

ROMPER O CÍRCULO DA ESPIRAL

Breaking the spiral circle

Shoko Kimura

**Universidade Federal de Minas Gerais
Pesquisadora do PRODOC – Grupo de pesquisa
da Condição e Formação docente**

Av. Antonio Carlos 6627 Pampulha - Belo Horizonte, MG – Brasil
shokimura@oi.com.br

RESUMO

O texto analisa o conhecimento prévio que o aluno tem a respeito da Geografia e sua importância na organização de um curso. Usando como base empírica uma pesquisa feita desde o ano de 2000 com alunos do curso de Pedagogia da FaE/UFMG, busca-se construir um assaolho teórico que explique o desafio de aprender o ensinar-aprender, mesmo quando o conhecimento geográfico desses alunos é lacunar ou quase ausente. As reflexões rumam na direção de pensar esse desafio colocado ao futuro professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando que a transposição didática para as suas séries iniciais é um empreendimento de grande complexidade. Dentre várias circunstâncias, deve-se destacar que o aluno que frequenta o Ensino Fundamental é um protagonista específico, em vista dos diversos estágios de aprendizagem resultantes das diferenças etárias. Estas, somadas à condição de sujeito histórico-cultural que é o aluno, constituem o centro do desafio colocado ao professor desse nível de ensino.

Palavras-chave: conhecimento prévio – conteúdos geográficos – transposição didática – Ensino Fundamental

ABSTRACT

The text analyses the previous knowledge that the student has regarding Geography and its importance in the organization of a course. Using, as an empirical basis, a research that took place in the year 2000 with Education students of FaE/UFMG (School of Education of the University of the State of Minas Gerais), it aims building a theoretical ground which can explain the challenge of learning the teaching-learning even when the knowledge of geography of these students is scarce or almost non-existent.

The reflections gear towards thinking of this challenge placed before future teachers of beginning classes of Elementary School, considering that the didactics transposition to these beginning classes is an endeavor of great complexity. Among various circumstances, it should be pointed out that the student who attends Elementary School is a specific role player, due to the various learning stages resulting from age differences. These differences, added to the historical-cultural subject condition attributed to the student, constitute the center of the challenge placed before the teacher of this teaching level.

Key-words: previous knowledge – geographical contents – didactical transposition – Elementary School

1. APRESENTAÇÃO:

Existe uma aceitação quase que generalizada entre os educadores de que o ponto de partida do desenvolvimento do ensino-aprendizagem está no saber que aluno traz. Esse saber é um grande

apoio para o desenho do curso, cujos objetivos buscamos alcançar lançando mão das estratégias e procedimentos facilitadores da aprendizagem, informados pelo conhecimento acerca do aluno.

Entendemos que esse saber prévio é um instrumento para o diálogo de interlocutores, facilitando o transcurso da intertextualidade. Já que esta é uma troca que requer o estabelecimento de uma ponte dialógica entre o enunciador e o receptor do texto, é preciso buscar os conhecimentos de ambos os lados.

Julgamos, também, que trata-se de um princípio do ensino-aprendizagem, qualquer que seja o nível e a modalidade de ensino.

Este texto é um esforço para pavimentar teoricamente essas questões, tomando como ponto de apoio empírico os dados da pesquisa integrante do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), cujo objetivo é identificar o saber geográfico do qual são portadores os alunos que freqüentam as disciplinas voltadas para o ensino de Geografia. Nesta pesquisa são buscados os saberes geográficos prévios desses alunos, pois, diferentemente dos alunos da licenciatura em Geografia, a formação acadêmica ao longo do curso de Pedagogia não prevê, evidentemente, o tratamento dos conhecimentos ou conteúdos específicos das diversas práticas de ensino e, assim, também os da Geografia. Por isso, consideramos que o patamar dos conhecimentos geográficos escolares desses alunos foi constituído no Ensino Básico, em especial no Ensino Médio, de cuja condição temos, pois, uma situação exemplar.

Os alunos do curso de Pedagogia cursam da base teórico-metodológica da Geografia na disciplina “Fundamentos da interpretação espaço-temporal da realidade social” e tratam do seu ensino na disciplina “Metodologia do Ensino de Geografia”, ministradas, respectivamente, nos 7º.s e 8º.s semestres. Constituem os fundamentos de sua formação para a docência nas

séries/ciclos iniciais do Ensino Fundamental, porém, fazem-no com conteúdos específicos que deixam a desejar. Cria-se, nessas circunstâncias, uma situação que precisa ser encarada do ponto de vista epistemológico e pedagógico.

Defrontamo-nos com um duplo desafio, caracterizando não só a área de Geografia mas todas aquelas que necessitam de conhecimentos específicos de uma determinada área do conhecimento, conforme relatam os professores das diversas práticas de ensino.

Devemos perguntar de que maneira, de um lado, os alunos da Pedagogia podem compreender as questões teórico-metodológicas da Geografia enquanto ciência, sem que elas sejam acompanhadas pelo conhecimento a respeito das mais diversas realidades concretas? De outro lado, de que maneira esses alunos podem construir seu assaolho didático-pedagógico do ensinar-aprender Geografia no Ensino Básico pois seus conhecimentos específicos dessas realidades concretas são lacunares ou mesmo ausentes e, via de regra, resultam em uma apreensão teórico-metodológica abstrata? Dito de outra maneira, como se pode realizar a articulação entre teoria e prática de determinada produção do conhecimento quando falta um dos pólos desse binômio?

Mais ainda, de que maneira os alunos da Pedagogia podem compreender essas questões da Geografia articuladas ao seu ensino, diante das dificuldades acima apontadas, tendo em vista, precipuamente, sua formação como professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, o que implica, necessariamente, a aquisição e mobilização das bases didáticas e metodológicas específicas dessa modalidade de ensino?

Como realizar essa formação de modo que se criem condições para uma transposição didática voltada para uma Geografia cúmplice dos propósitos postos no horizonte de quem se pergunta:

Para que serve o sistema educacional (...) se não for para (...) ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens? (SADER, 2005)

Apesar dos dilemas e desafios apontados acima, a formação do professor das séries/ciclos iniciais do Ensino Fundamental precisa ganhar consistência teórica no campo específico do conhecimento em questão. Ao mesmo tempo, é preciso que nosso empenho de formadores de professores caminhe na direção de se pensar uma transposição didática de uma prática docente que conflui para os alunos de menor idade. Pensamos que é uma empreitada de grande complexidade, cuja dificuldade extrapola aquelas da transposição didática para os alunos das séries intermediárias e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e aquelas da regência de disciplinas nos cursos superiores.

A formação dos alunos do curso de Pedagogia da FaE, no que se refere ao ensino em geral e às questões educacionais, percorre um caminho bastante diversificado e complexo, atingindo uma densidade bastante significativa. É instigante comparar esses alunos com os da Prática de Ensino de Geografia, estudantes da graduação em Geografia do Instituto de Geo-Ciências da UFMG. Estes têm uma posição arraigada a respeito da importância dos conteúdos geográficos específicos por si mesmos, considerando que o ensino-aprendizagem pode dar-se independentemente de processos pedagógicos e educacionais. É uma situação oposta à dos alunos do curso de

Pedagogia, cujos conhecimentos sobre os processos educativos são consistentes mas apresentam uma grande lacuna quanto aos conteúdos específicos e as proposições para a abordagem espacial da Geografia.

A pesquisa na qual se escora este texto visa traçar um quadro mais exato dessas percepções que se têm tido ao longo dos anos de docência, desde o ingresso em 2000 na FaE. Acrescentamos, ainda, o fato de que as disciplinas destinadas ao ensino de Geografia são desenvolvidas em uma carga horária exígua (90h/semestre), o que torna imperativa a otimização do uso do tempo. Daí o conhecimento prévio do saber geográfico do aluno constituir-se em um instrumento importante na organização dos cursos.

2. O SABER GEOGRÁFICO PRÉVIO DO ALUNO

Simon Schwartzman (1994), analisando o ensino superior no Brasil, referiu-se aos cursos “clássicos” para formação de profissionais liberais, aqueles que atingem socialmente o mais alto grau de cotação, como a Medicina, a Engenharia, Odontologia e outras alçadas ao patamar de nobreza. Destacou a existência de outros cursos que ele denominou “vocacionais”, referindo-se àqueles cuja criação é historicamente mais recente, voltados para a formação tecnológica e demandas reais ou criadas pela sociedade, como Decoração, Hotelaria, Turismo, Processamento de Dados etc, cursos não tão bem reconhecidos, tanto pela comunidade acadêmica como na nobiliarquia da sociedade em geral. Entre esses, encontram-se os cursos que formam o que autor chamou de “novas profissões”(comparando-os com a tradição de cursos como Medicina, Odontologia, Engenharia etc) da área de ciências humanas, das quais a Pedagogia faz parte. Este curso é procurado, quando da realização dos

exames vestibulares, pelos alunos pertencentes aos setores sociais de menor poder aquisitivo, geralmente oriundos das escolas públicas.

Esse cenário também está presente na FaE/UFMG, onde se destaca, ainda, uma parcela razoável de alunos afro-descendentes. Além disso, tanto os alunos do curso diurno como os do noturno são alunos trabalhadores, em especial os últimos.

Pode-se perceber entre eles as práticas mais costumeiras entre os alunos universitários da atualidade, em que as leituras e o tempo de estudo fora do horário de aula tornam-se cada vez mais exíguos. A fragmentação do curso justificada através do discurso da flexibilização curricular é um dos fatores para a instalação desse quadro. Ainda que a atual organização do ensino superior no país faça dos estudos um equivalente da organização da sociedade, fabril, fragmentada, com tempos e espaços comprimidos, a FaE/UFMG, no entanto, consegue que seus alunos desenvolvam um padrão de ensino bastante satisfatório e vasto, diversificado e complexo.

A essa base geral do curso de Pedagogia da FaE, acrescentamos um assaolho informativo construído através de coleta de dados, mediante um relatório denominado “A construção dos primeiros significados geográficos”. Trata-se de um instrumento de pesquisa de 5 páginas, realizado desde o ano de 2000, solicitando informações que podemos agrupar, genericamente, nos seguintes tópicos:

- dados pessoais e perfil da escolarização;
- memória espacial da infância;
- informações quanto às metodologias de ensino vistas nas escolas fundamental e média;
- informações sobre os conteúdos geográficos específicos ainda presentes

no imaginário dos alunos e aqueles que, por algum motivo, foram significativos;

- conhecimentos geográficos que, independentes da escolarização, o aluno expõe sobre a realidade mundial contemporânea, o Brasil e Minas Gerais;

- um exercício teórico-metodológico de interpretação espacial, através da análise de uma situação concreta;
- expressão gráfica do aluno acerca de sua concepção de Geografia;
- expressão gráfica do aluno acerca de sua concepção de ensino de Geografia.

Esses dados permitem descortinar o cenário de uma formação geográfica bastante aquém do considerado necessário em ensino superior. Geralmente eles se associam a alunos vindos das escolas públicas, porém, não é muito diferente a situação dos alunos oriundos de escolas particulares, quando buscamos informações sobre sua aprendizagem em Geografia, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Somente um aluno que cursou escola particular relembra suas aulas de Geografia desenvolvidas com didáticas mais dinâmicas, permitindo ao aluno reter suas percepções dotadas de uma grande positividade.

A memória espacial não resulta de uma relação direta com a escola, ela antecede no tempo e na variedade de fatos acontecidos ao longo da vida das pessoas, desde seu nascimento, seus espaços de sociabilidade, trajetórias e experiências. A escola pode contribuir para dotá-las de atributos que sejam instrumentos compartilhados para uma compreensão do mundo. Quando buscamos obter informações dos alunos sobre as lembranças evocadas pelo local de nascimento, o inédito é que não pudemos construir um quadro mais consistente, pois a grande maioria não mora e viveu sua infância no local de

nascimento, ou seja, a grande maioria é constituída de migrantes.

Relevo, clima, vegetação, hidrografia, mapas, países e capitais, enfim, esse é o panorama que se revela na pesquisa junto aos alunos da Pedagogia. Poucos se lembram de temas além desses itens, e quando lembram, revelam-nos aquele ensino de Geografia no Ensino Básico que temos visto há décadas.

Provoca-nos um mal-estar a constatação de que a escolarização para pouco serve, a não ser para fragmentar o conhecimento e torná-lo inútil e mal quisto. Uma das situações mais instigantes advém do oposto dessa constatação, em que os conhecimentos geográficos mais significativos a que os alunos se referem não resultam da escolarização. Quando solicitados a apontar seus conhecimentos geográficos que independem da escolarização, os alunos discorrem, ainda que precariamente, sobre realidades concretas como a realidade mundial contemporânea, o Brasil e Minas Gerais.

Nesse sentido, verificamos no imaginário geográfico dos alunos a presença de questões candentes como a globalização. Quase todos os alunos caracterizam o Brasil por suas desigualdades sociais econômicas, assim como referem-se às disparidades regionais a diversidade cultural. É interessante observar que a mineiridade é um forte sentimento de identidade e Minas Gerais, apesar das grandes desigualdades e problemas sócio-econômicos, é visto como um estado em desenvolvimento. Também é instigante que os alunos refiram-se ao motivo do sucesso a caminho: o investimento do capital estrangeiro. Tempos modernos, tempos do pensamento único. Se é esse o imaginário do qual os alunos são portadores, esta é a matéria-prima com a qual precisamos trabalhar. Que processos de desconstrução e

reconstrução podemos edificar para a formação de formadores?

Dentre as ilustrações em forma de desenhos feitas pelos alunos sobre a Geografia, a grande maioria traça um contorno de mapa, seja de Minas Gerais, do Brasil e mesmo do mundo. Ou seja, a forma é um forte elemento que persiste como rastro de memória. Da Geografia aprendida (ou não) na Escola Básica sobrevive a geo-grafia, expressa em uma representação oca.

Quando os alunos representam o ensino de geografia através de ilustrações gráficas, via de regra é colocada a figura de um professor, um quadro-negro e alunos sentados em fileira, um atrás do outro. Alguns desenhos têm o cenário enriquecido pela presença de livros e mapas mas, invariavelmente, no “balloon” do desenho inscrevem-se frases do tipo “blá-blá-blá”, e os alunos são representados como pessoas entediadas e alheias ao contexto onde estão, a sala-de-aula.

Vale o registro do depoimento dos alunos de que eles não apreciaram as aulas de Geografia no Ensino Básico. Queixam-se de que lhes foi exigida a “decoreba”, da qual nada ou quase nada restou.

Ricoeur (RICOEUR, 2007) refere-se à possibilidade de memória através dos rastros deixados pela realidade. Os rastros grafados em uma base material como os livros, os rastros da alma, gravados no fundo de nossas emoções como *pathos*, e os rastros corporais, que se articulam aos anteriores. Se é assim, perguntamos: houve a constituição da aprendizagem e ela foi registrada para ela ser rememorada ou será que nossos alunos tiveram seus rastros apagados?

É muito preocupante que os estudiosos da memória e aprendizagem, desde os da filosofia, da psicologia até os da neurociência refiram-se à importância da organização do

pensamento, que deve ser vivida com sensibilidade e carga afetiva. Para a incorporação do mundo, razão e emoção devem andar de mãos dadas.

3. BUSCANDO ROMPER O CÍRCULO DA ESPIRAL

Uma das primeiras conseqüências dessas percepções é que, apesar de soar estranho, boa parcela do tempo escolar dos cursos para os alunos da Pedagogia passou a ser destinada ao tratamento de conteúdos específicos de Geografia, em especial no que se refere à produção do espaço de Minas Gerais. Partimos do princípio de que esses conhecimentos são básicos uma vez que, posteriormente, serão objeto da transposição didática para o ensino-aprendizagem dos alunos das séries/ciclos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao mesmo tempo, nosso empenho voltou-se em desenvolver estratégias para uma aprendizagem mais significativa, tendo como centro a observação direta do meio, procurando, a partir dela, construir e mobilizar os conhecimentos geográficos que vão sendo adquiridos: os alunos de Pedagogia fazem trabalho de campo para a análise de uma realidade concreta. Os dados empíricos vão sendo revelados como nos ensina Caio Prado Jr (1980: 77):

Como é fácil observar quando passamos em revista os nossos conhecimentos e os conceitos que os exprimem, esses conceitos nunca se apresentam isolados e bem definidos, mas cavalgam mutuamente, confundem-se sempre uns com outros nos limites respectivos, às vezes recobrem completamente e compreendem-se uns aos outros.

O mundo não é relevo, clima, vegetação, ele se expressa em conceitos que “se apresentam não como elementos isolados e estáticos, mas como um conjunto intimamente

entrelaçado e dotado de dinamismo ininterrupto que modifica constantemente e complica aquele entrelaçamento”. (Idem, ibidem).

O grande dilema está em querermos compartimentar e isolar a realidade, está em um grande temor que herdamos do positivismo de que os entes e os artefatos precisam ser bem definidos e assumir contornos precisos. Qual parcela ou totalidade nos aparece com essa precisão, lancetada e delineada, como se a realidade não se entrelaçasse numa tessitura caleidoscópica? Nesse exato instante, a população mundial não é a mesma de um minuto atrás. Os grãos dos solos se compactaram ou se esfacelaram, as árvores não têm as mesmas e tantas folhas, algumas nascidas agora, outras recém caídas no chão, e o chão que se cobre de folhas não se recobre mais com aquele solo. Os homens podem ter saído da terra, como em geral têm feito por motivos que não são exatamente os do solo, mas os do chão que se torna mercadoria e, por isso, sendo apropriado por alguns, deixa muitos sem chão. Os “conceitos cavalgam” e se montam, não nos permitem traçar uma paisagem fixa. O rural e o urbano só se definem no imposto territorial urbano e rural mas, na sua concretude, são o entrelaçamento de um com outro.

Não mais relevo, clima, vegetação, pintar mapas sem saber porquê, mas a realidade dinâmica e em constante transformação. Observá-la, analisá-la, buscar seu sentido e elaborar conceitos à medida que eles vão se pondo na realidade. Quando a observamos, especialmente através de um trabalho de campo, a realidade nos chega inteira, inclusive quando cheia de lacunas, pois estas são constitutivas da espacialidade construída por uma sociedade capenga.

Ainda assim, permanece o grande desafio desse professor das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A transposição didática para o fazer-pensar, para o ensinar-aprender caminhando na direção do aluno o aluno: se o nosso aluno da graduação é um adulto, ele, no seu futuro ofício de professor, terá alunos crianças e jovens. Eis a grande sutileza de seu trabalho, de ter como interlocutor alguém com uma especificidade complexa. Além do contexto histórico-cultural, soma-se a heterogeneidade etária. Não é à toa que os teóricos da psicogênese referem-se aos diversos estágios de desenvolvimento, da infância à idade adulta. Daí que esse desafio de ensinar-aprender nas séries iniciais é um vôo rasgando a experimentação.

Toda vez que entramos em sala-de-aula, precisamos cobrir-nos com a vestimenta do protagonista. O que falo? Como falo? Para quem falo? Meu interlocutor é alguém muito especial e sua compreensão não é ainda a mesma compreensão que os adultos têm do mundo. Aliás, meu interlocutor também é um falante, ou apenas um ouvinte? Mais ainda: do que falamos?

Milton Santos (1994) referia-se à importância da corporeidade, da socialidade e do cotidiano. Ele se referia à análise espacial e não ao Ensino Básico. Porém, parece-nos até que ele, já em 1994, antecipava alguns caminhos para essa modalidade de ensino. Serão a corporeidade, a socialidade e o cotidiano os eixos candentes vertebradores do currículo de Geografia, em especial para as séries iniciais?

Ainda assim, permanecem várias questões para esse professor protagonista, que é, na verdade, um comunicador. Daí a importância de termos clareza sobre o discurso.

Os diferentes textos do discurso:

- . textos escritos
- . textos falados
- . textos gráficos
- . textos corporais
- . outros textos

Nós, professores, podemos trabalhar com esses diferentes textos na aquisição do conhecimento geográfico, podemos construir uma intertextualidade em diferentes patamares. As diversas modalidades de texto dialogam entre si, em murmúrios, quase-silêncios, voz alta, algazarra, desenhos bem definidos ou borrados, corpos tímidos e escondidos ou desenvoltos, frases truncadas ou fluentes, sentimentos e pensamentos que buscam os atalhos para se expressarem. Como estabelecer um diálogo com o outro que parece expressar-se em outro idioma que não aquele que me foi ensinado no curso superior?

É muito sintomático que pensadores dos mais diferentes campos do conhecimento refiram-se à razão e à emoção. Henry Wallon deu grandes passos na psicogênese ao apontar para a importância da emoção, assim como Milton Santos na Geografia e, para entrarmos em um campo que nos parece frio, a neurociência, esta nos realça o papel fundamental das sensações, emoções e afetos na organização do pensamento e sua moradia na memória. A vida que corre sem sentido passa e não deixa rastros. Como criar sentido para as coisas?

4. AFINAL, ONDE ESTÁ O FINAL?

Os dados coletados pela pesquisa quando do início da disciplina ministrada são comentados e, ao final do curso, buscamos mostrar aos alunos o processo pelo qual eles passaram, analisando seu ponto de partida e de chegada e a trajetória percorrida. Ao longo do semestre, realizaram grandes aquisições que vão comparecer nos trabalhos de final do curso. Algumas dessas aquisições expressam-se como verdadeiras obras-primas.

O final está em não finalizar, uma vez que o conhecimento é

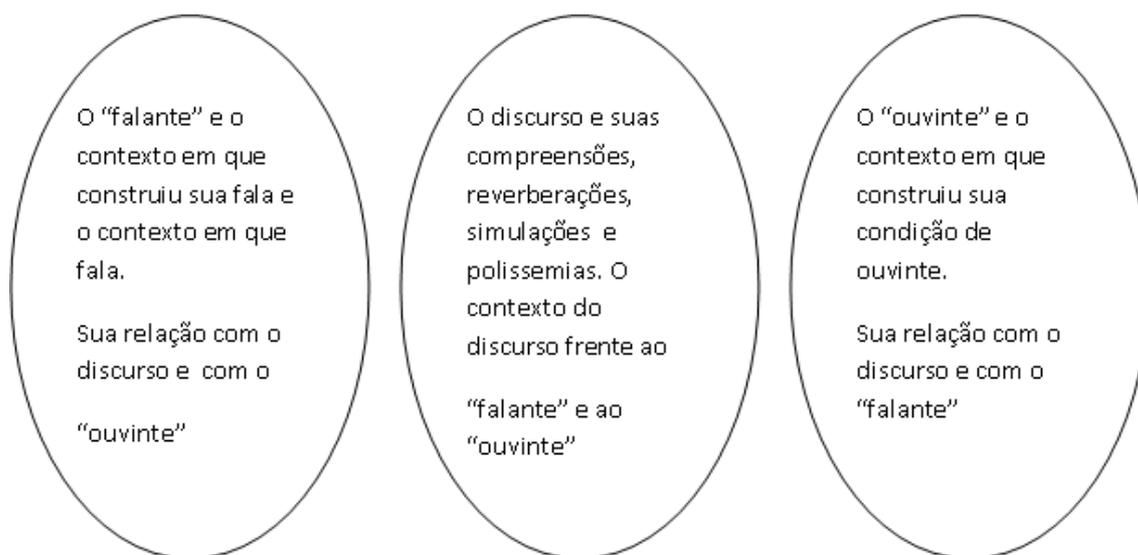
transitório, os conceitos são históricos e o espaço se transforma com uma voracidade inacreditável. Não sendo, infelizmente, possível reproduzir as encenações e ilustrações feitas pelos alunos da Pedagogia, julgamos que mais vale finalizar este texto transcrevendo um dos vários poemas de sua autoria, não só porque ele é representativo de até onde uma possibilidade didático-pedagógica pode chegar como uma tentativa de se romper com o círculo da espiral, mas também porque esse poema é a própria essência de uma representação que não é mais oca:

*Por este caminho, por esta passagem
Encontram-se lembranças
desencontradas
Perdidas, esquecidas ou abandonadas
De um tempo passado que não tem dono.
Tempo de ninguém.*

*Impressas sobre o trajeto de uma rua
interminável
Essas lembranças tornam-se memórias
Memórias que resistem ao novo tempo
Que alimentam as permanências
Que obrigam as mudanças a
redesenharem seu percurso.*

*Por esse velho novo espaço
As pessoas passam
Em direção à sobrevivência...
Sobrevivência negada aos sentidos
E ao que se deseja ser vivido.*

Autores: Fabiana, Junia, Mônica, Paula e Rosângela. Março de 2003. .



REFERÊNCIAS

PRADO JR, Caio. **Dialética do conhecimento**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Ed Unicamp, 2007.
SADER, Emir. In: MÉSZÁROS, Istvan. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1994.
SCHWARTZMAN, S. O futuro da educação superior no Brasil. In: PAIVA, Vanilda & WARDE, Mirian Jorge (orgs). **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas-SP: Papyrus, 1994

Data recebimento: 15.08.2009
Data de aceite: 16.08.2009