ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA PROMOÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO DOS ESTUDANTES

Victor Alves Santos
PPGeo/IESA/UFG
E-mail: victor.santosalves@hotmail.com

Marilene Marzari
SEDUC/MT
E-mail: marilenemarzari@gmail.com

Resumo:
O estudo traz reflexões a respeito do planejamento do ensino, a partir das contribuições dos projetos de pesquisa "Organização do Ensino na perspectiva da Didática Desenvolvimental" e "Teoria Desenvolvimental: contribuições à atividade de ensino- aprendizagem" que tinham como objetivo discutir o planejamento de ensino com aproximações da teoria desenvolvimental e as contribuições à atividade de ensino- aprendizagem. O estudo ocorreu na disciplina de Fundamentos de Astronomia, Curso de Licenciatura em Geografia, na qual planejamos os conteúdos priorizando problematizações, questionamentos e discussões, inicialmente em pequenos grupos e, posteriormente, ampliados ao coletivo para que os estudantes internalizassem os conteúdos. Os dados foram levantados por meio da metodologia qualitativa e os procedimentos de observação e da análise das produções dos estudantes durante as aulas. Além disso, analisamos o PPC e os planos de ensino, a fim de compreendermos as concepções de ensino e aprendizagem do curso pesquisado. Como aporte teórico, recorremos a Davídov (1988) que discute o planejamento do ensino na perspectiva crítica e Cavalcanti (2011; 2015) e Callai (2012) que tratam do ensino-aprendizagem dos conteúdos de Geografia que vise o desenvolvimento da criticidade dos estudantes. Os resultados sinalizam que os estudantes participaram da proposta, na qual puderam vivenciar outras possibilidades de ensino-aprendizagem. Em especial, pela proposição de tarefas em grupos para discussão de textos, refletir e expressar suas ideias que contribuíram para a formação do pensamento geográfico. Assim, o ensino na perspectiva da Didática Desenvolvimental faz a diferença na internalização dos conhecimentos e deles se utilizem na formação pessoal e profissional.

Palavras-chave: Planejamento de ensino; Pensamento teórico; Pensamento geográfico; Aprendizagem.

Introdução

Este estudo contou com as contribuições das discussões desencadeadas nos projeto de pesquisas "Organização do Ensino na perspectiva da Didática Desenvolvimental" (2016- 2019) e "Teoria Desenvolvimental: contribuições à atividade de ensino-aprendizagem" (2019- 2022), ambos desenvolvidos no Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de

Mato Grosso – Campus Universitário do Araguaia (ICHS/UFMT/CUA) e tinham o intuito de discutir conceitos da teoria histórico-cultural, de Vygotsky, da teoria da atividade, de Leontiev e da teoria desenvolvimental, de Davídov que trazem contribuições às teorias pedagógico-didáticas que colaboram para a construção de uma sociedade mais humana e justa. As discussões contribuíram para que os participantes dos projetos estudassem, discutissem e internalizarem os principais conceitos que auxiliassem para recriarem suas práticas de ensino, uma vez que a maioria deles, ao longo de sua formação escolar e exercício profissional, aprendeu e ensina fundamentado na concepção positivista de conhecimento que, segundo Davídov (1988), contribui para a formação do pensamento empírico dos estudantes, importante, mas insuficiente para uma leitura da totalidade dos fenômenos.

Em função disso e com o anseio de materializar as discussões realizadas nos projetos de pesquisa, planejamos um "ensaio" com conteúdos referentes à disciplina de Fundamentos de Astronomia, do Curso de Licenciatura em Geografia, pertencente a Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário do Araguaia, para que os estudantes compreendessem a importância da unicidade entre teoria e prática. Para isso, utilizamo-nos de leituras, resolução de situações-problema, questionamentos e discussões realizadas, inicialmente em pequenos grupos e, posteriormente, ampliados para o coletivo da sala. Além disso, ocorreu o planejamento interdisciplinar, mais especificamente com a disciplina de Didática Geral que contribuiu para que os estudantes elaborassem planos de aula com os conteúdos de astronomia, na perspectiva crítica.

Assim, este estudo teve como objetivo principal discutir possibilidades de planejamento do ensino na perspectiva da didática crítica e suas contribuições à atividade de ensino-aprendizagem. A metodologia foi de natureza qualitativa e os procedimentos pautaram-se em observações dos estudantes durante a realização das tarefas e de produções desenvolvidas no decorrer da disciplina, a fim de percebermos como os estudantes internalizaram os conhecimentos e da análise do Projeto Pedagógico de Curso – PPC e dos planos ensino dos professores, como o intuito de compreendermos as concepções de ensino e aprendizagem propostas no curso pesquisado.

Como referencial teórico, recorremos às teorias críticas, mais especificamente de Davídov (1988) que criou uma teoria para o planejamento do ensino que desenvolva o pensamento teórico dos estudantes e Cavalcanti (2011; 2015) e Callai (2012) que tratam do ensino-aprendizagem dos conteúdos de Geografia em busca da criticidade dos estudantes.

Dessa maneira, o texto encontra-se organizado da seguinte forma: inicialmente realizamos um breve contexto do ensino-aprendizagem em Geografia no Brasil, a partir da abertura política, em seguida, apresentamos alguns aspectos do Curso de Licenciatura em Geografia como o currículo, a formação continuada, o planejamento das aulas e avaliação, na sequência, os resultados do planejamento de ensino da disciplina de Fundamentos de Astronomia e, por fim, as considerações finais.

Ensino-aprendizagem em Geografia

A partir da abertura política, no Brasil, na década de oitenta, educadores de diferentes áreas do conhecimentos desencadearam discussões para buscarem uma concepção de educação na perspectiva crítica, na qual os sujeitos envolvidos – professores e estudantes – deveriam ensinar e aprender os conhecimentos como uma produção histórica, sendo eles constituintes ativos no processo educativo, capazes de internalizarem os conhecimentos produzidos ao longo da história, em uma perspectiva de práxis, para utilizá-los na vida e na sociedade.

Dentre as teorias críticas está a Didática Desenvolvimental, criada por Vasily Vasilyevich Davídov fundamentadas nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, da abordagem histórico-cultural, de Vygotsky, Luria e Leontiev que construíram um arcabouço teórico para que possibilitasse desenvolver o pensamento teórico-científico dos indivíduos. Em linhas gerais, essa abordagem preocupa-se com a formação do pensamento teórico, sendo entendido como

> [...] a forma de atividade mental por intermédio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material e como meio de sua representação mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial (DAVÍDOV, 1988, p. 126).

Esse tipo de pensamento difere-se do conhecimento empírico/abstrato que

> [...] surge por meio da observação e comparação de fenômenos; pode ser ordenado hierarquicamente com base em características formais; e a palavra ou um termo limitado é o meio pelo qual ele é comunicado. Por meio do procedimento epistemológico empírico, o objeto é captado quando é isolado de sua conexão espacial e cronológica, de modo a poder ser observado, comparado, categorizado e relembrado [...]. Na exposição empírica, o objeto individual funciona como uma realidade independente (HEDEGAARD, 2002, p. 205).

Assim, o planejamento do ensino ocupa centralidade no processo de aprendizagem, pois é por meio de situações-problema e questionamentos que os estudantes internalizam os conteúdos em um movimento de unicidade entre teoria e prática, conseguindo abstrair o conhecimento teórico. Isso implica dizer que os conhecimentos geográficos precisavam ser significados para que fizessem sentido aos estudantes e fossem utilizados na vida prática, ou seja, para resolução de problemas do cotidiano e/ou para prosseguir os estudos.

Esse referencial teórico, quando utilizado no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, promove aprendizagens significativas nos sujeitos, visto que ao buscarem entender a "geografia do aluno", nos dizeres de Cavalcanti (2015), a Geografia do cotidiano se torna como preponderante para entender o espaço geográfico e relacioná-lo com o lugar, a região, o território e a paisagem, uma vez que, por meio de suas práticas socioespaciais, o sujeito pode interpretar o espaço em que vive e, consequentemente, reivindicar por melhorias. Com isso, o estudante

> […] poderá, em um ensino orientado pela meta de formação de conceitos, adquirir ferramentas intelectuais que permitem a ele compreender a realidade espacial que o cerca na sua complexidade, nas suas contradições, a partir da análise de sua forma/conteúdo e de sua historicidade. Compreendendo seu lugar e os territórios formados em suas proximidades, como uma espacialidade, o aluno terá uma convicção de que aprender elementos do espaço é importante para compreender o mundo, na medida em que ele é uma dimensão constitutiva da realidade, e estará, com isso, mais motivado para estabelecer com os conteúdos apresentados uma relação de cognição, colocando-se como sujeito de conhecimento (CAVALCANTI, 2011, p. 201).

Para tanto, é necessário que os estudantes sejam sujeitos ativos no espaço em que vivem e possam desvelá-lo. Daí a importância do planejamento a partir da aparência/abstrato não pensado para que cheguem a gênese dos fenômenos. Como discute Callai (2012), os sujeitos fazem parte de um mundo globalizado e as guerras, as lutas, os embates, entre outros são parte do mundo em que vivemos, mesmo que distante, e essas informações são relevantes no processo de ensino-aprendizagem na medida em que o ensino para a vida permita o movimento diante das escalas do global para o local e vice-versa. Assim, o estudante tem condições de pensar geograficamente os conhecimentos escolares e formar conceitos, o que implica unicidade entre significados sociais e sentidos pessoais e a generalização teórica dos conceitos ensinados, características que uma organização didática de ensino fundamentada nas teorias críticas propicia condições concretas de oferecer.

Características do curso pesquisado

As observações e análises a respeito da instituição pesquisada foram sendo construídas durante nossa inserção no Curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário do Araguaia, como discente (2014 a 2018) e docente (2019 a 2020), nos quais tivemos a oportunidade de analisar o PPC do curso e os planos de ensino de professores. Para isso, organizamos os seguintes tópicos a serem analisados: a) currículo; b) formação continuada; c) planejamento das aulas; e, d) avaliação.

No que diz respeito ao currículo, percebemos que tratava-se de um documento que contemplava a formação de licenciados, mas no seu desenvolvimento enfatizava-se a formação de bacharéis, ou seja, a maioria das disciplinas, das discussões e das práticas eram voltadas à formação de bacharéis em Geografia, contradizendo o que estava no PPC, que trazia como objetivo principal "[...] formar profissionais para atuarem no ensino fundamental, médio e graduação" (Projeto Pedagógico de Graduação, 2018, p. 15).

Durante nossa formação acadêmica participamos de reuniões para reestruturação do PPC e percebemos que era realizado às pressas, com o intuito de atender exigências do Ministério da Educação – MEC. Sendo assim, poucas reflexões eram realizadas e alguns

professores estavam mais preocupados em defender sua área de atuação, ou seja, entre a divisão das disciplinas humanas e físicas. As disciplinas pedagógico-didáticas eram relegadas a segundo plano, mesmo sendo as que assumiam o principal papel de discussões referentes à formação do licenciando em âmbito geral. No que diz respeito ao ensino de Geografia, as disciplinas com discussões específicas, estavam como optativas ou nos estágios supervisionados obrigatórios que acontecem a partir da metade do curso.

Outra questão diz respeito às disciplinas que contavam com "Práticas como Componentes Curriculares – PCC's" que deveriam ser utilizadas para realizar reflexões das teorias na prática escolar, local de atuação dos graduandos, como é descrito no documento do curso:

> A Prática no Curso de Geografia, Licenciatura, tem o tratamento de um componente curricular que permeia todo o curso e tem o propósito de colaborar para a formação da identidade do professor pesquisador, reflexivo e atuante na sociedade a partir da articulação com as demais disciplinas mediante ações educativas integradoras, que estreitem o vínculo universidade-escola-comunidade (Projeto Pedagógico de Graduação, 2018, p. 32).

Porém, essas práticas – PCC's –, na maioria das vezes, eram direcionadas a realização de fichamentos, resenhas e de outras produções textuais que pouco possibilitavam a mediação dos conhecimentos geográficos que são ensinados na educação básica e acabavam comprometendo a formação e prática docente.

Em função disso, os estudantes que não participavam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e Residência Pedagógica - RP, tinham apenas os momentos de estágios supervisionados para discutir temáticas que permeiam o campo educacional e vivenciar a escola, futuro local de atuação. Isso fez com que o pouco tempo de convivência com a realidade, poderiam desencadear, por parte dos estudantes, insegurança ao assumirem uma sala de aula, mais especificamente em planejar as aulas, lidar com os desafios presentes em sala, dentre outras preocupações referentes ao exercício da docência. Essas fragilidades acabam contribuindo para práticas de reprodução mecânica que predominam no ensino. Em síntese, podemos dizer que o currículo analisado possui traços da concepção

empírica/positivista, por ser fragmentado e desconexo da realidade dos estudantes que se preparam para assumir a docência.

No que diz respeito a formação continuada, verificamos a ausência de uma política estabelecida pela instituição, embora ocorram formações pontuais, principalmente quando o docente ingressa na instituição para efetivar-se. Em relação aos docentes contratados, por tempo determinado, não tem sido ofertada nenhuma ação que visava a formação continuada por parte da universidade. Em nosso caso, fomos privilegiados por fazer parte de projetos de pesquisa e extensão, que visavam discussões referentes às prática pedagógico-didáticas, mais especificamente na preparação das aulas, da mediação didática, das perspectivas de avaliação, da relação professor X estudantes, estudantes X estudantes, entre outros. O professor que deixou de vivenciar essas questões pedagógica-didáticas na formação tanto inicial como continuada acaba fragilizando o processo de ensino-aprendizagem.

Outro item analisado foram os planos de ensino que, de forma geral, seguem um esquema disponibilizado pela instituição. Dificilmente eram planejados de forma interdisciplinar, sendo elaborados em uma natureza rígida ou por tabela na construção destes documentos, em algumas situações, os docentes propõem estes planejamentos com pouca reflexão a respeito da realidade concreta dos estudantes.

Além disso, predominava nos planejamentos uma metodologia que deixa os estudantes passivos, ou seja, o professor expõe o conteúdo utilizando-se de recursos multimídia e/ou de discussão empírica de textos que pouco colaboravam para a formação, visto que muitos estudantes deixavam de realizar as leituras previamente, seja pela quantidade de textos, pela necessidade de trabalhar durante o dia e pelo pouco comprometimento por parte de alguns estudantes. Soma-se a isso, as aulas de campo executadas em algumas disciplinas, que acabavam ficando comprometidas, principalmente porque os estudantes dificilmente conseguiam unir a teoria às práticas observadas em campo.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem cada professor estabelece seus critérios que vão desde inúmeros fichamentos, elaboração de resenhas, de artigos, provas, tarefas realizadas de forma mecânica, ou seja, com a reprodução de fragmentos de textos e/ou de livros, questões de “complete”, verdadeiro ou falso, perguntas-respostas, apresentação de seminários

com tópicos que faltaram tempo para serem transmitidos durante a disciplina e que serão "cobrados" em provas semestrais.

Por fim, podemos dizer que predominava no desenvolvimento das disciplinas do Curso de Licenciatura em Geografia uma prática conservadora de ensino-aprendizagem, ou seja, os estudantes são levados, na maioria das aulas, a descrever, nomear, quantificar, catalogar, expor e esquematizar os conhecimentos, sendo em poucos momentos oportunizado apropriarem e internalizarem os conceitos para fazer uso deles em sua vida pessoal e/ou profissional.

Assim, diante de tal quadro exposto, buscamos repensar e recriar as práticas em sala de aula, fundamentadas nas teorias críticas de ensino-aprendizagem, como mostraremos em uma experiência de organização de ensino a seguir.

Planejamento do ensino na perspectiva crítica

Com o objetivo de materializar a unicidade teórica e prática, a partir das discussões realizadas nos projetos de pesquisa "Organização do Ensino na perspectiva da Didática Desenvolvimental" e "Teoria Desenvolvimental: contribuições à atividade de ensino-aprendizagem", e as observações das diversas relações estabelecidas no curso pesquisado, foi proposto um planejamento didático de ensino na disciplina de Fundamentos de Astronomia, com carga-horária de 64 horas, no Curso de Licenciatura em Geografia, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário do Araguaia (ICHS/UFMT/CUA), no ano de 2019.

O aludido planejamento versou sobre os conteúdos que tratavam da origem, evolução e estruturas do Universo e suas teorias de criação; das principais características e dinâmicas do Sistema Solar, como os planetas e corpos celestes pertencentes, movimentos realizados e suas consequências no Planeta Terra, bem como os conteúdos de astronomia na educação básica e a produção de planos de aula e materiais didáticos.

Durante as aulas, os estudantes eram organizados em grupos para discutirem e resolverem as questões propostas, levando em consideração o movimento do coletivo para o individual, essas questões levaram em consideração os conteúdos propostos pela disciplina, e

versavam sobre o fenômenos de criação do Universo e a importância e contribuições do avanço da ciência para essas descobertas, assim como, suas imbricações ideológicas por trás dessas teorias de criação; a estrutura e evolução do Planeta Terra, e os fenômenos astronômicos e seus efeitos nas ações humanas, políticas e ambientais; e a identificação e análise de episódios astronômicos no cotidiano, dentre outras problematizações. Durante as discussões dessas questões, a mediação didática era fundamental, visto que os estudantes estavam pouco acostumados com as discussões em grupo durante o desenvolvimentos das aulas de outras disciplinas.

Tais questões buscavam que os estudantes formassem o pensamento teórico e geográfico, por meio da resolução de situações-problema que os ajudassem a internalizarem os conhecimentos geográficos presentes na astronomia e sua mediação no ensino de Geografia da educação básica. Outro diferencial proposto por essa organização didática dizia respeito aos momentos de exposição e discussão de ideias dos estudantes que ocupavam centralidade durante as aulas, assim, era respeitado os momentos de fala que permitiam expressar compreensões para possíveis intervenções, considerando a necessidade de internalização dos conceitos científicos; nesse caso, dos conhecimentos geográficos. Esses conhecimentos, nos dizeres de Sforni são "[…] potencialmente promotores do desenvolvimento psíquico"(SFORNI, 2004, p.82).

Como resultados, destacamos avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os estudantes participaram ativamente da resolução de situações-problemas e de questionamentos relacionados aos conhecimentos que faziam parte da disciplina. Os estudantes relacionavam os conteúdos com as práticas cotidianas e, assim, realizavam generalizações mais elaboradas dos fenômenos geográficos.

Outra questão importante foi a possibilidade de realizar tarefas interdisciplinares envolvendo as disciplinas de Fundamentos de Astronomia e Didática Geral, nas quais os estudantes elaboraram planos de aula a partir dos pressupostos da didática crítica com os conteúdos que estavam aprendendo em Geografia.

Essa vivência fez a diferença no planejamento das aulas, visto que, a maioria dos estudantes avaliou como importante, principalmente porque o ensino não se pautou em

apresentações de slides, com explicação do professor e da passividade dos estudantes; os textos eram mais discutidos e aprofundados, diferente do "amontoado" de leituras e tarefas empíricas que pouco contribuem para a aprendizagem; as avaliações passaram a ser realizadas com o objetivo de acompanhar o processo de aprendizagem dos conceitos geográficos e a promoção do pensamento geográfico.

Considerações finais

Durante o tempo de vivência no Curso de Licenciatura em Geografia, percebemos certa contradição entre o que é proposto no Projeto Pedagógico do Curso com práticas pedagógico-didáticas que pouco contribuíam para a formação do pensamento teórico e geográfico dos estudantes. Isso pode, de certa forma, comprometer o ensino de Geografia na perspectiva crítica, uma vez que, no exercício da docência, os professores acabam reproduzindo práticas de transmissão, reprodução e memorização mecânica dos conteúdos geográficos.

Em vista disto, as práticas experienciadas pelos acadêmicos do curso devem ser refletidas e repensadas pelos professores envolvidos na formação dos licenciandos, uma vez que, como aponta Saviani (1983), é questionando a prática que podemos identificar e revelar os problemas que necessitam serem resolvidos no contexto da prática social, e, como repercussão, estabelecer que conhecimentos teóricos são fundamentais para interceder na sociedade.

Como caminho para a diminuição dessas práticas conservadoras de ensino-aprendizagem, as teorias críticas, em especial da Didática Desenvolvimental, possibilitam a criação e recriação de práticas pedagógico-didáticas que ajudem os estudantes a internalizarem os conhecimentos, por meio de discussões coletivas de questões que visem a formação do pensamento teórico que requer o movimento de ascensão do pensamento abstrato (empírico) ao concreto que, por sua vez, requer abstrações e reflexões teóricas para que os estudantes identifiquem as relações genéticas do objeto de estudo e realizem generalizações substantivas que propiciam o desenvolvimento cognitivo que permite ler, analisar e intervir em prol de uma sociedade mais humana e justa.

Referências

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia. *In*: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; MUNHOZ, Gislaine Batista. **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar geografia para autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, número especial, p. 193-203, out. 2011.

_____. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2015.

DAVÍDOV, Vasili Vasilyevich. **La enseñanza escolar e el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscu: Editorial Progreso, 1988.
HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal com base para a instrução. In: MOLL, Luis C. (Org.). **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PROJETO PEDAGÓGICO DE GRADUAÇÃO – GEOGRAFIA, 2018. Disponível em: https://cms.ufmt.br/files/galleries/137/PPC.pdf. Acesso em: 09 maio 2022.
SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1983.
SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.