptions of Geography, being a teacher and the teaching-learning process that students carry with them.

Keywords: geography class; geographic knowledge; teacher training; geographic education.

* Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Brasília, campus Riacho Fundo. E-mail: luan.silva@ifb.edu.br

LA CLASE DE GEOGRAFÍA: ALGUNOS ESCRITOS

RESUMEN

El texto tiene como objetivo principal discutir las debilidades e inflexiones del proceso de formación inicial docente evidenciadas durante las actividades relacionadas con el proceso de planificación y conducción de clases en los componentes curriculares de Prácticas Supervisadas y de Prácticas Docentes, de la carrera de Geografía ofrecida por Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Brasilia (IFB) entre los años 2020 y 2021. Todas las discusiones se basaron en la lista de expectativas de los estudiantes y apuntan a diferentes concepciones de Geografía, ser docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje que los estudiantes llevan a cabo.

Palabras clave: clase de geografía; conocimiento geográfico; formación de profesores; educación geográfica.

PRIMEIRAS PALAVRAS – OU “PREZADO/A...”

*“Professor:
É uma pessoa que não se cansa de copiar.
(Maria José Garcia, 8 anos)”
(NARANJO, 2013, p. 99)*

É comum encontrar entre os graduandos de licenciatura diversos perfis de estudantes. Há aqueles que não têm interesse na docência, mas ainda assim chegam até o final do curso; há aqueles que se matricularam na expectativa de conhecer um conjunto de técnicas e metodologias que remodelam o conhecimento escolar em sua forma, dentre outros perfis. Nos dois casos evidenciam-se questões que os professores formadores precisam estar atentos e explorar de maneira a utilizar tais elementos como aspectos mobilizadores de aprendizagens. De maneira apressada, pode-se dizer que o receio de ambos os grupos é que seu exercício profissional seja lido do modo como a epígrafe que começa esse tópico sintetiza a prática docente – caracterizado pela cópia e pouco sentido no dia a dia.

No caso da primeira agremiação de estudantes indicada no parágrafo anterior – o de licenciandos que ingressam nos cursos de formação de professores sem a pretensão de atuar na docência – isso, de imediato pode ser considerado contrassenso, mas também se mostra como uma rica oportunidade para o curso (em uma perspectiva mais globalizante) de demonstrar que há diversas trajetórias e perspectivas no terreno da formação e da atuação profissional, sendo, necessário da parte desse conjunto de estudantes seriedade no cumprimento das demandas de formação e abertura para as possibilidades apresentadas por seus docentes e área de formação.

Para o caso do segundo grupo de estudantes – os que entendem que as licenciaturas se organizam sob a premissa do domínio de técnicas de ensino – o desafio aos professores formadores se encontra no campo do reordenamento das orientações didático-pedagógicas, teórico-metodológicas e epistemológicas no sentido de ressignificar os sentidos da aula enquanto um momento de efetiva mediação da aprendizagem do estudante da educação básica.

Formar professores no Brasil tem sido um grande desafio enfrentado pela sociedade, em geral, e pelas instituições, em específico (GATTI; BARRETTO, 2009). Os percalços iniciam no modelo de curso a ser ofertado e quais as perspectivas de ação e intervenção do docente formado na esfera da sua futura atuação político-profissional. Entender a formação docente sob a perspectiva político-profissional, aliás, se mostra como um horizonte que incorpora, mas não se limita, a ideia de que o trabalho docente se volta para a lida com um determinado conjunto de conteúdos, conceitos e procedimentos que o aluno “precisa saber”. Por seu turno, a perspectiva ora defendida, está ancorada na premissa de que o exercício docente, quer seja na educação básica, ou em outro nível educacional, tem a ver com a formação humana dos sujeitos que ali interagem cotidianamente (ADORNO, 1986).

A formação acadêmica de professores se mostra atravessada por diferentes questões que, em maior ou menor grau, facilitam ou dificultam o alcance dos pressupostos estabelecidos. Nesse sentido, as reformas curriculares, no plano da formação inicial docente e no campo da atuação profissional, configuram outros entraves à atração de novos sujeitos para esse campo do mercado de trabalho (CASTELLAR, 2019). Além disso há também a leitura coletivo-social que tem sido realizada ao longo dos últimos tempos acerca do trabalho docente, a qual tem colocado constantemente o profissional da docência em situações vexatórias, e no limite, tem apresentado-o com “vilão” do “desenvolvimento” e do convívio sociais (ALENCAR, 2018).

Os pontos destacados perpassam as diversas áreas de formação e atuação docente. Na seara geográfica desafios específicos se impõem e é tendo-os como referência que este texto foi escrito. A ideia central é possibilitar vazão para um conjunto de reflexões que têm sido tensionadas nas aulas de Estágio Supervisionado e Práticas de Ensino. Nesse sentido, o objetivo central do texto é discorrer acerca de fragilidades e inflexões do processo de planejamento e realização de aulas para a educação básica durante as atividades relacionadas ao Estágio Supervisionado e componentes curriculares de Práticas de Ensino, do curso de Geografia ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) entre os

anos de 2020 e 2021 – recorte temporal de manifestação de sucessivas ondas da pandemia de Covid-19 ocasionada pela interação do vírus Sars-CoV-2 com o organismo humano.

Para o alcance do objetivo apresentado lançou-se mão das discussões executadas nas componentes curriculares de Estágio Supervisionado I e II e Práticas de Ensino III, IV, V e VI, desenvolvidas no curso de licenciatura em Geografia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), entre os anos de 2020 e 2021. Todas as discussões estiveram baseadas no rol de expectativas dos licenciandos e apontam para diversas concepções de Geografia, ser docente e processo de ensino-aprendizagem que os estudantes carregam consigo. Espera-se com esta escrita viabilizar concepções acerca do trabalho docente que extrapolem a ideia apresentada na epígrafe desta introdução.

DEBATE O BOM DEBATE – OU “POR AQUI ESTAMOS BEM (?)...”

*“Estudo:
Escrever com um lápis.
(Juan Miguel Mejía, 7 anos)”
(NARANJO, 2013, p. 55)*

Durante a formação inicial é compreensível que inquietações e conflitos acompanhem os licenciandos dos diversos cursos. A preocupação dos estudantes (futuros docentes) pode estar relacionada com a forma de lidar com o comportamento dos estudantes da educação básica durante as aulas, pode ser também segmentada pelos atuais modelos de precários de incorporação dos profissionais recém-formados ao mercado de trabalho (GATTI; BARRETO, 2009), dentre outros pontos. No caso dos formandos em Geografia as preocupações se vinculam ainda a que tipo de conhecimento geográfico será trabalhado em sala de aula; quais concepções de educação atravessarão suas práticas; e, como poderão favorecer o desenvolvimento de uma cidadania em sentido prático junto aos seus futuros estudantes.

No decorrer das aulas de Estágios Supervisionados e Práticas de Ensino um conjunto numeroso de apreensões emergem ao longo dos debates. Talvez isso seja explicado pela natureza que tais componentes curriculares trazem consigo (CASTELLAR, 2019), assim como, tem a ver com a ideia mais geral de que, é nesse momento que a formação docente deverá ser pensada – ficando para as demais componentes curriculares o papel de trabalhar o conjunto de “conhecimentos mais duros” (CARVALHO, 2017).

Estão vinculadas a essas ideias um emaranhado de equívocos, os quais repercutem em diferentes grupos dentro e fora da academia. Sob essa ótica, se torna imprescindível ter como horizonte qual a função social docente, e no caso da Geografia, qual o sentido da existência e permanência dessa componente nos currículos escolares. Ao se iniciar o debate por essa trilha é possível verificar possibilidades de trabalho no curso de licenciatura que retomam os fundamentos do campo de conhecimento específico e os encaminham sob as orientações didático-pedagógicas pertinentes. Consonante ao apresentado, pesquisa desenvolvida de maneira colaborativa acerca da formação de professores de Geografia no Brasil indica que:

[...] conhecer Geografia não é tarefa simples, pelo contrário, é resultado de um processo rigoroso de estudos, de leituras, de reconhecimento dos fenômenos em sua espacialidade, de aquisição de informações sobre a história dessa ciência e de suas proposições teóricas e metodológicas [...]. Porém, além de conhecer a Geografia, é necessário que o professor desenvolva sua capacidade de ensinar esse conhecimento, sobretudo para crianças e jovens da escola básica. Esse ato de ensinar exige um trabalho igualmente rigoroso de estudos, articulado aos processos cognitivos referentes ao conhecimento geográfico (MORAIS et al, 2020, p. 28).

A exposição dos autores destaca que é fundamental ao exercício docente o domínio do quadro de instrumentos que compõe o conhecimento geográfico – categorias, métodos, linguagens, teorias –, mas que, na condição de professor, se saiba operar mecanismos de mediação e significação destes na tessitura das aulas de modo a oportunizar a construção da aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, concorda-se com Straforini (2018, p. 177) quando este afirma que “a Geografia Escolar tem um papel ímpar na leitura reflexiva e crítica do mundo contemporâneo quando seus conceitos e procedimentos metodológicos são acionados pelos estudantes”.

Para que se alcance a proposta estabelecida se faz necessário, da parte do professor da educação básica, organizar suas aulas de modo que estas consigam demonstrar propósitos de atuação prática na realidade, ou seja, que tenham a realidade socioespacial do estudante como a referência de mediação dos conteúdos e, igualmente tenha o retorno a essa realidade como oportunidade de intervenção e reconhecimento dos processos, eventos e fenômenos socioespaciais que ali ocorrem. Conforme expõem Andreis e Callai (2019, p. 82), a aula “é o habitat de todo processo educativo. E, é fundamental entender que ela compreende a mediação entre o que está além e aquém do ‘assunto ou conteúdo’ em questão”.

Acionar a realidade de vivência do estudante da educação básica como ponto de partida e retorno das aulas tem se mostrado como uma grande dificuldade dos cursos de formação de professores de Geografia. Os graduandos chegam a esses cursos com o entendimento de que a Geografia a qual tiveram contato, na condição de estudantes da escola básica, precisa ser modificada, mas ao serem provocados a construir proposições de aulas, é perceptível que recorrem ao que está na tradição escolar para desenvolver estratégias de abordagens dos conteúdos (GOULART, 2011).

Nas palavras de Ascensão, Valadão e Silva (2018, p. 39) a Geografia que se faz presente nas escolas, em grande medida é constituída por uma “Geografia dos ‘cabos e baías’”. Na tentativa de romper com esse modelo mnemônico e informativo de conhecimento geográfico, pode-se acrescentar ainda que alguns licenciandos tendem a operar outras conformações geográficas – é nesse momento que a Geografia dos mitos e estereótipos se materializa (trata-se do conhecimento geográfico que tende a olhar e explicar o mundo a partir somente das aparências evidenciadas no modo como o espaço geográfico é organizado); de outro lado, visualiza-se também a efetivação da Geografia dos autores e definições (nesse caso, a fim de romper com os mitos e com o elenco de informações espaciais, tende-se a buscar a significação e importância do conhecimento geográfico escolar unicamente no que tem sido produzido na academia, tomando a Educação Geográfica como uma simplificação da Geografia Acadêmica).

No entanto, essas roupagens do conhecimento geográfico não efetivam leituras socioespaciais significativas na educação básica. Retomando a discussão apresentada por Ascensão, Valadão e Silva (2018) é imprescindível que a aula de Geografia considere a interpretação da espacialidade do fenômeno estudado. De acordo com os autores:

A espacialidade de um fenômeno seria, pois, decorrente das relações de interdependência entre localização, descrição e interpretação de processos, considerando sua escala de abrangência, as temporalidades que o constituem, o espaço em que ocorrem. Ao compreender uma dada espacialidade poderíamos responder em qual medida um fenômeno atua na produção de um espaço e, dialeticamente, de que modo um espaço atua na ocorrência de um fenômeno. [...] a espacialidade se estabelece a partir da articulação entre os conceitos fundantes da Geografia e, através dela, visualiza-se a apreensão das práticas espaciais (ASCENÇÃO; VALADÃO; SILVA, 2018, p. 39).

Um caminho possível para efetivar as aprendizagens geográficas de maneira significativa é o de planejar e executar aulas nas quais as premissas básicas de conhecimento

geográfico, assim como os pressupostos e intencionalidades da educação escolar estejam evidenciados, inclusive, para esses futuros professores (CARVALHO, 2017). Nesse sentido, pensar as aulas como partes de um amplo e complexo processo de aprendizagem do estudante é um passo fundamental. A aula nunca é um fim em si mesma e nem uma determinada componente curricular é mais ou menos importante que outra(s). Cada elemento tem seu “lugar” de existência e significação garantidos a partir das demandas sociais que são apresentadas à escola, a qual busca dinamizar o desenvolvimento das aprendizagens de modo orgânico, cíclico e sistematizado. Nesse sentido, Callai e Andreis (2019, p. 81) afirmam que “a aula, não só a de Geografia, mas de outras disciplinas inclusive, é um ato-evento que compreende um espaço-tempo de interação entre sujeitos em processo de dar um passo [...]. Traz, em si mesma, diferentes processos sempre abertos”.

Desse modo, ao planejar a aula é relevante que o (futuro) professor acione amplo conjunto de pressupostos de forma que venha a ter como direcionamento elementos básicos para a aprendizagem dos estudantes. Ao se executar a aula, esses pressupostos vão tomando corpo e se estruturando em uma produção mais “visível”, isto é, a aula dá contornos às conjecturas tensionadas pelo professor a partir de seus saberes, conhecimentos e expectativas em relação ao seu trabalho. Pode-se assim sintetizar que a aula de Geografia é a produção resultante do conjunto de elementos acionados pelo professor em seu planejamento, corporificando o sentido de conhecimento geográfico mobilizado por este profissional frente a uma determinada realidade.

Organizar o planejamento e a execução das aulas sob as prerrogativas apresentadas mostra-se como função docente uma vez que é este profissional que lida cotidianamente com as demandas dos estudantes, bem como é ele que tem formação para pensar os melhores caminhos a serem percorridos no sentido da garantia do desenvolvimento das aprendizagens. O professor, melhor que qualquer outro profissional ou ator social, consegue sintetizar as diversas demandas que são atribuídas à escola e com isso fortalecer os sentidos de aprendizagem e convivência coletiva.

A GEOGRAFIA EM AULA E AULAS – OU “E DIGO MAIS...”

“Colégio:
Casa cheia de cadeiras e mesas chatas.
(Simón Peláez, 11 anos)”
(NARANJO, 2013, p. 34)

Com base nas premissas destacadas foi perguntado à turma de Prática de Ensino IV (semestre letivo 2021.2) o que configura uma aula de Geografia pouco produtiva (Figura 1). As respostas são variadas e permitem diversas discussões. Considerando que a turma está no quarto período da licenciatura, isto é, final da primeira metade do curso, entende-se que há muito da tradição escolar evidenciada em suas respostas. Por outro ângulo, no entanto, é possível constatar também encaminhamentos oriundos do que tem sido discutido durante a formação inicial sobre a atuação e exercício docente. Ou seja, há um quadro aberto à mudanças no entendimento do trabalho docente que pode ser melhor explorado durante o restante do curso de licenciatura.

Figura 1 – Turma de Prática de Ensino IV – Lic. Geografia/IFB, 2021: Aula pouco produtiva



Fonte: Autor (2021)

É verificado a preocupação dos futuros professores com a metodologia da aula e os recursos que poderão lançar mão ao realizar a mediação da construção do conhecimento. Ao se debruçar sobre situações semelhantes, Castellar (2019) aponta que é cada vez mais importante

repensar o exercício docente por meio da dimensão intelectual da vida do professor. Segundo a autora a tomada de consciência por parte do professor “do seu papel na escola, a compreensão da função social da escola e do lugar que ela ocupa na sociedade são importantes e contribuem para superar os obstáculos enfrentados no cotidiano e estimular a *vida intelectual*” (CASTELLAR, 2019, p. 8, destaque no original). Rompendo-se com a busca por “receitas de aulas” e buscando o real sentido do trabalho docente. Por outro lado, ou consonante com a argumentação da autora, se nota também encaminhamentos da discussão para o modo como professor e aluno se comportam frente a esse momento entendido como ímpar no processo de acesso aos conhecimentos historicamente construídos e cientificamente validados.

Kaercher (2010) demarca proposições de como evitar que a aula se torne pouco produtiva, dentre os direcionamentos assinalados pelo pesquisador se constata a necessidade de verificar a Geografia presente no cotidiano do estudante e por meio desta estabelecer as dinâmicas voltadas para a garantia do alcance da aprendizagem sistematizada. O autor ainda afirma que não se deve sobrecarregar:

[...] o aluno com milhões de informações que são inutilmente decoradas. Nosso problema não são os conteúdos (sua falta ou seu excesso). Nem eles trazem, portanto, as soluções. A forma como trabalhamos e construímos o conhecimento com os alunos é o cerne de uma educação mais democrática e comprometida com a luta contra a repetência e a exclusão social (KAERCHER, 2010, p. 11).

Para Goulart (2011, p. 20) a Geografia na escola tem sido constantemente debatida, mas ainda assim se mostra como “uma vaga lembrança[...]. Os alunos sabem muito pouco de Geografia, mesmo daquela que valoriza a memorização e a enumeração de dados e informações desconectadas [...] descontextualizadas da realidade do aluno”. Segundo o conjunto de informações apresentadas, reitera-se a referenciação do cotidiano para além “das paredes da sala de aula”, considerando elementos presentes na vivência do estudante sob o olhar geográfico.

De acordo com Gomes (2017, p. 20), “a Geografia é o campo de estudos que interpreta as razões pelas quais coisas diversas estão situadas em posições diferentes ou por que as situações espaciais diversas podem explicar qualidades diferentes de objetos, coisas, pessoas e fenômenos”. Sendo assim, o exercício intelectual para desenvolvimento do olhar geográfico utiliza da localização e descrição como primeiros aportes, mas deve encaminhar a discussão para a análise socioespacial por meio das categorias e princípios do conhecimento geográfico. O desafio da formação inicial de professores é desfazer percursos, em muitos casos cristalizados

da Geografia escolar, incorporando maneiras de evidenciar o debate geográfico e minando formas de ensino que se pautem em informações de atualidades e generalidades que, isoladamente, não permitem ao estudante compreender o espaço em suas complexidades e contradições ora solidárias, ora divergentes (SANTOS, 2004).

Remodelar o trabalho do professor, onde o foco deva ser a aprendizagem tem sido alvo de constantes debates. Repensar a aula como um espaço-tempo de desenvolvimento de aprendizagem e não unicamente como cenário de realização de ações ligadas ao ensino, é um grande desafio – no caso dos cursos de licenciatura ainda há a ideia de que o trabalho docente é ocupar o tempo do estudante com termos e conceitos, cópias de textos e memorização de informações e operações. Recorrendo a Libâneo (1992, p. 177), no entanto, temos que as aulas se configuram como arranjos do processo de ensino, nos quais “se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções”.

O trabalho docente precisa estar centrado no aperfeiçoamento de leituras coerentes da realidade por parte do estudante. Para tanto, cabe ao professor entender-se enquanto um garantidor de acesso a conhecimentos historicamente construídos e cientificamente validados. O exercício de entender as dinâmicas da sala de aula por este viés é outro ponto nodal para as licenciaturas. Cavalcanti (2002), assinala que esta compreensão não tira do docente sua importância no processo descrito, mas centraliza o olhar no estudante, ficando ao profissional da educação a função que efetivamente lhe cabe que é a de mediar as aprendizagens com base no que o estudante conhece – tanto no que diz respeito aos outros conteúdos, como em relação às suas vivências fora da escola. É sob esses aspectos que Castellar (2019, p. 10-11), aponta que:

estudar geografia deve ser um movimento de colocar-nos diante do mundo, com um olhar que nos permite compreender a dinâmica dos lugares, suas paisagens, seus territórios, sua configuração territorial, seus sistemas locais etc. O estudo da Geografia, portanto, permite-nos compreendê-las a partir das relações sociais de produção, das ocupações e, por meio da leitura dos lugares, interpretar as espacialidades da organização do espaço geográfico.

Compreender as dinâmicas socioespaciais e, conseqüentemente, as formas como o espaço é produzido e reproduzido na contemporaneidade (CARLOS, 2009), exige que se lance mão das múltiplas linguagens que contribuem, em diferentes instâncias, para a interpretação do

funcionamento da sociedade atual e do espaço geográfico correspondente. Ao se entender o espaço não só enquanto produto, mas também meio de desenvolvimento da sociedade, se manifestando de acordo com o grau de organização desta, faz-se necessário investigá-lo por meio das diversas possibilidades que estão disponíveis, seja na escola, seja na academia.

Para o caso da escola, Cavalcanti (2002, p. 12-13) ressalta que “o trabalho de educação geográfica na escola consiste em levar as pessoas em geral, os cidadãos, a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam diretamente ou não”. No entanto, para que isso seja viável, desenvolver proposições de aulas centradas nos conteúdos e metodologias pode comprometer a qualidade do trabalho docente – no caso dos estudantes de licenciatura, é comum ouvi-los falar sobre estratégias de ensino e conteúdos com certa demarcação nos currículos escolares – é um retorno à tradição escolar.

Repensar a Geografia escolar (ou a Educação Geográfica) por meio de objetivos de aprendizagem bem construídos, isto é, com propósitos bem definidos, ter atenção ao desenvolvimento de habilidades e competências, assim como questionar a validade e necessidade de trabalho com certos conteúdos são trilhas de ressignificação com potencialidade de efetivar uma forma de pensar geograficamente a realidade imediata e distante.

A fim de visualizar questões próximas a conjuntura apresentada, foi solicitado que a mesma turma (Prática de Ensino IV – semestre letivo 2021.2) assinalasse aspectos que compõem uma aula com potencialidade positiva para os estudantes da educação básica (Figura 2), isto é, uma aula que favorecesse o contato sistematizado com os conhecimentos escolares e permitisse o desenvolvimento das aprendizagens. A partir dos sentidos de trabalho com a Geografia, pode-se argumentar em prol de uma aula que cumpra o papel que lhe cabe, ou como afirma Callai (2013, p. 17) ensinar Geografia resulta “na oferta de condições para que os alunos possam construir ferramentas intelectuais para compreender a sua espacialidade”. Em outras palavras, Straforini (2018, p. 178) defende que a aula de Geografia:

[...] consiste em proporcionar aos alunos a formação na perspectiva do cidadão, que busque sempre a justiça e a equidade social a partir do processo de reflexão crítica sobre os fenômenos e eventos espaciais em suas múltiplas e indissociáveis escalas de análise, isto é, considerando o que está próximo (local) e o longínquo (global) como partes de um todo indissociável. Trata-se de operar com um conjunto de conhecimento que atua e desenvolve formas de raciocínio geográfico.

Figura 2 – Turma de Prática de Ensino IV – Lic. Geografia/IFB, 2021: Aula com potencialidade positiva



Fonte: Autor (2021)

Ao se correlacionar as informações presentes nas duas figuras (Figuras 1 e 2) – tais como facetas antagônicas e interdependentes de um mesmo debate – reafirma-se a forte preocupação dos estudantes da licenciatura com o domínio de técnicas e recursos de ensino de Geografia, tal como se a principal inquietação durante a formação acadêmica fosse dá sentido à Geografia Escolar pela mudança de forma, mas sem alterar o conteúdo. Constata-se ainda atenção para o favorecimento da motivação e participação dos estudantes. Também nesse caso é possível afirmar que enquanto uma parte da turma ainda tem como preocupações centrais o formato da aula, outros tendem a demonstrar olhar atento para a condução do processo de ensino-aprendizagem mediado pelo professor.

Evidencia-se a ausência de elementos estruturadores do conhecimento geográfico. Nesse sentido, o amadurecimento de experiências em sala de aula pode permitir aos licenciados – futuros professores – outros contatos com a realidade escolar a fim de garantir o entendimento dos fundamentos teórico-práticos da Educação Geográfica, bem como a função desta na garantia de acesso à cidadania. A busca mais constante por técnicas e métodos de ensino contemporâneos e digitais dialoga fortemente com as políticas de formação de professores que têm sido executadas ao redor do mundo nos últimos anos. Sobre isso, Callai (2013, p. 126)

afirma que “o grande risco que se corre nesse processo é perder de vista o marco epistemológico da Geografia, sem o qual se cai facilmente na concentração de esforços no tratamento técnico, tornando-o um fim e não um instrumento”. Por outro viés, o estudo de Andreis e Callai (2019, p. 81) pondera que:

A preparação do material utilizado e as estratégias desenvolvidas podem ser adequadas e até produzir bons resultados, em termos de elos reflexivos. Mas há algo mais forte por detrás de tudo isso, que é o fundante de todo o processo, que é o “pensamento geográfico”. Este acolhe tudo o mais e permite fazer a interlocução com todos os demais aspectos. É o que ajuda a dar sentido à disciplina escolar, e oportuniza o caminho da abstração. Só neste processo pode ser possível construir os conceitos, e são estes que fundam o entendimento dos conteúdos.

Questionamento semelhante ao anterior foi realizado à turma de Prática de Ensino V (semestre letivo 2021.1). Ao considerar as respostas isoladamente (Figura 3), verifica-se que permanecem pontos que dialogam com um entendimento de Geografia escolar que não consegue “desenvolver um pensamento espacial que se traduz[a] em: olhar o mundo para compreender a nossa história e a nossa vida” (CALLAI, 2013, p. 17). Todavia, ao interpretar a imagem produzida pela turma, em sua totalidade, como uma composição que auxilia a construir teorias e conhecimento a partir da organização e correlação dos elementos evidenciados (GOMES, 2017), constata-se que, coletivamente, há avanços significativos no modo como entendem as dinâmicas de sala de aula e como a aula, propriamente dita pode favorecer a compreensão da vida “de cada um de nós desvendando os sentidos, os porquês das paisagens em que vivemos e vemos serem como são” (KAERCHER, 2010, p. 13).

Figura 3 – Turma de Prática de Ensino V – Lic. Geografia/IFB, 2021: Elementos que constituem uma “boa” aula de Geografia



Fonte: Autor (2021)

Verifica-se, por exemplo, olhar atento para a questão do planejamento das aulas na condição de aporte essencial para a garantia da significação das experiências durante a execução das aulas. Há ainda atenção ao modo como a linguagem e o tratamento do conteúdo devem ser pensados pelo professor. Ressalta-se que essa turma estava no momento de seu primeiro Estágio Supervisionado, o que possivelmente pode ter mobilizado respostas como as voltadas para a construção coletiva do conhecimento (CARVALHO, 2017) e a interdisciplinaridade como um fator relevante nas aulas de Geografia (CALLAI, 2013). Os elementos citados configuram, conjuntamente com outros, amplo rol de aspectos necessários para a efetivação de aulas propositivas.

A Educação Geográfica não se fecha em si. Há pontos que lhes são específicos, mas por olhar para a realidade, assim como as demais componentes curriculares, a Geografia carece dos outros campos disciplinares a fim de permitir leituras de mundo coerentes. Conforme acentuam Andreis e Callai (2019, p. 82) “uma mesma temática pode ser trabalhada por diferentes áreas do conhecimento explorando diversos vieses, pois é o mesmo mundo que é posto em debate, e

que pode ser pensado por meio da experimentação de novas vinculações”. Nesse sentido, a consideração da contextualização histórica e a cartografia – assinalada pela defesa do uso de mapas – são outros pontos de destaque no planejamento e execução de aulas. Sob esse aspecto, cabe pensar a cartografia enquanto uma linguagem pertinente de ser incorporada ao cotidiano dos sujeitos sociais (ASCENÇÃO; VALADÃO; SILVA, 2018).

Espera-se que a Geografia permita ao estudante a compreensão das espacialidades e dos fenômenos manifestos por meio do exercício intelectual de localizar e descrever os lugares e as paisagens e posteriormente olhar para esses recortes buscando compreender porque estão organizados de determinada maneira e porque os fenômenos que ali ocorrem, ocorrem sob determinadas condições. Para tanto, o uso dos princípios geográficos se apresenta como estratégia válida para aprimorar a análise socioespacial (BRASIL, 2017).

O sujeito pode buscar a área de ocorrência do fenômeno (extensão); bem como pode realizar a comparação de um determinado fenômeno que ocorre no lugar estudado com outros fenômenos semelhantes (analogia); outra possibilidade de compreensão contextualizada do fenômeno geográfico é verificar em quais outros lugares e de que maneira o fenômeno se apresenta (distribuição e diferenciação); é possível ainda buscar as correlações deste fenômeno com outros, de modo a reconhecer sistematicamente, a situação na qual o referido fenômeno estudado se apresenta (conexão); necessitando de um grau maior de abstração, o fenômeno pode ainda ser estudado ao se buscar a compreensão do modo como a forma de organização da sociedade interfere em sua dinâmica de manifestação (ordem).

É válido ressaltar que os princípios apresentados nem sempre serão demandados no sequenciamento ilustrado, bem como nem sempre serão concomitantemente acionados para a compreensão de um determinado fenômeno. Não se trata de uma receita a ser aplicada a todos os contextos geográficos analisados, trata-se de uma tentativa de sistematização da leitura geográfica da realidade, a qual apresenta certa interdependência entre os princípios a depender da temática estudada. Outros princípios podem executar diálogos fecundos com a proposta apresentada (cf. GOMES, 2017; STRAFORINI, 2018; CASTELLAR, 2019). Como demarcam Andreis e Callai (2019, p. 85):

[...] os princípios se constituem não como organizadores dos programas, mas como formadores das unidades de cada tema. Constituem-se como uma forma de acercar-se dos temas identificando sua natureza e dimensão, aprofundando-

se nela, compreendendo seu valor formativo e sua função na ciência e na sociedade.

Sendo o espaço produto, meio e condição da relação sociedade e natureza em diferentes tempos (CARLOS, 2011), é importante ressaltar que, na contemporaneidade as desigualdades socioespaciais configuram-se enquanto aspectos centrais do modo como a sociedade tem buscado produzir e reproduzir este espaço. Por isso, é fundamental que na escola, as desigualdades de acesso (em sentido global) sejam consideradas a fim de que os sujeitos que historicamente têm vivido contextos de exclusão possam ser inseridos de maneira crítica e em completude no processo de ensino-aprendizagem.

Pelo exposto, é necessário que todos os esforços para acessos a materiais e oportunidades de aprendizado sejam realizados. No chamado meio técnico-científico-informacional (SANTOS, 2004), o desafio é garantir acesso de qualidade a internet e a outros aparatos tecnológicos que favoreçam a leitura de mundo. O exercício de letramento tecnológico faz-se essencial, não apenas para tornar o estudante um operador de softwares e aplicativos, mas para leva-lo a um estágio de compreensão mais ampla do mundo em que vive e possa ser inserido plenamente neste.

Não se trata de abdicar, ou abrir mão na totalidade, de ferramentas e recursos já consolidados no ambiente da sala de aula, todavia, busca-se ampliar esse repertório de materiais, correlacioná-los e favorecer aprendizagens cada vez mais significativas e contextualizadas.

O conjunto variado de respostas encontradas nas três situações examinadas (Figuras 1, 2, e 3) apontam para a complexidade envolvida no processo de formação inicial docente. Isso, por sua vez, reafirma que ainda que, na condição de sujeitos de aprendizagem, os licenciados impulsionam conhecimentos oriundos de diversos contextos de suas vivências (tradição escolar, experiências como alunos de educação básica, discussões realizadas durante o curso de graduação) para elaborar seus entendimentos de planejamento e funcionamento das aulas – e com estes, o sentido prático de permanência da Geografia nos currículos escolares.

ÚLTIMAS PALAVRAS – OU “MANDE-ME NOTÍCIAS...”

*“Criança:[...]
Responsável do dever de casa.
(Luisa María Alarcón, 8 anos)”
(NARANJO, 2013, p. 39-41)*

Observar atentamente os direcionamentos da formação docente se mostra como uma circunstância ímpar para buscar estratégias que dialoguem com as demandas dos estudantes de licenciatura sem abrir mão dos preceitos político-pedagógicos relacionados a este momento de intensos debates e exposição de ideias.

A atuação profissional docente apresenta um conjunto de responsabilidades que são importantes de serem consideradas durante o planejamento das aulas das componentes curriculares das licenciaturas (quer sejam as chamadas disciplinas técnicas, quer sejam as pedagógicas). A formação de professores é de responsabilidade de todas as componentes que integram o projeto pedagógico de um curso de licenciatura.

Repensar a aula de Geografia considerando que, ainda que sejam os conteúdos os “instrumentos de trabalho” do professor a aula não se limita a definição e exemplificação destes é um passo importante no sentido de significar o que é trabalhado nessa componente curricular. Atentar-se às orientações de desenvolvimento de habilidades e competências de caráter geográficos é uma das maneiras de utilizar os conteúdos geográficos como genuínos instrumentos de leitura da realidade pelo viés socioespacial. Ainda assim, esse exercício demanda a reorientação da abordagem dos conteúdos, é nesse sentido que a definição de uma escala geográfica referencial para a discussão e a mobilização de princípios geográficos pertinentes ao conteúdo permitirá ao professor direcionamentos para auxiliar o estudante no desenvolvimento e sistematização de seu raciocínio geográfico.

A Geografia praticada na escola tem se pautado nas grandes formas de manifestação de determinados fenômenos, processos e eventos socioespaciais. É importante realizar uma leitura atenta dessa questão. Se é essencial, por exemplo, que o estudante conheça as macroformas de relevo e/ou processo histórico de desenvolvimento das cidades no mundo, tais elementos precisam ser correlacionados com o dia a dia do estudante. Por isso a recomendação básica é o

trabalho docente ter como referência a vivência do estudante e a partir disso acionar o conteúdo escolar sob diferentes óticas espaciais.

Fenômenos, processos e eventos socioespaciais têm comportamentos diferentes ao se modificar a escala de análise. Quando o professor se dispõe a trabalhar somente com uma escala (em geral a macro espacial) há perdas significativas de entendimento dos elementos estudados. Não há nessa orientação a recomendação de que se deva trabalhar sempre do micro para o macro, mas há a recomendação de pautar a vivência do estudante para além da exemplificação e uma atenção às maneiras como o fenômeno, processo e/ou evento socioespacial se comporta nas diversas escalas de análise.

Se o planejado não foi passível de execução, não há problema e de modo algum isso pode representar fracasso ou inabilidade por parte do docente. O que é importante é estar aberto para as modificações e complementações. De toda forma, um planejamento que tenha considerado determinado ponto de partida – a realidade concreta como referência – e vislumbre de maneira coerente o ponto de chegada – objetivo de aprendizagem – apresenta menores chances de ser reformulado. Porém, ao longo do desenvolvimento de um conjunto de aulas o replanejamento de ações e estratégias de ensino é sempre bem vindo de modo que se possa aperfeiçoar o caminho escolhido, a abordagem do conteúdo e o alcance dos objetivos propostos.

Ainda que trabalhemos constantemente com conteúdos e conhecimentos cientificamente comprovados, ressalta-se que o exercício docente não é de reprodução destes, ao estar voltado para o desvelamento de situações geográficas específicas, os conteúdos e conhecimentos são construídos e significados naquele determinado contexto. Com isso, não se fala, ainda, de diferentes geografias para contextos socioespaciais diversos – ou seja, uma geografia para cada situação – o conhecimento geográfico é uno, o que modifica é a abordagem e as perguntas que lançamos sobre a realidade e o modo como, a organização docente favorece (ou não) o encontro das respostas. Ensinar geografia é possibilitar ao estudante imergir em sua realidade e a partir dali compreender e generalizar o sentido das relações socioespaciais do que foi historicamente acumulado pela sociedade sob a nomenclatura de Geografia.

A aula, por sua vez, é um texto! Não um texto cansativo de ser copiado – como se deduz ao se antagonizar as epígrafes de cada tópico desse texto e a discussão estabelecida. Mas um texto no sentido da busca de comunicar algo (conhecimento) a alguém (estudante). A analogia

com um texto também advém da demanda intrínseca de se estabelecer previamente a abordagem do conteúdo tencionando-o a fazer sentido e dialogar com os conhecimentos (escolares e de suas outras vivências) que o estudante já possui. Quando se argumenta em prol da aula no formato de um texto, espera-se que os pressupostos estejam evidenciados e bem definidos, os objetivos claros e coerentes com o conteúdo e com o desenvolvimento metodológico.

O texto é uma metáfora para o sentido lógico de desenvolvimento de uma aula. Não é nada rígido, pelo contrário, se a aula é um permanente diálogo do professor com o aluno frente aos aspectos físico-naturais e humanos que interagem e constituem o espaço, o texto ao qual se defende se mostra poroso – aberto às possibilidades e às reformulações.

AGRADECIMENTOS

O autor agradece à comissão organizadora do I Seminário de Estágio de Licenciatura em Geografia da UFPE (2021) pela oportunidade de participar do evento e colaborar com o dossiê temático.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz, In: COHN, G. (org). **Adorno**. Coleção “Grandes Cientistas Sociais. São Paulo. Ática, 1986. Disponível em: <https://goo.gl/GhhyZP> Acesso: 27.maio.2020.

ALENCAR, D. P. Educação e neoliberalismo: o caso do projeto escola sem partido. In: **Revista brasileira de educação em geografia**. v. 7, n. 14, 2018. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/407> Acesso: 20.maio.2020.

ANDREIS, A. M.; CALLAI, H. C. Alicerces às aulas: princípios, conceitos e categorias geográficas. In: **Revista Ensino de Geografia**, v. 2, p. 80-101, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/243921> Acesso: 16.maio.2021.

ASCENÇÃO, V. O. R.; VALADAO, R. C.; ASSIS, P. Do uso pedagógico dos mapas ao exercício do Raciocínio Geográfico. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 99, 2018. Disponível em: http://www.leg.uefs.br/arquivos/File/materiais/ARTIGOS_mapas_maquetes/Valeria_de_Oliveira_Roque_Ascencao_Roberto_Celio_Valadao_Patricia_Assis_da_Silva_2018_Do_uso_pedagogico_dos_mapas_ao_exercicio_do_Raciocinio_Geografico.pdf Acesso: 20.Ago.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia** – o professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CARLOS, A. F. A. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011.

CARVALHO, A. M. P. **Os Estágios nos Cursos de Licenciatura**. Col. ideias em ação. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

CASTELLAR, S. M. V. Raciocínio Geografia e a Teoria do Reconhecimento na Formação do Professor de Geografia. In: **Signos Geográficos**: Boletim NEPEG de Ensino de Geografia, v. 1, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59197> Acesso: 10.Jun.2021.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. 1. ed. Brasília: Editora da UNESCO, 2009.

GOMES, P. C. C. **Quadros Geográficos**. Uma forma de ver, uma forma de pensar. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GOULART, L. B. Aprendizagem e ensino: uma aproximação necessária à sala de aula. In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. M. W.; CASTORGIVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011,

KAERCHER, N. A. A Geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. ; CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O. ; KAERCHER, N. A. (Org.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 5ed.Porto Alegre, RS: UFRGS, 2010.

LIBÂNEO. J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MORAIS, E. M. B.; RICHTER, D.; ASCENCAO, V. O. R.; CAVALCANTI, L. S. Formação de professores em Geografia no Brasil: tópicos em discussão. In: MORAIS, E. M. B.; RICHTER, D. **Formação de professores de Geografia no Brasil**. 1ed.Goiânia: Editora Alfa, 2020.

NARANJO. J. **Casa das estrelas** – o universo contado pelas crianças. Trad.: Carla Branco. Rio de Janeiro: Foz, 2013.

SANTOS, M. **A natureza do espaço** – técnica e tempo, razão e emoção. Coleção Milton Santos, 1. São Paulo: Edusp, 2004.

STRAFORINI. R. O ensino de geografia como prática espacial de significação. In: **Estudos avançados**. v. 32, n. 93. São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152621> Acesso: 12.mai.2020.