



A APROXIMAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO NO ENSINO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Jordana Bogo¹ - UCS

Resumo:

O presente trabalho busca apresentar reflexões acerca da importância do ensino da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ela é uma ciência que faz parte do sistema de disciplinas que compõem a organização escolar, fornece subsídios que contribuem para o entendimento do espaço no qual as crianças vivem. O modo como ela vai permear o discurso do professor precisa refletir o cotidiano, pois, tanto o espaço e a sociedade que produz esse cotidiano são mutáveis, geram movimentos e acontecimentos que atingem a nossa existência. Contudo, essa aproximação é distante, visto que na escolarização dos anos iniciais há uma grande ênfase no ensino de Português e Matemática. Para tanto, busca-se apresentar que a aproximação da Geografia com o fazer pedagógico se faz necessário e possível por meio das contribuições teóricas da pesquisa-ação, aproximando estudos científicos às práticas docentes.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; anos iniciais; geografia, pesquisa-ação.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Educar é um ato humano, não mecânico. É condicionado por características culturais, acontece em diferentes espaços e em estruturas educacionais. A cada instante todos aprendem, ensinam ou reaprendem algo e dessa maneira participam da educação. Ela se efetiva concomitantemente na família, na relação entre amigos, na sociedade e faz com que cada um seja coprodutor de educação para si e para os outros.

Entretanto, a escola é um lugar que congrega a diversidade de opiniões e, deve, além de reunir tais diferenças, respeitá-las, sem perder de vista seus fundamentos e objetivos. O educador, enquanto agente do processo e representante da escola junto aos alunos, é viabilizador do desenvolvimento do conhecimento.

É nesse cenário que a educação, além de conduzir os sujeitos ao conhecimento, possui o desafio de levá-los a desenvolver comportamentos e movimentos contínuos de aprendizagens que favorecem o desenvolvimento pessoal relacionado às capacidades de

¹ Licenciada em Geografia e Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora da rede privada de Caxias do Sul e São Marcos/RS. Contato: jordanabogo@gmail.com.

ampliar suas competências, necessárias à sobrevivência e decorrentes das transformações que se operam no momento atual.

Diante disso, a escola, local de vivência dessas situações, deve possibilitar aos educandos mecanismos pedagógicos que permitam identificar o contexto dessas modificações. O ambiente escolar deve facilitar ao educando o desenvolvimento e o estímulo de suas capacidades cognitivas e emocionais que permitam conhecer o novo e, nele, saber encontrar soluções que identifiquem e expliquem a sua existência no mundo.

Os educadores exercem papel fundamental nesse processo. Eles auxiliam no desenvolvimento dos educandos, que estão em constante formação e vão se re/construindo na interação com as pessoas e com o mundo que os cerca. Para isso, se valem de diferentes instrumentos e conhecimentos adquiridos pela Ciência.

A Geografia é uma ciência que faz parte do sistema de disciplinas que compõem a organização escolar, fornece subsídios que contribuem para o entendimento do espaço no qual as crianças vivem. A partir de suas ferramentas e conceitos, podemos observar, analisar, interpretar e relacionar os acontecimentos e a forma que assume o espaço geográfico que nos cerca; compreendendo que esse espaço é o resultado histórico das ações dos grupos que dele fazem parte e o transformam constantemente.

Essa matéria revela aos alunos o espaço por meio de sua constituição física, territorial, cultural e histórica, por meio de suas paisagens, que mostram as práticas sociais ou que ocorrem nesse ambiente. O modo como ela vai permear o discurso do professor precisa refletir o cotidiano, pois tanto o espaço e a sociedade que produz esse cotidiano são mutáveis, geram movimentos e acontecimentos que atingem a nossa existência. Nesse sentido, há pesquisas recentes e relevantes² a respeito de temáticas que envolvem o ensino de Geografia, em especial nos anos iniciais: Elas revelam que há ênfase no ensino de Português e Matemática; que a Geografia não possui relevância curricular; e que os profissionais da educação não detém referenciais teóricos adequados para trabalhar com essa disciplina.

Verifica-se que na escola, ainda hoje, prevalece um ensino de Geografia amparado em metodologias tradicionais e ancorado pela memorização de aspectos físicos, no qual, os temas geográficos desvinculam-se da presença do ser humano como agente participante e transformador do espaço geográfico. Tais procedimentos fazem com que o aluno, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, seja direcionado somente para descrever e praticar atividades em grande parte prescritas por manuais didáticos, carregados de informações

² Para citar alguns trabalhos: Gebran (1996); Cavalcanti (1998); Kaercher (2004); Straforini (2004), etc.

muitas vezes desvinculadas de sua vivência. Mesmo que alguns educadores desejem rever suas práticas, muitas vezes, por não possuírem instruções para tal, acabam não contemplando a utilização de conceitos geográficos, fazendo com que haja um distanciamento entre as discussões acadêmicas e as necessidades pedagógico-metodológicas dos professores.

Nota-se, que existem diversos debates em torno da aplicação de novas metodologias que envolvem a aplicação da Geografia, mas o que permanece nas salas de aula não é, na maioria das vezes, um ensino que inspira à renovação. Seja pelo atraso ou aproximação com pesquisas acadêmicas, ou pela formação ainda amparada com ênfase em algumas áreas específicas, a educação escolar nos anos iniciais ainda está distante de pressupostos que poderiam torná-la mais significativa.

Portanto, a aproximação de reflexões embasadas nos pressupostos da pesquisa-ação ampliam as possibilidades de trocas teóricas e de experiências que poderão auxiliar significativamente nas práticas pedagógicas, até mesmo na produção de conhecimento.

2. O TOQUE DA GEOGRAFIA NAS PRIMEIRAS VIVÊNCIAS ESCOLARES

Ao entrar na escola o aluno passa a ter o ambiente escolar como o lugar onde são estabelecidos os primeiros contatos com crianças da mesma faixa etária ou até com idades mais avançadas.

O início do convívio escolar se destina à familiarização da criança neste novo espaço. Ela é envolta pelos *mundos imaginários*, pelas brincadeiras lúdicas e pelo convívio com colegas e educadores. As oportunidades oferecidas as crianças em sua entrada na instituição escolar permite a elas um maior contato motor, afetivo e social, devido às experiências quantitativas e qualitativas. Essas aproximações significam

[...] uma articulação entre o ambiente físico e social e o processo de construção das múltiplas identidades que nos constituem ao longo da trajetória de vida (pessoal, social, cultural). Significa refletir sobre a possibilidade de se proporcionar às crianças oportunidades de interação com outros indivíduos, que as levem à independência, à cooperação e à colaboração voluntária e não à competitividade, concorrência e individualismo, ao perceberem que os outros, com os quais convivem, também tem sentimentos, opiniões e direitos. (HICKMANN, 2002, p. 9-10).

Assim, é oportuno oferecer a essas crianças o contato direto com inúmeras possibilidades de atividades lúdicas, práticas e afetivas para que elas possam se desenvolver. A criança, especialmente nessa fase, é única e todas as peculiaridades de sua identidade e de

sua personalidade iniciam por meio de seus movimentos naturais e biológicos, determinados pelos contextos culturais de que fazem parte.

Desse modo, a relação entre a transmissão e a construção do conhecimento constitui-se, basicamente, na transferência de modelos convencionados socialmente. É nesse período que a estrutura cognitiva das crianças é colocada no embate entre suas habilidades e os limites que possuem para além daquilo que já conheceram e experimentaram.

Para melhor compreender a realidade, o conhecimento científico e os saberes foram fragmentados em divisões específicas – disciplinas. Na escola, as crianças se deparam com a organização da ciência segundo componentes curriculares de Matemática, Ciências Naturais, com as linguagens escritas, artísticas e corporais, além da História e da Geografia. Durante a trajetória dos anos iniciais, ocorrem as primeiras sistematizações do saber formal.

Apesar de o período atual ser cada vez mais global e envolver processos multidimensionais, a escola, como em outros momentos, não acompanha os mesmos passos das mudanças e da variabilidade de eventos. “Por outro lado, para que o professor em sala de aula oportunize condições para o aprendizado, ele próprio tem de assumir essas características no seu aprendizado e na sua formação” (CALLAI, 2002, p. 10). Paradoxalmente, Castrogiovanni e Costella (2006, p. 24) indicam que nos anos iniciais,

[...] muitas vezes, o papel do professor se torna problemático, pois a sua formação é mais geral que específica, o que por outro lado lhe possibilita ser mais interdisciplinar. Os professores são formados em escolas normais (Magistério) de Ensino Médio, Pedagogia ou áreas que definam algum campo do conhecimento, como Matemática, Literatura. Assim cada particularidade que deve ser trabalhada se torna muito assustadora, pois lhe faltam as diferentes epistemologias do conhecimento.

Perceber que os campos do saber não são fechados em si, muito menos incomunicáveis, e reconhecer que é necessário utilizar os pressupostos teóricos das diferentes ciências permite aos educadores, em especial dos anos iniciais, realizarem em sala de aula diferentes inter-relações. Tais inter-relações não excluem a importância do campo específico das ciências – forma que ainda hoje é mantida pela maior parte das instituições escolares. Ao contrário, o professor pode se valer desses diferentes contextos, que, além de ampliar, a compreensão do todo por parte do aluno, possibilitam, ainda, a tomada de saberes como forma de interpretar o real, especialmente nessa fase de escolarização.

Uma das especificidades nos anos iniciais é a preocupação com a alfabetização ancorada nas disciplinas de Português e Matemática³, ou seja, uma das grandes habilidades a serem desenvolvidas é exclusivamente o ato de ler/escrever e contar. A esse respeito, Callai (2003, p. 77) questiona:

Ler e escrever para quê? Consideramos que essas são atividades que vão instrumentalizar o aluno a viver no mundo, ou melhor, a reconhecer esse mundo e situar-se nele como um cidadão. O conteúdo das ciências sociais pode ser considerado, nesta perspectiva, o pano de fundo que embasa todo este processo de iniciação escolar, que tem como fundamental a alfabetização.

A Geografia se insere nesse contexto, embora seja disciplina que muitas vezes é incipiente na formação de professores desse nível. Por isso, não fundamenta a prática de muitos educadores, que não reconhecem sua estrutura teórica, e, portanto, não procuram sua aplicação metodológica. Conforme Rego (2000, p. 8):

A escola – espaço privilegiado para educar a intersubjetividade – pode ser também o espaço onde a geografia supere a disciplinaridade coisificante para se converter na produção de saberes que façam da transformação do espaço vivido o objeto catalisador de pensamentos e ações dos educandos.

Da mesma forma, para Callai (2003), as abordagens a serem realizadas devem ser concentradas a partir de fatos do cotidiano, a partir da leitura do mundo vivido da criança. Para ela:

O estudo de geografia insere-se neste âmbito, na perspectiva de dar conta de como fazer a leitura do mundo, incorporando o estudo do território como fundamental para que se possa entender as relações que ocorrem entre os homens, estruturadas em um determinado tempo e espaço. O período das séries iniciais é o de construir os conceitos básicos da área, e que são básicos para a vida (2003, p. 77).

O espaço escolar nos anos iniciais, com a constante interferência do educador-mediador sobre as crianças e suas diferentes infâncias⁴, poderá ser um período propício a novas descobertas, construções e reconstruções do conhecimento. Esse processo

³ Straforini (2004) e Brito (2007) realizaram reflexões sobre o ensino nos anos iniciais e ambos enfatizaram em seus estudos igualmente o enfoque dos professores dos anos iniciais nas disciplinas de Matemática e Português.

⁴ Além das experiências que as crianças levam consigo para a escola, Stearns (2006) afirma que a infância dos pequenos foi alterada em decorrência do processo de globalização. Ao mesmo tempo em que esse acontecimento proporcionou o contato com outras sociedades, por meio de aportes culturais (TV, internet, produtos, etc), afastou outras crianças que tiveram que se separar de seus “mundos” tanto imaginários como escolares porque foram distanciadas e aproximadas do mundo da miséria e do emprego infantil, descaracterizando o desenvolvimento de uma infância saudável.

desencadeador de novos significados nas crianças não é aleatório e espontâneo. Leontiev (2001, p. 73) aponta que:

O conhecimento da criança, isto é, sua interpretação dos fenômenos da realidade, ocorre em conexão com sua atividade. Em cada estágio de seu desenvolvimento, a criança é limitada pelo círculo de suas atividades, o qual, por sua vez, depende da relação principal e da atividade principal, que é precisamente porque esta atividade também caracteriza esse estágio como um todo.

Na maior parte das atividades, o professor apresenta somente aos alunos conteúdos de maneira verbal e com sistematizações no quadro – para ser copiado – e o rodeia de livros, provocando ou não a sua curiosidade.

Diante disso, Callai (2005, p. 237) considera que:

Fazer a análise geográfica significa dar conta de estudar, analisar, compreender o mundo com o olhar espacial. Esta é a nossa especificidade – por intermédio do olhar espacial, procurar compreender o mundo da vida, entender as dinâmicas sociais, como se dão as relações entre os homens e quais as limitações/condições/possibilidades econômicas e políticas que interferem.

A aprendizagem para a leitura espacial com as crianças permite desenvolver, mesmo que inicialmente, a formulação de indagações, processamento de evidências e elaboração de explicações. Nesse sentido, Kaercher complementa:

Pensar na importância e na influência do espaço, na fisicidade das coisas e na geograficidade de nossa existência é uma das grandes contribuições que a geografia pode dar. A geografia é um pretexto para pensarmos nossa existência, uma forma de ‘lerpensar’ filosoficamente as coisas e as relações e influências que elas têm no nosso dia-a-dia, porque ‘olhar as coisas’ implica pensar no que os seres humanos pensam delas (2007, p. 16).

Ao mesmo tempo em que o aluno realiza a leitura do espaço e reconhece no seu cotidiano mais próximo, ou seja, no seu lugar, elementos culturais, naturais e sociais que permanecem se transformando, essa leitura evidencia também como as crianças estão atreladas ao espaço em que (sobre)vivem, logo, devem ser levadas a decifrá-lo e praticarem as suas descobertas individuais e coletivas.

Por isso, propiciar momentos que levem os alunos desde os anos iniciais a refletir, pensar, questionar, criar, produzir ideias permite que “as habilidades devem ser desenvolvidas ao longo das atividades, algumas são gerais e outras expressam uma especificidade para ‘ler o espaço’”. (CALLAI, 2002, p. 12).

No período escolar dos anos iniciais, torna-se relevante utilizar a vivência dos alunos como ponto de partida para as discussões em sala de aula. Situações do cotidiano em qualquer escala, como as que envolvem o espaço e os conceitos que nele e dele fazem parte, podem ser tranquilamente explorados. Esses conceitos devem permear o trabalho em sala de aula com a Geografia. Segundo Cavalcanti:

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade, pelos bairros, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios; vão formando, assim, espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e vão contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construírem geografia, eles também constroem conhecimentos sobre o que produzem, que são conhecimentos geográficos (2002, p. 33).

Segundo a mesma autora, em diferentes experiências cotidianas, as pessoas constroem uma Geografia, determinando uma vivência que origina uma espacialidade, ou seja, as práticas socioespaciais travadas no espaço geográfico entre as pessoas com as quais convivem e desenvolvem suas práticas diárias nos diferentes espaços. (CAVALCANTI, 1998; 2002; 2005).

No processo educativo, a tomada de fatos cotidianos do mundo mais proximamente vivido incide em uma

[...] leitura ativa do mundo, na própria medida em que modifica um pouco esse mesmo mundo, e na medida em que aprofunda o seu modo de ler, e lê de um outro modo porque está puxada para adiante pelo desejo de ler e agir, pode ser chamada de uma interpretação instauradora (REGO, 2006, p. 188-189).

A ordenação da vida cotidiana expressa dessa forma as relações com o lugar. É por meio dessa vivência que a Geografia pode considerar que “o espaço geográfico não é apenas uma categoria teórica que serve para pensar e analisar cientificamente a realidade; ele é essa categoria justamente porque é algo vivido por nós e resultante de nossas ações”. (CAVALCANTI, 2002, p. 19).

Diante do que foi exposto, a criação de um contexto em sala de aula para que o aluno utilize e adote para a sua linguagem conceitos geográficos faz com que ele tome para si uma linguagem que expressa, por meio de sua crítica, a forma que assume o mundo do qual ele faz parte.

Este modo peculiar de compreender a Geografia permite desempenhar uma leitura peculiar de mundo, por ser constituído através do espaço geográfico. Dessa forma, as inúmeras leituras do espaço podem ser feitas. Ao falar do ensino de Geografia e das múltiplas

abordagens e materiais que podem subsidiar as atividades educacionais a serem estudadas e enfocadas por meio das realidades presentes em sala de aula, devemos levar em conta esses contextos e estruturar as devidas conexões.

Nessa perspectiva, torna-se interessante investigar qual é a identidade desses lugares, a partir dos interesses das pessoas que ali vivem. Reconhecer os valores, as crenças, as tradições e investigar os significados que têm para as pessoas que vivem ali. A cultura, que dá esse conjunto de características às pessoas e aos povos, se expressa no espaço por meio de marcas que configuram as paisagens (CALLAI, 2005, p. 243).

Deparamo-nos com alunos de realidades diversas. No estudo da(s) realidade(s) vivida(s) e do posicionamento crítico em relação a elas, torna-se necessária a valorização dessas diferenças. Tal ação demanda utilizar e proporcionar aos educandos uma multiplicidade de olhares e de formas de interpretar o que é diferente por constituir a realidade social que é heterogênea em sua elaboração cultural.

Cavalcanti (2002) considera o ambiente escolar como sendo um lugar de culturas: “[...] a cultura escolar, a cultura da escola e a cultura dos professores e alunos” (Forquin apud Cavalcanti, 2002, p. 72). Esse “universo de culturas” presentes e carregadas no cotidiano escolar permite o confronto e a utilização das experiências práticas buscadas na bagagem de vivência do aluno. Conforme a autora, esse confronto será mais eficaz quando utilizado para ampliar as relações e os significados desses lugares vividos. Tais locais possuem significado para o aluno perante a realidade global, dos movimentos e das respostas de diferentes lugares, que são constituídos pela diversidade cultural e por determinadas características presentes nas suas particularidades.

As considerações expostas aqui, tem o objetivo de refletir que a presença da Geografia no currículo escolar, deve ultrapassar o seu ensino pautado somente em conteúdos específicos, mas sim, perpassar todo o ensino nos anos iniciais, por ser uma ciência que permite situar, refletir, descrever, compreender e construir uma leitura e entendimento do mundo vivido dos alunos, próximo ou distante. Nesse sentido, faz-se necessário oferecer subsídios e indicar alternativas que aproximem a Geografia do universo escolar e da prática docente.

3. A APROXIMAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO COM O AMBIENTE ESCOLAR

A contribuição da Geografia para o universo escolar, em especial nos anos iniciais, tem promovido poucos debates acerca da sua importância e utilização. São escassos os cursos de formação, especialmente os de aperfeiçoamento que contribuam com discussões relevantes para a sua utilização por parte dos educadores. Entretanto, essa necessidade tem sido apresentada em trabalhos acadêmicos de pós-graduação⁵ que tem aproximado de diversos modos, os debates acadêmicos às práticas docentes, em especial nos anos iniciais por intermédio das contribuições da pesquisa-ação.

A conjugação desse tipo de pesquisa ao ambiente escolar permite captar a realidade do grupo no qual se pretende interagir e analisar, permitindo ainda que o investigador/pesquisador seja um agente social contextualizado, no qual todos os envolvidos são coprodutores de uma ou muitas geografias. Além disso, a ênfase desse tipo de abordagem reside no fato de que os professores não possuem um apoio que se volte ao seu trabalho docente, ou melhor, que penetre em suas salas de aula, o que muitas vezes, se restringe a cursos de formação continuada, mas que não possuem uma aproximação real com a prática, dúvidas que se fazem presentes em cada fazer pedagógico.

Nesse sentido, os fatos e as ações que fazem parte do foco da pesquisa qualitativa permitem que as propostas metodológicas sejam desenvolvidas em uma perspectiva aberta entre os sujeitos envolvidos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Uma das características da abordagem qualitativa não se pauta em sua abrangência, mas em sua profundidade, pois “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. (BOGDAN; BIKLEN Apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.13).

Esse tipo de abordagem voltado para a educação permite aproximar e enriquecer as análises do professor/pesquisador que estarão estreitamente integrados à pesquisa, por vivenciarem o cotidiano escolar, repleto de alegrias, contradições, incertezas e avanços.

Uma das características da investigação qualitativa é a ênfase aos aspectos que são particulares ao universo de pesquisa e de análise das investigações. Ela revela peculiaridades dos grupos ou acontecimentos sujeitos à sua apreciação, uma vez que os sujeitos envolvidos desencadeiam o processo de construção da pesquisa e possuem um papel importante nos estudos implicados nas situações a serem vivenciadas, bem como dos temas a serem desenvolvidos. Segundo Thiollent (2003, p. 21-22):

⁵ Brito (2007); Gebran (1996); Cavalcanti (1998); Kaercher (2004); Straforini (2004).

[...] a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham papel ativo. Além disso, na pesquisa em situação real, as variáveis não são isoláveis. Todas elas interferem no que está sendo observado. Apesar disso, trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar. Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidência dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento.

Neste tipo de estudo, o planejamento da pesquisa é (re)elaborado de acordo com as necessidades do trabalho, para que possam surgir novas “[...] preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada” (Thiollent, 2003, p. 47). Os indivíduos envolvidos na pesquisa-ação passam a entender suas ações de maneira mais racional diante das circunstâncias específicas nas quais estão envolvidos e perpassam a relação entre teoria e prática, sob uma dimensão articulada, que pressupõem a aproximação de diferentes.

Suas práticas, postas à reflexão com o auxílio teórico, tornam-se acessíveis ao debate e à própria reconstrução de suas concepções. Neste contexto, é possível, por meio da pesquisa-ação, estudar de forma dinâmica as dificuldades e necessidades, considerando a realidade investigada e seus agentes. Serão definidos atos, acordos e momentos propícios às tomadas de consciência que ocorrem entre os envolvidos e a demanda dos mesmos comprometimentos durante o processo de construção/transformação da situação.

Thiollent (2003, p. 16) fundamenta os aspectos básicos da pesquisa-ação:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados.

Ao mesmo tempo em que o processo busca o envolvimento dos sujeitos, implica em acréscimos no conhecimento e nas reflexões dos participantes. De acordo com Barbier (2007, p. 115),

Por meio dos processos de ação, visando resolver questões existenciais, ao mesmo tempo pessoais e comunitárias, a pesquisa-ação deveria resultar num aumento de discernimento em cada participante. Não se trata, pois, de produzir mais ‘saber’, mas de melhor ‘conhecer’ a realidade do mundo tal qual nós a percebemos nas nossas interações.

Nesse tipo de proposta é possível a continuação das ações planejadas com base na ação/reflexão/ação possibilitando aos educadores a ampliação de suas abordagens, pois suas práticas e conhecimentos serão discutidos e ampliados em novas possibilidades de mediação pedagógica. Essa reflexão permite, ainda, que se delineiem novas experiências e ressignifiquem outras, visando emancipar os sujeitos que participaram das problemáticas percorridas, já que eles são os atores que medeiam o processo educativo em sala de aula. Os avanços, os limites e as possibilidades da pesquisa sempre estarão atrelados às realidades a que estão vinculados e ao momento em que acontecem.

Nessa perspectiva, este tipo de abordagem ultrapassa os aspectos metodológicos da maioria das pesquisas convencionais. Ela supera “[...] a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 49) e projeta uma ação na realidade observada, uma vez que passa a ser um estudo de caso, ou seja, de uma realidade, envolvendo contornos definidos por apresentar-se como uma unidade de análise dentro de um sistema mais amplo.

Assim, este tipo de metodologia permite que os sujeitos envolvidos na ação acabem aprendendo juntos, ampliando as possibilidades de trocas de experiências e de aprendizagens que auxiliarão em suas práticas diárias, proporcionando que o conhecimento seja gerado em processos investigativos e de preenchimento de lacunas, tanto na formação docente, quanto na presença de alguns ramos da ciência na escola, como a exemplo da Geografia.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário atual exige de cada um de nós habilidades que devem ser trabalhadas diante dos problemas impostos pelas rápidas e, muitas vezes, efêmeras transformações pelas quais passa o mundo atual. Novos caminhos devem ser traçados diante da evolução de tudo o que nos cerca que transforma as experiências humanas e atingem a educação. Não cabe à educação escolar apenas transferir aos alunos conhecimentos sistematizados pela ciência, embasados em princípios metodológicos tradicionais de ensino, que oferecem uma espécie dos objetos de estudo das disciplinas do sistema curricular.

As críticas a essa concepção de ensino têm sido repetidas por vários autores em debates sobre processos de ensino-aprendizagem. O aluno não usa somente em sua classe e nos materiais do colégio as aprendizagens que ele se deparou durante a sua vida escolar, ele as introjeta e as incorpora como parte da bagagem de conhecimentos que podem definir suas experiências futuras. Durante seu período escolar, ele pode se sentir perdido, pois não há tempo para relacionar o que aprende com o que se vive. Sem aplicação e sem relação com seu cotidiano, não consegue aplicar seu saber, pois o plano científico em geral está distante daquilo que ele conhece e vive.

A aproximação da pesquisa científica com o contexto escolar possibilita a ressignificação de pressupostos teóricos presentes na formação dos professores e muitas vezes distantes de suas práticas, uma vez que observa-se a lacuna existente entre as práticas/experiências do universo acadêmico. Nóvoa (1995) coloca que a tomada de novos conhecimentos por parte do professor não se institui através da acumulação de cursos ou domínio de técnicas, mas por meio de um trabalho reflexivo e crítico de re(construção) sobre as práticas. O professor que se depara com novas formas de repensar e re(criar) sua prática reflete em sala de aula o seu entusiasmo em desenvolver o ensino-aprendizagem com novos procedimentos, motivando a sua turma.

A aproximação com a realidade escolar possibilitada pela pesquisa-ação e as influências geradas por movimentos reflexivos fazem perceber que na “[...] educação, quando se move uma peça, é toda a engrenagem que sofre modificações”. (ZABALA, 2001, p. 195).

O ensino mecanicista faz com que os alunos não participem de uma educação mais integrada, pois não se percebem como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Esse tipo de organização escolar não permite que o estudante amplie seus processos de desenvolvimento já que não é o sujeito construtor de saberes. Enquanto indivíduo, o aluno traz consigo um conjunto de saberes de seu meio social e das experiências vivenciadas, que o ensino na escola em geral não acaba aproveitando.

O meio social faz com que os sujeitos se constituam de forma única, e, para isso, devem ser estimulados para a sua re(criação) por meio de atividades e instrumentos que ativem a sua curiosidade, possibilitando que se identifiquem com o processo e o relacione ao meio que vivenciam enquanto sujeitos sociais.

O educador tem um papel e uma função de mediador, pois se encontra próximo do educando e partícipe das atividades e situações onde se estabelecem os processos de aprendizagem. A interação entre educador e aluno com os objetos de conhecimento não deve

se desvincular de suas vidas, aproximando-os afetivamente na concretização do ato de aprender.

O profissional que atua nos anos iniciais, por ter uma formação destinada a atender crianças nesse nível de desenvolvimento, detém o instrumental e os aparatos teóricos para auxiliar na construção do saber sendo capaz de reconhecer a importância das áreas do conhecimento que são fundamentais para a formação dos alunos, mas nem sempre contam com os recursos necessários para serem utilizados nas diferentes disciplinas. Na prática, parece ocorrer o contrário: os docentes nesse nível de ensino, em geral, acreditam que a aprendizagem de seus alunos deve ser baseada nos processos de ler e contar, amparados basicamente nas disciplinas de Português e Matemática.

O professor tem dificuldade em utilizar em suas aulas os componentes curriculares, pois nem sempre dominam os referenciais teórico-metodológicos necessários. Sabe-se que, apesar das dificuldades, a escola e o professor devem se mobilizar na busca de novas alternativas pedagógicas.

A separação entre o espaço escolar e o espaço universitário revela que não chega à sala de aula as discussões e os avanços teóricos, uma vez que a universidade trabalha em áreas estanques e não contempla a diversidade com os quais o professor irá se deparar em sala de aula. Nos anos iniciais do ensino fundamental é preciso abrir canais de comunicação entre as regiões do saber, tarefa que o professor não consegue realizar por excesso de trabalho e/ou por falta de subsídios.

Cabe destacar que as discussões teóricas necessitam se aproximar da escola e da sala de aula para os educadores refletirem a teoria e a prática por meio de uma ação reflexiva. Assim, o desencadeamento de reflexões e atividades entre pesquisadores e educadores permite, dessa forma, o envolvimento entre as experiências cotidianas e os aparatos conceituais a serem planejados na pesquisa-ação.

A presença da Geografia entre as disciplinas escolares nos anos iniciais, permite aos educandos, no instante em se deparam com o corpo conceitual dessa ciência, compreender a multiplicidade de relações que o homem estabelece com o espaço em que vive. Esse espaço passa a ser efetivado nas práticas de ensino-aprendizagem que possuem objetivos traçados para subsidiar os educandos a compreenderem tais relações.

Pensar o papel da Geografia nos anos iniciais é romper com a posição dominante sobre a alfabetização baseada no Português e na Matemática, ou seja, saber ler e contar. Disciplinas da vida e humanas em geral ficam à margem dos programas, que seguem

conteúdos estanques e que por falta de tempo deixam de ser abordados em sala de aula e muitas vezes não chegam até os alunos.

Por conseguinte, a Geografia deve abordar temas que se liguem à prática cotidiana dos educandos, e não simplesmente constar nos planos curriculares da escola. Deve contemplar em sua organização temas e conceitos geográficos, e que suas práticas sejam voltadas para o contexto espacial no qual vivem os alunos. Para atingir esses objetivos são exigidos novos estudos de cunho teórico-metodológicos capazes de se aproximar das práticas das salas de aula a fim de subsidiar novas reflexões e redimensionamentos da prática pedagógica das disciplinas escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BRITO, Fernanda de Rosa. “**Meus alunos devem saber ler e contar**”: (re)significando o ensino de Ciências e Geografia nas séries iniciais. Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação de Mestrado, 2007.

CALLAI, Helena (Org.). **O ensino em estudos sociais**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2002.

CALLAI, Helena. O estudo do município ou a Geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos, et all. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4ª ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

CALLAI, Helena. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. In: REGO, Nelson; KAERCHER, Nestor André; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAVALCANTI, Lana. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, mai/ago. 2005.

GEBRAN, Raimunda Abou. **Oba hoje tem Geografia!**: O espaço redimensionado da formação-ação. Universidade Estadual de Campinas, 1996. (Tese de doutorado).

HICKAMNN, Roseli Inês. Ciências sociais no contexto escolar: para além do espaço e do tempo. In: HICKAMNN, Roseli Inês. (Org.). **Estudos Sociais**: outros saberes e outros sabores. Porto Alegre: Mediação, 2002.

KAERCHER, Nestor. **A geografia escolar na prática docente**: desafios e obstáculos epistemológicos da geografia crítica. Tese de doutorado. USP. 2004.

KAERCHER, Nestor. Práticas geográficas para lerpensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo. In: REGO, Nelson; KAERCHER, Nestor André; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Orgs.). **Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2.ed. Porto: Porto, 1995.

REGO, Nelson. Apresentando um pouco do que sejam ambiências e suas relações com a Geografia e a educação. In: REGO, Nelson; SUERTEGARAY, Dirce; HEINDRICH, Álvaro (Orgs.) **Geografia e educação**: geração de ambiências. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

REGO, Nelson. Geração de ambiências: três conceitos articuladores. In: REGO, Nelson; MOLL, Jaqueline; AIGNER, Carlos (Orgs.). **Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006.

STEARNS, Peter. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ZABALA, Antoni. **Os enfoques didáticos**. In: COLL, César, et al. O construtivismo em sala de aula. 6ª ed. 2ª imp. São Paulo: Ática, 2001.