

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**

HELGA KRESS MEIRELLES

**O ENSINO DE GEOGRAFIA E O LUGAR: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UMA
ESCOLA PÚBLICA EM ITAJUBÁ, MG.**

**THE TEACHING OF GEOGRAPHY AND THE PLACE: CONSIDERATIONS FROM
A PUBLIC SCHOOL IN ITAJUBÁ, MG.**

São Paulo
2017

HELGA KRESS MEIRELLES

**O ENSINO DE GEOGRAFIA E O LUGAR: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UMA
ESCOLA PÚBLICA EM ITAJUBÁ, MG.**

Trabalho de Graduação Integrado (TGI)
apresentado ao Departamento de Geografia da
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas, da Universidade de São Paulo, como
parte dos requisitos para obtenção do título de
Bacharel em Geografia.

Área de Concentração: Geografia Humana

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Donizeti Girotto

São Paulo

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Me Meirelles, Helga Kress
O ensino de geografia e o lugar: considerações a partir de uma escola pública em Itajubá, MG. / Helga Kress Meirelles ; orientador Eduardo Donizeti Giroto. - São Paulo, 2017.
68 f.

TGI (Trabalho de Graduação Individual)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. Área de concentração: Geografia Humana.

1. Ensino de Geografia. 2. Lugar. 3. Didática. I. Giroto, Eduardo Donizeti, orient. II. Título.

A todos aqueles que se dedicam por um mundo mais justo e solidário. A minha amada flor Liz, luz da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar ao professor Eduardo, por ter aceitado me orientar sem mesmo saber o que estava por vir. Agradeço por toda a sua atenção e dedicação em suas orientações, aulas e conversas. Agradeço os debates, as colocações, as aulas provocativas e principalmente sou grata por reafirmar, tão fortemente, as possibilidades de mudanças frente ao caos.

Agradeço a minha família por todo apoio e suporte nesses anos longe de casa. Minha mãe pelo incentivo constante, por desde pequena me apresentar às lutas sociais e me ensinar a nunca desistir. Agradeço imensamente ao Bruno, pelas ideias, conversas, sugestões, indicações e por sempre estar ao nosso lado.

A todas as professoras e professores da graduação, que ocuparam, cada um à sua maneira, um importante espaço ao longo dessa caminhada na construção do conhecimento. Em especial a professora Marta, que desde o início do curso esteve ao meu lado. Agradeço pelas oportunidades, viagens, conversas, mulher, mãe, guerreira que tanto admiro. Ao Átila por todas as conversas ‘antroposóficas’ e carinho. Um carinho especial àqueles que me acompanharam e cuidaram enquanto minha barriga crescia.

Meu muitíssimo obrigado a todos as companheiras e companheiros da Geografia, pelas companhias, pelas conversas e debates, por todos os momentos, das alegrias e companheirismo frente às dificuldades. Um agradecimento especial à Bia, pela grande amizade e desconstruções e diárias.

Agradeço a todos os funcionários da FFLCH, sempre atenciosos e solícitos, em especial ao seu Francisco, pelas prosas, preocupação e tantos cafezinhos, ao Marlon pelas conversas e orientações e ao Edinei, sempre fazendo o possível e o impossível para nos auxiliar.

Agradeço também a todos os professores que me receberam em suas salas de aula ao longo dos estágios, pelas inúmeras conversas e inspirações.

Gratidão a todos que colaboraram de uma forma ou outra nessa minha caminhada, à todas as famílias que me receberam tão bem e me ensinaram tanta coisa ao longo de todos os campos. Um agradecimento especial a todos os camponeses que conheci nessa trajetória, pela simplicidade e força na resistência de cada dia.

Ao meu amor maior, Liz, que renasce em mim o desejo de ser cada dia melhor. Com sua luz clareia o meu caminho renovando as forças para seguir! Gratidão por ter escolhido para ser sua mãe nesse universo grandioso!

Por fim, agradeço a todos os autores que nos deixaram inspirações de luta e esperança por um mundo mais justo.

Gratidão à Força Universal pelas bênçãos recebidas e à Mãe Terra, eterna fonte de vida e paz!

RESUMO

MEIRELLES, Helga Kress. **O ensino de geografia e o lugar: considerações a partir de uma escola pública em Itajubá, MG..** 2017. 68 f. Trabalho de Graduação Individual (TGI) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

As inúmeras críticas de pesquisadores, professores e alunos à Geografia que é proposta e trabalhada em sala de aula evidencia o descontentamento com a disciplina. Não se reconhece, em diferentes ocasiões, nas aulas de Geografia o potencial estratégico do conhecimento geográfico, aparentando ser uma disciplina carregada de conteúdos distantes da realidade do aluno, . Com aulas que pouco dialogam com a realidade dos educandos, desenvolve-se uma Geografia aparentemente neutra, conteudista e reprodutivista, em que as questões são trabalhadas de forma desconexa. Sob essa perspectiva, é possível perceber também que, muitas vezes, os alunos têm conhecimento de diversos fatos e paisagens ao redor do mundo, todavia, é comum possuírem grande dificuldade em compreender e até mesmo refletir sobre os acontecimentos do lugar em que vive. Este trabalho buscou então compreender em que medida a Geografia trabalhada em sala poderia ser significativa para o educando, investigando as condições e possibilidades da educação geográfica na formação de sujeitos críticos e questionadores, que consigam realizar reflexões acerca de seu cotidiano e da realidade onde vivem e estabelecendo, a partir dela, conexões com fenômenos que ocorrem em outras escalas espaço-temporais. Para tanto, acompanhamos as ações de uma professora de Geografia em um colégio estadual em Itajubá, Minas Gerais, ao longo de 2017. Através das práticas educativas da docente, foi possível verificar que ao conceber o local como parte do conteúdo curricular, a disciplina colaborava para a compreensão dos alunos do espaço em que vivem, através do conhecimento e reflexão sobre seu lugar, permitindo compreender os processos de exclusão social e seletividade do espaço. A docente rompia com o conteudismo presente nos materiais didáticos ao trazer para suas aulas o lugar de seus alunos através de fatos e elementos presentes no município, aproximando o conhecimento geográfico à realidade da sala de aula. Ademais, a correlação dos fenômenos em múltiplas escalas possibilitava aos alunos a pensarem sobre aspectos presentes não somente no seu cotidiano, mas também sobre lugares além do seu espaço vivido, viabilizando, dessa forma, compreender a dinâmica global, apreendendo que lugares mesmo distantes de sua vida cotidiana interferem na sua realidade. As aulas de Geografia colaboravam para um outro olhar dos alunos sobre sua realidade, possibilitando a eles se reconhecerem como cidadãos e agentes atuante na construção do espaço.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Lugar. Didática.

ABSTRACT

MEIRELLES, Helga Kress. **The teaching of geography and the place: considerations from a public school in Itajubá, MG.** 2017. 68 f. Trabalho de Graduação Individual (TGI) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

The numerous critiques of researchers, teachers and students to Geography that is proposed and worked in the classroom shows discontent with the discipline. The strategic potential of geographic knowledge is not recognized at different times in classes of Geography, pretending to be a discipline loaded with contents distant from the reality of the student,. With classes that have little dialogue with the reality of the students, an apparently neutral Geography is developed, content and reproductive, in which the questions are worked in a disconnected way. From this perspective, it is also possible to realize that students are often aware of various facts and landscapes around the world, but it is common to have great difficulty in understanding and even reflecting on the events of the place in which they live. This work sought to understand the extent to which the geography worked in the classroom could be meaningful for the student, investigating the conditions and possibilities of geographic education in the formation of critical and questioning subjects, who can reflect on their daily life and the reality where they live and establishing, from it, connections with phenomena that occur in other spatio-temporal scales. To do so, we followed the actions of a geography teacher at a state college in Itajubá, Minas Gerais, during 2017. Through the educational practices of the teacher, it was possible to verify that in conceiving the place as part of the curricular content, the discipline collaborated to the understanding of the students of the space in which they live, through the knowledge and reflection on their place, allowing to understand the processes of social exclusion and space selectivity. The teacher broke with the content present in the didactic materials when bringing to their classes the place of their students through facts and elements present in the municipality, bringing the geographical knowledge to the reality of the classroom. In addition, the correlation of phenomena at multiple scales allowed students to think about aspects present not only in their everyday life, but also on places beyond their lived space, thus making possible to understand the global dynamics, learning that places even far from their daily life interfere with their reality. The classes of Geography collaborated to another look of the students on their reality, enabling them to recognize themselves as citizens and agents acting in the construction of the space.

Keywords: Geography Teaching. Place. Didactic.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1.....	15
A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E O LUGAR: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES ...	15
CAPÍTULO 2.....	19
A GEOGRAFIA DA ESCOLA.....	19
CAPÍTULO 3.....	40
GEOGRAFIA E LUGAR: DIÁLOGOS E POSSIBILIDADES	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	67

INTRODUÇÃO

O conhecimento geográfico é, recorrentemente, utilizado nas estratégias de reprodução do capital; contudo, a disciplina que possui tamanho potencial na realidade, em sala de aula é considerada, muitas vezes, por alunos e professores, como uma disciplina maçante, repleta de dados e conteúdos a serem memorizados. Não se reconhece, em diferentes ocasiões, nas aulas de Geografia o potencial estratégico deste conhecimento, aparentando ser uma disciplina carregada de conteúdos distantes da realidade do aluno.

São inúmeras as críticas de pesquisadores da área à Geografia proposta e trabalhada em sala de aula que pouco motiva alunos e professores. Com aulas distantes da vida dos educandos, desenvolve-se uma Geografia aparentemente neutra, conteudista e reprodutivista, em que as questões são trabalhadas de forma desconexa. Muitas vezes, é apresentada uma Geografia que não é provocativa e tampouco proporciona ou objetiva a autonomia do estudante, em aulas que não despertam interesse nos mesmos e que sem fazer sentido para os educandos possuem assim pouco significado educativo.

O ensino conteudista, adotado em nosso sistema de ensino básico, faz parte de uma concepção de ensino e aprendizagem em que os conteúdos são o objetivo final, assumindo um papel de destaque no processo formativo (GIROTTTO e MORMUL, 2016). É de se esperar que em uma educação para a autonomia e que possibilite ao aluno, de fato, exercer sua cidadania, as informações e os conhecimentos adquiridos atuem como instrumentos e mediações para o processo de formação dos estudantes e não como a finalidade do processo educativo.

Em uma proposta educativa com um sentido contrário à formação do aluno como produtor de conhecimento, a finalidade tem sido atingir coeficientes nas avaliações padronizadas e elevar os índices de aprovações em instituições consideradas renomadas, lógica que contribui para a reprodução das concepções meritocráticas que ocultam a desigualdade inerente ao modo de produção capitalista. A padronização das propostas curriculares segue sendo mais uma ferramenta dessa lógica reprodutivista, em que a definição dos conteúdos é realizada de cima para baixo, sem considerar a realidade tanto do aluno como do professor. Parte-se da suposição de uma sociedade homogênea,

desprezando as diversidades e ignorando as contradições existentes em nossa sociedade com um discurso da garantia de um ensino de ‘qualidade’, que dificilmente se realiza plenamente para todos.

Alguns estudiosos do tema apontam que não se têm formado alunos para que estes consigam produzir seus próprios pensamentos, muito menos para serem questionadores. No decorrer da graduação tive a oportunidade de entrar em contato com diversas experiências de sala de aula. Todavia uma boa parte delas, infelizmente, se aproximavam à um guia de como ser bem-sucedido, desprezando a capacidade de serem espaços que pudessem romper com as amarras, as visões de mundo e teorias pré-estabelecidas.

Aulas que seguem essa lógica podem culminar em um tipo de ‘castração’ no modo de pensar e agir dos alunos, uma vez que, mesmo que sem clara intenção, podem acabar subjugando o indivíduo e sua capacidade criativa e de produção, daí a tamanha preocupação no que e como trabalhar em sala com os alunos.

A sala de aula é, ou ao menos poderia ser, um espaço plural de liberdade e de diálogo com o mundo e com os outros. É o momento de ruptura com o conhecido, com o familiar, estando o aluno a todo instante suscetível a novas mediações e contradições. A escola é um dos principais espaços onde o mundo – além casa e família - é apresentado aos alunos. Sendo assim, vai ser também a escola responsável por abarcar as possibilidades de contribuir (ou não) para a ampliação de visão e compreensão desse mundo.

A Geografia sob essa ótica é um campo privilegiado por permitir uma conexão entre o local e o distante através de sua capacidade de trabalhar os fenômenos em diferentes escalas espaço-temporais. O desafio, contudo, está em voltar seu olhar para o que está próximo, para os seus alunos, para o bairro, para a cidade, enfim, para o local, sem com isso deixar de ver o mundo.

Sendo assim, pensar o espaço possibilita o sujeito a situar-se no mundo. O reconhecimento de identidade e o sentido de pertencer a um lugar é fundamental para compreender-se como sujeito no mundo, assim como para perceber seus limites e possibilidades. Sob essa perspectiva Callai (2005) debate sobre a força que cada lugar possui, decorrente da construção social dos indivíduos que nele vivem, como resultado do grau de consciência enquanto sujeitos daquele lugar.

Sob esse olhar, podemos pensar sobre a questão de sentir-se pertencente à um lugar, de se reconhecer nesse espaço. Ao sentir-se como parte, sentimos também responsáveis pelo mesmo, desejando assim cuidar, melhorar o lugar onde vivemos. Em contrapartida, ao sentir que vivemos em um lugar sem importância, considerado inferior, muitas vezes sentimos a necessidade de sair em busca de algo melhor, podendo culminar no abandono daquele lugar. Nessa ótica, trabalhar em sala com o lugar do educando é fundamental para que o aluno comece a refletir sobre sua importância, caso contrário, ficará com a sensação de que apenas os lugares importantes são estudados.

A Geografia seria então uma das disciplinas escolares que poderiam contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos e linguagens que permitem aos alunos uma maior compreensão de sua realidade, possibilitando a eles se reconhecerem como cidadãos e agentes atuante na construção do espaço. Ao conceber o local como parte do conteúdo curricular, a disciplina colabora para a compreensão dos alunos do espaço em que vivem, através do conhecimento e reflexão sobre seu lugar, permitindo compreender os processos de exclusão social e seletividade do / no espaço.

No entanto, nos deparamos em sua maioria com conteúdos distantes da realidade do educando. É possível perceber que em muitas vezes os alunos têm conhecimento de diversos fatos e paisagens ao redor do mundo, todavia, é comum possuírem grande dificuldade em compreender e até mesmo refletir sobre os acontecimentos do lugar em que vive. Isso devido à forma como os conteúdos são propostos pelo material didático e como o docente os trabalha em sala. O papel então que o professor conseguirá exercer em sala será um dos diferenciais na educação geográfica, propiciando (ou não) aos alunos ferramentas que auxiliem na compreensão e reflexão acerca das questões presentes no seu cotidiano. Após tantas experiências de sala de aula ao longo da graduação, optei então por fechar esse ciclo aprofundando meus conhecimentos acerca da relação entre lugar e ensino de geografia.

Nossa pesquisa buscou verificar se as condições das aulas de Geografia contribuem ou não para a formação de sujeitos críticos e questionadores, que consigam realizar reflexões acerca de seu cotidiano e da realidade onde vivem, estabelecendo, a partir dela, conexões com fenômenos que ocorrem em outras

escalas espaço-temporais. Assim, tentamos compreender em que medida a Geografia trabalhada em sala seria significativa para os educandos compreender o lugar em que vivem, estabelecendo conexões com outros lugares e escalas espaço-temporais.

Para verificar então as condições da educação geográfica com o foco entre a relação lugar e o ensino de geografia, optei por acompanhar uma escola no sul de Minas Gerais. A escolha do município se deu pela minha trajetória de vida, nascida e criada em uma cidade muito pequena, sai para estudar em São Paulo. Após anos morando em um grande centro urbano, foco de noticiários e pesquisas, acompanhando debates sobre a questão do lugar, voltei minha reflexão sobre a relação do espaço e a permanência no mesmo para cidades pequenas como a minha. Acompanhamos então ao longo do ano o trabalho de uma professora de Geografia em uma escola no município de Itajubá- Minas Gerais, o Colégio Estadual Coronel Carneiro Júnior.

A pesquisa foi dividida em três momentos. Na primeira parte realizamos o levantamento do nosso embasamento teórico, através de leituras e pesquisas bibliográficas. Pautada por essa pesquisa prévia, em um segundo momento partimos para os trabalhos de campo. Acompanhamos as ações da professora de Geografia na Escola Estadual Coronel Carneiro Júnior durante o segundo semestre letivo deste ano. Por fim, realizamos uma análise do que pode ser observado em campo confrontando com a realidade descrita neste trabalho.

A escola em questão foi selecionada principalmente devido à sua localização central e às possibilidades de acesso e inserção na mesma e no acompanhamento das aulas de geografia. A pesquisa de campo foi realizada por meio de observações em sala de aula, entrevistas com a professora e conversas informais com alunos. Em um primeiro momento, acompanhamos as aulas de Geografia dos 6ºanos do ensino fundamental e 3º anos do Ensino Médio, visando comparar as diferentes visões. Contudo, ao longo do acompanhamento das aulas e no desenvolver dessa pesquisa, voltamos nosso foco para a turma do 6º ano.

Consideramos em nossas observações os diversos aspectos presentes no cotidiano de sala de aula, como o planejamento de aula da professora, os recursos didáticos, a abordagem teórico-metodológica, a relação aluno-professor, as atividades propostas, a participação e interesse dos alunos em

sala, o material didático, quais conteúdos são propostos e a forma como a professora trabalha com estes. Para conhecer melhor a visão de que o aluno possui acerca do ensino de Geografia, realizamos pequenas rodas de conversas informais ao longo de nossa participação em sala, observando inclusive os diálogos que surgiam durante as aulas. Conhecemos a realidade escolar também por meio de conversas informais com professores, alunos e funcionários do colégio. Esses múltiplos olhares nos forneceram importantes elementos que colaboraram para pensar o ensino de Geografia na escola.

Este trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo abarca a fundamentação teórica sobre a atual condição da educação geográfica. O segundo capítulo foi dedicado às observações e análises sobre a pesquisa de campo, buscando ressignificar a discussão teórica já apresentada a partir da investigação em campo. Este mesmo capítulo se preocupa em apresentar aos leitores o município em que a escola está localizada e o colégio onde acompanhamos as aulas de Geografia. No terceiro capítulo, apresentamos as descrições e análises das observações em campo, confrontando com a realidade descrita na primeira parte deste trabalho. Por fim, fechamos o trabalho com o último capítulo com as considerações finais.

CAPITULO 1

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E O LUGAR: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Giroto e Mormul (2016) definem raciocínio geográfico como a “capacidade de estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, em diferentes escalas geográficas (...) saber estratégico para compreensão do mundo atual” (p.82). Para os autores, tal raciocínio está fortemente presente nas tomadas de decisões dos agentes hegemônicos da nova ordem mundial, nas estratégias de Estados e de corporações para a reprodução de seus interesses, embasadas por estratégias pensadas a partir de contribuições do raciocínio geográfico. Todavia, a Geografia que é tanto usada a favor do capital, muitas vezes é menosprezada em sala de aula, uma vez que não se reconhece ali o poder de seu potencial estratégico, sendo taxada de ‘chata’ e ‘cansativa’.

Uma das possibilidades de a Geografia ser concebida pelos alunos dessa maneira é a forma como, metodologicamente, este conhecimento vem sendo abordado em sala. Cavalcanti (1998) apresenta em sua pesquisa que uma das principais dificuldades apontada pelos alunos e professores é a necessidade de memorização de certos conteúdos e conceitos que exigiria a disciplina de Geografia. Sendo assim, vamos buscar analisar em nosso trabalho a Geografia que é proposta pelos professores da Escola Estadual Carneiro Júnior e a maneira como são abordados seus conteúdos.

O resultado que Cavalcanti (1998) expõe em sua pesquisa evidencia a visão que o professor de Geografia tem de sua disciplina, que pode ser contextualizado com as mudanças provocadas pela Lei nº 5692/71. Com sua instauração, a lei contribuiu para a precarização tanto do ensino de Geografia quanto na formação de professores, descaracterizando a disciplina em função da criação dos Estudos Sociais e regulamentando as licenciaturas curtas.

Com a implementação da lei, perdeu-se ainda o vínculo da formação de professor como pesquisador, distanciando as formações de bacharel e licenciado, enfraquecendo a formação científica do professor. “Tal formação privilegiava uma leitura da geografia pautada na memorização e descrição, tendo

como principal material de apoio o próprio livro didático” (GIROTTTO e MORMUL, 2016, p. 29).

O professor, nessa perspectiva, vai sendo ensinado a, literalmente, reproduzir os conteúdos presentes nos livros, ausentando-se de qualquer possibilidade de crítica e da produção de conhecimento. O docente foi perdendo (e em muitos casos nem teve a oportunidade) de formar sua condição de produtor de conhecimentos. Tornou-se, ou foi transformado, em um mero repetidor dos conteúdos dos livros didáticos, os quais trazem “verdades” que são interpretadas de forma neutra, naturalizando as questões sociais incutidas no movimento do capital, partindo do pressuposto do que aquilo que está publicado é bom (GIROTTTO e MORMUL, 2016; OLIVEIRA, 1991).

A própria precarização da carreira docente deu margem para a formação de uma ‘indústria do livro didático’ (ou seria os interesses da indústria e do capital que reproduziriam a precarização?). Professores sem condições dignas de formação e trabalho acabam por tomar o livro didático como referência, ficando à mercê de seguirem a cartilha do professor ou seguir conteúdos segundo os programas dos vestibulares. Nessa perspectiva, é fundamental romper com essa lógica que interessa apenas aos grandes grupos produtores de apostilas e livros didáticos (GIROTTTO & MORMUL, 2016; OLIVEIRA, 1991).

Pautada por essa lógica conteudista e reprodutivista, a Geografia feita na escola foi sendo esvaziada de reflexões e questionamentos, enquanto se tornam repletas de descrições naturais, com dados e mapas a serem copiados, “permitindo a volta de uma geográfica descritiva e mnemônica”. (GIROTTTO & MORMUL, 2016, p. 31). A Geografia passa então a ser trabalhada habitualmente como uma disciplina exaustiva, repleta de dados desconexos e informações fragmentadas, sem explicações mais amplas, com conteúdos que não fazem parte do cotidiano do educando. Vai sendo trabalhada de forma aparentemente neutra, apresentando uma realidade fragmentada, ficando alheia ao mundo e às práticas sociais dos alunos.

É importante pensarmos também a relação da formação dos professores da escola alvo com a forma como a Geografia é abordada em sala, investigando as condições de formação dos professores e como eles percebem a função da Geografia na escola e na vida de seus educandos. Sob a lógica conteudista aqui já abordada, é relevante verificar como o docente vê seu papel de educador e

se existe o espaço na escola para que este não seja apenas reprodutor de conteúdos, ou seja, se não é sujeitado a guiar-se pela lógica reprodutivista pautada pelos conteúdos dos vestibulares, investigando, dentro do espaço escolar, seus limites e possibilidades. De mesma importância, é analisar em conjunto com os educandos se existe uma conexão do conhecimento geográfico trabalhado em aula com sua realidade.

Sobre esse aspecto, Oliveira (1991) aponta ser necessário também uma superação da própria fragmentação presente no interior da Geografia, uma vez que vivemos em um mundo complexo e não em espaços isolados, sendo fundamental ser trabalhado em aula o mundo, em suas diferentes escalas espaço-temporais, e a vida dos sujeitos envolvidos.

Existe, assim, por detrás dessa lógica conteudista, uma concepção não somente de ensino e aprendizagem, mas principalmente de sujeito a ser formado. A ideologia fatalista do discurso liberal que outrora escreveu Freire (1996), apresenta a realidade como algo estático, estagnado, como se o que restasse aos educandos e educadores fosse nada mais que a conformação. Tal ideologia não somente é reproduzida por essa mesma lógica conteudista, como por ela é fortalecida.

Esse é o desejo inerente à lógica reprodutivista, a manutenção da ordem vigente no mundo atual. Nessa corrente de pensamento, professores e alunos se perceberiam como sujeitos limitados, como se nada pudessem fazer diante de tantos problemas existentes em nossa sociedade, de forma que a realidade, sob esse discurso da fatalidade, não poderia ser mudada, restando aceitar o fato de nossa limitação. Está inserido também nesse contexto a reprodução de uma educação para a conformação, surgindo assim a figura emblemática do 'bom aluno' e, simultaneamente, dos maus alunos, aqueles que não se comportam segundo os moldes esperados (e estabelecidos), os ditos indisciplinados. (GIROTTI & MORMUL, 2016).

Todavia, as aulas de Geografia comportam inúmeras possibilidades, uma vez que possuem o potencial de serem provocativas, de poder exercer a reflexão de diversas questões do cotidiano. No entanto, diversas vezes são trabalhadas como aulas descritivas do espaço, como se esses fossem neutros, desperdiçando as possibilidades de análise. Nesse sentido, nossa pesquisa busca investigar se são abordadas em sala questões que permeiam o contexto

sociocultural dos educandos, com reflexões que permitiriam a eles a compreensão e construção de significados sobre sua realidade.

Os temas e conteúdos a serem estudados devem possuir um significado para o aluno assim como uma explicação mais ampla no mundo. É fundamental que o educando consiga apreender a importância de se estudar (e compreender) a realidade (e seus fenômenos) que mesmo podendo ser local expressam questões globais.

Diversos autores (FREIRE, 1996; GIROTTO e MORMUL, 2016; OLIVEIRA, 1991) defendem uma educação que rompa com o tradicionalismo que vem sendo trabalhado nas escolas, que permita críticas e questionamentos, articulando os conteúdos trabalhados com a sua realidade, que aborde e trabalhe com seus interesses, enfim, que desenvolva a capacidade do aluno pensar e não apenas de reproduzir propostas prontas.

Nessa perspectiva, o ensino de Geografia tem a possibilidade de formar sujeitos capazes de ler e transformar o mundo, colaborando com uma formação e concepção mais articuladas do espaço. Neste trabalho então confrontaremos essa realidade aqui descrita com o cotidiano das aulas de Geografia da Escola Estadual Coronel Carneiro Júnior, a qual passaremos a analisar no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

A GEOGRAFIA DO LUGAR E DA ESCOLA

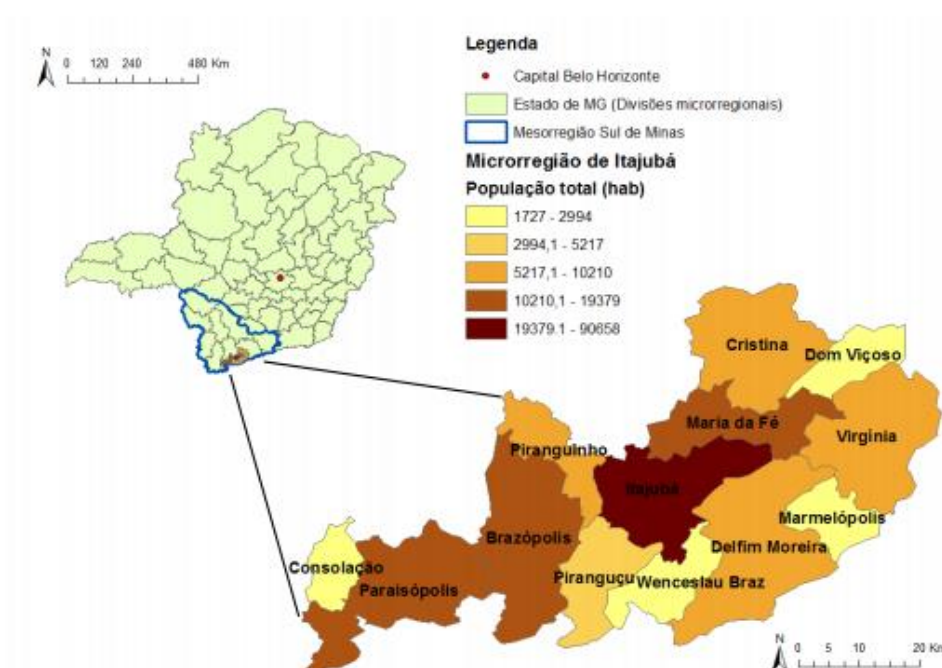
Neste capítulo, analisaremos as ações de ensino-aprendizagem de geografia que acompanhamos durante o segundo semestre de 2017 em uma escola pública no município de Itajubá, MG.

O lugar

Com uma população de 90.658 habitantes segundo o Censo de 2010, Itajubá é a típica pequena e pacata cidade do interior. Localizada no sul do estado de Minas Gerais, entre as montanhas da Mantiqueira, Itajubá é carinhosamente caracterizada como a “cidade que ficou no buraco e não cresceu”. Esse ‘não cresceu’ refere-se diretamente aos limites administrativos do município e à sua população, quando se compara o crescimento de Itajubá com outros municípios similares na região, como Pouso Alegre e Varginha, ambas no sul do estado. Isso significa que apesar do desenvolvimento e crescimento econômico da cidade com a chegada de grandes empresas e centro universitários, Itajubá ainda possui os ares tranquilos de uma cidade do interior de Minas.

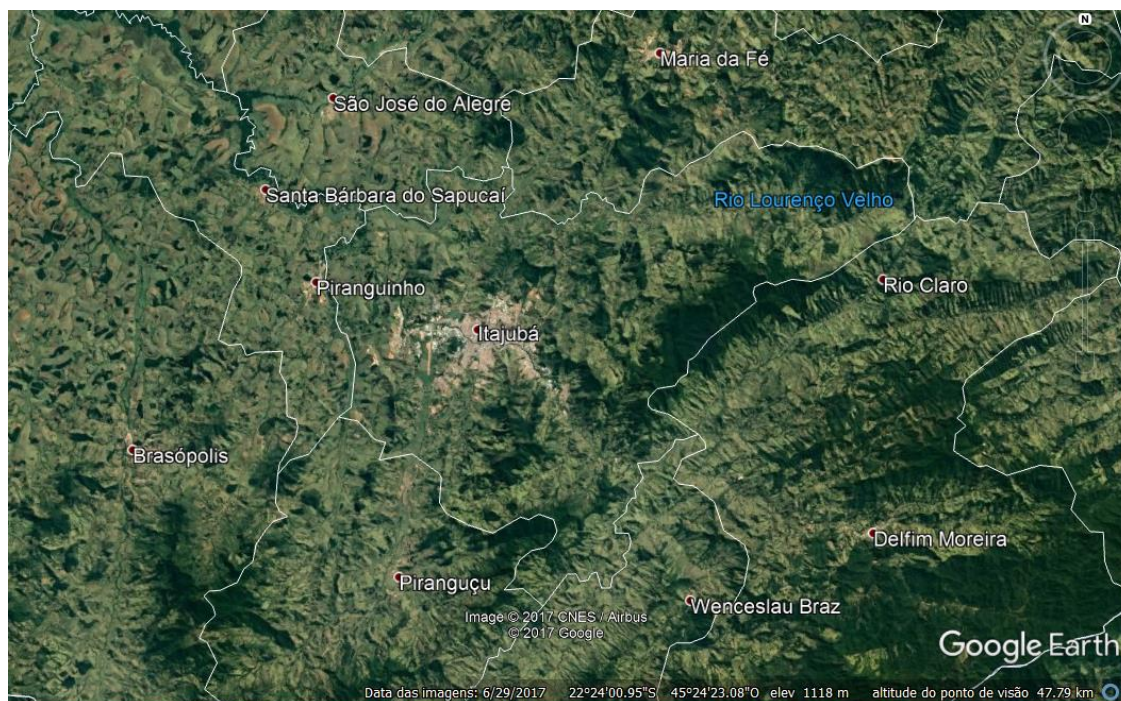
Com o lema “Cidade fácil de ser amada”, o município é o núcleo urbano mais importante da Microrregião de Itajubá. Composta por 13 municípios (MAPA 1) (Brasópolis, Itajubá, Consolação, Cristina, Delfim Moreira, Dom Viçoso, Maria da Fé, Marmelópolis, Paraisópolis, Piranguçu, Piranguinho, Virgínia e Wenceslau Braz), a Microrregião possui uma extensão de 2.993 km e uma população 189.251 habitantes, sendo 73,7 % residente em áreas urbanas (IBGE, 2010).

Mapa 1: Microrregião de Itajubá



Fonte: SAKAMOTO, Elisa, 2015.

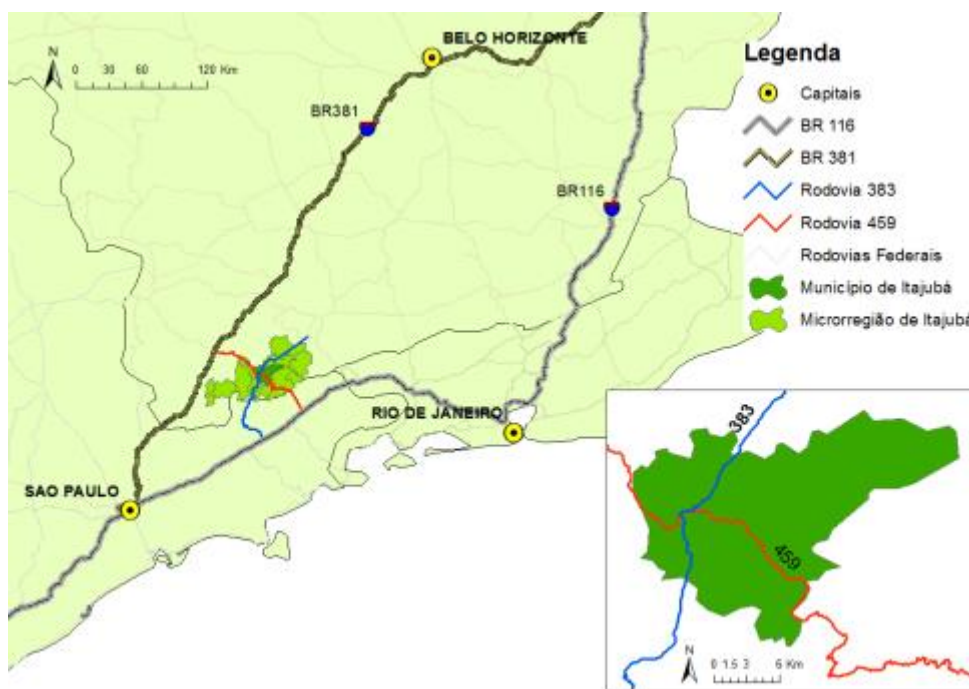
Imagem 1: Limite administrativo de Itajubá e municípios limítrofes.



Fonte: Google Earth. Acessado pela autora em agosto de 2017. Destaque para a mancha urbana do município de Itajubá.

Beneficiado por uma boa malha viária, o município de Itajubá possui uma forte concentração de bens e serviços, servindo também aos municípios vizinhos. Localizada na rodovia BR-459, que faz a ligação entre Lorena (SP) e Poços de Caldas (MG), Itajubá é um ponto estratégico entre as capitais São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro (Mapa 2). O município está localizado no entroncamento que dá acesso às principais rodovias do Sudeste, a rodovia Fernão Dias BR-381 (São Paulo – Belo Horizonte) com a Rodovia Presidente Dutra BR-116 (São Paulo – Rio de Janeiro). Dessa forma, Itajubá foi se tornando um importante polo industrial, contando atualmente com um dos maiores Distritos Industriais do Sul de Minas.

Mapa 2: Município de Itajubá e Microrregião e principais eixos viários



Fonte: SAKAMOTO, Elisa, 2015.

Itajubá se diferencia dos demais municípios da microrregião, pois sua atividade econômica hoje é baseada nas atividades industriais e no setor terciário, diferentemente dos demais municípios em que a produção agropecuária é fundamental para a economia local. Existe atualmente um projeto denominado Rota Tecnológica 459, que propõe para os municípios da Rodovia 459 que possuem potencial educacional, como Santa Rita do Sapucaí e Itajubá, um processo de desenvolvimento direcionado para investimentos em ciência e

tecnologia, com objetivo de atrair empreendimentos industriais de base tecnológica. Apesar do setor agropecuário no município não ser expressivo (quando comparado aos seus vizinhos), a banana se destaca como o principal produto, seguida pela criação extensiva.

Itajubá ainda conta com um Batalhão de Engenharia do Exército Brasileiro que exerce forte influência no município. Tanto pelos nomes de praças, ruas e escolas que homenageiam os militares, quanto pelos isolados bairros e vila militares, vizinhos ao Batalhão. Com uma construção antiga, os prédios do batalhão e da vila militar são imponentes para quem se aproxima e a existência de uma área militar no meio da cidade para zona de treinamento traz a sensação de angústia de um clima de guerra.

Imagem 2: Vista do município. Destaque para os poucos prédios e a Serra da Mantiqueira ao fundo



Fonte: Foto da autora, outubro 2017

Imagem 3: Vista panorâmica de Itajubá. Ao fundo, o distrito industrial do município



Fonte: Foto da autora, outubro 2017

Imagem 4: Universidade Federal de Itajubá – Campus Prof. José Rodrigues Seabra.



Fonte: Disponível em: https://www.facebook.com/pg/universidadefederaldeitajuba/photos/?tab=album&album_id=200345143413804 Acessado em novembro de 2017.

Imagem 5: Batalhão Militar



Fonte: Foto da autora, outubro 2017

Imagem 6: Início da área militar, restrita aos habitantes do município



Fonte: Foto da autora, outubro 2017

Imagem 8: Enchente Praça Wenceslau Braz, 1945.



Fonte: <http://ajaneladobraz.blogspot.com.br/2011/01/enchentes-em-itajuba.html> . Acessado em agosto de 2017.

Imagem 9: Enchente ano 2000, considerada a pior de toda a história



Fonte: <http://ajaneladobraz.blogspot.com.br/2011/01/enchentes-em-itajuba.html>..Acessado em agosto de 2017.

Imagem 10: Enchente ano 2012



Fonte: Câmara Municipal. <http://www.itajuba.cam.mg.gov.br/camara/noticias/17056/defesa-civil-de-itajuba-recebe-doacoes-para-cidades-atingidas-pelas-chuvas-em-mg> Acessado em agosto de 2017.

Imagem 11: Enchente Praça Getúlio Vargas, pode observar na foto à direita à frente da Escola Estadual Coronel Carneiro Júnior, ano 1919



Fonte: Museu Municipal de Itajubá Wenceslau Braz

Imagem 12: Enchente Praça Getúlio Vargas, na foto a lateral do Colégio Carneiro Júnior, 2011



Fonte: <http://ajaneladobraz.blogspot.com.br/2011/01/enchentes-em-itajuba.html>.

Acessado em agosto de 2017.

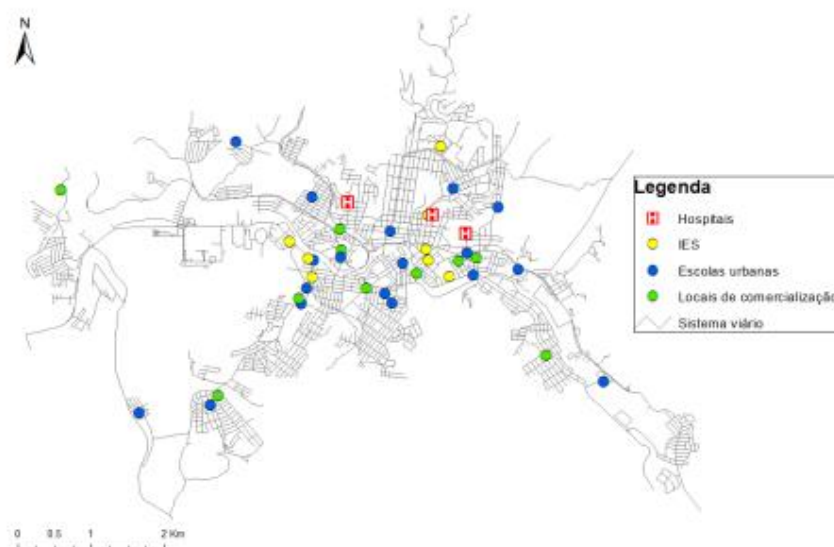
Em relação à forma urbana, Itajubá possui pouquíssimos prédios e é muito comum encontrarmos casas com alpendres, os quais em sua maioria possuem cadeiras com uma mesinha de centro, indicando o costume dos moradores de observar o movimento da rua de suas casas.

O município possui inúmeros espaços públicos que são utilizados por sua população na convivência cotidiana. São espaços de encontro onde a vida é realizada, considerados pelos próprios moradores e visitantes pontos de encontro. Itajubá é permeada por praças, principalmente na região central, cada uma com um público específico em cada período do dia. São crianças que brincam na fonte, idosos que tomam sol, trabalhadores que descansam nos horários de folga, estando as praças sempre cheias em qualquer horário.

Todavia, é visível no município os contrastes entre os bairros centrais e periféricos. Enquanto a região central conta com uma ampla infraestrutura de hospital, escolas, praças e transporte público, a zona periférica aguarda as lentas transformações que vem sendo realizadas. As praças do centro foram recém-

reformadas, estão em bom estado de conservação, em contraste estão as raras praças nas periferias, claramente abandonadas. A zona urbana do município vem se expandindo com a inserção de novos loteamentos nas zonas periféricas, conforme podemos verificar no mapa 3:

Mapa 3: Localização de bens e serviços no município de Itajubá



Fonte: SAKAMOTO, Elisa, 2015.

Existe um grande esforço da Prefeitura em promover eventos nos espaços públicos e é um forte hábito da população da cidade frequentar esses espaços, seja para desfrutar da paisagem, fazer caminhadas, academias ao ar livre e levar crianças nos parquinhos. Nesses espaços públicos são realizadas apresentações artísticas, programas de conscientização, feiras de artesanatos e de produtos da agricultura familiar local, eventos que são organizados tanto pela Prefeitura quanto pelos próprios moradores do município, sendo, dessa maneira, uma cidade que é ‘usada’ por seus habitantes, onde os locais de encontro fortalecem as relações de vizinhança. É importante essa observação característica do município. Sob a ótica do local, Callai (2014) escreve “Os laços locais são significadamente culturais, demonstram a vida, as formas de fazer as coisas, de tratar da natureza, de construir os espaços” (p.104).

Tanto as feiras livres quanto o comércio de rua ainda são muito fortes. A presença de mão-de-obra específicas quase inexistentes em grandes centros como alfaiatarias, armarinhos e produtos artesanais, nos traz um significado diferente do comércio do município, “as casas comerciais são mais do que ponto de troca de mercadorias, são também ponto de encontro” (CARLOS, 2007, p. 18).

A sociedade capitalista é somente tal não apenas no econômico, mas principalmente no que tange ao social. A cidade vai além apenas da apropriação (ou não), é um modo de viver, pensar, é a materialidade do processo de trabalho e as transformações deste como tal. O urbano envolve um conjunto de ideias, de comportamentos, de valores, de lazer e ainda um modo de produzir. A concepção de cidade que seus habitantes possuem é fundamental para a compreensão de sua relação com o lugar, assim como para a construção de uma identidade, no sentido de se reconhecer no lugar aliado ao sentimento de pertencimento.

Pode se ainda afirmar que Itajubá é a típica cidade tradicional mineira, com nomes de ruas, avenidas, praças, hospitais e escolas que homenageiam as famílias do patriarcado local. O sobrenome que o indivíduo carrega em Itajubá pode ter muitos significados, principalmente em relação à posição social da família, indicando, dessa maneira, a existência ou não de certos ‘privilégios’ e influência nas decisões municipais.

Imagem 13: Praça Theodomiro Santiago. Principal praça do município. Ao fundo, a antiga construção do Clube Itajubense



Fonte: Foto da autora, outubro 2017

Imagem 14: Antigo Grande Hotel de Itajubá, hoje espaço de restaurantes e brechó. Localizado na Praça Theodomiro Santiago



Fonte: Foto da autora, outubro 2017

Imagem 15: Antiga estação ferroviária, atual museu do município



Fonte: Foto da autora, outubro 2017

Imagem 16: Rio Sapucaí cortando o município de Itajubá



Fonte: Foto da autora, outubro 2017

Imagem 17: Foto placa Rua Coronel Rennó. Uma entre tantas ruas que homenageam os militares e a família tradicional itajubense



Fonte: Foto da autora, outubro 2017

A escola

Para realizar o acompanhamento das aulas de Geografia, entrei em contato com um dos colégios tradicionais de Itajubá, o Colégio Estadual Coronel Carneiro Júnior. A escola em questão foi escolhida devido a sua localização central e, somente após algumas tentativas sem sucesso, consegui me encontrar com a professora de Geografia, M., que me recebeu para darmos início à proposta deste trabalho. Tive dificuldades de iniciar o acompanhamento das aulas devido à situação dos professores de Geografia da escola: enquanto um professor estava de licença do cargo, o outro estava na espera de sair sua aposentadoria e não estava recebendo ninguém em suas salas.

De acordo com os dados fornecidos pela Superintendência de Ensino de Itajubá, existem no município 12 Escolas Estaduais, todas localizadas em perímetro urbano. Como não há Ensino Médio na zona rural, os alunos se deslocam para as escolas mais próximas de sua residência através do transporte fornecido gratuitamente pela Prefeitura. Em relação as escolas municipais, são 35 ao todo, divididas entre as zonas rural e urbana.

A escola alvo da pesquisa se localiza em uma das praças do centro da cidade, apelidada como “Praça do Carneiro” (Imagem 19) em referência ao nome da escola em questão, Escola Estadual Coronel Carneiro Júnior. Construído em 1917 em um terreno doado pela Prefeitura, foi o primeiro Grupo Escolar de Itajubá.

Imagem 18: Escola Estadual Coronel Carneiro Júnior



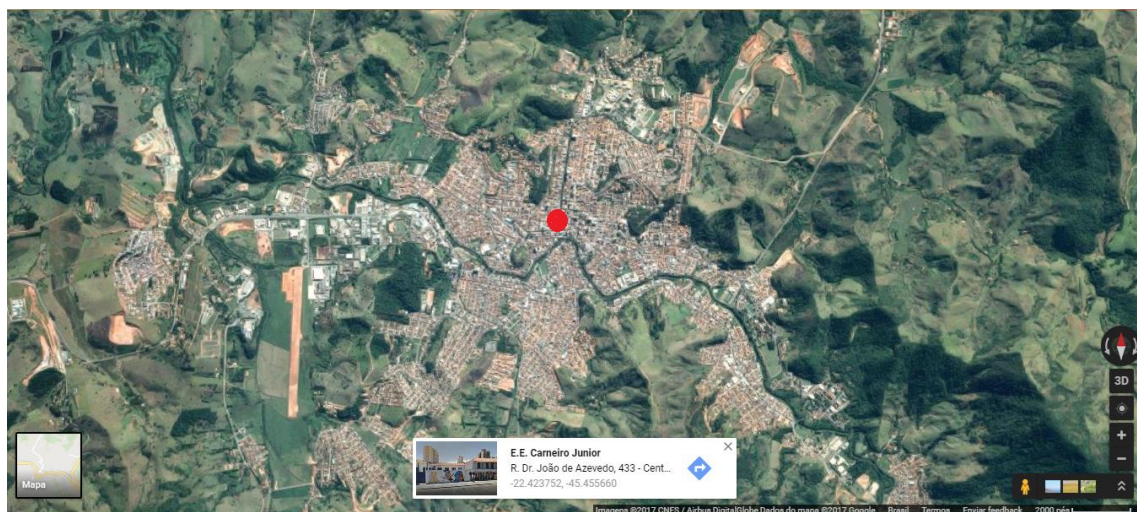
Fonte: Foto da autora, outubro 2017

Imagem 19: Praça do Carneiro, ao fundo a lateral do Colégio Estadual Coronel Carneiro Júnior. Detalhe para a montagem de barraquinha para a feira na praça.



Fonte: Foto da autora, outubro 2017

Imagem 20: Localização do Colégio Estadual no município de Itajubá



Fonte: Google Maps. Acessado em novembro de 2017 (editado pela autora).

O Colégio Estadual Coronel Carneiro Júnior é a escola mais tradicional de Itajubá. Seu nome faz homenagem ao seu fundador, o Coronel João Carneiro Santiago Júnior. O homenageado fazia parte de uma família de grande influência no município, seu pai era Agente Executivo Municipal de Itajubá, cargo equivalente ao de prefeito na época, e um dos grandes produtores de café da

região. Futuramente, seu filho Theodomiro Carneiro Santiago fundava a Escola Federal de Engenharia de Itajubá, atual Universidade Federal de Itajubá.

Antes de ser inaugurado oficialmente, o prédio do Colégio teve outros usos. Em 1918 foi utilizado como base hospitalar em decorrência de uma epidemia que se alastrou no município e em 1919 como Centro de Exposição Agrícola, Industrial e Comercial de Itajubá em comemoração ao Primeiro Centenário da Cidade. O espaço escolar serviu ainda como base militar em função da Revolução de 1932, o colégio foi 'transformado' em quartel para diferentes batalhões militares.

Em conversas informais com os funcionários da escola, foi possível conferir alguns aspectos a respeito do Colégio Estadual. Do total dos 684 alunos matriculados, 46 são da zona rural. De acordo com a secretaria do colégio, a Prefeitura indica para estudar ali os alunos dos bairros mais próximos, mas, conforme relatado, com o auxílio de uma justificativa fornecida formalmente à escola, alunos de diversas regiões do município conseguem se matricular no Carneiro Júnior.

Dessa forma, a escola deveria atender apenas os alunos que moram no centro e bairros vizinhos, porém, é frequentada por sujeitos de diferentes lugares do município, como aponta uma das funcionárias: "São alunos que moram no próprio centro, mas tem também de bairros bem mais distantes com o Bela Vista e até da roça... Normalmente era para ser alunos da Medicina ou São Vicente só". Quando perguntei o motivo pelo qual os alunos, mesmo morando longe, se matricularem na escola, as funcionárias indicaram que seria pelo fato de já terem conhecidos que estudavam ali, como irmãos e amigos, e com essa justificativa conseguiriam a matrícula. Em nenhum momento as funcionárias indicaram que poderia ser devido ao fato do colégio ser tradicional na cidade.

Existe no município o Transcard, um cartão que a Prefeitura oferece que garante ao aluno ir gratuitamente para sua escola. Entretanto, grande parte dos alunos, principalmente os da zona rural, do Colégio Carneiro Júnior não tem acesso a esse cartão, uma vez que oficialmente não foram direcionados para aquela escola, já que, via de regra, são realocados para as escolas mais próximas de sua residência. Todavia, apesar da ausência do auxílio de transporte, uma boa parte dos alunos optam por ir estudar na escola do centro

de Itajubá. “Mesmo sendo uma escola central, temos alunos de todos os bairros da cidade.”

Portanto localizada na região central do município, atendendo alunos de diferentes bairros, possui uma característica peculiar: a diversidade. São várias as localizações, experiências e realidades que culminam em diferentes valores, conhecimentos e vivências, trazendo à tona as diversas realidades sociais, culturais, econômicas e ambientais. Tal característica da diversidade, ressaltando que nenhuma escola é homogênea, contudo as de localização central carregam essa particularidade de maneira mais forte, presente no ambiente escolar fortalece os debates, os encontros e confrontos.

O ambiente escolar reúne em um espaço pessoas de diferentes lugares, com diferentes experiências, formações e histórias de vida, fortalecendo a escola como espaço de troca de conhecimentos e saberes. Dessa forma, mecanizar o ato de ensinar é menosprezar o seu potencial educativo. O conhecimento que é produzido no ambiente escolar não é neutro, tampouco inquestionável. Dito isso, valorizar a experiência do educando é mais que uma ferramenta na construção do conhecimento, é reforçar o ambiente escolar como espaço de possibilidades de ação.

A professora

Para a realização deste trabalho foram acompanhadas as aulas de Geografia da professora M., com uma ênfase maior nas turmas de 6º e 3º anos, com 69 e 72 alunos respectivamente, divididas ambas em duas turmas.

A professora começou a lecionar na escola em questão apenas esse semestre. Apesar de muitos anos de profissão, a docente residia e trabalhava em outro município, no estado de São Paulo. Atualmente, divide seus dias entre sua cidade natal e Itajubá: a professora vem com uma colega de profissão às segundas-feiras e retornam para Guaratinguetá às quartas. M. diz ter escolhido trabalhar no Colégio Estadual Coronel Carneiro Júnior devido à localização do mesmo, por estar no centro do município e próximo à rodoviária.

Formada por uma faculdade particular de pequeno porte em Cruzeiro – SP, a professora não diz muito sobre sua formação inicial, contudo, sempre

relata sobre suas especializações, principalmente em relação à de formação de professores, em que esteve trabalhando como coordenadora nos últimos dois anos. M., assim como tantos outros colegas de profissão, conta que terminou sua graduação “se sentindo crua para a sala de aula”. Para ela, seus conhecimentos foram sendo adquiridos sobretudo ao longo de suas experiências enquanto docente.

A professora chama atenção para a diferença tanto na formação quanto no suporte educacional entre o ensino estadual de Minas Gerais e o municipal de Guaratinguetá, onde trabalhava antes de ingressar no Carneiro. De acordo com M., a secretaria de educação do município paulista oferecia frequentemente cursos de formação de professores para todos os níveis e áreas e ainda, equipamentos e ferramentas para todas as escolas públicas que iriam servir para experimentos laboratoriais. Como exemplo, a professora cita uma caixa que era fornecida pela Prefeitura em parceria com algumas empresas privadas, como a Samsung dentre outras, contendo instrumentos que eram utilizados nas experiências elaboradas durante o curso de formação e depois aplicadas com os alunos nas salas de aula. Tais pontos para ela são um enorme diferencial. O curso de formação era um espaço de troca e construção de conhecimentos, onde era possível realizar o encontro de diversas experiências e debater diferentes aspectos da educação e do cotidiano escolar do município.

Para a professora é fundamental a relação aluno-professor não ser apenas uma formalidade, no sentido de considerar as vivências e as falas dos educandos na construção do conhecimento. Ouvir o que o aluno tem a dizer é um dos passos para compreender não somente o resultado do trabalho que vem sendo realizado, mas também a maneira como este se realizará.

Reiterando, os alunos já trazem consigo um conhecimento, individual e socialmente construído. São diversas experiências de vida e visões de mundo que compartilham o mesmo espaço que é a sala de aula. Cada aluno compreende o mundo a sua maneira e da mesma forma, possuem diferentes significados a cada conceito. Para que se atinja o resultado desejado é necessário, antes de construir qualquer conhecimento, apreender essa bagagem que os educandos trazem consigo, a forma como entendem o mundo e como usam os conceitos da própria Geografia. Mais uma vez, é essencial a superação

da mecanização do ensino, a tradicionalista compreensão do professor como mero transmissor de conteúdos.

Com o intuito de compreender como os processos de ensino-aprendizagem de ensino de geografia nesta unidade escolar, acompanhamos as ações da Profa. M. Nos parágrafos a seguir, apresentamos as ações e respectivas análises das atividades que acompanhamos, buscando estabelecer relações com o debate teórico-conceitual desenvolvido na primeira parte deste trabalho e discutindo como o diálogo com o lugar aparece nas ações desenvolvidas pela docente.

CAPÍTULO 3

GEOGRAFIA E LUGAR: DIÁLOGOS E POSSIBILIDADES

Pudemos acompanhar o trabalho da Prof. M. durante o segundo semestre de 2017, em diferentes turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Nosso intuito, como apresentado na primeira parte deste trabalho, era analisar como a Professora dialogava com o lugar, neste caso, Itajubá, no processo de desenvolvimento das ações didáticas para o ensino de Geografia.

Em muitas das aulas acompanhadas, pudemos constatar este diálogo. Em uma das atividades, desenvolvidas com uma turma do 6º ano, a professora M. perguntou aos alunos qual era o tempo no município de Itajubá naquela tarde. “Como está o tempo hoje?”, “Qual a previsão para amanhã?”, “Qual a importância de sabermos a previsão do tempo?”, foram alguns dos questionamentos realizados pela professora para introduzir o tema daquela aula, climas do Brasil.

M., com quase 30 anos de profissão e experiência com formação de professores, foi ao longo de sua aula comentando sobre a importância dos alunos conseguirem relacionar aquilo que aprendem em sala com sua realidade. Para ela, “aulas vão muito além dos dados da escola”.

Em uma aula de atividades, a professora escreveu na lousa as questões que deveriam ser respondidas. Durante o intervalo de tempo que ela forneceu para que escrevessem suas respostas, os alunos estiveram dispersos, com conversas paralelas sobre diversos assuntos, menos o tema da aula. No momento em que M. deixou de circular entre as carteiras e começou a interagir com a sala, os alunos pararam seus ‘afazeres’ e as conversas entre si e começaram a prestar atenção. A professora falou sobre a previsão do tempo apresentada no Jornal da noite anterior, quem havia assistido e sobre as previsões fornecidas pelo site Climatempo. A professora fez questão de trazer para a sala de aula dados que são de conhecimento do aluno, como os exemplos acima.

Formulando perguntas, a professora foi instigando os alunos a pensarem sobre o assunto, convidando-os a participarem de sua aula e assim, juntos, começaram a responder as perguntas propostas. M. definiu suas aulas como

aulas dialógicas, em que considera indispensável estar sempre em diálogo com a classe. Para ela, ouvir o que os alunos têm a dizer é fundamental em suas aulas.

Em certo momento da aula, a professora perguntou: *“Qual é o clima de Itajubá?”*. Os alunos pararam um pouco de responder. Pensaram. A professora começou a fazer perguntas sobre o clima de outras regiões do Brasil, a exemplo da região Nordeste. *“Porque a chuva não chega lá?”*. E assim seguiu a aula, com questionamentos que induziram a participação dos discentes. São perguntas que podem parecer simples, todavia carregam consigo a proposta de uma postura pedagógica que reconhece e valoriza as percepções e experiências dos discentes, a partir do estudo da realidade concreta em que vivem. Ao perguntar sobre o tempo de Itajubá, a professora está relacionando o tema proposto para aquela aula com o lugar de seus alunos.

A professora propôs que a próxima aula fosse no laboratório de informática. Com uma aula prática, M. pretendia explicar aos alunos os diferentes climas do Brasil. Para ela, a aula prática é um diferencial na construção do conhecimento pelo aluno. A visualização pelo computador da continentalidade e das correntes marítimas é uma importante ferramenta que auxilia o aluno a compreender o porquê de tamanha diferença entre os climas regionais. *“Quando ele vê, consegue entender melhor”*, nos disse em uma das conversas informais que tivemos. A professora usa a tecnologia a seu favor, pois considera que para o aluno é *“muito mais interessante do que ficar vendo setinhas no livro”*. Dessa forma, através de uma observação prática, a professora pretendia explicar tais conceitos à classe.

A professora continuou: *“Porque a chuva não chega no Nordeste? Na próxima aula vamos ver o que tem por lá que não deixa a chuva chegar.”* E a sala seguiu ansiosa para ir para o laboratório.

Em uma outra tarde, a professora iniciou sua aula chamando a atenção da classe para o vendaval ocorrido durante o final de semana. Foi uma forte ventania, muito acima da média do que os moradores da cidade estão acostumados. Após o episódio, as ruas ficaram cheias de troncos de árvores e lixo esparramado. A professora, então, comentou sobre o fato referindo-se ao livro e filme *“Morro dos Ventos Uivantes”*, dizendo que foi possível aos alunos observarem na prática os famosos ventos uivantes.

Mais uma vez, a professora partiu de um fato ocorrido no município para dar início a sua aula. A partir do assunto sobre os ventos do final de semana, M. pediu aos alunos que abrissem o livro. A aula seria sobre as massas de ar. Em uma leitura conjunta do livro com os alunos, a professora foi trabalhando o tema da aula. “*As massas de ar no oceano são como?*” perguntou M., tendo como resposta um coro da sala: “Úmida”.

A professora seguiu lendo o texto com os alunos, pedindo para abrirem em uma página de um capítulo que já havia sido trabalhado, sobre coordenadas geográficas. A professora retomou o conteúdo já ministrado para explicar as diferenças climáticas no planeta, relevante postura principalmente se tratando de alunos do 6º ano. A retomada de um conteúdo já trabalhado, não apenas como revisão, mas como ferramenta para novas aprendizagens realça a importância daquilo que já foi visto para os alunos e possibilita ainda ao docente verificar os níveis de apropriação dos mesmos, como uma construção do conhecimento em que cada parte possui importante significado.

“*Tem gelo no Polo Sul? Tem gente que mora lá?*”, questionou a professora. Ao analisar o planisfério com a classe, a professora foi construindo o conhecimento sobre as massas de ar com os alunos, explicando as diferenças que os alunos observaram no mapa. Os alunos foram respondendo a cada pergunta da professora, que ouviu atentamente as respostas e os comentários que foram surgindo sobre o assunto em questão.

Como discutido na primeira parte deste trabalho, Cavalcanti (1998) afirma que muitos dos conceitos que são trabalhados nas aulas de Geografia fazem parte da linguagem cotidiana dos alunos. Isso significa que muitas vezes antes mesmo do aluno possuir o domínio sobre o conhecimento científico de certo conceito, ele já o utilizava segundo a própria representação que ele mesmo atribuía. É o caso por exemplo dos conceitos de clima e tempo descritos neste trabalho. Mesmo sem uma definição científica de cada um, são conceitos intrínsecos ao cotidiano dos alunos.

Nessa mesma linha de pensamento, Girotto e Mormul (2016) apontam que, de certa forma, alunos já trazem consigo uma leitura das experiências da realidade, inclusive abordando os aspectos geográficos, contudo, podem, muitas vezes, ser ingênuas. Partir, então, das representações que os alunos possuem acerca dos conceitos contribui para um ensino de Geografia que colabore para

a compreensão da realidade e do espaço em que vivem, de maneira mais crítica e abrangente. Para tanto se faz necessário considerar em sala o lugar, as percepções e experiências que cada aluno traz consigo. Seria então a partir dessa leitura do mundo que o estudante possui que o docente, em conjunto com o educando, buscaria a superação de uma leitura mais ingênua por outra mais crítica.

Diante disto, é fundamental o papel que o professor decide (ou consegue) exercer em sala. Callai (2001) aponta que o conteúdo e o modo a ser trabalhado estará ligado diretamente à forma como o professor reconhece a ciência. As aulas de Geografia sob esse contexto possuem um grande potencial educativo, visto que é possível conjugar nas aulas os conteúdos formais de ensino com a realidade do aluno, ou seja, possibilita aos alunos exercerem uma reflexão acerca das questões do seu cotidiano.

Sob essa ótica, a docente tem em suas aulas o cuidado de a todo instante correlacionar os conteúdos do material didático com a realidade local. Em outra aula, o tema proposto pelo livro era “O espaço geográfico”. Com figuras distantes do cotidiano do aluno, como o Coliseu, o livro didático utilizado pelos discentes propunha uma reflexão sobre a transformação do espaço. O exemplo fornecido era só mais um entre os tantos fornecidos pelo livro de lugares distantes que não fazem parte da realidade da maioria das salas de aula de nosso país, colaborando, dessa forma, com um ensino que se distancia cada vez mais da vida do educando. No entanto, a professora não se limitou apenas ao recorte do livro, mas recorreu às construções do próprio município para abordar as transformações do espaço.

Como já citado, Itajubá é uma cidade antiga, cheia de construções que contam sua história, todavia, muitas dessas edificações possuem um uso diferente do que tinha em seu passado. “*O espaço se transforma ou vocês acham que não?*”. A professora partiu então dessas modificações para iniciar o assunto de sua aula.

Perguntou aos alunos que lugar era aquele que estava representado no livro didático e eles responderam que era o Coliseu, um espaço de luta de muito tempo atrás. Em seguida, M. perguntou se em Itajubá haviam lugares como aquele, “*que se transformaram, mas preservaram suas características físicas*”. Os alunos trouxeram inúmeros exemplos: a antiga estação ferroviária (Imagem

15), atual museu da cidade; o hotel na praça central (Imagem 14), hoje vários restaurantes e até mesmo o próprio colégio que outrora já servira de hospital, dentre tantos outros. Através dessas exemplificações, a professora iniciou um debate sobre a transformação do espaço, principalmente no município, as razões pelas quais ele vai se modificando, em detrimento de que e de quem que essas modificações ocorrem.

A reelaboração do conteúdo proposto pelo livro realizada pela professora para se adequar a realidade do educando é importantíssima para compreensão do mesmo acerca de seu espaço. A docente fornece elementos para que o aluno ressignifique a sua forma de ver o seu lugar e em paralelo compreender os fenômenos em múltiplas escalas, uma vez que não deixa de abordar as transformações ocorridas em outros espaços, como o exemplo citado do Coliseu. Vivemos em um mundo complexo e globalizado, em que os lugares não se restringem mais aos seus próprios limites, não sendo possível assim ser compreendido isoladamente. Segundo Callai (2014):

como nenhum lugar se explica por si mesmo, é necessário o exercício constante da teorização, estabelecendo ligações e buscando as explicações em nível regional, nacional e inclusive internacional. Nesse sentido, o município é um lugar que precisa ser entendido dentro do mundo (p.105)

Dessa forma, a docente trabalha com o lugar sem reduzir as explicações ao local, colaborando com a capacidade de compreensão do mundo ao correlacionar o mesmo fenômeno em diferentes escalas. É importante salientar a relevância da escala de análise no menor nível administrativo, aproximando o conteúdo proposto à realidade local, sem deixar de apresentar “que o que acontece ali naquele espaço e naquele tempo é resultado de uma dinâmica muito mais ampla da sociedade, de movimento do capital, de interesses financeiros e políticos mais gerais e que afetam de uma ou de outra forma todos os lugares” (CALLAI, 2001, p. 148).

Nas inúmeras conversas que realizamos com a Prof. M., ela realça a importância da fala dos próprios alunos para construção do conhecimento. De acordo com M. e o acompanhamento de suas aulas, os alunos trazem muitas informações sobre sua realidade que podem passar despercebidas, mas com uma postura pedagógica que se preocupa em considerar os conhecimentos e

experiências de quem participa do processo de aprendizagem, é possível apreender inúmeras informações, sentidos e significados do cotidiano através de um 'ouvir' mais atento do professor. E assim foi com os exemplos sobre a transformação dos espaços: os alunos trouxeram fatos desconhecidos tanto por alguns colegas quanto pela professora.

Dentro dessa perspectiva, a professora trabalha em sala a relação do educando com o seu meio e sua compreensão do espaço construído cotidianamente, incorporando tais aspectos aos conteúdos formais da Geografia. Todavia, é importante ressaltar que não é uma tarefa tão simples trabalhar com aspectos do cotidiano do discente sem que se fique com a sensação de estar tratando de coisas supérfluas (CALLAI, 2001), sendo bastante comum deixar de considerar em aula a realidade do aluno.

Quando questionei a professora sobre esses espaços, de como ela sabia dos usos e das transformações (alguns não são tão óbvios como os citados), ela novamente reforçou o argumento do docente ser um eterno pesquisador. Antes de preparar e lecionar suas aulas, a professora realiza diversas pesquisas, não somente sobre o tema da aula, mas também sobre o município de Itajubá, adquirindo, dessa forma, informações e conhecimentos que poderão ser trabalhados em aula, almejando trazer os conteúdos da Geografia para mais próximo da realidade de seus alunos.

A pesquisa realizada previamente sobre o município ressalta a importância do lugar em sua proposta de ensino, principalmente devido ao fato da professora ser de um outro lugar. É fundamental conhecer o lugar e a realidade dos alunos para que dessa forma possam ser trazidos para a sala de aula. Sendo assim, é possível perceber a preocupação que a professora possui em conhecer o espaço de seus alunos para que o mesmo possa ser debatido em classe. Tais ações realçam a relevância da formação docente na análise crítica dos conteúdos da Geografia.

Em uma de suas aulas, M. construiu com seus alunos uma reflexão acerca das enchentes que ocorrem com certa periodicidade no município. Como já mencionado neste trabalho, Itajubá é permeada por rios e nascentes. Durante a análise de uma figura explicativa sobre o ciclo da água, M. abriu um diálogo com os alunos para discutirem sobre a importância da infiltração da água no solo.

A partir de uma imagem, a professora colocou em pauta outras questões que fazem parte do cotidiano da sala, como a forte presença da área de pastagem no município e necessidade de proteger as nascentes da região. Os alunos foram relatando suas experiências e ao longo da aula se surpreenderam sobre como se formam os rios e os lençóis subterrâneos, com conceitos que acabaram de aprender, chegando ao final do horário debatendo sobre a conscientização de preservar os recursos hídricos.

Estudos indicam a ineficácia de se ensinar transmitindo os conceitos previamente definidos, tanto pelos livros quanto os elaborados pelo professor. Da mesma forma, experiências pessoais e profissionais demonstram que a memorização e a associação de conceitos e conteúdos por si só não propiciam uma aprendizagem que seja significativa e verdadeira. Em uma proposta pedagógica que vise não a reprodução de conteúdos, mas a produção de conhecimento, o saber e a realidade do educando tornam-se referencial no estudo do espaço geográfico. Por tais razões Cavalcanti (1998) escreve sobre o ensino de Geografia:

não se deve pautar pela descrição e enumeração de dados (...) na maioria das vezes impostos à 'memória' dos alunos, sem real interesse por parte destes. Ao contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições (p. 20).

Novamente, é essencial a reflexão acerca do professor enquanto produtor de conhecimento e de um campo de condições para que o aluno também produza o seu conhecimento. Segundo Cavalcanti (1998) “o papel do ensino, sobretudo pela mediação do educador, é o de promover o ‘encontro’ desses dois tipos de conceito” (p. 28), as representações sociais (conceitos cotidianos) e os conceitos científicos correspondentes. A elaboração de aulas a partir dos conflitos e contradições trazidos pelo aluno, permite estabelecer a partir daí uma matriz de análise que dialogue os conteúdos formais com a realidade do educando.

Dessa forma, o papel de M. como ela mesmo apontou, é de mediadora: *“repasso a pergunta para construir o conhecimento. Quando pergunto qual é o clima de Itajubá, levo para a sala de informática e lá eles respondem”*. A

professora, em todo momento de sua aula, propicia espaço para que os alunos tragam para a sala suas experiências e pontos de vista. Evidente que, especialmente se tratando de alunos do 6º ano, muitas vezes são trazidas questões que não dialogam diretamente com o tema proposto para a aula, todavia são posicionamentos que conduzem a tantos outros assim como para futuras aulas e análises.

De acordo com Callai (2001), outro importante fator reprodutor da concepção de ensino conteudista é a aparente desconexão entre os fenômenos e o distanciamento e estranhamento por parte do aluno dos lugares que são estudados. Segundo a autora: “em geral se descrevem paisagens distantes e, com as próximas, fazem-se descrições tão impessoais que não parecem ser o mundo em que se vive. O desafio é tornar as coisas mais concretas e mais reais” (CALLAI, 2001, p. 143).

Em uma aula sobre produção agrícola a professora abordou sobre a produção cafeeira. O café é o principal produto agrícola da região e o hábito de tomar café no sul de Minas é muito forte. Partindo dessa realidade, a professora fez um levantamento sobre quem toma café para explicar como aquele produto chega até a mesa do aluno. *“Vocês tomam café?”*. *“Olha só, a moça lá na República Tcheca também toma”*, referindo-se à uma imagem no livro didático de uma mulher com uma xícara de café na mão, seguida da legenda “Cafeteria em Praga (República Tcheca)”. Um dos gráficos do livro indicavam os maiores países consumidores de café no mundo. De acordo com os dados do gráfico, o maior país consumidor é Finlândia. M. então perguntou, *“Será que eles produzem lá?”*. Mais uma vez a docente se esforça em correlacionar os diferentes níveis de escala.

M. seguiu a explicação sobre produção agrícola recorrendo à um termo da biologia já conhecido pelos alunos, cadeia alimentar, para auxiliar na compreensão do novo conceito que é proposto pelo material, cadeia agroindustrial. A docente, segundo ela mesmo aponta, percorre diversos caminhos para apresentar um mesmo conteúdo. M. tenta planejar suas aulas visando uma maior interdisciplinaridade, correlacionando os conteúdos da Geografia com o de outras disciplinas. Nessa mesma aula, ao analisar o gráfico sobre exportações, a professora propôs aos alunos que realizassem cálculos matemáticos para descobrir alguns resultados e assim conseguirem fazer uma

melhor comparação entre as informações fornecidas. A docente perguntou aos alunos se eles sabiam a cotação do dólar, para que descobrissem o total das vendas das sacas de café, e a maioria da sala respondeu fornecendo o valor que o jornal havia transmitido naquela tarde (o jornal local apresenta todos os dias a cotação do café e do dólar). Sendo o café a principal cultura do Sul de Minas, os telespectadores do jornal local já estão habituados a acompanharem as variações das cotações, mesmo aqueles sem ligação nenhuma com a mercadoria. Sabendo disso, a professora novamente trouxe para sua aula conhecimentos cotidianos para obter uma maior participação e alcançar um maior significado desses conteúdos para os seus alunos.

Nesse aspecto, a professora tenta, na medida do possível, relacionar os conteúdos propostos com os aspectos do cotidiano dos educandos. Voltando ao exemplo da aula sobre o espaço geográfico, o livro didático abordava os aspectos do espaço rural. Como a escola em estudo está localizada em uma cidade do interior de Minas Gerais, é importante ressaltar o fato de que a zona rural muitas vezes não somente é maior que a zona urbana, mas também possui uma maior influência. Dessa forma o espaço rural é um conteúdo cheio de possibilidades de análises, discussões e reflexões, uma vez que está fortemente presente na vida dos alunos do interior.

Ao começar a falar sobre os tipos de pecuária, os próprios alunos já deram suas explicações, *“é aquela do bicho solto...”*. Analisando as imagens e fazendo uma leitura conjunta dos textos, a professora trouxe novamente conteúdo da disciplina para próximo da realidade do educando ao abordar os aspectos presentes na paisagem do município: *“Repararam na paisagem?”*, *“Como o gado estava pastando?”*, *“Ele estava lá no morro? Lá em cima?”*. Como já descrito, Itajubá é permeado por morros e a criação extensiva é uma das principais atividades do município. Sendo assim, a professora recorreu às características locais para abordar os conteúdos propostos pelo livro didático. Ao perguntar *“Como o gado estava pastando?”*, ela tem a preocupação de fazer o aluno pensar em seu lugar, ou seja, pensar sobre aquilo que está acostumado a ver no seu dia-a-dia.

Através dessas perguntas a professora colaborou para que o aluno pensasse sobre o seu espaço: que espaço é esse? Como é esse espaço? O que tem nesse espaço? Como é a criação de gado no município de Itajubá? Por que

é desse jeito e não de outro? Quais as diferenças entre uma criação e outra? *“Quando vocês estiverem andando ou forem viajar, comecem a reparar...”*, sugeriu a professora. A professora, dessa forma, contribui para um ensino que faça sentido para quem está assistindo às aulas, que permita reflexões em uma educação mais vinculada à vida, no sentido em que o mundo está aí não apenas para ser estudado, mas que estudamos para termos consciência e compreensão de nossa realidade, buscando caminhos para uma sociedade mais justa.

A partir das análises até aqui realizadas, destaco a relevância de se pensar qual Geografia vem sendo abordada nas salas de aula. Como já apresentado neste trabalho, muitas vezes é desenvolvida uma Geografia conteudista e reprodutivista, na qual as questões são trabalhadas de forma desconexa, distante da realidade do educando. É importante buscar a superação dessa lógica de ensino que ainda permeia muitas de nossas salas de aula, presa a uma série de conteúdos formais e dados isolados.

Sob essa perspectiva, cresce o número de educadores que, como M., acreditam que uma outra educação seja possível, em que o conteúdo a ser trabalhado seja o mundo e a vida dos sujeitos envolvidos, de modo que assim faça sentido para os educandos. Ao trazer a realidade do educando para sua sala de aula como nos exemplos citados, a professora colabora para o desenvolvimento de um raciocínio geográfico que permite ao aluno aprender a pensar o seu espaço vivido, estabelecendo relações com outros lugares. Segundo Callai (2014), o caminho para a compreensão do mundo se inicia a partir dos novos significados que assumem a dimensão do espaço local, uma vez que nenhum lugar é neutro, mas fruto das relações que se materializam em um certo tempo e espaço.

Sendo assim, o lugar de seus alunos começa a fazer parte da aula de Geografia, o conteúdo da aula deixa de ser distante de sua realidade. Ao realizar questionamentos sobre o cotidiano dos discentes, M. colabora para aulas com participação ativa e concreta de seus alunos, tornando as aulas de Geografia mais interessantes e com mais sentido para os alunos.

Reflexões como as propostas pela professora

vão possibilitando aos alunos e alunas desenvolverem a capacidade de olhar geograficamente para a realidade, situando, localizando, orientando, descrevendo, interpretando,

explicando, correlacionando os fenômenos da realidade (GIROTTTO & MORMUL, 2016, p. 90)

Outro importante aspecto que colabora para uma Geografia cada vez menos interessante (e provocativa) é a naturalização de questões sociais e políticas. Em vista disso, são importantes as reflexões realizadas pela professora e seus alunos, como por exemplo a correlação entre o crescimento das áreas de pastagem e a presença de represa com as recorrentes inundações que ocorrem no município.

É fundamental trabalhar a organização territorial dos fenômenos como materialização em um certo lugar das ideologias, interesses políticos e econômicos, ou seja, trabalhar os conteúdos estabelecendo as ligações que existem entre si e suas origens, analisando, no espaço, os resultados que aparecem. Nessa perspectiva, a docente tem a preocupação de trazer para sua sala de aula o cotidiano de seus alunos e os aspectos do município. Ao discutir a transformação do espaço e os atuais usos, a professora propiciou aos alunos não somente oportunidade, mas também ferramentas para pensar e refletir sobre o seu lugar. Todavia, apesar de estar a todo momento trazendo situações e questões da realidade local, a docente não se limita apenas à essa escala. M. correlaciona os fenômenos em diferentes escalas, colaborando com o desenvolvimento do raciocínio geográfico pelos alunos. Ou seja, o mesmo raciocínio que é utilizado para servir ao capital, é construído em conjunto com o educando através de questionamentos e problematizações do seu cotidiano, sem, contudo, deixar de correlacionar tais aspectos com outras realidades. Sob essa ótica, “romper com o conteudismo é um dos processos importantes de resistência política” (GIROTTTO e MORMUL, 2016, p. 88).

Callai (2001) considera a Geografia uma “disciplina extrema e perigosamente ideológica” (p.140). Segundo ela, o professor mesmo que não intencionalmente pode acabar ‘transmitindo’ em sua prática a hegemonia de certa cultura, de certa sociedade que muitas vezes quer condenar. Isso devido ao fato de que ao trabalhar na prática com informações “desconectadas de explicações mais amplas, colabora com a transmissão de ideias que professam a manutenção dentro de regras estabelecidas, ao invés de valorizar o conhecimento de cada um” (CALLAI, 2004, p.140). Propiciando ainda a

reprodução dessas regras ao trabalhar com informações, em sua maioria, parciais.

Seguindo esse raciocínio, o livro não somente é um importante recurso didático nas aulas de Geografia como também é na maioria das vezes, como já argumentado neste trabalho, a principal fonte de estudo dos alunos e professores. Diante dessa realidade, é importante a forma como o material apresenta e propõe os conteúdos e conceitos da Geografia. Ao analisarmos o material didático do 6º ano, nos deparamos com conteúdos distantes do cotidiano dos alunos, limitando-se, em sua maioria, às descrições de fatos e lugares.

A título de exemplo, no subcapítulo “Agricultura industrial e impactos socioeconômicos”, o livro apresenta de forma sucinta as atuais questões do campo. O problema não está em ser sucinto, mas na forma como tais questões são propostas pelo material. O livro apresenta a realidade agrícola e seus impactos negativos, no entanto, aborda superficialmente tais problemas, não propondo nenhuma reflexão e até mesmo minimizando certas questões, tal como referir-se aos agrotóxicos como “protetores dos alimentos”. Outro caso análogo, é a apenas indicação sobre a perda da biodiversidade devido às monoculturas, sem, contudo, aprofundar a discussão no tema. Ao não trabalhar os conteúdos e questões de forma crítica, colabora-se com a alienação e a manutenção da mesma por parte dos alunos, deixando de contribuir para uma formação crítica dos estudantes.

Nessa perspectiva, o trabalho que a professora M. realiza é fundamental para a formação crítica de seus alunos. A docente correlaciona o conteúdo do livro didático com a realidade do educando, de forma que o aluno possa pensar sobre as condições em que vive. Dessa forma, M. proporciona em suas aulas um espaço de discussão e de reflexão sobre os aspectos que no livro são trabalhados de forma distante da real situação de seus estudantes.

Callai (2001) debate ainda sobre o papel que o professor exerce em relação ao poder que lhe é atribuído enquanto educador, no sentido de uma hegemonia cultural e ideológica. A autora discute o conceito de hegemonia ideológica ao dissertar que o docente muitas vezes ocupa o papel de difundir na e para a sociedade ideias, valores e crenças. Da mesma forma na escola a noção de cultura como hegemonia ideológica, para a autora, está presente nas

práticas cotidianas, seja no currículo escolar, nas formas de estruturação do conhecimento, tal como nas próprias relações sociais. Mais adiante abordaremos as relações de poder presente no ambiente escolar, por enquanto, ressaltamos a importância das aulas dialógicas propostas por M., em que os sujeitos participantes possuem espaço e voz ativa.

O conhecimento na forma de currículo escolar é uma produção social e vai representar questões de acordo com a intenção e interesse de quem o elabora. Sendo assim, é importante pensar sobre a seletividade e o modo com que os conteúdos são trabalhados. Ao eleger e delimitar conhecimentos, estará sendo englobado também princípios ideológicos que muitas vezes podem passar despercebidos, uma vez que se estará determinando certos conhecimentos como válidos em detrimento de outros. Para Callai (2001) a questão da definição de uma proposta curricular é mais que técnica, é política e pedagógica.

A autora defende que não devemos aceitar o estabelecimento de planos oficiais prontos, com definição de conteúdos de cima para baixo que não consideram a realidade tanto do aluno como do professor. A questão vai além do distanciamento do conteúdo proposto pelos livros e a realidade dos educadores e educandos, tampouco se limitando à ausência de reflexões mais profundas acerca dos temas, mas tange principalmente em relação a autonomia dos professores, cada vez mais suprimida com a precarização da carreira docente. Com um tempo escasso para planejar, pesquisar e continuar sua formação, o professor tem como opção quase que exclusiva seguir o conteúdo programado, como já abordado na discussão teórica deste trabalho. O que dificulta ainda mais para uma formação crítica dos alunos, uma vez que o docente, sem tempo e sem uma formação sólida, é ausente de uma base que colabora para um melhor uso do material, ficando sujeito, tantas vezes, a seguir monotonamente o livro didático, sem trabalhar o mesmo de uma forma crítica, perpetuando o abismo que existe entre os conteúdos e a realidade de seus alunos.

Diante dessa realidade, M. é um ponto fora da curva. A professora se vê, como ela mesmo a todo momento ressaltava, como eterna pesquisadora. A situação aqui brevemente discutida não abarca o docente como sujeito na produção e construção do conhecimento. Nessa perspectiva, Tardif (2010) ao

discutir a formação de professores aponta a posição de exterioridade que os saberes curriculares e disciplinares, presentes no processo de formação e ação docente, possuem em relação à prática docente:

(..) aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos (p. 40).

Por isso, é fundamental compreender que os currículos são também instrumento de poder e como tais funcionam ideologicamente a partir dos interesses de quem os produz (CALLAI, 2001). Muitas vezes desprezam as diversidades a partir da suposição de uma sociedade homogênea e ignoram as contradições existentes em nossa sociedade com um discurso da garantia de um ensino de 'qualidade', que dificilmente se realiza plenamente para todos. É importante, então, exercemos a reflexão sobre quais conteúdos, objetivos e intenções estão sendo colocados em cada aula, qual o papel que cada professor está exercendo em sua sala de aula. Após o final do horário, do ano letivo, o que se pretende alcançar?

Ao longo do acompanhamento das aulas da Prof. M., foi possível observar o cuidado que ela tem ao preparar seu Plano de Aula. A professora faz seu plano de ensino pensando em situações problemas que serão propostas aos seus alunos. Segundo ela, suas aulas são pensadas a partir de um recorte do livro didático com temas que possivelmente serão cobrados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), trabalhando em sala os conhecimentos possibilitem tornar o aluno um cidadão crítico e autônomo.

Apesar do ENEM ainda ser um dos objetivos finais da prática pedagógica, a docente tem a preocupação e a intenção de promover uma ciência geográfica que proporcione aos seus alunos uma formação de sujeitos críticos, questionadores, que consigam produzir seus pensamentos. Ao acompanhar o conteúdo proposto pelo livro didático, a professora começou a explicar o pastoreio nômade. *“Quanto mais gado tem, mais poderoso é”*. Dito isto, muitos alunos discordaram da afirmação. A aula então seguiu para uma reflexão social, a professora e alunos debatendo sobre o poder, principalmente econômico, que

os grandes fazendeiros possuem, *“Quem tem muito gado, muitos alqueires, tem que ter muito dinheiro...”*. A professora aproveitou o gancho do debate para discutir a transformação do espaço *“O espaço vem se transformando, hoje são poucas terras disponíveis...”*

Nessa proposta, busca-se uma educação para a cidadania, que rompa com o tradicionalismo que vem sendo trabalhado nas escolas, permitindo críticas, colocações e questionamentos. Ao articular os conteúdos propostos com a realidade do educando, reconhecendo seus interesses, a professora colabora com o desenvolvimento da capacidade do aluno produzir seu conhecimento e não apenas de reproduzir propostas prontas.

De acordo ainda com a docente, a proposta curricular do governo de Minas é muito ampla e confusa, não ficando claro, para ela, do que é para ser trabalhado. Ela citou como exemplo o livro do primeiro ano, em que *“não aborda tudo que se tem que falar em um primeiro ano”*. Dessa forma, M. segue suas aulas por outros elementos norteadores, como os PCNs, abordando o que está ausente no livro através de vídeos, slides e outros livros.

A professora ainda conta com um jogo de cintura para estar sempre em diálogo com seus alunos, mesmo os mais dispersos. Em uma aula que começou a ficar um pouco dispersa, em que boa parte da sala começou a descrever como era a criação de gado na roça do avô, no vizinho, no bairro, a professora então deu uma pausa no assunto para contar uma ‘curiosidade’, *“Sabem aquela maquininha do açougue? Então, descobri a pouco tempo do porquê de passar a carne por ela...”*. M. começou a contar uma história para os alunos voltarem a atenção para ela, *“O gado que fica em morro faz muito exercício, aí a carne fica mais dura sabe, por isso que perguntam para você se quer que passe na maquininha... Agora, aquele pacotinho de carne da Friboi que vem do Sul vem molinho, lá pastam no plano...”*. E assim a atenção da aula se volta para a história da professora.

Através de uma ação prática, que poderíamos relacionar com o que Gauthier (2013) denomina saber experiencial, a professora conseguiu o domínio sobre a atenção dos alunos e ainda trabalhar com certos aspectos que estavam propostos para aquela aula, como no caso, a pecuária extensiva. Assim, em uma postura pedagógica que apreende o conhecimento como mediador de um diálogo entre o que aprende e o que ensina, as informações e conteúdos se

tornam ferramentas no processo de formação, deixando de ser o foco e o objetivo final.

Apesar da busca constante por uma aula dialógica, M. acredita que, de forma geral, a escola em estudo não é nada democrática. Afirma que os problemas de sala devem ser resolvidos entre as quatro paredes e da maneira que for, contanto que não chegue aos olhos e ouvidos da direção. De acordo com o corpo docente, não há muito diálogo entre professores e direção. O orientador assim como a diretora “não gosta e não quer saber dos problemas que acontecem na aula”.

Dito isto, quais seriam as intenções de uma escola que não abre espaço para dialogar com o docente? Onde poderia se encaixar em um ambiente escolar assim a autonomia do professor? Em um ambiente sem espaço de discussão, a opressão que existe em cima do docente professor é silenciada nas entrelinhas do cotidiano. A existência de um diálogo entre instituição, docente e sociedade é que corrobora para um espaço crescente de produção de conhecimento, uma vez que a partir de uma construção conjunta dos objetivos a serem almejados que se torna possível alcançar uma educação para a cidadania.

Após algumas reflexões, acredito que seja importante realizar uma observação. Itajubá, como já mencionado, é uma cidade com forte tradição militar. É possível perceber a presença do militarismo no município ao observar as inúmeras ruas e praças que homenageiam os militares com seus nomes, a imponência do quartel militar, as festividades em datas simbólicas como o 7 de setembro, assim como o próprio nome da escola em questão, “Coronel Carneiro Júnior”. Da mesma forma, essa tradição militar pode também estar presente nos métodos de gestão, uma vez que, recorrendo novamente ao argumento de Callai (2001), a noção de cultura como hegemonia ideológica está presente nas práticas cotidianas, no currículo escolar e nas relações sociais.

A professora M. desabafou sobre o pouco espaço que possui em relação à sua autonomia, como por exemplo não ser possível realizar aulas de campo. A escola está no centro da cidade, localizada exatamente em uma praça que segue para mais outras duas praças por um calçadão, onde está a parte antiga de Itajubá, como a antiga Prefeitura, a Câmara Municipal, o museu da cidade, a Matriz, entre outras construções e monumentos que contam a história do

município. Contudo, a professora tem de limitar-se as quatro paredes da sala de aula pois não é autorizado a saída dos alunos da escola.

A docente ainda comenta sobre a dificuldade em conseguir fornecer aos alunos um material decente principalmente em provas e simulados. M. relata que na maioria das vezes os mapas e gráficos de suas avaliações são reduzidos para impressão, de forma que se torna impossível realizar qualquer análise. A distorção dessas imagens é um exemplo de descaso tanto com o trabalho docente quanto com os alunos, uma vez que sendo elementos base para a compreensão dos conteúdos da Geografia, são desconsiderados pela instituição.

Apesar dessa e tantas outras limitações, M. trabalha com diferentes linguagens que colaboram na construção do raciocínio geográfico. A professora vai além do livro didático, buscando sempre trazer para suas aulas novos elementos que colaborem na construção do conhecimento, como mapas, desenhos, vídeos, slides, assim como aulas práticas, a exemplo da aula na sala de informática, recorrendo a diversas ferramentas que possam auxiliar aos alunos apreender os conteúdos e temas propostos.

Outro importante aspecto, é a preocupação que a docente possui em fornecer condições para que o próprio aluno construa seu raciocínio, principalmente através dos questionamentos que a professora realiza ao longo de suas aulas dialógicas. Mais importante que o professor apresentar um conceito, como já dissemos, é ele criar um campo de condições para que o discente seja produtor de seu próprio conhecimento. Dessa forma, para a docente, os conteúdos não são o final do processo em si, mas o meio para algo que vai muito além da sala de aula, a compreensão da realidade em que vive e do mundo ao seu redor.

Para tanto, a multiescalaridade trabalhada em sala pela docente é fundamental para a compreensão dessas diferentes dimensões. A docente colabora para que o aluno consiga pensar sobre aspectos presentes no seu cotidiano sem, contudo, deixar de pensar lugares além do seu espaço vivido, viabilizando assim compreender a dinâmica global, possibilitando entender que lugares mesmo que distantes de sua vida cotidiana interferem na sua realidade.

A percepção dos alunos sobre a geografia ensinada e aprendida

No geral, as turmas da professora M. eram bastante participativas, principalmente devido à maneira como ela ministrava suas aulas, abrindo espaço para o diálogo com os alunos. Eram raros os ‘problemas indisciplinares’, sendo resolvidos na própria sala quando surgiam. As salas da professora no Colégio, no geral, eram tranquilas, à exceção de um 7º ano, que segundo M. em toda aula “*davam muita dor de cabeça*”. A docente se sentia abandonada em relação à essa turma, tanto pela direção quanto pelos demais docentes. M. tinha apenas uma das duas turmas de 3º ano, a qual era também uma sala participativa, contudo, com muitos alunos ausentes nas aulas, tanto pelas faltas bem como pelas inúmeras atividades extraclasse propostas pelo Colégio.

Acompanhamos as duas salas de 6º ano, as salas “Paulo Caruso” e “Zelio Alves”, mais conhecidas como 6ºA e 6ºB. Os nomes das salas chamam um pouco atenção, todas homenageiam importantes figuras, contudo, são pessoas extremamente distintas umas das outras, vão desde os exemplos acima, até Gandhi, Getúlio e Deodoro da Fonseca.

No total eram 69 alunos dos 6º anos. As salas eram bem divididas e possuíam praticamente o mesmo ritmo de aprendizagem. Os conteúdos e práticas eram os mesmos para as duas classes. Ambas as turmas possuíam um mapa de sala, o qual, na maioria das vezes, era respeitado. As duas turmas estavam sempre cheias, os alunos eram bem assíduos em relação a presença. Todavia, era visível àqueles que participavam do Programa Integral, pois chegavam para as aulas com ares de cansaço. Diferentemente dos outros anos, os dois 6º anos não possuíam alunos com acompanhamento especial.

Nossa pesquisa buscou também investigar a forma como os alunos concebem e percebem a Geografia. Em uma conversa informal com a classe, perguntei a eles se gostavam de Geografia. A princípio, bastante tímidos, apenas alguns me responderam balançando a cabeça com um sim ou não e outros tanto acenando com a mão indicando um ‘mais ou menos’. Aos poucos, foram se soltando e, quando perceberam que tinham a liberdade de se abrir comigo sobre gostar ou não da disciplina, a maioria disse não gostar da matéria. Com dificuldade de disfarçar minha reação, seguimos para os motivos das respostas.

A maior parte dizia não gostar muito da disciplina por ser muito densa. “É muita coisa para saber”. “É muito difícil né, lembrar de tudo”. “Acho muito complicado a prova de geografia, aí na hora não lembro de nada”. E frases como essas que indicavam que uma das maiores dificuldades apontadas pelos alunos do sexto ano seria a necessidade de memorização dos conteúdos da disciplina, assim como a quantidade de dados e informações. No geral, foi uma grande dificuldade para os alunos conseguirem explicar o porquê de gostar ou não de Geografia.

Ao serem perguntados sobre o que mais gostavam na matéria e/ou achavam interessante, todos queriam apresentar sua opinião. A frase mais ouvida foi *“Eu gosto da parte de mapas”, “Eu gosto dos mapas”*. E então os alunos começaram a abrir seus livros e me mostrar o que era do seu interesse: *“Olha, eu gosto disso”* (apontando para a imagem de uma indústria). O aluno ao lado, *“Ah isso eu não gosto não, eu gosto disso ó”* (mostrando a imagem de uma vaca pastando). Ao pedir para ser mais específicos com os temas que gostavam, eles diziam “Indústria”, “Máquina”, “Gado”, “Mapa”, “Coliseu”. Eram todos termos gerais.

Enquanto conversávamos, os alunos iam justificando o porquê de gostar de cada assunto e as respostas foram as mais diversas possíveis. *“Porque posso conhecer o mundo com o mapa”*. *“Meu avô ia viajar para a Rússia, e eu quem mostrei para ele onde que ficava no mapa”*. *“Eu gosto de vaca porque eu tenho na roça, meu avô também tem”*. *“Indústria por causa do Simpsons. Você sabe né? O quê? O Homer. O Homer trabalha numa indústria”*. *“Ah eu também adoro os Simpsons”*. *“Gosto de Geografia porque na França tem um lugar que pode fazer Parkour”*.

Novamente, os alunos indicaram dificuldade em demonstrar o que gostavam na Geografia, com exceção dos mapas. Quando perguntados se a Geografia era importante na vida deles a resposta foi um coro: *“Sim”*. Mas quando perguntei o porquê, a sala silenciou. Apenas poucos alunos, um certo tempo depois, me responderam um simples *“porque sim”, “porque é”*.

Para tentar uma resposta diferente fui mudando o modo de perguntar enquanto andava pela sala, em que sentido era importante, em que poderiam usar a Geografia, se achavam que usavam a Geografia no seu cotidiano. Os alunos do sexto ano tiveram bastante dificuldade em responder meus

questionamentos. A visão geral foi de que sim, a Geografia tem sua importância, contudo, não sabem muito bem dizer que importância é essa, para que serve a Geografia em suas vidas. Um aluno chegou e me chamou de canto. *“A Geografia é muito importante, principalmente para quem vai trabalhar com ela.”* Após essa ‘conversa de canto’, os colegas de sala ficaram aliviados por terem uma resposta mais concreta para me dar e assim começaram a me responder: *“É, vai usar quem vai trabalhar na área né. Como que chama mesmo?”*, enquanto outro respondeu, “IBGE”. *“É importante pra quem vai trabalhar no IBGE né.”* *“Aqueles que vão trabalhar no futuro com a Geografia ela é muito importante”*. Apesar deles apontarem a importância da Geografia apenas para quem vai trabalhar com a profissão, em nenhum momento a carreira do professor foi lembrada.

Quando perguntei se eles usavam a Geografia no dia-a-dia, se achavam que iam usar para alguma coisa, todos, absolutamente, responderam que sim. Mas ninguém soube ao certo me dizer como e porquê. Contudo, me disseram, depois de muito tempo de conversa, que *“umas coisas das aulas ajudavam a entender as coisas que aconteciam”*. Todavia, não conseguiram indicar nem ‘o que’ da aula nem ‘as coisas’ que aconteciam. Ou seja, pareciam perceber que a disciplina, assim como as demais, tem sua importância e até mesmo em certa medida está presente no seu cotidiano, no entanto, possuem uma dificuldade em reconhecer como está presente.

Já no final do semestre, uma parte dos alunos indicaram aspectos que conseguiam relacionar com a sua realidade. Os exemplos citados foram as chuvas e as enchentes na cidade, os lixos esparramados, o café que eles tomavam e as ‘coisas que eles comiam’ (relacionando com a aula sobre a produção agrícola em que a professora explicou o processo produtivo citando os produtos do mercado até chegar à mesa do consumidor).

Esse foi o primeiro semestre de M. naquela sala, até então a responsável pelos 6º anos era a professora L. Quando perguntei sobre as aulas das duas professoras, foi discrepante a diferença apontada pelos alunos. *“A M. é muito explicativa, a outra só passava e não explicava. Pedia para abrir na página e aí a gente só copiava.”* *“As aulas da M. são muito mais legais, a gente sabe do que ela está falando.”* *“Ela (M.) é muito rígida, mas é muito engraçada também.”* Parecia então que a resposta sobre não gostar da Geografia devido a quantidade

de conteúdos a serem memorizados era resquício da forma como a disciplina havia sido trabalhada pela antiga docente.

No geral, os alunos gostavam mais da atual professora, tanto pelo carisma quanto pela maneira como ministra suas aulas. Na maioria das aulas, M. costumava perguntar aos seus alunos: *“Que que eu tenho a ver com essa matéria de Geografia? Por que que eu tenho que entender isso?”*. E esse era um momento de reflexão entre a professora e seus alunos. *“Acho que melhorou muito as aulas de Geografia, fala de coisas mais interessantes”*, disse um outro aluno.

A impressão que tivemos ao acompanhar as aulas e ouvir os alunos foi que a prática constante da professora de trazer o cotidiano dos educandos para a sala de aula, colabora para que as aulas sejam mais interessantes para os alunos e tenham um significado para eles. O esforço que a docente realiza em pensar e trazer as questões do município para suas aulas não é em vão. Ao longo das conversas com os alunos, o que mais sobressai é a facilidade com que eles se interessam pelas aulas da professora, indicando ‘serem mais fáceis de entender’ e ‘mais interessante’ e ainda, ‘falar muita coisa que eles sabem’, apontando sobre os aspectos do local que são trabalhados em sala.

Em uma visão mais geral após o acompanhamento ao longo do semestre foi possível verificar principalmente que as questões trazidas pela professora sobre a realidade de seus alunos permitiam que estes, de certa forma, conseguissem refletir sobre os aspectos do seu lugar. A partir dos diálogos que surgiam ao longo das aulas os alunos se viam com voz ativa e a sala como um espaço de discussão. Ao considerar a visão dos alunos, estes sentiam cada vez mais liberdade de falar sobre o seu cotidiano e seus pontos de vista. Os discentes gostavam desse espaço de fala nas aulas de M. e justamente por ter voz ativa, participavam das aulas.

Pudemos também constatar o quanto as vivências dos alunos são ricas principalmente para a construção do conhecimento. Os alunos estão expostos a todo instante a diversos tipos de informações oriundas dos meios de comunicação e que essa realidade pode ser usada a favor do ensino de Geografia, trazendo a disciplina para mais próximo da vida do aluno. Quanto mais próximo o conteúdo estava da realidade do educando, mais eles participavam das aulas.

Os alunos têm muito o que acrescentar nas aulas, contudo, como já introduzido neste trabalho, muitas vezes são ignorados e silenciados em uma concepção de ensino tradicionalista. A maneira como M. ministrava suas aulas permitia aos alunos pensarem questões que estão presentes no seu cotidiano, colaborando para compreenderem os fenômenos de outra forma, deixando de ser apenas um conteúdo a ser memorizado para refletirem não somente sobre o que acontece ao seu redor, mas também as informações que recebem a todo momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos hoje sob uma ditadura silenciosa diante da hegemonia do capital financeiro, em que a ampliação do controle sobre o trabalho nos leva a um processo cada vez mais forte de alienação. A opressão a que estamos subordinados, perversamente mascarada, se expressa no estranhamento em que temos em relação ao próximo, aos lugares, com a não identificação com o que vemos, lemos, ouvimos e estudamos.

Regidos por um relógio onde tempo é dinheiro, perdemos a identificação com o lugar em que vivemos e com as pessoas com quem coexistimos. A lógica capitalista é a lógica do consumo, em que são implantados os desejos, a competitividade e o modelo empresarial em todas as esferas da vida, fomentando ainda mais a perversidade do sistema. Os valores são baseados na troca e o acesso aos elementos básicos da vida tornam-se mercadoria, com mediação e até mesmo auxílio do Estado.

Estamos vivendo um momento de profunda precarização dos meios de vida. A naturalização da fome e da miséria são indicativos da abstração que é fortalecida e reproduzida pelo discurso meritocrático do capitalismo. No contexto de transformação das relações sociais em mercadorias, estamos diante de um processo de desmonte do ensino público em nosso país. A subordinação do conhecimento à objetivos que não visam uma formação crítica dos alunos segue em conjunto com a precarização da carreira docente, processo essencial à reprodução dos pressupostos do capitalismo.

Inseridos nesse sistema de mercantilização da educação, o conhecimento geográfico na escola deveria se distanciar daqueles utilizados nas estratégias de reprodução do capital. Realizamos neste trabalho um esforço sincero em compreender de que forma a Geografia trabalhada em sala de aula poderia ser significativa para a formação de sujeitos críticos e autônomos nessa educação em que muito se fala de educar para a vida, no entanto, são raros os debates e reflexões acerca de que vida seria essa.

Buscamos verificar quais as condições e possibilidades das práticas de ensino em uma sala de aula, considerando as diversas escalas de nosso sistema educacional. Tentamos compreender como a Geografia, em uma escola

localizada em Minas Gerais, era proposta em sala e se possibilitava aos alunos realizar reflexões acerca de questões que permeavam o cotidiano.

Ao longo deste trabalho, pudemos constatar que para que se consiga edificar um conhecimento que seja realmente significativo para o educando é necessário romper com a lógica conteudista ainda presente na geografia na escola. Uma das alternativas seria o avanço nos processos didáticos que dialoguem com o lugar do aluno no ensino da Geografia, realizando a leitura do espaço junto e com o educando, a partir de suas experiências, colaborando com a compreensão do seu contexto sociocultural.

Como observado e aqui descrito, no trabalho realizado no colégio estadual, a professora buscava romper com o conteudismo através de suas aulas dialógicas, dando espaço para reflexões e voz ativa para seus alunos sem limitar-se aos conteúdos presentes no material didático. A professora, como produtora de conhecimento, realizava inúmeras pesquisas para trazer para suas aulas o lugar de seus alunos, aproximando a educação geográfica à realidade da sala. Deste modo, nas aulas de Geografia as paisagens não eram apenas descritas, mas eram buscadas explicações para os fenômenos que ali estavam concretizados e a forma como estavam distribuídos. A disposição espacial dos fenômenos representa diversas questões que muitas vezes não estão tão visíveis aos nossos olhos. A apropriação dos conhecimentos geográficos possibilitava aos discentes uma leitura do mundo com o olhar espacial da Geografia, contribuindo, dessa forma, com uma maior percepção de questões que antes poderiam passar despercebidas, como as relações e jogos de forças que estão implícitos, aprimorando a capacidade de analisar o lugar como fator de possibilidades e limitações à sociedade.

A partir dos conhecimentos geográficos foi possível construir com os alunos a percepção de que os espaços são construídos pelo movimento da sociedade, segundo interesses que podem ser localizados e reconhecidos no dinamismo da vida cotidiana. Foi possível perceber que ao trabalhar as questões que permeiam o cotidiano dos educandos, as aulas de Geografia passaram a ter uma aprendizagem mais significativa.

Foi a partir da vivência concreta dos alunos que se desenvolveu a capacidade dos mesmos de pensarem o espaço, de lerem o mundo, sendo trabalhado em aula questões que os próprios discentes traziam, do seu espaço

e situação que viviam. A partir dessas aulas, em constante diálogo com o lugar e as experiências de vida do educando, pode ser realizadas reflexões acerca das condições sociais a que somos impostos, tornando um pouco mais possível a desmistificação das “oportunidades de escolha” que o capitalismo nos oferece, compreendendo e desmascarando a perversidade do sistema. Ao tomarmos consciência dos fenômenos que nos rodeiam, criamos oportunidades de também pensarmos nas possibilidades de ação, não se deixando levar pela ideologia fatalista, não mais servindo apenas aos interesses externos aos quais ficamos muitas vezes subordinados.

Por meio das correlações realizadas pela docente de fenômenos que ocorrem em outras escalas temporais foi possível construir uma educação geográfica que contribui para a formação de cidadãos que se reconheçam no mundo em que vivem e que, como parte dele, possuem condições de provocar mudanças. As aulas da docente possibilitaram aos seus alunos pensarem sobre o seu lugar, permitindo uma ressignificação da forma como veem e vivem tanto a realidade local assim como uma visão mais global dos fenômenos, contribuindo, desta forma, com o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos alunos e na formação de sujeitos mais críticos e questionadores.

Conhecer o lugar possibilitou fortalecer o grau de consciência do ser como sujeito do mundo onde vive, abrindo possibilidades para ver que suas ações, mesmo que ainda locais, podem ser significativas. Desta forma, é fundamental reconhecer o lugar como parte do conteúdo curricular e ainda conceber e estudar o lugar no sentido contrário ao movimento de homogeneização produzido pelas mídias hegemônicas e pelas corporações. Através dessas ações se torna mais possível percebermos que as ações podem sim ser efetivas, mesmo num mundo de jogo de forças e interesses no qual vivemos.

Em um ensino que vise a autonomia do educando, o professor terá como resultado de sua prática educativa uma ressignificação da forma dos alunos verem e viverem o mundo. Nesse sentido a relação entre alunos e professores é outra, deixando de ser apenas uma relação de formalidade como Cavalcanti (1998) apresentou em sua pesquisa, seguindo em um pensamento de aprender para transformar a realidade e não reproduzindo o discurso fatalista do neoliberalismo.

Contudo, sob a lógica reprodutivista presente em nosso sistema educacional, romper como conteudismo não é tarefa fácil. A escola, enquanto espaço de ruptura com o familiar, ocupa uma posição estratégica e por tal razão se torna suscetível a intervenções externas, uma vez que é fundamental o seu papel no processo formativo. Nessa perspectiva, se faz necessário uma superação e ressignificação da própria instituição escolar, ainda permeada pelos pressupostos da revolução industrial, indo, muitas vezes, em um sentido contrário à construção do conhecimento, da autonomia e criticidade do aluno. Ainda, as condições e oportunidades da carreira docente são precárias, faltam políticas públicas que auxiliem tanto na carreira quanto na formação docente e autonomia para as instituições escolares e profissionais da educação.

É urgente que se rompa com a lógica reprodutivista que está inserida em nosso sistema educacional. Precisamos superar essa concepção de ensino que não concebe o docente, tampouco o discente como produtores de conhecimento. Nessa lógica, é primordial a superação das práticas de ensino que se distanciam da realidade dos educandos, em todos os níveis educacionais, com práticas que mascaram o potencial estratégico do conhecimento geográfico.

Em meio a tantas dificuldades e limitações que nos são impostas, que sigamos resistindo, porque se por um lado a instituição escolar está subordinada à lógica capitalista, por outro, é espaço de luta. Que busquemos nesses espaços um ensino que permita aos alunos compreenderem que os conhecimentos são ferramentas para algo que vai muito além das avaliações escolares.

“Dar o conteúdo” deveria então deixar de ser a maior preocupação para que se conseguisse ir além de passar informações, de descrever lugares e apresentar mapas e dados. É necessário ocorrer uma superação dos aspectos burocráticos em que o ensino tem se baseado em função de uma educação que considere os interesses e capacidades dos alunos, para que se alcance um real significado, para além do próprio saber.

Sendo assim, que estejamos sempre em reflexão acerca de um ensino que vise a formação de gerações mais críticas e conscientes dos problemas sociais de nossa realidade. Através de uma educação geográfica que colabore a pensar e ressignificar o espaço vivido, com a consciência de que este não é neutro, buscando superar as desigualdades que são reproduzidas e fortalecidas pelo sistema capitalista, almejando a transformação para um mundo mais justo.

Com isso, encerramos nossas considerações neste trabalho com a esperança sincera de ter, de algum modo, trazido contribuição significativa para o debate de uma educação geográfica que colabore para a formação de indivíduos que se reconheçam no mundo em que vivem e que se compreendam como sujeito históricos e geográficos de um lugar que é, sempre, encontro de muitos lugares.

REFERÊNCIAS

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n 66, p. 227-247, maio/ago. 2005

_____. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n° 16, p. 133-152, 1° semestre/2001.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 11° ed. Porto Alegre : Mediação, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas, SP. Papirus, 1998,

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro : Paz e Terra. 1993.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma Teoria da Pedagogia – Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 2013.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti, MORMUL, Najla Mehanna. **Formação docente e educação geográfica: entre a escola e a universidade**. Curitiba : CRV, 2016.

OLIVEIRA, A. U. de (Org.) **Para onde vai o ensino de Geografia?** 3° ed. São Paulo: Contexto. 1991.

SAKAMOTO, Elisa **Análise da acessibilidade de produtores rurais familiares com uso de SIG: uma contribuição para o desenvolvimento local**. Itajubá: UNIFEI, 2015.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11° ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2010.