

NOTAS

De Onde Começa o Ensino Escolar da Geografia: Considerações acerca da relação Espaço Vivido, Ensino e Aprendizagem.

Where Begin the School Teaching of Geography: Considerations about the Relation Lived Space, Teaching and Learning.

Raquel Leite Braz¹

RESUMO: No espaço escolar, várias representações se manifestam através de símbolos que podem ter significados diversos para locais diferentes, pois cada lugar tem uma lógica própria que cria particularidades singulares e do confronto destas, identidades se estabelecem. O objetivo deste estudo é apresentar o lugar, o espaço vivido; entendido aqui como o lugar ao qual o indivíduo se sente parte, pertencente; como conceito geográfico que permite explicar o contexto e estabelecer relações que reflitam positivamente no processo de ensino e no processo de aprendizagem. A utilização de práticas metodológicas participativas, supridoras da fragmentação e estimuladoras da alteridade, permite uma maior compreensão dos diferentes grupos e culturas. A partir das representações do lugar é possível proporcionar aos estudantes o estabelecimento de uma identidade com os conteúdos. No estudo proposto, observou-se que o professor pode e deve utilizar o “espaço vivido dos estudantes” para proporcionar o conhecimento da sua realidade e trabalhar o aprendizado da ciência geográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade Geográfica. Espaço Vivido. Metodologias Participativas.

ABSTRACT: *At school, several representations are manifested through symbols that may have different meanings to different locations because each place has its own logic that creates unique particularities and the confrontation of these, identities are established. The aim of this study is to present the place, the lived space; understood here as the place to which the individual feels part belonging; while the geographical concept that helps to explain the context and establish relationships that reflect positively in the teaching and in the learning process. The use of methodological practices participatory, supplying fragmentation and stimulating otherness, allows a greater understanding of the different groups and cultures. From the representations of place can provide students with the establishment of an identity with the contents. In this study it was observed that the teacher can and should use the "student's lived space" to provide the knowledge of its reality and work the learning of geographical science.*

KEYWORDS: *Identity Geographic Lived Space, Participatory Methodologies.*

¹ Licenciatura em Geografia, Especialização em Orientação Educacional pela Faculdade do Noroeste de Minas, Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Ouro Preto, Pró-Reitoria de Graduação, Campus Morro do Cruzeiro, 35400-000, Ouro Preto-MG, raquel.leite@prograd.ufop.br.

O ENSINO ESCOLAR E A GEOGRAFIA DA SALA DE AULA

Atualmente a prática educativa nos espaços escolares exige muito, especialmente dos professores. As exigências sempre estiveram presentes, mas hoje se fazem mais fortes e declaradas, seja pelos parâmetros educacionais, pela tecnologia, pela mídia, pelo aceleração do acesso às informações, dentre outras questões. Nessa realidade a ousadia, a criatividade e a alteridade são convocadas para uma construção do conhecimento participativa, uma educação contextualizada e um aprendizado mais autônomo. Como a prática pedagógica pode relacionar as experiências de vida dos estudantes à sua percepção do real e ao conhecimento sistematizado?

A apreensão do conhecimento a partir de sua compreensão possibilita que o aluno não dependa exclusivamente da memória, permite utilizar a sua autonomia para resolver os desafios por seus próprios meios. Para isso, contextualizar o conteúdo trabalhado é o primeiro passo:

Trabalhando com base no conhecimento empírico da realidade do aluno, seguir-se-ia, depois, para a teoria e, com sua ajuda, se voltaria àquela realidade para reinterpretá-la, agora não apenas com base no conhecimento empírico. (WASZKIAVICUS, 1993, p. 03).

A realidade vivenciada permite ao ensino escolar criar significância. Para tanto, a orientação oficial para a Geografia nas escolas realça a importância de abordar as diversidades locais:

A Geografia, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social. Por meio dela podemos compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivemos, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirir uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecemos com ele. Também podemos conhecer as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço e perceber as relações do passado com o presente. (BRASIL, 1998, p. 15)

O lugar, espaço vivido, é um espaço entremeado pela cultura e com o qual relações afetivas são estabelecidas. No espaço escolar, várias representações se manifestam através de símbolos que podem ter significados diversos para locais diferentes, pois cada lugar tem uma lógica própria que cria particularidades diversas e do confronto destas, identidades se estabelecem. Toda diversidade humana (diferentes características fisionômicas, línguas e linguagens, estilos de vida, orientações sexuais, crenças, expressões locais e regionais, dentre outros aspectos) se manifesta materialmente no espaço em que se vive e, conseqüentemente, na escola que se frequenta.

O ensino escolar, em específico o da ciência geográfica, pode fomentar a vivência e o emponderamento dos elementos que permeiam o cotidiano das pessoas e o currículo desenvolvido na escola deve provocar a reflexão dessa realidade. Para selecionar conteúdos e definir as práticas educativas, os sujeitos do ensino precisam considerar a relevância dos saberes escolares frente à experiência social construída historicamente pelos sujeitos da aprendizagem. Conteúdos significativos surgem da interação entre os saberes docentes e discentes e o pensamento reflexivo agrega valor pedagógico à atividade escolar. Há que se guiar o processo de ensino para que o estudante aprenda Geografia, desenvolvendo seus conhecimentos.

Muitas localidades distintas, com identidades diferenciadas possuem currículos semelhantes. Os materiais didáticos utilizados, em especial os livros didáticos padronizados, tem papel crucial nesta constatação. Partir das experiências vivenciadas no lugar seria um grande passo para definir temáticas que permitam a identificação da diversidade e não da homogeneidade.

APROXIMAÇÕES ENTRE ESPAÇO-VIVIDO, ENSINO E APRENDIZAGEM

Uma educação descontextualizada é também colonizadora, se dirige a partir de apenas uma realidade específica, sem considerar o lugar que essa educação se processa. Os currículos e os materiais didáticos utilizados são os grandes responsáveis por esta homogeneização do ensino, ou seja, num país como o Brasil, de dimensões tão extensas, o ensino acaba priorizando o mesmo assunto em todos os lugares, deixa-se de lado a especificidade local, regional e individual. A realidade de cada lugar e de cada sujeito do conhecimento, juntamente com os seus problemas, não é abordada em detrimento de conteúdos muito distantes da realidade daqueles estudantes.

Para compreender a escola e os saberes por ela produzidos é preciso debruçar sobre os conteúdos por ela trabalhados. Nas últimas décadas a prática educacional vem se preocupando em abordar os conteúdos de forma a incluir as dimensões subjetivas, singulares. Tais dimensões socialmente elaboradas são também fruto de experiências individuais marcadas pela cultura, originando diferentes percepções do espaço por cada indivíduo ou sociedade, estas também são marcadas por laços de identidade, afetividade e referências socioculturais.

Identificar-se é, portanto, reconhecer-se e ao mesmo tempo ser reconhecido. É um processo dinâmico com interações muitas vezes conflituosas. A identidade neste sentido concentra tanto características que se associam a questões fisiológicas quanto as que estão ligadas ao meio social e se interligam com questões de classe e questões culturais.

A identidade cultural se expressa nos modos de vida, nos hábitos, costumes, tradições, enfim, no próprio jeito de viver e nas relações que as pessoas estabelecem entre si e com o meio natural. Esta relação entre os grupos sociais e o espaço vivenciado configura uma organização territorial que influencia tanto o âmbito político, quanto o econômico e o social.

O espaço vivido pode ser entendido como uma rede de manifestações da cotidianidade desse sistema em torno das intersubjetividades que são, por sua vez, as redes nas quais se constituem as exigências individuais, no trabalho, na escola, na família, nas outras diversas formas da vida societária. (REGO, 2000, p. 7-8)

Ao inferiorizar a cultura do outro e desvalorizar os seus saberes, se estabelece uma relação de controle e de poder, assim, através de currículos pré-determinados e descontextualizados, são construídas identidades padrão.

Não há neutralidade no currículo, ele é o veículo de ideologia, da filosofia e da intencionalidade educacional. Para Sacristán (2000):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, estudantes que reagem frente a ele, professores que o modela (SACRISTÁN, 2000, p.15)

Mesmo num mundo globalizado, “quanto mais os lugares se mundializam, mais se tornam singulares e específicos, isto é, únicos (SANTOS, 1994, p. 34)”. E os currículos, são ou não são, devem ou não devem ser únicos como os lugares?

[...] as leituras a ser promovidas na escola carecem de sensibilidade e clareza quanto ao pertencimento que os estudantes trazem consigo. A leitura geográfica praticada na escola (não só ela!), ao se sobrepor à leitura anterior do mundo, conflita com o lugar inicial dos indivíduos, avaliando-os exclusivamente pelos novos conteúdos, quase nunca conferindo a aquisição de nova linguagem. Como esse educando retorna e se situa em seus espaços depois da escola? (SANTANA FILHO, 2003, p. 75).

Para Carlos (1996, p. 20), “o lugar é a base de reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante - identidade – lugar”. Tal proposta nos remete ao contexto e particularmente à educação contextualizada.

Vygotsky (1991) já defendia que a base da aprendizagem está na interação do educando com o meio social. Freire (1996) nos aponta caminhos para uma educação

dialógica, problematizadora e em consonância com a própria vida do aluno. No estudo de ambos, as competências não são colocadas como inatas, mas como fruto da interação do sujeito com o meio.

O ENSINO DE GEOGRAFIA DEVE PARTIR DO LUGAR

O lugar social condiciona o perfil educacional de maneira diferenciada e muitas vezes acompanhando o desenvolvimento desigual e combinado pelo qual o sistema capitalista se insere na dinâmica global. As diferentes evoluções na estrutura de produção condicionaram dinâmicas diferentes nos perfis educacionais das regiões.

A desigualdade no desenvolvimento das regiões brasileiras no qual vemos um centro desenvolvido e um grupo de economias periféricas deve ser reconhecida pelo sistema educacional. Estando inseridos numa sociedade urbano-industrial, ou numa região mais agrária e periférica, é preciso considerar tais características para o planejamento das aulas, para a forma com que os conteúdos serão trabalhados.

A educação não deve ser planejada uniformemente para todo o país sem levar em consideração esta diversidade de diferenças. Os programas de certa forma homogeneízam o ensino, ou seja, num país como o Brasil, de dimensões tão extensas, o ensino acaba priorizando o mesmo assunto em todos os lugares, deixa-se de lado a especificidade local, regional e individual. A realidade de cada lugar e de cada sujeito do conhecimento, juntamente com os seus problemas, não é abordada em detrimento de conteúdos muito distantes da realidade daqueles estudantes.

De acordo com Vesentini (1992), ao pré-determinar o conteúdo que deve ser cumprido pelo professor em cada série de ensino, o programa diminui a criatividade, limita a descoberta do novo, transforma o conhecimento do fundante em fundado, não inclui as diferenças. O conhecimento a ser alcançado não se localiza no professor ou na ciência a ser “ensinada” ou vulgarizada, e sim no real, no meio onde aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais. Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história. Sujeitos com grande carga de conhecimentos adquiridos nos seus espaços vividos.

Partindo do pressuposto de que o ensino escolar é uma prática social, de que ensinar e aprender são partes indissociáveis (ocorrem simultaneamente) de um processo permanente, e, acreditando que a educação não se resume à transmissão hierárquica de saberes, a perspectiva reflexiva e integradora da construção coletiva de conhecimentos e a

adoção de métodos participativos mostram-se enriquecedoras do ensino e da aprendizagem.

A metodologia proposta na sala de aula deve possibilitar que os estudantes percebam e reconheçam a diversidade dos lugares e analisem as dinâmicas sócio-espaciais que se estabelecem nos lugares, no Brasil e/ou no mundo.

Tratando-se, por exemplo, de diversidade cultural, trabalhar com um material construído coletivamente pelos próprios estudantes é uma opção importante, além de fundamental, assim como empregar metodologias participativas como prática didática. Além do mais, materiais relacionados a esta temática que sejam construídos pelos próprios estudantes acabam funcionando melhor que a utilização de materiais prontos, normalmente distantes da realidade objetiva dos estudantes. As estratégias metodológicas participativas permitem que a discussão provocada pela atividade possa converter-se em estímulos no respeito às diferenças e na desconstrução de preconceitos, assim como ajuda a desenvolver habilidades de observação, percepção, comparação e análise do espaço.

Para superar a superficialidade, a abordagem geográfica educacional precisa compreender e abordar o tom processual e dinâmico do lugar. O professor deve redirecionar o seu olhar para o olhar do aluno e da escola sobre o lugar.

Para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isto significa saber o que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro. (SANTOS, 1994, p. 121).

Nesta perspectiva não devemos, por exemplo, considerar o campo “atrasado” e a cidade “avançada”, uma vez que ambos fazem parte de uma totalidade, de uma relação de interdependência.

No campo há também classes sociais divididas e relações de exploração. Para trabalhar com os estudantes da zona rural podemos partir de outro aspecto, da realidade rural que imprime outras paisagens no espaço, resgatando valores rurais que foram distorcidos pela ideologia urbana (modernidade, consumismo, maquinário, “conforto” etc.).

Assim como na cidade, a dinâmica do campo não é homogênea e bucólica. O processo de transformação da agricultura brasileira é extremamente complexo, o que ocorre numa região não ocorre com a mesma intensidade em outra, em algumas regiões há um amplo domínio do latifúndio e do trabalho assalariado e em outras se multiplicam as pequenas unidades de produção e o trabalho familiar camponês. Tais diferenças também

imprimirão diferentes paisagens no campo e estas também devem ser levadas em consideração para um ensino mais condizente às realidades dos estudantes.

Não é necessário reproduzir a ideologia de que a cidade é o ponto central, mas sim propor aos estudantes que façam uma cartografia da realidade na qual estão inseridos. Tal proposta pode construir muito mais conhecimentos do que ensinar primeiramente, ou somente, os conteúdos sistematizados, e colocar o saber popular como um simples apêndice dos processos. Ou pior, nem colocá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os estudantes trazem consigo uma carga de experiências, conhecimentos não sistematizados, realidades vividas. A partir das representações do lugar permite-se que os estudantes estabeleçam maior identidade com os conteúdos, fixando, compreendendo e apreendendo melhor. O ensino escolar deve levar em consideração o contexto de vida em que os estudantes estão imersos, procurando sempre a escala de vida ao qual eles se relacionam.

O planejamento do ensino deve encarar a realidade local, o lugar no qual os estudantes estão inseridos, a identidade cultural deles. A partir do reconhecimento desta realidade fica mais fácil planejar um ensino que se aproxime mais dos estudantes e facilite o processo de ensino e o processo de aprendizagem. Primeiramente nós devemos entender a realidade do lugar, da escola e dos estudantes com os quais estamos trabalhando para depois planejar. Valorizando-se o aspecto sócio-histórico e cultural dos estudantes, estará sendo valorizado o espaço da intersubjetividade, das trocas entre professor e aluno.

Na utilização de metodologias participativas deve-se ter o entendimento de que pode acontecer da prática não alcançar todos os objetivos, ao mesmo tempo em que estes podem ser extrapolados, pois tais metodologias propõem questionamentos e o desenvolvimento da temática a partir dos elementos colocados pelos próprios estudantes ao longo das etapas da atividade. Sendo assim a condução da atividade em sala de aula deve partir de uma intencionalidade e cabe ao professor orientar o seu desenvolvimento para trabalhar os conteúdos que considerar mais pertinentes.

O educador deve ter em mente que é importante dar aos estudantes instrumentos para que lidem com a complexidade das situações estudadas e que envolvam a questão das identidades, das diferenças e da convivência. Tal temática pode ser levada à sala de aula a partir do contexto que esteja em foco pela mídia: por exemplo, guerras entre

países, atentados terroristas, conflitos de terra envolvendo posseiros ou indígenas, conflitos religiosos ou até mesmo entre torcidas de futebol.

Seja qual for o caminho adotado pelo professor, é fundamental que haja a conversa com a turma, para que os estudantes exponham sentimentos, opiniões e conflitos que a temática traz a tona.

A discussão provocada pelas atividades deve converter-se em estímulos no respeito às diferenças e na desconstrução de preconceitos assim como no desenvolvimento da observação, percepção, comparação e análise do espaço.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Lugar no/do Mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- REGO, Nelson; SUERTEGARAY, Dirce Maria; HEIDRICH, Álvaro Luiz, [et al]. (orgs.). **Geografia e educação: geração de ambiências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTANA FILHO, Manoel Martins de. **Leituras do mundo enquanto práticas de ensino de Geografia**. Geografares, Revista do Departamento de Geografia da UFES, Vitória, vol.4, p. 73-78, 2003.
- SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo, globalização e meio técnico científico**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- VESENTINI, José William. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WASZKIAVICUS, Fernando Antonio; NETO, Helion Póvoa; RUA, João, [et al]. (orgs.). **Para ensinar Geografia**. Rio de Janeiro: ACESS Editora, 1993.

Recebido em 27/04/2014

Aceito em 20/08/2015