

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**

**Entre a Crítica e a Aprendizagem: Práticas possíveis no Ensino de Jovens e
Adultos**

Gabryel de Menezes Corrêa da Rosa

Porto Alegre, dezembro de 2014

Gabryel de Menezes Corrêa da Rosa

Entre a Crítica e a Aprendizagem: Práticas possíveis no Ensino de Jovens e Adultos

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Geografia como requisito parcial para obtenção do título de licenciada.

Orientador:
Prof. Dr. Nelson Rego

Porto Alegre, julho, 2014.

Agradecimentos:

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao corpo docente do curso de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que muito marcou minha trajetória como professor. Destaco os professores Luís Fernando Mazzini, Cláudia Z. Pires e Nelson Rego, pelos conselhos que tanto me engrandeceram.

Agradeço, muito, o camarada Felipe Akauan da Silva e Igor Dalla Vecchia, que, souberam ser amigos nos momentos difíceis. Por mais que ao longo dessa graduação tenhamos nos afastados, esse trabalho tem um pouco de cada um de vocês.

Não poderia deixar de citar aqui os meus irmãos Náthalye de Menezes C. da Rosa, Eduardo Spinelli Corrêa da Rosa, Anna C. Menezes Pinto e Leonardo Spinelli Corrêa da Rosa. Também cabe aqui colocar os irmãos não de sangue, Aécio Severo, Bruno Gonçalves e Maicon Fiegenbaum. Amo todos vocês demais.

Ao curso Certo Vestibulares que fez eu me entender como um professor de pré-vestibular sem ter vergonha dessa profissão, tão criticada e desrespeitada por tantos. Tento sempre carregar em mim às muitas virtudes presentes nesse meio.

A Raquel Borges Soares, por ter sido durante muito tempo uma grande companheira e grande amiga, sabendo ser dura quando eu precisava de uma palavra crítica. Te agradeço muito

Ao Colega da Vida e de profissão, Fabrício Caetano (Adeva) por ser um dos grandes companheiros que tive na minha trajetória docente, muito obrigado camarada.

A Patrícia Spinelli Basso, por ter sido companheira de uma pessoa que amo muito, resistindo e segurando as barras que vieram. Não se passa pelo que passamos como família sem criar um forte vínculo e um grande carinho. Minha mais sincera admiração, és uma mulher de fibra, que tem a melhor torta fria que conheço.

E, principalmente aos meus pais, Gilnei Corrêa da Rosa, o homem que me ensinou a “não temer leões”, e Nívia Fernanda Pedroso de Menezes, grande professora e a mulher mais admirável que conheço. A vida de vocês, sem tirar nenhum detalhe, é meu orgulho. Sempre opostos, sempre diferentes. Disse um dia o dialético que através do conflito entre uma tese e uma antítese, é que o mundo se move. Agradeço a vocês que, como tese e antítese, como pai e como mãe, como opostos me colocaram em movimento.

Sumário

1. Introdução: Por que um ensino crítico?	6
2. O Professor/Autor: Uma breve apresentação de quem vos fala.....	8
3. A Escola e o ensino como campo de luta:	11
4. Como a Geografia escolar pode contribuir?.....	15
4.1 Práticas possíveis	17
“O que é a geografia?” – O homem como agente, a paisagem como produto social.....	17
“Globalização” – A Produção do Espaço Urbano	20
“África e Ásia” – Discurso e Imaginação.....	23
O Processo Avaliativo:	28
6. Considerações Finais:	33
7. Referências Bibliográficas:	36

RESUMO:

O presente trabalho tem por objetivo buscar como a geografia pode contribuir em sala de aula para o desenvolvimento crítico do aluno, levando em consideração o processo aprendizagem. Isso se deu a partir da análise de práticas desenvolvidas pelo autor ao longo de sua experiência docente. Essas atividades foram aplicadas em duas instituições específicas: o Centro de Cultura Resgate e o Centro Municipal de Educação do Trabalhador Paulo Freire. Ambas instituições foram escolhidas exatamente por lidarem com jovens e adultos trabalhadores e portanto, entendidas como o melhor espaço para o desenvolvimento dessas práticas. O estudo visa contribuir para a elaboração de novas atividades que vão além de discursos dogmáticos e verdades prontas trazidas pelo professor, colocando o aluno no protagonismo da produção de seu conhecimento, julgando, avaliando, agindo e aprendendo a geografia.

Palavras-Chave: Aprendizagem, Crítica, Práticas de Ensino

1. Introdução: Por que um ensino crítico?

O geógrafo Milton Santos, em meados da década de 1970, ressaltava a necessidade de uma reformulação da Geografia. O meio técnico científico informacional, decorrente das tecnologias da 3ª revolução industrial, passa a permitir ao capitalismo sua nova fase, a globalização. O “espírito” tecnocrata domina grande parte do mundo científico que se submete aos interesses do grande capital e embasa o pensamento único.

“Como as técnicas hegemônicas atuais são, todas elas, filhas da ciência, e como sua utilização se dá ao serviço do mercado, esse amálgama produz um ideário da técnica e do mercado que é santificado pela ciência, considerada, ela própria, infalível. Essa, aliás. É uma das fontes do poder do pensamento único” (SANTOS, 2010).

A produção intensa e globalizada passa a necessitar de um “exército” de consumidores também a nível global, e as relações econômicas de livre mercado se espalham como modelo único para o desenvolvimento das nações. Essa globalização neoliberal que se montava na segunda metade do século XX, se intensifica ainda mais na atualidade, influenciando não só o patamar macroeconômico mas também vida cotidiana dos indivíduos. Relações pessoais acontecem pelo intermédio de técnicas de informação, todos os dias, o consumo e as formas decorrentes dele viram o modelo de lazer, e a perversidade do processo se consolida aumentando as desigualdades mesmo dentro de países desenvolvidos. As grandes corporações midiáticas aparecem exercendo um papel de consolidação e defesa dessa sociedade que se monta e desmonta a solidariedade e o bem estar social.

Academicamente a geografia, que não escapou da influência dessa tecnocracia e discurso do saber neutro, precisava se transformar. Uma geografia que se opusesse aos interesses do grande capital e aos saberes ditos neutros dos modelos teóricos e quantitativos que imperavam até o momento passa a se construir, colocando os problemas decorrentes do sistema capitalista (fome,

desemprego, intensificação dos problemas ambientais) no centro das discussões da disciplina. Essa crítica que se monta na academia e influencia o discurso de movimentos sociais, instituições de ensino e disciplinas escolares, alcança a sala de aula também. Em seu livro “se a geografia é um pastel de vento, o gato comeu a geografia crítica” o professor Nestor Kaercher fala sobre o alcance dessa corrente crítica no que concerne ao ensino e demonstra que, muitas vezes em nome dessa crítica, “muito se perdeu, de positivo, daquilo que era chamado de Geografia Tradicional” (KAERCHER, 2014, p.88). Afim de construir uma pedagogia libertária, alguns professores passam a impor sua visão de mundo, matando o aluno como sujeito de seu conhecimento e criando o que o professor Kaercher chama de “dogmatismo Crítico”.

Tendo em vista este contexto escolar, o presente trabalho tem por questão central “como a geografia pode, a partir de suas práticas em sala de aula, contribuir para o desenvolvimento crítico do aluno levando em consideração o processo Ensino/aprendizagem? Como auxiliar a construção de uma geografia escolar que se dedique à emancipação desse estudante, que o faça compreender a sua importância como agente da história e do espaço, sem transformar essa crítica em apenas um discurso dogmático?”

Como foco de análise e reflexão este trabalho se concentra na minha própria atividade docente desenvolvida em instituições educacionais específicas que foram escolhidas devido ao fato de se proporem a uma luta por uma transformação social de cunho solidário através do ensino. É importante ressaltar que a ideia aqui não é oferecer diagnósticos desanimadores sobre a situação do ensino de geografia, nem fórmulas de se ensinar ou práticas acabadas, mas sim apresentar um estudo sobre as atividades possíveis nos contextos em que elas se inserem, trazendo em vista a ideia de que o professor é um eterno pesquisador, refletindo sobre sua disciplina e sua atividade. Sem medo de arriscar na atividade docente, se almeja auxiliar na construção de novas práticas que levem em consideração não só temas polêmicos ou discursos críticos, mas que também o processo ensino/aprendizagem, valorizando o aluno como sujeito na produção de seu conhecimento.

Como já foi falado anteriormente, as atividades que embasam o estudo foram realizadas em duas instituições: uma de ensino fundamental regular e a outra um movimento social dedicado a formação de jovens e adultos e provas vestibulares.

Ambos projetos lidam com pessoas de baixa renda e se propõem a inserir, e a democratizar o ensino.

O trabalho se dividirá em 5 partes principais. A primeira será uma apresentação do autor, visando deixar mais clara às intencionalidades da pesquisa e o trajeto percorrido até aqui. Na segunda parte traremos uma caracterização das instituições, a fim de expor ao leitor o contexto no qual se inserem as nossas propostas de prática. A terceira parte, em complementação com a primeira, abordará a discussão sobre educação e transformação social, onde buscamos deixar claro o viés político de nossa proposta educativa e, abordando mais diretamente os objetivos do trabalho, busca trazer ao estudo às práticas que busquei analisar. Na quarta, me debrucei mais na análise sobre a questão da aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. A quinta, nos traz as reflexões finais, dificuldades e outros elementos do devir do trabalho.

2. O Professor/Autor: Uma breve apresentação de quem vos fala.

Como o trabalho consiste em uma pesquisa e reflexão das práticas criadas ou reelaboradas por mim, cabe aqui uma apresentação simples. Comecei minha carreira docente bem cedo na graduação, aproximadamente no segundo semestre. Já naquele momento, tive contato com o público Jovens e adultos do Projeto Educacional Alternativa Cidadã (PEAC) em 2009. O curso sediado no próprio campus do vale (UFRGS), foi fundamental para a minha entrada na educação popular e para as primeiras reflexões sobre a atividade docente. Nesse curso fiquei por três anos, e ver como aquele aluno, exposto às mais diversas dificuldades, disputava o acesso à universidade de forma totalmente desigual, me levou a pensar muito sobre a questão social do acesso ao ensino de uma forma geral e principalmente sobre o papel diferenciado que uma educação voltada para o trabalhador deve ter.

Como carreira profissional, por uma questão de proximidade, virei professor de pré-vestibulares privados e de aulas particulares, já no meu quarto semestre da universidade. A pesada rotina de trabalho, me distanciou bastante da atividade acadêmica, mas me ajudou a construir, aos poucos, minha atividade docente. Uma das marcas desse período, é minha aproximação do Marxismo e da filosofia crítica

de uma forma geral. Apesar do trabalho, dedicava algumas horas na semana a leitura dos principais textos de Marx, assim como a grupos de estudo não acadêmicos. Essa aproximação de Marx foi acompanhada por um forte interesse nos autores da chamada Geografia Crítica, principalmente Milton Santos e Ruy Moreira.

Creio que outras duas situações na minha carreira merecem crédito para que hoje eu possa ter elaborado esse trabalho, o convite que recebi para compor o movimento social “Resgate Popular” e a oportunidade de trabalhar com o professor Luís Fernando Mazzini (coordenador do Programa de Educação Tutorial). A primeira é um marco na minha militância, entrando em curso fortemente politizado (coisa que não se via com a mesma intensidade no Alternativa Cidadã), com reuniões periódicas sobre o curso, sobre o perfil docente, sobre a educação como campo de luta. Na Segunda é um marco na minha trajetória intelectual, pois como meus estudos de Marx eram feitos por conta e afastados da academia, tive a oportunidade de ser orientado, tirar dúvidas e principalmente ser cobrado no rigor de minhas reflexões apoiadas na Dialética Materialista.

No curso Resgate, ocupei e ocupo até hoje o cargo de coordenador da Geografia e pude propor aos professores que compunham a equipe grupos de estudo sobre educação popular, geografia crítica entre outros temas. Em seguida, fui eleito em assembleia geral, segundo secretário do curso resgate e coordenador da formação política dos alunos e de alguns militantes. Senti na época que muito do que considerávamos uma educação transformadora, apoiada na crítica, vinha a constituir na verdade um discurso abstrato e muitas vezes enfadonho ao aluno trabalhador. Mas como transformar isso? Como evitar que o aspecto político das formações e das aulas não se constituísse em apenas um dogmatismo? Creio que nesse momento de minha atividade intelectual e militante, foi quando me coloquei de frente ao problema que motivou este trabalho, e motiva minha atividade docente nos movimentos. Como a geografia como disciplina pode contribuir para o despertar crítico do aluno trabalhador? Como relacionar o ensino crítico, ao processo aprendizagem, tornando as aulas menos discursivas, mais interativas, relacionando elementos ditos tradicionais com práticas novas e deixando tudo isso mais

interessante ao estudante? Aqui não cabe dizer se consegui, cabe mostrar como tentei.

3. A Escola e o ensino como campo de luta:

A duas instituições que serviram como base empírica deste trabalho são o Centro de Cultura e Educação Resgate (C.C.E. Resgate) e O Centro Municipal de Educação do Trabalhador Paulo Freire (C.M.E.T Paulo Freire). Ambas as instituições se propõem a um trabalho educacional diferenciado, principalmente em seu público alvo. O curso Resgate é gerido por estudantes universitários voluntários e tem como principal bandeira de luta pela deselitização da universidade pública. A ideia é disponibilizar para alunos populares o ensino das disciplinas presentes nos principais concursos vestibulares e no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Para que o curso não se torne uma mera reprodução dos cursos privados, o movimento resgate realiza reuniões e formações mensais com os professores. O objetivo é sempre deixar muito clara a filosofia do curso e auxiliar na construção de uma identidade docente para o movimento.

Atividade extras são bem frequentes no Resgate. Para quebrar um pouco o currículo “duro” dos vestibulares, são adicionadas atividades como teatro, oficina de produção textual, aulas de cidadania (que esse ano contou com a presença quase todos os candidatos ao cargo de senador), formação política e gincanas didáticas. Todas essas práticas, fora da sala de aula, ajudam a dar coesão nas turmas e no movimento, assim como auxiliam às disciplinas do currículo principal.

No Paulo Freire, o salão principal da escola é frequentemente utilizado para atividades de leitura coletiva ou para o grupo de teatro se apresentar. Logo na entrada da escola temos uma rampa facilitando o acesso dos cadeirantes aos laboratórios e salas do andar superior. Toda essa infraestrutura da escola foi conquistada após a desapropriação de uma antiga escola particular que veio a falência. O carinho dos alunos para com a instituição é algo interessantíssimo. Para muitos deles o CMET funciona como uma outra casa. Eles se envolvem em várias atividades no turno inverso, ajudam nas demandas da escola, saindo muitas vezes tarde de lá.

O mais importante aqui é ressaltar o aspecto solidário de ambas instituições. De forma semelhante, elas se dedicam a educação de jovens e adultos

trabalhadores, com diferentes sonhos, vindos de diferentes lugares, com diferentes possibilidades. Os alunos frequentemente contam histórias pessoais interessantíssimas de superação, vários com filho muito cedo, problemas familiares ou com drogas. Toda essa complexidade deixa as salas de aula muito ricas de experiências e, ao mesmo tempo, constitui um dos principais desafios da docência nesses lugares. Ao dissertar sobre sua experiência na EJA, a professora Dione Busetti, supervisora do CMET, diz:

“Assumimos o compromisso de trabalhar com esse pessoal [...] começamos a ponderar que, se eles tinham conseguido chegar até aqui, se tinham conseguido sobreviver tantos anos, uma inteligência, que era diferente da única forma que a concebíamos, existia. Era preciso levar em consideração isso” (BUSETTI, 2013).

Não há seleção no CMET, a instituição se propõe a trabalhar com todos, se propõe a integrar. Já o curso Resgate, se vê obrigado a realizar um processo seletivo, devido à falta de vagas e a dificuldade no que se refere a infraestrutura. Os alunos são selecionados, principalmente, de acordo com a renda. Busca-se um aluno que, realmente, não tenha condições de pagar por um curso privado. Percebendo a dificuldade de lidar com alunos de diversas origens, e principalmente devido às pressões dos concursos vestibulares, a direção do curso resgate resolveu criar duas turmas com propostas distintas. O aluno após ser selecionado faz uma prova de conhecimentos básicos, para que os professores (principalmente de matemática, português e redação) tenham conhecimento daqueles com necessidades mais específicas e possa dar maior apoio ao longo do ano.

Instituições assim são necessárias, pois sabemos que segregação social proporcionada pelas dinâmicas inerentes (e irreformáveis) ao modo de produção capitalista não deixou de ser uma realidade concreta no devir da história desse sistema. A dificuldade da maioria em acessar os recursos e serviços mais básicos (Saúde, Saneamento, transporte e etc.), o aumento das desigualdades em muitos países e a constante concentração de renda continuam sendo um fato em escala mundial. No que concerne à educação, vemos que estamos longe de fugir dessa realidade. O acesso à escola ainda é uma questão complexa. Mesmo quando as classes populares “acessam” a educação, encontram muitas vezes uma

infraestrutura decadente, desanimadora somada por todo um modelo de ensino permeado por essa “lógica desumanizadora do Capital”, como nos diz Mézaros (2010), lógica que os aliena, que não consegue ir além dos problemas relativos às necessidades do mercado, não permite a estes estudantes uma visão clara da causa de vários de seus problemas. Frequentemente, vemos as ditas soluções ou as políticas de governo incentivarem a “tecnificação” da educação, subordinando-a, ainda mais, às necessidades do Capital e deixando de lado a proposta de uma educação transformadora.

Nesse sentido, instituições de ensino que se dediquem a trabalhar com os excluídos, com os oprimidos e suas diferentes necessidades são fundamentais para a busca de uma sociedade mais justa. Movimentos como o CMET Paulo Freire e o Resgate, dentro de suas possibilidades, se propõem a trabalhar com a diversidade e com a pluralidade. Se propõem a incluir e não a excluir, se propõe a transformar a ordem e não mantê-la.

“O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista [...]” (SADER, 2010, p. 15)

A reflexão do professor Emir Sader, presente no prefácio do livro “Educação para Além do Capital” de István Mészáros, junto com a nossa breve apresentação das instituições, nos desperta para uma discussão importante: “O que é educação?”, “Qual é o Papel da Educação?”. Essas perguntas podem ter diversas respostas, diversos caminhos para novas reflexões, mas nesse estudo temos por objetivo buscar o papel da educação no que concerne à luta emancipatória, a luta pela liberdade e autonomia do oprimido, e principalmente, como a geografia escolar pode se somar a isso.

A educação, dentro da sociedade capitalista, se torna uma mercadoria e ao mesmo tempo uma peça poderosa no processo de acumulação do Capital. Tal modo de produção e as mazelas intrínsecas a essa organização encontram na escola e na educação um forte aparato ideológico para a manutenção do status quo. “Como formar para o mercado de trabalho?” vira a questão central de muitos debates sobre

a educação. Sader dissertando sobre a obra de Mézaros diz “digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação” (2010, p. 17) explicitando a relação entre o modo de produção e a educação.

Quando a escola se propõe a lutar contra isso, mesmo com todas as suas limitações, a relação com o sistema se dá por outro lado. Ao objetivar uma educação voltada ao trabalhador, às massas, elas se propõem a trabalhar com o outro lado da relação Capital. Ao invés de servir ao mercado, há claramente a proposta de uma educação que sirva as massas como já havíamos citado anteriormente.

“A educação das massas se faz, assim, algo absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser, também, entre uma ‘educação’ para a domesticação, para alienação, e uma educação para a liberdade. ‘Educação’ para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 2011, p. 52)

A visão de educação para as massas que Paulo Freire nos expõe em seu livro “Educação como prática da Liberdade” vai de encontro a proposta de uma educação que contraponha a lógica do capital. O autor faz questão de colocar entre aspas a palavra *educação* quando a relaciona a alienação e a manutenção da ordem. Para os autores citados, “educar” para as necessidades do mercado não é educar, é alienar.

O CMET Paulo Freire constitui uma escola que é fundamentada nessa visão de educação. A organização da escola, os métodos de avaliação, o forte trabalho de integração dos alunos especiais, a dedicação dos professores ao projeto e até o nome da escola constituem alguns exemplos que corroboram essa afirmação. Em uma das várias conversas informais que tive com o professor Valcir Menezes (titular da disciplina de Geografia do CMET) o ouvi dizer “educar é transformar, precisamos buscar a transformação”. Aproveitar essa “definição” de educação feita pelo professor é importante para as nossas reflexões neste relato. Educar é transformar, se após o processo nada tiver mudado nem no aluno, nem no professor, o processo educativo não ocorreu. De forma muito próxima, o movimento Resgate traz em si a proposta de movimento e transformação desde sua criação. Como já mencionado, o curso é gerido por estudantes voluntários e foi fundado para lutar pelo livre acesso

ao ensino superior. Em reuniões do curso, ouvimos seguidamente: “estamos lidando com sonhos, se nós errarmos, eles podem parar de sonhar”. Além da ideia de educação como transformação, o curso Resgate carrega fortemente em sua filosofia e nos discursos de seus militantes a ideia de esperança.

4. Como a Geografia escolar pode contribuir?

A necessidade da elaboração de um discurso contrário à tecnocracia, a competitividade e a dita neutralidade na ciência geográfica é ressaltada por autores da chamada geografia crítica. “Nossa grande tarefa, hoje, é a elaboração de um novo discurso, capaz de desmistificar a competitividade e o consumo e de atenuar, senão desmanchar, a confusão dos espíritos” (SANTOS, 2010, p.55). O fim do século XX é marcado pela ampliação da lógica neoliberal, e suas consequências perversas se fazem presentes na vida cotidiana das pessoas. Como falado no tópico anterior, a educação deve buscar a transformação: “educar é transformar”.

Levar isso para a sala de aula é uma tarefa difícil. As variáveis são inúmeras, pois envolvemos o papel da escola, do aluno, professor e de outros agentes que permeiam as discussões sobre educação. No que concerne às práticas talvez “O ‘pulo do gato’, o avanço, a diferença vai dar-se na abordagem que o professor fizer dos assuntos e conteúdos, bem como na relação de diálogo e atração que ele estabelecer com seus alunos” (KAERCHER, 2014, p.224). O diálogo com o aluno, o “ouvir”, atribuir a eles o papel de ator, o poder do julgamento, valorizando suas reflexões são ideias que pautaram a elaboração das práticas desse trabalho.

Para além da elaboração de um *discurso* crítico, do dogmatismo, se faz necessária a construção de atividades práticas que que levem em consideração a aprendizagem do aluno e ao mesmo tempo se oponham às lógicas dessa sociedade mercantil. Muitas vezes, o conteúdo a ser abordado se torna secundário no objetivo da aula. Como discutido anteriormente, a educação deve se propor a desconstrução das lógicas alienantes, deve se dedicar a transformação. As compreensões e virtudes que se pretende que o aluno construa ao longo do processo de aprendizagem devem compor os objetivos junto com que chamamos de competência, aquilo que queremos que nossos alunos sejam capazes de realizar, saber, compreender após trabalharmos determinado tema. As competências

presentes no objetivo devem estar diretamente ligadas a epistemologia da disciplina trabalhada.

A Geografia tem como objeto de estudo o Espaço Geográfico que é definido por Milton Santos como “conjunto indissociável, solidário e, também, contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente mas como quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 1996, p. 51). Entendendo o Espaço Geográfico como uma totalidade dialética, sabemos que este é dotado de interações que se dão de forma contraditória e indissociável. Essa compreensão de Espaço não o coloca na função de um mero receptáculo das ações humanas, mas nos desperta para sua importância como “condição concreta da sua produção social”, “condição concreta da existência social dos homens” (MOREIRA, 2007, p. 65). O aluno deve ser capaz de se utilizar dos conhecimentos proporcionados pela disciplina para melhor compreender às dinâmicas que produzem esse espaço e, ao mesmo tempo, passam a permitir novas ações.

De forma geral, as atividades elaboradas tinham como método, decompor a análise do espaço em aspectos ou tópicos menores, para que os alunos pudessem compreender a relação da parte estudada com o todo. Aos estudarmos o continente africano, por exemplo, realizei atividades que nos facilitassem a identificação dos agentes que historicamente agiram sobre aquele espaço, suas intencionalidades (busca por recursos, mão de obra, mercado consumidor) e as consequências dessas ações para que assim conseguimos ter uma ideia da complexidade que compõe o continente estudado. Na nossa visão, ensinar geografia de forma crítica e desalienante é tornar o aluno hábil para compreender o espaço (a paisagem e os elementos que a compõem) como fruto de ações e intencionalidades. O aluno deve se tornar capaz de identificar os diferentes atores que agem sobre aquele espaço assim como despertar para a crítica de suas ações. Para reforçar esta ideia, podemos apontar a ideia do professor Nestor Kaercher que nos diz:

“A geografia pode ser um instrumento valioso para elevarmos a criticidade de nossos alunos. Por tratar de assuntos polêmicos e políticos, a Geografia pode gerar um sem número limite quebrando-se assim a tendência secular de nossa escola como algo tedioso e desligado do cotidiano. (KAERCHER, 1997, p. 61).

Ensinar geografia para que o aluno entenda o espaço e se entenda nesse espaço. O aluno como agente, como sujeito e não mais como um objeto, como recipiente vazio. Mesmo em instituições educacionais que tenham uma proposta diferenciada, vemos que a ideia de um ensino emancipatório tem dificuldades em aparecer na sala de aula como prática, e a parte ruim do chamado ensino tradicional se manifesta, induzindo os alunos a decorar e reproduzir, mesmo quando a ideia era transformar.

4.1 Práticas possíveis

Todas as práticas que aqui serão apresentadas foram elaboradas ou reformuladas por mim. As instituições citadas anteriormente tiveram papel fundamental para que essas ideias saíssem do papel e pudessem ser aplicadas em sala de aula. Ao montar tais aulas, busquei me apoiar na teoria construtivista que: “solicita que a sala de aula seja ampliada e tenha uma constante interação com o dia-a-dia do aluno, suas experiências, seu imaginário, seus desejos, enfim, sua vivência torna-se fundamental em todas as suas ações, trocas e decisões” (CASTROGIOVANNI, 2013). Todas as nossas práticas visam colocar o aluno no protagonismo da produção de seu conhecimento, colocando-o como agente do espaço, discutindo sua cidade e, principalmente, lhe dando papel de julgamento de autor do que está se apresentando. De forma complementar, lembramos de não valorizar somente a questão cognitiva, mas inserir isso dentro de temas e questões fundamentais de nosso tempo, como já discorremos anteriormente. Para deixar mais claro, vamos às práticas.

“O que é a geografia?” – O homem como agente, a paisagem como produto social.

O que é a geografia? Ao lançarmos essa pergunta aos alunos, frequentemente vemos respostas perdidas que falam de um emaranhado de conteúdos sem conexão uns com os outros. “É a ciência que estuda o relevo e o mar” diz uma aluna do CMET, “não viaja, ela fala de várias coisas de sociedade, guria!” replicou o colega. A dicotomia clássica entre as chamadas geografia física e Humana aparecem nos discursos dos alunos, perdidos acerca do que é a disciplina e, principalmente, perdidos em relação a sua utilidade.

Essas questões motivaram a criação dessa prática. Como mostrar para os alunos o que seria a geografia, sendo que dentro da própria ciência existem divergências sobre o tópico? Deveria expor os conceitos principais, e explaná-los um a um dando exemplos? Deveria levar uma resposta pronta baseada em leituras acadêmicas? Não me senti à vontade com nenhuma dessas opções. Creio que não se pode responder o que é a geografia em uma aula ou oficina, isso deve ser construído constantemente em todas as nossas práticas, deixando claro para os alunos os conceitos trabalhados. Mas, mesmo assim, tentei elaborar uma prática que se somaria a isso, e instigaria o aluno a tentar compreender o objeto de estudo da geografia: o espaço geográfico.

As referências teóricas básicas para elaboração dessa prática são os filósofos Karl Marx, Friedrich Engels e o geógrafo Ruy Moreira. A atividade, por questões de tempo disponível, se concentrou mais na questão da produção material do espaço.

“O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal dos indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza. Naturalmente, não podemos abordar, aqui, nem a constituição física dos homens nem as condições naturais, geológicas, oro-hidrográficas, climáticas e outras condições já encontradas pelos homens. [...] Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmo começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida [...]” (MARX & ENGELS, 2007, p.87)

Marx e Engels já enunciavam, na sua obra base do materialismo dialético, a estreita relação do homem com o espaço, apesar de não citarem propriamente a geografia (que nem existia como disciplina na época do texto citado). Levando para a geografia, Ruy Moreira destaca que o espaço é um “produto social” e o seu caráter social decorre:

“[...] do fato de que os homens têm fome, sede e frio, necessidades de ordem física decorrentes do pertencer ao reino animal, ponte de sua conexão cósmica. No entanto, à diferença do animal, o homem consegue os bens de que necessita intervindo na ‘primeira natureza’, transformando-a. Transformando o meio natural, o homem transforma a si mesmo. Ora, como a obra de transformação do meio é uma realização necessariamente dependente do trabalho social (a ação organizada dos homens em coletividade), é o trabalho social o agente de transformação do homem de um ser animal para um ser social, combinando esses dois momentos em todo o decorrer da história humana [...] Decorre disso que a formação

espacial deriva de um duplo conjunto de interações, que existem de forma necessariamente articulada: a) o conjunto das interações homem-meio; e b) o conjunto das interações homem-homem. Tais interações ocorrem simultânea e articuladamente, sendo, na verdade, duas faces de um mesmo processo”. (MOREIRA, 2007, p.65)

Ruy Moreira consolida aqui, uma análise materialista do Espaço Geográfico, que coloca no centro da sua formação as necessidades e intenções humanas, ao mesmo tempo que põe o espaço não só como palco, ou objeto de ações, mas como elemento central no desenvolvimento histórico da sociedade. Agir sobre o espaço é transformar o Homem e o Espaço.

No que concerne à prática de sala de aula, busquei trazer esses elementos centrais para uma atividade que teve duração de aproximadamente 3 períodos de 40 minutos. Essa foi realizada no curso Resgate popular com aproximadamente 20 alunos presentes. É importante ressaltar o apoio dos colegas e da instituição como um todo, me cedendo a carga horária necessária para que a atividade tivesse seus objetivos alcançados. Passemos à atividade

- **Tema:** O Espaço Geográfico: Um produto social

Objetivos: Estudar o principal conceito da ciência geográfica, o Espaço Geográfico, visando a compreensão do papel da ação (e da intenção) humana na produção deste. Isso se dará através de uma atividade prática, uma parte expositiva e debates orientados pelo professor.

Desenvolvimento:

1º momento: É elaborada uma história inicial. Todos eles estavam em um avião que acabou caindo em uma ilha deserta. As condições ambientais gerais deverão ser colocadas no quadro, como clima, tipo de vegetação e etc. Essa história mirabolante, tem por objetivo chamar a atenção do aluno para a prática. Ainda nesse primeiro momento o professor deve dividir a turma em pequenas equipes, no caso do curso resgate, eles foram divididos em 5 grupos de 5 integrantes ou mais. As palavras, fome, abrigo, proteção, também serão colocadas no quadro para que os alunos as tenham como base de suas ações. Todos os grupos receberam um mapa fictício com escala para que possam “espacializar” suas ações. A ideia é que eles utilizem o mapa, riscando, planejando, e principalmente transformando os elementos

encontrados. No mapa estarão grafadas algumas informações sobre a disponibilidade de comida, o local de origem da equipe e outros detalhes mais.

2º momento: Os alunos deverão se organizar com os grupos, discutindo os passos que estão dando para garantir a sobrevivência do grupo na ilha fictícia. Todos esses passos deverão ser colocados numa folha a parte e também grafados no mapa, para que não sejam esquecidos. Os professores envolvidos (tive auxílio de um colega da geografia e um de sociologia no dia) deverão orientar os alunos e colocar no quadro as ideias deles que mereçam destaque como, divisão do trabalho (muitas vezes uma divisão sexual, homens com caça e construção, mulheres com colheita e lar), e construção de algum elemento de infraestrutura (pontes, passarelas, dentre outros), por exemplo. Dependendo da turma, os alunos se agitam bastante nessa parte da atividade, por isso é importante a presença constante do professor, cobrando o foco e auxiliando de forma geral.

3º momento: Terminado o momento mais longo da aula, pediremos alunos ressaltarem alguns pontos das suas ações, por que o fizeram dessa forma. A ideia é que os estudantes reflitam sobre suas decisões e suas intenções e principalmente, o papel do Espaço nessas ações. “A paisagem da ilha continua a mesma após a atividade?” “Quais foram as suas principais transformações?”, “Por que ela foi transformada?”. Essas perguntas deverão ser registradas pelos alunos, e também servirão como base do debate desse momento.

4º Momento: Neste quarto momento, conceitos fundamentais da geografia, Território e Paisagem serão articulados à prática. De maneira expositiva e rápida será colocada no quadro uma definição de tais conceitos. A explicação desses conceitos deverá utilizar os elementos trazidos pelos alunos ao longo da atividade e deverá ser registrado no caderno.

“Globalização” – A Produção do Espaço Urbano

A influência desse processo se faz sentir no cotidiano das pessoas, ao mesmo tempo em que sua complexidade e grandeza dificulta a sua compreensão. Essa fase do capitalismo é apoiada no forte consumismo e no forte papel da informação na difusão de um discurso que aliena e fragmenta, a noção de mundo

dos indivíduos. Na América Latina, nos anos 90, as práticas neoliberais ganham força e deixam como herança índices de desigualdade elevados, fome e desemprego. Milton Santos dizia no início dos anos 2000: “Jamais houve na história um período em que o medo fosse tão generalizado e alcançasse todas as áreas de nossa vida: medo do desemprego, medo da fome, medo da violência, medo do outro.” (SANTOS, 2010, p.58).

No Brasil, mesmo no atual momento político onde as pautas de inclusão social e distribuição de renda aparecem na pauta do governo, a perversidade desse processo se manifesta na ação e no poder das grandes corporações, funcionando como força política dentro e fora do Estado. Remoções de pessoas, segregação, fragmentação do espaço mostram as grandes metrópoles brasileiras cada vez mais pensadas para o capital e não para as classes populares que se tornam reféns da especulação imobiliária, fato escancarado nas proximidades da “Copa do Mundo 2014” no Brasil.

Trazendo a discussão para a escola, o aluno é envolvido, diariamente, por uma quantidade imensa de tecnologias e propagandas ligadas a globalização. Shoppings, vídeo games, televisão são técnicas do consumo, da tecnocracia que permeia esse atual momento da história. Toda essa complexidade acaba por construir nos indivíduos uma *intencional* visão fragmentada do mundo que se apresenta. Longe de fugir da influência desse processo, os próprios problemas da educação, muitas vezes, passam a ser pensados no patamar das soluções e dos discursos tecnológicos. “Devemos aumentar o acesso do aluno à informação”, “devemos disponibilizar tecnologias para serem usadas em sala de aula”, “O problema é que nossas aulas precisam utilizar mais recursos visuais para nos aproximarmos do aluno moderno”, dentre outras ideias correntes nas escolas e nos discursos de ensino. Não que a tecnologia não possa auxiliar a educação, mas essa não pode ser justificada simplesmente por ela mesma, sem crítica e reflexão. Tentando se inserir no tal mundo globalizado na eterna busca para saciar as necessidades do aluno dito moderno, o professor entrega a sua prática a esse jogo de poder, auxiliando na consolidação desse discurso e intensificando a alienação do aluno.

“É a partir dessa generalização e dessa coisificação da ideologia que, de um lado, se multiplicam as percepções fragmentadas e, de outro, pode estabelecer-se um discurso único do ‘mundo’, com implicações na produção econômica e nas visões da história contemporânea, na cultura de massa e no mercado global. As bases materiais históricas dessa mitificação estão na realidade da técnica atual. A técnica se apresenta ao homem comum como um mistério e uma banalidade. [...] Como tudo parece dela depender, ela se apresenta como uma necessidade universal, uma presença indiscutível, dotada de uma força quase divina à qual todos os homens acabaram se rendendo sem buscar entendê-la” (SANTOS, 2010, p.44).

Tendo em vista esse contexto, criamos uma prática que dialogue, sim, com algumas tecnologias presente no cotidiano do aluno, mas ao mesmo tempo demonstre a perversidade do processo de globalização. Essa prática também foi desenvolvida no curso Resgate, e pressupõe que os alunos já tenham certo conhecimento prévio de Globalização. Vamos a prática.

- **Tema:** A produção do Espaço Urbano na globalização

Objetivos: Compreender como o processo de globalização (diretamente vinculado ao interesse das grandes corporações) age na produção e transformação do espaço geográfico. Isso será realizado através do estudo do espaço urbano - a cidade - identificando os sistemas de ações e objetos que a transformam, visando o despertar crítico do aluno em relação ao papel regulador e impositivo dos macroatores e intencionalidades na transformação do lugar.

- **Desenvolvimento:**

1º momento – A aula será iniciada a partir de uma provocação trazida pelo professor. “Quando nos deslocamos pela cidade, podemos ver uma série de marcas em anúncios, lojas, e etc, várias empresas se fazem presentes na nossa vida, mas como isso acontece? Somente em seus produtos? Somente em shoppings ou em ambientes de consumo? Como sentimos a ação delas?”. Antes de colocar as perguntas no quadro, será colado no quadro uma montagem de um artista famoso, ou do próprio professor, a fim de descontrair e trazer os alunos para a prática. Essa montagem será cercada por uma série de logos de empresas multinacionais do conhecimento dos alunos ao longo da narrativa inicial.

2º momento – No segundo momento deve ser realizada uma atividade prática utilizando um mapa de uma cidade hipotética. O mapa (anexo 1) representa um

espaço com ocupação diversa, com áreas rurais menos ocupadas e outras mais densas, com maior fluidez. Iremos propor que os alunos se coloquem no papel de uma grande empresa estrangeira (setor bancário, Shopping etc.) buscando uma localidade para inserir seus serviços nesta cidade. Cada dupla de alunos receberá o mapa, que foi retirado de um jogo de vídeo game muito popular entre os jovens, e deverá marcar as melhores localidades para sua empresa (eles receberam uma pequena folha com o logo de sua empresa e suas principais necessidades locacionais). Neste processo o aluno vai se posicionar como um “macroator” (conceito presente na obra do Geógrafo Milton Santos), um agente dentro do espaço desta cidade. A ideia é que eles ajam sobre o espaço, construam avenidas, se interessem por novos espaços e assim produzam o espaço Urbano.

3º momento – Terminada a segunda fase da aula, começaremos a problematizar com os alunos as causas e consequências de suas escolhas na produção do espaço da cidade hipotética. Traremos para discussão novas questões como: a grande empresa que se alocou em determinado espaço, pode agir ali sozinha, ou haverá outras ações por parte de outros agentes que estarão relacionadas? Existirá alguma consequência no Espaço por causa dessas empresas? (Políticas especiais, construção de estradas, investimentos do Estado dentre outras coisas). E se nesta área de interesse destes poderosos atores globais houvesse uma comunidade de pessoas pobres, ou alguma outra ocupação irregular, o que aconteceu com essas pessoas? Para onde foram? Essas perguntas têm por interesse explicitar o caráter econômico da Globalização e a força das grandes empresas em transformar o espaço e fazer valer seus interesses, assim como discutir os problemas de uma cidade planejada para o grande capital e a segregação sócio espacial decorrente disso. Toda essa atividade será pensada em cima do mapa fornecido, visando espacializar as hipóteses e ideias surgidas na discussão das questões.

4ºMomento – Encaminhando o final, será colocado no quadro os principais elementos do debate gerado no momento anterior, afim de garantir o registro do que foi trabalhado e discutido.

“África e Ásia” – Discurso e Imaginação

Tendo em vista a complexidade da realidade, aos nos propormos a práticas que se dediquem à emancipação e que contraponham a sociedade capitalista e o seu modelo de globalização, devemos debruçar nossa atividade docente, muitas vezes, à desconstrução de estruturas discursivas hegemônicas. Para além do patamar econômico, o professor deve problematizar questões culturais, conflitos étnicos, questões de gênero e etc. Não negamos aqui a relação possível entre esses temas e os aspectos materiais (relações de produção, desenvolvimento das forças produtivas), mas apenas reconhecemos que esses podem levados a outro prisma da complexidade do real. Discutir o poder das ideias, dos discursos, das representações nos leva para outro campo da filosofia crítica, na qual devemos buscar embasamento para (re)construir nossa prática docente.

“Suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2010, p.9)

De forma muito próxima, podemos dizer que o discurso sobre o espaço, portanto, é permeado de diversas intencionalidades e muitas vezes, guarda em si poderes e perigos. Mídia, produções artísticas e escola são responsáveis pela difusão e consolidação de discursos. Essa consolidação, como já dito, é dotada de intencionalidades diversas sendo esse discurso controlado, selecionado e organizado por lógicas hegemônicas que estravam o local. Rodrigues, ao dissertar sobre a obra de Edward Said, *Orientalismo*, ressalta o poder avassalador que o discurso sobre o espaço pode ter. Segundo a autora, Said consideraria o *Orientalismo*

“O conhecimento acadêmico supostamente sem juízo de valor, que inclui todo o tipo de escrita sobre o oriente (acadêmica, imaginativa ou administrativa) podendo discutir-se e analisar-se o orientalismo como discurso oficialmente instituído para opinar sobre o oriente, descrevendo-o, ensinando-o, situando-o e governando-o. Nessa perspectiva, o orientalismo é visto como um estilo ocidental de domínio, reestruturação e sustentação da autoridade ocidental sobre o oriente.” (RODRIGUES, 2010, p.23)

Nesses discursos ditos oficiais, temos então claramente o componente de poder, capaz de inventar imaginários, orientar as discussões e os debates correntes sobre determinado espaço, consolidando assim uma visão única e perigosa. Na sala de aula, frequentemente nos vemos reproduzindo esses discursos e criando “verdades” sobre os espaços. Muito, nesse sentido, já vem sendo feito no ensino de geografia. Inúmeros são os trabalhos que se dedicam ao estudo e a proposição de práticas que podemos chamar “pós-coloniais”, contrapondo discursos sobre os espaços. Estudos de regiões continentais aparecem no ensino fundamental como componente do currículo, e aí temos uma grande oportunidade de dialogar com esses autores e propor práticas carregadas de um discurso de contraponto.

Tema: África: Cultura e Discurso

Objetivos: Estudar a diversidade cultural na África, assim como outras características populacionais deste espaço. Isso se realizará através do uso de imagens, mapas, e debates a partir de questões geradoras esquematizadas no quadro pelo professor. Visa-se com esta aula contribuir para a compreensão da complexidade do espaço geográfico africano, explicitando sua pluralidade e riqueza cultural para além dos discursos eurocêntricos que ajudam a construir um imaginário sobre este continente.

- **Desenvolvimento:**

1º momento – Como provocação inicial, será realizada uma breve atividade que consistirá em relacionar alguns conceitos e ideias estabelecidos pelo professor com fotos que serão distribuídas no início da aula. Conceitos como “civilizado”, “Desenvolvido”, “Atrasado”, “Selvagem”, “Sucesso” dentre outros, serão associados às imagens de diferentes etnias africanas, assim como pessoas de outros continentes recebidas pelos alunos. Terminada essa atividade inicial, partiremos para um diálogo livre que vise problematizar as relações feitas pelos alunos. “Por quais motivos fizeram suas associações?”. A ideia desse momento é discutir a imaginação geográfica eurocêntrica que compõem nosso imaginário em relação à África de forma livre para, assim, trazê-los para uma análise mais aprofundada.

2º momento – Neste segundo momento, de forma mais expositiva e dialogada, será esquematizado no quadro algumas questões referentes ao colonialismo e a forte

influência europeia neste espaço. Para facilitar esta construção, os alunos receberam um mapa com os principais “colonizadores” africanos. A ideia aqui é trazer a estreita relação entre desenvolvimento e o crescimento dos países europeus e subdesenvolvimento e a pobreza africana assim como a importância da dominação deste continente para as grandes economias do globo. A questão da desterritorialização da mão de obra (escravizada para trabalhar nas colônias da América) também será abordada neste momento. Para auxiliar na compreensão dessa relação, trarei elementos do filme visualizado pela turma na última aula, Senhor das Armas, como a série de conflitos e o interesse de grandes corporações da indústria bélica e do petróleo no Espaço africano. Uma charge será exposta a eles durante esse momento, para instigar o diálogo sobre as questões tratadas.

3º momento – No terceiro momento, afim de trabalhar um pouco da diversidade populacional Africana, voltaremos nossa atenção novamente às imagens das diferentes etnias e também utilizaremos alguns mapas: Um com limites políticos do continente, outro com a espacialização de algumas das principais etnias africanas e um mapa com as religiões predominantes. O objetivo, a partir da análise das imagens e dos mapas é levar o aluno a refletir sobre a complexidade do espaço Africano, sobre a diversidade de culturas que o compõem, assim como despertar criticamente para os reducionismo e preconceitos que compõem os discursos sobre o continente.

4º Momento – No momento número quatro será apresentado aos alunos uma entrevista com uma nigeriana. Nesta entrevista, Chimamanda Adichie discorre sobre “os perigos de uma história única, sobre a história da África contada de “fora pra dentro”. Esse vídeo nos ajudará a compreender a questão política por trás dos discursos reducionistas, por trás da imaginação geográfica e como estes podem contribuir para a construção de uma ideia de “povo inferior”, “povo digno de pena” enfraquecendo a visão do indivíduo sobre ele mesmo e dificultando a luta pela mudança.

5º Momento – O quinto momento será reservado para o desenvolvimento de uma atividade avaliativa. Os alunos receberam uma folha com algumas questões sobre o vídeo assistido para que possam, assim, registrar e sintetizar as ideias presentes,

não só na fala de Adichie, mas na aula como um todo. Os alunos deverão entregar esta atividade para que ela seja corrigida e sirva de material de estudo para eles.

- **Tema:** Ásia: O Oriente como Invenção

Objetivos: Conhecer a diversidade populacional da Ásia, assim como outras características e dinâmicas demográficas deste espaço, lançando mão do estudo de seus diferentes povos, culturas e religiões. Visa-se despertar no aluno a compreensão da complexidade do espaço asiático, evitando reducionismos, focando sua cultura para além de conceitos exacerbadamente midiáticos de fundamentalismo, terrorismo, e etc. Isso se dará através de dinâmicas de debate partindo de questões geradoras, assim como leituras imagéticas e trechos de filmes escolhidos pelo professor

- **Desenvolvimento:**

1º momento – Neste primeiro momento, a aula será iniciada com algumas questões geradoras, visando provocar uma reflexão inicial. “Quando você ouve falar de um asiático, ou da Ásia, o que vocês imaginam? Quais características remetem a um asiático?”. Articulados em duplas, os alunos deverão elaborar um “perfil asiático” em seu caderno, elencando características que os ajudem a descrever esse povo segundo o conhecimento que têm deste espaço, para posteriormente entrarmos de forma mais profunda na diversidade desse continente.

2º momento – Após os alunos terem finalizado a primeira atividade, serão distribuídas entre as duplas algumas imagens contendo referências às diferentes culturas, etnias e religiões presentes na Ásia para que os estudantes comparem as fotos recebidas com as suas descrições. Será perguntado aos alunos “as imagens e as descrições batem, ou não?”, “O perfil elaborado e a imagem tem alguma relação, ou não? por que? A ideia desse momento fazer o aluno refletir sobre a imaginação que temos em relação aos outros, como enxergamos a Ásia. Essas questões serão feitas pelo professor visando um debate livre entre os alunos sobre o tópico proposto.

3º momento – Fazendo uso de uma esquematização no quadro de algumas das características trazidas pelos alunos na construção do “perfil asiático”, será trabalhado o conceito de imaginação geográfica, visando problematizar o aspecto político dos reducionismos vinculados a essa “mitologia” fundamentada no preconceito. Para discutirmos o conceito, após uma breve explanação do professor durante a elaboração do quadro, será perguntado aos alunos “quando pensamos os diferentes lugares, e atribuímos características e significações a estes, fizemos tirando informações só da nossa cabeça ou não? Se não, de onde mais podem ter vindo estas ideias? Podem essas ideias estarem relacionadas a algum aspecto prático, alguma ação? E trazendo mais uma vez a obra de Edward Said, relacionaremos algumas ideias contidas nos discursos ocidentais (Ásia como berço do Exótico, do Inferior, do Fraco, do Vulgar, etc.) para assim trazer o aspecto prático e dominador do Neocolonialismo como um grande exemplo histórico da esfera política da imaginação Geográfica.

4º Momento – O fechamento da aula trará uma breve reflexão sobre o quanto estes discursos reducionistas que permeiam nossa imaginação acerca de determinados espaços, ainda embasam ações impositivas e em muito tem relação com as questões geopolíticas que envolvem o continente asiático na atualidade. Essa reflexão será mais aberta e se dará a partir da questão “temos exemplos atuais de ações vinculadas a esse imaginário?”.

O Processo Avaliativo:

No que concerne ao processo avaliativo, não fez parte do objetivo desse estudo elaborar métodos diferenciados devido ao modelo das instituições onde trabalhamos. No CMET o principal limitante foi o tempo porque, como as práticas foram desenvolvidas ao longo de um estágio (com duração de 2 a 3 meses), não me coloquei a pensar em uma avaliação específica. Esta permeou as práticas, nas produções textuais, construções argumentativas nos debates, e na participação geral das atividades. É interessante colocar que a própria escola tem um processo avaliativo que merece destaque. Eles chamam de avaliação emancipatória, que valoriza o processo e a evolução do aluno. O aluno tem o direito de se auto avaliar no conselho utilizando uma folha fornecida pela escola. A ideia rompe diretamente

com os métodos avaliativos de “acumulação de pontos”. O aluno tem a oportunidade de participar de seu próprio processo avaliativo e junto com o conselho decidir se tem condições de avançar à próxima totalidade ou não. Os professores levam em consideração as capacidades que o aluno desenvolveu nessa etapa do processo. A folha de auto avaliação do aluno contém 12 perguntas objetivas sobre o seu comportamento e sobre a sua aprendizagem. No final, há um espaço para que ele comente algo sobre o semestre e o que aprendeu. Todos os alunos leem os seus respectivos textos, e os professores fazem perguntas e comentários sobre suas repostas.

Já no curso resgate, qualquer processo avaliativo se torna um pouco mais difícil, pois quanto mais nos aproximamos das provas de vestibulares e ENEM, menos são as possibilidades de fugirmos das cobranças dessas provas. Mesmo assim, de forma muito próxima ao feito no CMET, busquei (junto com outras disciplinas) incentivar a participação dos debates e a produção textual individual. Como trata-se de um pré-vestibular, talvez uma articulação maior com a disciplina de redação possa vir a ser no futuro uma proposta de avaliação dessas práticas.

“A avaliação de geografia deve ser traçada de acordo com os objetivos do planejamento, de uma forma clara e objetiva, evitando, assim, interpretações equivocadas. Os exercícios devem explorar o senso crítico, permitindo que os estudantes possam resolver situações-problema, compreender, comparar e interpretar os fenômenos”. (RABELLO, 2010)

Indo de encontro a reflexão de Rabelo, e como já dito, visei explorar o senso crítico dos alunos, objetivando a compreensão das temáticas abordadas. As atividades avaliativas desenvolvidas em sala de aula, na maioria das vezes, solicitavam dos alunos a interpretação e o posicionamento crítico dos educandos em relação aos problemas que lhes eram apresentados. A avaliação deve vir a complementar o processo educativo. Um dos métodos possíveis no caso do CMET foi a correção coletiva após a prova. Pedi que os alunos respondessem a questão “qual foi minha maior dificuldade na realização da avaliação?” para que assim eu pudesse discutir com eles algumas questões que envolvessem a construção do conhecimento. Os alunos puderam debater as respostas entre eles após a prova e refletir sobre pontos onde podiam melhorar a sua argumentação.

5. Entre a Crítica e a Aprendizagem:

Passar do simples para o complexo, da ação banal, do agir inconscientemente sobre objetos dados à análise e reflexão dessas ações. Esse foi o desafio maior ao elaborar práticas que fossem críticas e ao mesmo tempo levassem em conta a complexidade do aprender.

“Para Piaget, a ação humana constitui a ponte entre a realidade e a razão. O conhecimento, aqui pensado como estrutura ou capacidade, e só secundariamente como conteúdo, é construído pelo sujeito; não é determinação genética (inatismo), por mais importante que seja a contribuição do genoma, como não é doação de uma inteligência superior; nem é determinação do meio, por mais que seja sua contribuição” (BECKER, 2005, p.6)

Vemos então que a ação do sujeito é a principal forma de relação com a realidade, e de forma análoga, podemos dizer que o agir do aluno (o aluno como sujeito da prática) é fundamental para a construção do conhecimento. O aprender não vem da doação de uma “*inteligência superior*”, assim como o desenvolver crítico não pode vir do dogmatismo e dos discursos prontos do professor. Ao elaborar as práticas, visei levar em consideração, principalmente, a passagem da ação primária (que julguei aqui, toda ação ou julgamento centrado no senso comum, no dado imediato) para a chamada ação secundária, onde voltamos às ações primárias, buscando entendê-las, buscando “tomarmos posse delas, tomar consciência dos seus mecanismos íntimos” (BECKER, 2005, p.28).

As práticas apresentadas, começam sempre de forma simples, com ações que não exijam conhecimento teórico prévio. O aluno é colocado a julgar imagens com palavras que fazem parte do seu cotidiano, é convidado a agir sobre um espaço, uma ilha deserta, imaginativamente, buscando alimentos e moradia, transformando o espaço apresentado, agindo como empresa em uma cidade fictícia. Em todas as práticas esse aluno pode se colocar na posição de sujeito, não como um mero recipiente de conteúdos, ele atua sobre os objetos, sobre a realidade que se apresenta.

É um importante que, ao montar as primeiras partes da prática, sempre tentei buscar a resposta mais simples, o senso comum, para que pudéssemos nos utilizar disso posteriormente. Dado esses primeiros momentos, onde se busca a chamada ação primária do aluno a partir dos objetos dados, surge a questão de como transformar isso em uma ação complexa, em uma reflexão sobre sua própria ação. O desafio inicial não é suficiente para que os estudantes compreendam o que ocorreu, o que foi feito, ou as consequências disso. Teoria e conhecimento não se faz com a mera prática. No cotidiano deles, eles são praticamente bombardeados por propagandas, veem o espaço da cidade em transformação, veem o forte apelo ao consumo, mas mesmo vivendo isso, praticando isso, a compreensão teórica não se manifesta sem estímulo. Creio que levar essas situações pra dentro de sala de aula, demonstrar o processo ocorrendo através de suas próprias ações, constitui um bom recurso didático para que temas complexos como globalização, por exemplo, se tornem mais compreensíveis e palpáveis.

Para partirmos para uma reflexão mais complexa, que Piaget chama de *abstração reflexionante*, nos utilizamos na maioria das vezes de perguntas que iam crescendo de complexidade. Com as questões adequadas sobre a parte prática, podemos avançar muito na elaboração de um pensamento crítico. Perguntas como: “quando pensamos os diferentes lugares, e atribuímos características e significações a estes, fizemos tirando informações só da nossa cabeça ou não? Se não, de onde mais podem ter vindo estas ideias?”, ou, “Quando as empresas agiram na área onde havia ocupação irregular ou comunidades mais pobres, o que aconteceu com essas pessoas? Para onde foram?” têm muito mais efeito após às atividades, pois foram eles que agiram em um primeiro momento. As perguntas apresentadas os colocam a refletir sobre suas próprias decisões buscando assim consolidar o processo que pode ser chamada de abstração.

“O processo de abstração, em qualquer nível, consta sempre dois passos. Primeiro, retiram-se características dos objetos, das ações ou das coordenações das ações, de um patamar, e projeta-se esse material para outro patamar mais elevado (reflexionamento); reorganiza-se, então, esse novo patamar em função dessas características (BECKER, 2005, p.29).

É importante ressaltar que todo esse processo não deve excluir as partes expositivas da aula, ou utilização de recursos como livros didáticos, apenas buscamos que práticas assim venham a compor o dia a dia da sala de aula, desafiando o aluno a pensar e elaborar hipóteses. Sempre após as perguntas e a elaboração de uma reflexão mais complexa, me utilizei do quadro para sintetizar a aula e deixar mais claro alguns conceitos que lançamos mão ao longo das práticas.

A educação deve visar a transformação, mas não só uma transformação no nível macro, da estrutura social como um todo (este inclusive não vira de uma mera reformulação nas práticas docentes), muitas vezes a transformação que deve ser valorizada no cotidiano escolar, é aquela que ocorre internamente, no professor e no aluno. De forma mais teórica, a transformação das dinâmicas cognitivas, das estruturas endógenas que permitem o aprendizado de cada educando. Castrogiovanni (2013), dissertando acerca da teoria construtivista, nos diz que a construção do conhecimento se dá a partir da “[...] assimilação, quando o organismo assimila o objeto e o transforma como parte de si, construindo uma estrutura para interiorizá-lo (assimilá-lo). Na assimilação, o sujeito modifica o objeto para poder conhecê-lo [...]” e a partir da “acomodação, o sujeito é que se modifica para conhecer (acomodar) o objeto”, ou seja, o sujeito passa por uma transformação interna na construção do conhecimento. Repetimos a frase já dita anteriormente, educar é transformar, se após o processo nada tiver mudado nem no aluno, nem no professor, o processo educativo não ocorreu.

6. Considerações Finais:

Longe de querer concluir este trabalho, cabe a essa parte final, apenas uma avaliação dos problemas e dos resultados alcançados com o que já foi feito. Dedicar-se a desconstrução das lógicas da sociedade mercantil constitui uma tarefa desafiadora. As práticas trabalhadas aqui, foram só algumas das diversas que tentei elaborar ou que experimentei ao longo da minha atividade docente. Entre erros e acertos, escolhi para analisar apenas algumas (não por serem melhores ou piores) para não me alongar nas análises das práticas. As motivações desse trabalho, como já dito na minha apresentação, vieram principalmente da riqueza da atividade docente com estudantes trabalhadores. O cansaço, as histórias individuais, a

relação professor/aluno, tudo isso me parecia muito diferenciado nesses ambientes onde desenvolvi a reflexão.

Algo que chama muita atenção dessas práticas é que esse tipo de aluno (geralmente mais cansado e menos participativo) parecia ver nessas aulas algo divertido e menos mecânico (como apenas copiar ou responder questões do livro didático). Como já dito, não abdiquei ao longo do meu trabalho de aulas expositivas, mais voltadas para o uso do quadro, com debates mais curtos, mas sempre que pude, busquei inserir os alunos em diálogos abertos, tentando tornar os temas mais acessíveis, com questões geradoras, quadrinhos ou outros elementos que os trouxessem para a aula. Porém, por mais que as outras aulas tivessem elementos diferenciados, atividades como as analisadas no trabalho realmente transformam o ambiente. Os alunos riam, se irritavam, se perdiam, sentem a necessidade de se ouvir, de debater, elaboram hipóteses (elemento importante para indivíduos no estágio operatório formal), e a segunda parte, das análises teóricas, na maior parte das vezes, veio como consequência da primeira.

Partir de objetos dados para reflexões complexas é um movimento que fundamenta às práticas. Olhar para uma série de objetos ou processos, ou descrevê-los para os alunos, pode constituir uma prática totalmente vaga. Quando iniciamos uma prática sobre globalização, temos apenas uma ideia que designa, as vezes confusamente para os alunos, uma série de processos complexos que extravasam o local. Mesmo assim, colocamos esse título, como uma síntese precária de todos esses processos. Colocando um conceito vago (como globalização) no quadro, depois colocando objetos simples à ação do aluno, e posteriormente partindo para análise dessas ações, estamos jogando constantemente com a parte e o todo, num movimento dialético de aprendizagem. No processo de Aprendizagem eu decompou e recomponho o conhecimento. De forma que permite aproximações, o conceito de Abstração de Piaget, e o conceito de concreto em Marx, são atingidos a partir do esforço de se ir além da aparência. Para atingirmos o conhecimento do real, devemos nos debruçar na análise dos objetos dados, suspendendo estes, buscando suas mediações, as relações que o compõem

Certamente, nem todos os alunos encaram práticas assim como algo bom. Por mais que a dedicação na elaboração das aulas fosse grande, não foi apenas uma vez que ouvi de alunos que aquilo era perda de tempo, bobagem, ou que eles

não eram crianças para lerem mapas de videogame ou quadrinhos. Essas críticas se manifestaram principalmente no curso Resgate que, como já dito, sofre mais pressão de pautas voltadas para o vestibular, mas nunca, em nenhuma das escolas, houve algum aluno que não quis participar. Dentro das atividades, identifiquei alguns problemas que deverão ser trabalhados. Um que merece destaque é que todas as práticas, por buscarem muito a ação do aluno, se deram de forma mais truncada em turmas mais agitadas, tanto no resgate quanto no CMET. Como disse anteriormente, cabe ao professor adequá-las as especificidades de cada turma.

Conforme avança o ano, alguns alunos faziam associações de outros temas com as práticas passadas, para a partir delas compreenderem o que estava sendo trabalhado. Já nas produções textuais, vi que os alunos ainda apresentavam dificuldade em articular suas ideias, mesmo quando buscavam apresentar seu posicionamento, sua crítica sobre os temas estudados, demonstrando, não só sua dificuldade na produção textual em si (domínio da língua e da escrita), mas também porque não foram acostumados a dar importância as suas próprias reflexões. Seus pensamentos, ações e opiniões devem ser cobrados constantemente ao longo do período letivo, provas, trabalhos, ou até como síntese de algumas aulas.

Ao elaborar essas práticas, sempre busquei fazer uma boa revisão da literatura geográfica disponível sobre o tema. Se torna impossível criar algo que se proponha a ser crítico sem realizar um estudo sobre o tema. A leitura de livros científicos e o constante estudo da disciplina são a base do entendimento mais aprofundado dos processos, e principalmente, os fundamentos para a preparação de aulas e oficinas. Elaborar práticas que simplificassem, sintetizassem situações e processos complexos, para que esses se tornassem mais tangíveis para os alunos, foi um grande desafio, mas principalmente, o professor que se proponha a trabalhar com essas questões, deverá saber perguntar. Como afirmei no corpo do estudo, a pergunta adequada é um dos principais passos da passagem da reflexão simples, do senso comum, para a teoria, para a reflexão complexa, e principalmente, para o desenvolvimento crítico do aluno. Creio que o trabalho cumpra os resultados que eu, como docente, esperava obter, independente de os alunos se tornarem capazes de elaborar reflexões mais complexas, creio que a grande conquista dessas atividades é o gosto pela crítica e pela geografia.

7. Referências Bibliográficas:

- BECKER, F. “Um divisor de águas. Viver Mente Cérebro”, Rio de Janeiro, RJ, v. 1, p. 24-33, 2005.
- BUSETTI, D. “Os Desafios da inclusão da EJA: Um Relato do CMET Paulo Freire” Disponível em: <www.celpcyro.org.br/joomla/index.php?option=com_content&view=article&Itemid=0&id=835> 5 de dezembro de 2013
- CASTROGIOVANNI, A. C. In: Boletim Gaúcho De Geografia; Associação Dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre: Porto Alegre – RS – Brasil – 1973 1973/91 - 1992 (19). Atualizado 2013.
- FOUCAULT, M. “A ordem do Discurso”. São Paulo: Editora Loyola, 2010.
- FREIRE, P. “Educação como prática da Liberdade”. São Paulo: Editora Paz e Terra. 2011.
- KAERCHER, N. A. “A geografia é o nosso dia-a-dia”. In: CASTROGIOVANNI. A. C. [et. al.] Geografia em sala de aula: Práticas e Reflexões. Porto Alegre: editora da UFRGS/AGB – Seção Porto Alegre, 2003.
- _____. “Se a geografia escolar é um pastel de vento, o gato come a geografia crítica”. Porto Alegre: Editora Evangraf Ltda, 2014.
- MARX, K.: ENGELS, F. “A Ideologia Alemã”. São Paulo: Editora Boitempo, 2007
- MÉSZAROS, I. “Educação para Além do Capital”. São Paulo: Editora Boitempo, 2010.
- MOREIRA, R. “A geografia serve para desvendar as máscaras sociais”. In: MOREIRA, R. “Pensar e ser em Geografia”. São Paulo: Editora Contexto, 2007.
- RODRIGUES, M. “Geografias Pós-Coloniais: Uma aproximação a algumas problemáticas teóricas centrais”. In: GeoPlanUM, Revista dos estudantes de Geografia e Planejamento da Universidade do Minho: I Edição, 2010.
- SADER, E. “Prefácio de Educação Para Além do Capital”. In MÉSZAROS, I. “Educação para Além do Capital”. São Paulo: Editora Boitempo, 2010.
- SANTOS, M. “Por uma Geografia Nova”. São Paulo: Hucitel, 1996.

_____. “Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal”. 19ªed. São Paulo: Record, 2010.

8. Anexos:

Anexo 1 – *Material fornecido na aula de Produção do Espaço Urbano*



- 1 – Área nobre
- 2 – Centro de pesquisa universitário
- 3 – Núcleo industrial distante da cidade
- 4 – Periferia
- 5 – Área com potencial de valorização e com ocupação humana irregular
- 6 – Centro urbano e administrativo
- 7 – Área portuária