

**ENSINAR GEOGRAFIA - UMA AVALIAÇÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO
ENSINO DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS ESCOLAS DE ÁREAS
PERIFÉRICAS DO RIO DE JANEIRO, RJ, BRASIL.**

Edileuza Dias de Queiroz.

Rio de Janeiro, Brasil

Mestre em Educação PPGEduc/UFRRJ - Membro do GEPEADS

edileuzaqueiroz@gmail.com

Cristiane Cardoso.

Rio de Janeiro, Brasil

Professora da UFRRJ - Membro do GEPEADS

cristianecardoso1977@yahoo.com.br

Carla Andreza Marques Bezerra.

Rio de Janeiro, Brasil

Bolsista do PROIC/UFRRJ – Membro do GEPEADS

carla_nirj@yahoo.com.br

Resumo:

Atualmente é nítida a relevância de uma educação pautada em pilares como democracia, pensamento crítico e justiça socioambiental. Aliado a estes princípios, precisamos discutir a importância das condições de trabalho, a formação inicial e continuada do professor, da melhoria da infraestrutura das escolas e as práticas pedagógicas desenvolvidas. Toda precarização do trabalho docente pode ser entendida como um dos principais obstáculos para o desenvolvimento de uma educação construtora de uma sociedade democrática, crítica e atuante. A situação de algumas escolas do Brasil, em especial das localizadas em áreas periféricas é bastante precária, é o caso das escolas localizadas na Baixada Fluminense, RJ. A falta de infraestrutura, capacitação de professores, jornada de trabalho extensa, entre outras causas, levam a um ensino pautado em metodologias tradicionais, acríticas, uma educação bancária (FREIRE, 2005). Desta forma, o resultado é um grande fracasso escolar, pautado em reprovações, notas baixas no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Este artigo tem como objetivo principal realizar uma análise sobre as práticas pedagógicas vinculadas ao ensino de Geografia nas escolas públicas da Baixada Fluminense. Para isso analisamos a práticas e fazeres escolares de professores de algumas escolas localizadas nesta região e estamos desenvolvendo projetos vinculados ao PIBID (programa institucional de bolsa de iniciação a docência), cujo objetivo é desenvolver linguagens e práticas diversificadas no ensino de Geografia.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, práticas escolares, áreas periféricas.

1. Introdução.

A Escola e a Universidade tem um papel fundamental na formação da cidadania dos alunos, buscando cada vez mais aprofundar o senso crítico da realidade. Torna-se necessário uma reflexão profunda sobre as maneiras de ensinar, quais conteúdos e técnicas usar. Nossos alunos, na sua grande maioria, são “bombardeados” por informações de diversas fontes (televisão, jornais, revistas, internet, entre outros). Estas informações estimulam também a abordagem contextualizada e, ao mesmo tempo, a inserção de temáticas novas, atuais, além de levar o professor à (re)pensar sua atuação em sala de aula, libertando-se assim, das “amarras” trazidas pelo uso constante e às vezes único, do livro didático.

As aulas devem priorizar algumas técnicas/práticas e metodologias, que são chamadas de alternativas, porém, que deveriam fazer parte do cotidiano da Escola e da sala de aula. Estas devem estar aliadas aos planejamentos de ensino e às experiências do cotidiano, traduzindo a linguagem conceitual para nossos alunos, facilitando a compreensão do meio em que eles estão inseridos.

Aliado a estas questões precisamos discutir a importância das condições de trabalho, a formação inicial e continuada do professor, da melhoria da infraestrutura das escolas e as práticas pedagógicas desenvolvidas. Toda precarização do trabalho docente pode ser entendida como um dos principais obstáculos para o desenvolvimento de uma educação construtora de uma sociedade democrática, crítica e atuante.

A situação de algumas escolas do Brasil, em especial das localizadas em áreas periféricas é bastante precária, é o caso das escolas localizadas na Baixada Fluminense, RJ. A falta de infraestrutura, capacitação de professores, jornada de trabalho extensa, entre outras causas, levam a um ensino pautado em metodologias tradicionais, acríticas, uma educação bancária (FREIRE, 2005).

Desta forma, o resultado é um grande fracasso escolar, pautado em reprovações, notas baixas no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Este artigo tem como objetivo principal realizar uma análise sobre as práticas pedagógicas vinculadas ao ensino de Geografia nas escolas públicas da Baixada Fluminense. Para isso analisamos práticas e fazeres escolares de professores de algumas escolas localizadas nesta região e estamos desenvolvendo projetos vinculados ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência), cujo objetivo é desenvolver linguagens e práticas diversificadas no ensino de Geografia.

O uso de outras linguagens e recursos é importante, mas é preciso ter precaução, porque mesmo numa aula elaborada com a utilização de instrumentos alternativos, como o uso de músicas ou filmes se aplicada de forma inadequada, pode-se recorrer no erro da mera

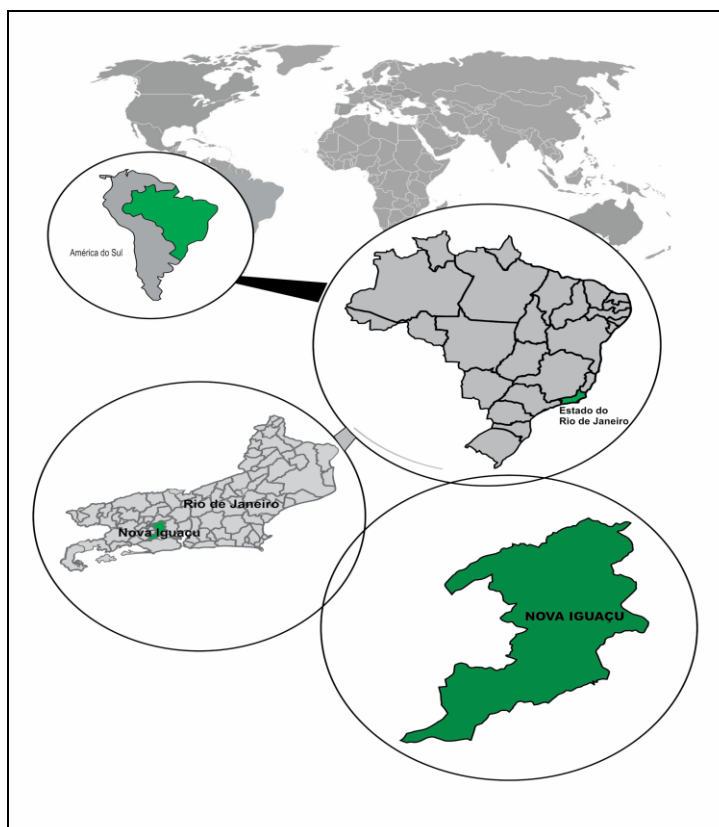
transmissão do conhecimento. Percebemos que algumas práticas continuam extremamente tradicionais e quando chegamos com o projeto nas escolas conseguimos modificar o interesse dos estudantes pela matéria e estimulamos que o professor atue de maneira diferenciada.

Nas escolas analisadas percebeu-se que o uso da realidade e do lugar para trabalhar o conteúdo da sala de aula (fundamentada no diagnóstico participativo e da pesquisa sobre percepção) foi de fundamental importância. Através dos diagnósticos participativos e atividades que façam a mediação entre a pesquisa, o ensino e as práticas escolares, mantém-se uma análise crítica tanto no que diz respeito as escolhas de como ensinar quanto na aplicabilidade de seus resultados. Percebemos que os estudantes passam a olhar o seu lugar de maneira diferente, atuando mais na sua realidade. Ressalte-se que a estrutura curricular deve ser implementada de forma que vá além dos conteúdos, promovendo a articulação das ações educativas voltadas para as atividades de melhoria socioambiental, e que potencialize a função da educação para que esta possa colaborar no sentido de promover transformações culturais e sociais. É necessária, uma política educacional comprometida com a formação de um cidadão mais crítico e atuante. A inserção de instrumentos midiáticos, (re)significação das práticas escolares, temas e métodos de ensino podem ser considerados artifícios que estruturam o planejamento das aulas, o que leva à superação da precariedade das escolas. A utilização de práticas educativas exaltam a participação crítica e a provocação reflexiva na práxis pedagógica.

2. O Município de Nova Iguaçu e a situação das Escolas.

O Município de Nova Iguaçu está localizado na Baixada Fluminense, região integrada por 13 municípios da Área Metropolitana do Rio de Janeiro. Tem uma localização estratégica: situa-se nas margens da Rodovia Presidente Dutra – BR 116 (que liga o Rio de Janeiro a São Paulo), a BR 465, antiga Rio-São Paulo, RJ 081 – Via Light e nas proximidades do Porto de Sepetiba (mapa 01).

Mapa 01 - Localização geográfica do município de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro.



Fonte: Adaptado de <http://www.novaiguacu.rj.gov.br> Acesso em 27 de setembro de 2012

O município possui uma área de 521,25 km², sendo o maior município da Baixada (11,1% da área Metropolitana), e o segundo em população, estimada em 796.257 mil habitantes (IBGE, 2010). A renda per capita é de R\$ 237,50, e ocupa a 45ª colocação no ranking estadual no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (Prefeitura de Nova Iguaçu, 2013).

Este município cresceu limitado e influenciado pela condição natural (morros, brejos, áreas alagadiças e relevo plano), o que proporcionou uma urbanização totalmente desordenada. A sua ocupação ocorreu em função do processo de expansão da linha do trem e da migração da população mais pobre para áreas mais afastadas da cidade do Rio de Janeiro.

As dificuldades naturais foram sendo superadas pelos intensos processos de alteração das condições físico-ambientais da região, porém, este crescimento/desenvolvimento econômico não se refletiu no desenvolvimento social. As consequências dos processos de alteração são observadas hoje: desequilíbrio ambiental, transformação dos ecossistemas existentes, erosão, empobrecimento dos solos, enchentes, assoreamento e deterioração da qualidade dos rios (Mendes e Cardoso, 2009).

O município de Nova Iguaçu é dividido em nove URG's (Unidades Regionais de Governo), englobando 69 Bairros, conforme a tabela 01.

Tabela 01- Distribuição das URG's de Nova Iguaçu em 2010.

URG	Bairros	População	Área
I CENTRO	Centro, Califórnia, Vila Nova, Caonze, Bairro da Luz, Santa Eugênia, Jardim Iguaçu, Chacrinha, Moquetá, Viga, Rancho Novo, Vila Operária, Engenho Pequeno, Jardim Tropical e Prata	175.562 hab.	40,0877 km ²
II POSSE	Posse, Cerâmica, Ponto Chic, Ambaí, Nova América, Carmary, Três Corações, Kennedy, Parque Flora e Bairro Botafogo	117.834 hab.	15,8682 km ²
III COMENDADOR SOARES	Comendador Soares, Ouro Verde, Jardim Alvorada, Danon, Jardim Palmares, Rosa dos Ventos, Jardim Pernambuco, Jardim Nova Era	108.614 hab.	13,089 km ²
IV CABUÇU	Cabuçu, Palhada, Valverde, Marapicu, Lagoinha, Campo Alegre e Ipiranga	76.350 hab.	74,56 km ²
V KM-32	Km-32, Paraíso, Jardim Guandu, Prados Verdes	57.467 hab.	30,4140 km ²
VI AUSTIN	Austin, Riachão, Inconfidência, Carlos Sampaio, Tinguazinho, Cacuia, Rodilândia e Vila Guimarães	96.199 hab.	33,8348 km ²
VII VILA DE CAVA	Vila de Cava, Santa Rita, Rancho Fundo, Figueiras, Iguaçu Velho e Corumbá	63.035 hab.	30,8867 km ²
VIII MIGUEL COUTO	Miguel Couto, Boa Esperança, Parque Ambaí, Grama e Geneciano	50.872 hab.	16,6876 km ²
IX TINGUÁ	Tinguá, Montevidéu, Adrianópolis, Rio D'Ouro e Jaceruba	13.328 hab.	253.294 km ²

Fonte: Prefeitura de Nova Iguaçu, 2010.

O município de Nova Iguaçu apresenta 24 Unidades básicas de Saúde, 4 postos de Saúde, 2 centros de Saúde, 1 hospital, e 32 Unidades Conveniadas (SUS). 81% dos domicílios têm acesso a rede geral de abastecimento de água, 52 % possuem esgoto sanitário - porém apenas 1% deste esgoto é tratado (Prefeitura de Nova Iguaçu, 2010).

Nova Iguaçu é composto de 87 escolas estaduais, 126 Municipais e 7 Creches Conveniadas. A rede municipal conta com 4.076 professores. Estas unidades escolares atendem 66 mil alunos da educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental. Possui a EJA (Educação de Jovens e Adultos) oferecida em 19 escolas, atende a educação especial e participa do programa Brasil Alfabetizado (Prefeitura de Nova Iguaçu, 2013).

Ainda com relação à rede municipal de ensino:

“A partir de 2010 todos os alunos da rede municipal passam a estudar em tempo integral (...). Os alunos do primeiro segmento – do 1º ao 5º

ano do ensino fundamental – vão permanecer na escola durante 9 horas diárias e os alunos do segundo segmento – do 6º ao 9º – ficarão por sete horas na escola. Todos terão, além do ensino regular, atividades extracurriculares como esporte, reforço escolar, oficinas de cultura, cinema etc.” (Prefeitura de Nova Iguaçu, 2013).

Diante deste quadro, a pesquisa desenvolvida visou estudar a realidade das escolas públicas municipais em Nova Iguaçu. A princípio, parecem apresentar uma homogeneidade por pertencer a mesma região. Porém, quando percebemos as particularidades de cada uma observamos uma grande heterogeneidade.

Um dos indicadores que sinalizam esta diversidade é a qualidade do ensino na escola, que atua como condutor de política pública estabelecendo metas baseadas nos resultados do IDEB (índice de Desenvolvimento da Educação Básica). De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2010):

“O IDEB representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB”.

O IDEB é avaliado pelas notas de português e matemática, e o tempo médio de conclusão de cada série. Essa média pode variar de 0 (piores escolas) a 10 (melhor qualidade de ensino). Segundo o INEP (2010):

“no Brasil, a questão do acesso à escola não é mais um problema, já que quase a totalidade das crianças ingressa no sistema educacional. Entretanto, as taxas de repetência dos estudantes são bastante elevadas, assim como a proporção de adolescentes que abandonam a escola antes mesmo de concluir a educação básica. Outro indicador preocupante é a baixa proficiência obtida pelos alunos em exames padronizados. O Ideb foi desenvolvido para ser um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino)”.

Em 2011, o IDEB das escolas públicas Brasileiras foi 4,7 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 3,9 para os anos finais do ensino fundamental e 3,4 para o Ensino médio. Não

atingindo, portanto, a meta estabelecida para o ano de 2011, 6,0, que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos.

No estado do Rio de Janeiro a média foi de 4,8 para os anos iniciais e 3,7 para os anos finais do ensino fundamental e 3,2 para o Ensino médio em escolas estaduais, uma vez que a média das escolas públicas não foram divulgadas.

As escolas públicas do município de Nova Iguaçu estão 7% abaixo da meta de 4,4 nos anos iniciais e 14% abaixo da meta de 3,6 nos anos finais. (IBED, 2011). A tabela 02 mostra a situação dos municípios compreendidos na Região metropolitana do Rio de Janeiro em 2011.

Tabela 02 – Classificação das Escolas da Região Metropolitana segundo IDEB, 2011.

Município	Municipal		Estadual	
	Anos Iniciais	Anos finais	Anos Iniciais	Anos Finais
RIO DE JANEIRO	5.4	4,4	5.0	2,5
MANGARATIBA	---	2.5	5.3	---
NITEROI	4,6	3,7	4,1	3,1
PARACAMBI	4.9	4,9	4,3	2,9
MARICA	4,3	4,0	5,0	3,6
ITABORAI	4,6	3,9	4,4	3,0
MESQUITA	4,1	3,5	---	3,1
NOVA IGUAÇU	4,1	3,5	3,9	3,1
SAO JOAO DE MERITI	4,2	3,5	3,3	3,1
GUAPIMIRIM	4,3	3,6	----	2,8
QUEIMADOS	4,2	4,3	2,5	3,1
SAO GONCALO	4,1	3,2	4,1	2,9
TANGUA	4,5	4,3	---	3,1
DUQUE DE CAXIAS	4,3	3,5	3,5	2,9
SEROPEDICA	4,3	3,7	---	3,4
BELFORD ROXO	3,8	3,2	3,7	3,1
NILOPOLIS	4,4	4,1	4,3	2,9
MAGE	3,9	3,4	4,9	3,2
JAPERI	3,8	2,9	3,4	2,6

Fonte: IDEB, 2011.

3. Entre as velhas e as novas práticas pedagógicas.

A ideia deste artigo parte das indagações, observações e experiências relacionadas ao trabalho desenvolvido durante a atuação das pesquisadoras no Ensino Fundamental, Médio e Superior. Percebe-se que a grande dificuldade do professor, sendo colocada como uma grande “necessidade” a existência de materiais que contribuam no desenvolvimento das práticas cotidianas escolares e que auxiliem a (re)pensar essas práticas, relacionadas aos conteúdos oficiais dos programas pedagógicos curriculares.

Vivemos um momento de constantes transformações, que acontecem de forma muito rápida e instantânea, afetando diretamente a todos. Os meios de comunicação trazem novas informações a cada dia, o que logicamente influencia no comportamento, nas experiências e no processo de formação do jovem. Estas informações estimulam a abordagem de temas atuais e evocam o professor a repensar constantemente sua atuação em sala de aula.

Assim, não podemos mais pensar em um ensino dito “tradicional”, no qual o professor é visto como mero “reprodutor” do material didático, mais comumente o livro didático. Há algum tempo já se tem pensado e escrito sobre esta questão, inclusive no âmbito das instituições governamentais. Segundo o Parecer CNE/CES 492/2001 do Ministério da Educação:

“novas possibilidades foram abertas pela LDB na perspectiva de flexibilização das estruturas curriculares, transformando conteúdos e técnicas em percursos possíveis para a formação do pesquisador e profissional em Geografia. Devem buscar, então, caminhos para superar a “cultura da cartilha” e para assumir a liberdade da crítica e da criação, como uma área do conhecimento que tem seu objeto específico, sem abrir mão do rigor científico e metodológico”.

O conceito *Ensinar* deve ser avaliado como um processo a ser desenvolvido e construído na sala de aula, e também fora dela, de maneira contínua e jamais poderá se resumir à mera transmissão de conteúdos. Segundo Maturana citado por Suertegaray (2002, p. 111, in: Pontuschka et. al) “educar é um processo no qual a criança ou o adulto convive com o outro e ao conviver se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente”. É baseando-se nessa transformação que devemos acreditar na educação.

Ensinar não significa transmitir determinados conteúdos, nesse sentido, é preciso recuar para avançar, isto é, estar atento aos diferentes estágios em que se encontram os alunos, das dificuldades apresentadas no cotidiano da sala de aula, das diferenças individuais e das similaridades no grupo. Ensinar implica sim em conhecer os conteúdos formais, afinal ninguém

consegue ensinar sem conhecer, pois, mais do que transmitir conhecimentos concretos e formais, ensinar significa construir com o aluno a sua própria capacidade de aprender. Freire (2001, p. 28) esclarece:

“Ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes”.

Ensinar é também fazer uma “opção política¹”, isto é, optar por este ou aquele público (por exemplo: crianças, jovens, adultos, escolas rurais ou urbanas), reconhecer a existência de ambientes diversos e da necessidade de um ensino direcionado. A opção política implica também em pesquisar, selecionar, observar as finalidades, optar por este ou aquele conteúdo. Fernandes (2003, p. 26) salienta que: “caso não façamos essa opção poderemos estar incorrendo no equívoco de, muitas vezes, reproduzirmos boa parte das visões estereotipadas de mundo, ainda que não tenhamos consciência disso”. O professor é um formador de opiniões e geralmente é visto como um modelo a ser seguido pelo aluno. Não podemos pensar uma aula a-política, conteudista, tradicional, e que visa a um resultado traduzido pela prova. É urgente sim trazer para o contexto da sala de aula novas linguagens e metodologias.

Contudo, o que se percebe nas escolas é um total despreparo do corpo de educadores. Tanto os professores recém formados quanto os mais antigos tendem a se afastar do ambiente acadêmico da Universidade e geralmente não buscam a atualização. Assim, o livro didático se torna o único instrumento de atualização e uma espécie de manual para suas aulas. Desta forma, os docentes acabam limitando as aulas aos conteúdos listados no material didático. Vesentine (1989, p.166-167) nos alerta que:

“o que se constata na realidade é que o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto, e, dessa forma, fonte última de referência e contrapartida dos erros das experiências de vida”.

¹ In: Fernandes. Aula de Geografia.

O problema não está no uso do livro como um instrumento no processo do ensino-aprendizado, porque se parte do pressuposto que a escolha de determinado autor se dá em função da proposta do livro, conteúdo e vocabulário adequado, proposta de atividades, opção política, dentre outros elementos (quando realmente é adotado o livro que o professor escolhe), o importante é não utilizar o livro como um único instrumento para a sala de aula. Vesentine (1989, p. 167) salienta que é de suma importância:

“usar criticamente o manual, relativizando-o, confrontando-o com outros livros, com informações de jornais e revistas, com a realidade circundante. Ao invés de aceitar a “ditadura” do livro didático, o bom professor deve ver nele (...) tão somente um apoio ou complemento para a relação ensino-aprendizagem que visa a integrar criticamente o educando ao mundo”.

A aula deve ser um processo que realize profissionalmente o professor e seja realmente um instrumento de aprendizagem do aluno. Deve ser um processo e não um produto com um fim pré-determinado. O aluno é detentor de um conhecimento escolar e extra-escolar, então devemos aproveitar este conhecimento “nato” e fornecer instrumentos para que o indivíduo se instrumentalize para a vida.

Desta forma, precisamos urgentemente (re)pensar nossas práticas escolares. Insistimos que o uso do livro didático deve ser mais um instrumento de trabalho e não o único.

A dificuldade encontrada em passar os conteúdos de Geografia de forma mais clara e interessante no ensino fundamental e médio, especialmente nas escolas públicas, tem sido atribuído dois aspectos principais. Em primeiro lugar, na própria deficiência de formação ou desatualização dos professores e, em segundo lugar, na falta de material didático que promova a contextualização e na ausência do contato dos alunos com o que está sendo ensinado, levando a um esforço de abstração muito elevado. Callai (2005), ao tratar do ensino fundamental de Geografia ressalta a importância de se valorizar a experiência dos alunos, afirmando que é a partir da vivência concreta que se busca a ampliação do espaço da criança com a aprendizagem da leitura destes espaços e, como recurso, desenvolve-se a capacidade de aprender a pensar o espaço, desenvolvendo raciocínios geográficos, incorporando habilidades e construindo conceitos.

Soma-se a isso o fato de que o uso das tecnologias nas escolas de ensino básico, embora já venha sendo aplicado há algum tempo, ainda não alcançou os resultados esperados, principalmente pela grande dificuldade de integrá-las ao cotidiano da sala de aula. Muito embora alguns avanços tenham sido constatados, ainda é necessário adotar métodos que permitam

utilizá-las, não só para tornar as aulas mais empolgantes, mas também para contribuir no aprendizado de conceitos e noções fundamentais. Conforme destaca novamente Callai (2005), a clareza teórico-metodológica é fundamental para que o professor possa contextualizar os seus saberes.

Apoiamo-nos em ideais freireanos ao abordar a totalidade dos sujeitos em sua ação transformadora do/no mundo, refletindo sobre as práticas dessa ação. Logo, tais ideais podem contribuir para com os que desejam abordar a educação como uma prática de transformação no mundo.

Atentando para a ideia de que para a formação docente se deve ter um outro olhar, Imbérnon (2010, p. 7) defende que:

A profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora (...).

Comungamos com o posicionamento supracitado, pois entendemos que toda instituição educativa, assim como a formação dos professores, deve repensar suas formas de atuação e transformá-las radicalmente, tornando-se algo realmente diferente e apropriado às mudanças significativas que acontecem no mundo.

Ainda segundo Imbérnon (2010), a instituição que educa deve ensinar, por exemplo, a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental. Assim como o autor, observamos que os espaços educacionais e seus educadores, já que são peças fundamentais para um novo modelo de vida, devem participar intensamente das transformações vividas pela sociedade. Logo, consideramos que ser um educador significa participar da emancipação das pessoas, uma vez que o objetivo da educação é sublime, ou seja, é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social (IMBERNÓN, 2010).

Macedo (2008) nos chama a atenção ao afirmar que a formação docente, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, reforça a ideia de uma educação aligeirada, com conteúdos fragmentados e com objetivo de profissionalização. Temos, então, uma formação compartimentada, em que o sentido único não é privilegiado. E a autora alerta:

(...) não basta ao professor ter o domínio de competências técnicas, as quais, embora necessárias e imprescindíveis, não garantem a formação de um profissional crítico, questionador e capaz de dialogar com os mais variados segmentos da sociedade (MACEDO, 2008, p. 61).

Para Tardif (2008), é preciso também recuperar a capacidade reflexiva e a produção dos saberes pedagógicos na educação básica, o que parece ser indispensável para a reconstituição do lugar da profissão desses profissionais. É necessário firmar o sentido de práxis pedagógica, para que o professor reafirme sua prática de pensar, de criar, de refazer a leitura do mundo que o cerca, do papel da escola e da educação.

A prática docente é social, pragmática e também existencial. Tardif (2008) afirma que o professor “pensa com a vida”, e, logo, para o autor, suas práticas:

(...) são existenciais, no sentido de que um professor não pensa somente com a cabeça, mas com a vida, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida (...) ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal (TARDIF, 2008, p. 103).

Os saberes são sociais (fundamentos do ensino) porque advêm de uma pluralidade profissional, advêm da família, da escola, da formação, dentre outros. Todas essas fontes são articuladas e produzidas pelos grupos sociais, o que vai fundamentar a prática docente.

Os saberes também são pragmáticos porque todos nós passamos a conhecer a função de nossa profissão: os saberes do trabalho. Segundo Tardif (2008, p. 105) são os “saberes práticos ou operativos e normativos, o que significa dizer que a sua utilização depende de sua adequação às funções, aos problemas e às situações do trabalho, assim como aos objetivos educacionais que possuem um valor social”.

No mundo contemporâneo, presenciamos turbulências sociais, desigualdades, inversões de valores e injustiças. Nesse contexto, observamos a necessidade de um novo rumo para a sociedade, o qual rompa com os atuais paradigmas dominantes e com suas consequentes formas de organização social estruturada pelas atuais e hegemônicas relações de produção e consumo, de dominação e exploração, cuja meta é a mercantilização de tudo. Dessa forma, sentimos a necessidade de investir em uma educação que forme o cidadão por completo e para a vida, e não apenas para o mercado de trabalho.

. Percebemos que hoje se torna cada vez mais necessário o uso de múltiplas linguagens/instrumentos para o ensino (músicas, poesias, maquetes, vídeos, jornais, revistas, entre tantas outras), como forma de trazer a realidade concreta para a sala de aula. Fica

evidente que o ensino, quando trabalhado valorizando-se a vivência e a experiência do aluno, e auxiliado por práticas capazes de reproduzir/simular problemas reais, torna-se um instrumento muito válido na construção da compreensão da sua realidade.

O conhecimento adquirido na vida extra-escolar deve ser incorporado e organizado pelo professor, de forma coerente e relevante para que seja possível melhorar cada vez mais a relação professor-aluno e, logicamente, do processo de ensino-aprendizado. Diante das diversas realidades presentes no cotidiano escolar percebemos a importância de analisarmos e (re)avaliarmos constantemente as práticas em sala de aula.

4. As escolas envolvidas

O PIBID – Geografia-IM-UFRRJ mantém parceria com duas instituições de ensino do Município de Nova Iguaçu no Rio de Janeiro: a Escola Municipal Osires Neves e o Colégio Estadual Dom Adriano Hipólito. Essas escolas foram escolhidas por apresentarem nota relativamente baixa no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica): 3,3 (E. M. Osires Neves) e 3,2 (C. E. Dom Adriano Hipólito). O IDEB é um dos indicadores mais importantes na avaliação da situação do ensino no Brasil, calculado com base em taxas de aprovação e no desempenho dos estudantes nas provas aplicadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

As duas escolas, apesar de pertencerem ao mesmo município, encontram-se em realidades bem diversificadas. O Colégio Estadual Dom Adriano Hipólito se localiza no Centro de Nova Iguaçu e atende a cerca de 680 alunos de diversos bairros do Município, em três turnos, desde o segundo segmento do Ensino Fundamental até o Ensino Médio (Regular e Educação de Jovens e Adultos). A escola possui uma estrutura pequena e funciona em um prédio muito antigo, embora possua uma sala com recursos audiovisuais onde as atividades do projeto são bem desenvolvidas. Já a Escola Municipal Professor Osires Neves se localiza no bairro Vila Nelly e atende a cerca de 900 alunos, desde a Educação Infantil até o nono ano de escolaridade. Esses alunos são do mesmo bairro ou do município de Belford Roxo, cujo limite tem proximidade ao bairro Vila Nelly. A estrutura dessa escola é um tanto precária, uma vez que seu prédio possui poucas salas e há uma demanda grande de projetos externos; assim, em geral, são feitos rodízios para o uso das salas. No entanto, isso não prejudica o projeto, visto que, além de haver alunos altamente interessados, a equipe pedagógica da escola oferece um ótimo suporte e incentiva as ações do projeto.

Atualmente, cerca de 60 estudantes das duas escolas participam de nossos trabalhos. Embora ainda em fase inicial, o desenvolvimento do projeto já demonstrou uma mudança

significativa no processo do ensino-aprendizagem e um grande envolvimento discente nas atividades realizadas.

5 - As práticas pedagógicas nas escolas.

A democratização do ensino fez com que um número significativo de pessoas tivessem acesso a escola. O ensino tornou-se público, gratuito e obrigatório. Mas este acesso à escola significou quantidade e não qualidade para todos. Não resolveu o problema da evasão, das reprovações, do atraso escolar, das dificuldades no aprendizado, entre tantos outros. A segregação continuou, as melhores escolas são destinadas as elites, que podem “pagar” por um ensino com uma melhor qualidade. Enquanto aos pobres estão destinados as escolas públicas que apresentam hoje um quadro de superlotação, condições precárias de funcionamento, falta de recursos...

No município de Nova Iguaçu a situação não é diferente. Podemos perceber a situação descrita no IDEB. Quanto mais afastada da área central da cidade, piores são as condições.

Nas escolas analisadas percebemos uma precariedade nas condições de trabalho dos professores. As escolas passam por uma série de reformas que na verdade são de “fachadas”, isto é, recebem verbas para obras (quando recebem), reformulações curriculares gerais, projetos pedagógicos obrigatórios. Porém, esta reforma não trabalha a essência das escolas, geralmente não traz para o diálogo questões fundamentais como o papel da escola na sociedade, na escolha dos conteúdos e materiais para lecionar, práticas pedagógicas específicas para cada realidade.

As escolas consideradas “modelos” recebem verbas e vários projetos são desenvolvidos, mas estas são poucas e geralmente localizadas nas áreas centrais. As mais afastadas passam por situações de grande precariedade.

A situação dos professores também é precária, salários baixos o que proporciona um elevado número de turmas para ter condições mínimas salariais, número alto de professores substitutos (que acabam circulando entre as escolas, não conseguem se fixar na mesma escola e dar continuidade ao trabalho), falta de formação inicial (muitas vezes não tem a formação para a área que estão lecionando – caso de professores de História lecionando Geografia), falta de tempo para a formação continuada (aperfeiçoamento dos estudos, aprimoramento/aperfeiçoamento de suas práticas e conteúdos).

Mesmo constatando toda esta realidade, percebemos que algumas escolas conseguem desenvolver um trabalho diferenciado e estão se tornando “modelos” pelos seus resultados.

Muitas vezes estes vêm através de práticas isoladas de professores que querem fazer a diferença, que conseguem transformar a precariedade em recursos didáticos.

Nas escolas analisadas percebemos o uso da realidade, do lugar, para trabalhar o conteúdo da sala de aula. O diagnóstico participativo e pesquisa de percepção foram utilizadas. É uma prática pedagógica contextualizada que leva a uma interação da escola com a comunidade, pois como Freire (2005), entende-se que o processo de educação não se completa na etapa de desvelamento de uma realidade, mas também contribui para transformação desta. As etapas – conhecimento e transformação – formam uma unidade dialética, entendendo que a escola e seus diferentes agentes são mediadores dos programas políticos, tornando-se elementos fundamentais para concretizar a proposta de educação na perspectiva democrática.

A perspectiva de aproximação escola-comunidade guardou uma profunda relação com a constituição de uma sociedade democrática, e foi um elemento fundamental na organização de um sistema democrático de educação que superou a visão hierárquica de conhecimento trabalhado na escola (conteúdos curriculares) como superior aos saberes populares. Com rupturas dessas visões dicotômicas e esse estreitamento dos vínculos comunitários foi possível (re)significar a escola, e a educação, a partir da lógica dos novos grupos de interesse que nela ingressaram, possibilitando a esses sujeitos se construírem como agentes, integrando identidades e técnicas, manifestando sua liberdade ao modificar seu meio ambiente e suas experiências de vida.

Diante do exposto, observa-se que conseguiu-se realizar um pensar verdadeiro, crítico, reflexivo e consciente. Desta forma foi possível promover a compreensão dos problemas socioambientais em suas múltiplas dimensões, considerando o meio ambiente como conjunto de interrelações entre o mundo natural e o social, mediado por saberes locais e tradicionais, além de saberes científicos, para mobilizar ações transformação dessa realidade.

Analisando a estrutura curricular entendemos que ela deve ser implementada de forma que vá além dos conteúdos, capaz de promover a articulação das ações educativas voltadas para as atividades de melhoria socioambiental, e que potencialize a função da educação para que esta possa colaborar no sentido de promover transformações culturais e sociais significativas. É também necessária uma política educacional, comprometida com a formação de um cidadão mais crítico e atuante.

A inserção de instrumentos midiáticos, práticas escolares consideradas alternativas e praticadas como tal, temas e métodos de ensino foram artifícios que estruturaram o planejamento destas aulas. O uso de produções audiovisuais, tais como de ensaios fotográfico e edições de vídeos registrados pelos estudantes colaboraram para registrar e refletir sobre o

meio, proporcionando a atuação de docentes e discentes como autores e construtores de materiais didáticos que contemplem a realidade do lugar.

Observa-se assim que tais atividades quando comprometidas em apoiar o currículo escolar vigente promovem a superação da precariedade escolar. De fato estas práticas tiveram grande destaque nas escolas analisadas da Baixada Fluminense, por meio da atuação de professores que veem na precariedade a motivação para a busca e criação de novas práticas pedagógicas. Contudo torna-se necessário expor que, infelizmente esta prática não foi observada na maior parte das escolas analisadas.

5. Considerações finais.

Diante das diversas realidades encontradas nas escolas públicas da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, enfocamos a importância de se pensar qual é o lugar da didática e de suas novas abordagens no processo de ensino aprendizagem e na formação docente, uma vez que acreditamos nas relações dialógicas entre ensino e métodos.

Considerando as dificuldades encontradas pelos professores e discentes em formação docente, quando estes têm seus trabalhos atrelados a modelos de maior tradição, é preciso dialogar os saberes científicos com as autonomias dos docentes em conduzir e expor suas experiências. Desta forma, buscamos por alternativas que problematizem e auxiliem a solucionar os desafios diários no contexto escolar.

Ainda assim, não podemos deixar de mencionar nossa preocupação com as questões de caráter imediatistas. Através dos diagnósticos participativos e atividades que façam a mediação entre a pesquisa, o ensino e as práticas escolares, mantemos uma análise crítica tanto no que diz respeito às escolhas das atividades quanto na aplicabilidade de seus resultados. Salientamos a importância da utilização de práticas educativas que exaltem a participação crítica e a provocação reflexiva na práxis pedagógica.

Ao dimensionar as relações ocorridas no espaço escolar é importante ressaltar que as experiências dos professores não apenas conduzem, mas mediam as situações em coletivo, junto aos alunos, portanto não basta que o professor trabalhe com temas que o aproxime da realidade do aluno, mas que entenda o motivo de optar por estas práticas e para isto é necessário comprometimento e criticidade para avaliar o processo e os resultados.

6. Referências bibliográficas.

BEZERRA, Carla Andreza Marques; QUEIROZ, Edileuza Dias de & CARDOSO, Cristiane. Diagnóstico da realidade socioambiental na sala de aula: um estudo de caso em escolas

- da Baixada Fluminense – RJ. Anais do XVI Encontro Nacional de Geógrafos Brasileiros. AGB : Porto Alegre, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : geografia/ Secretaria de Educação Fundamental - Brasília : MEC/SEF, 1998. 156p.
- CALLAI, H.C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: Cadernos Cedes. Campinas, vol. 25, nº 66. p. 227-247. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 16/05/2010
- CARLOS, Ana F. Alessandri (org). A Geografia na Sala de Aula. São Paulo : Contexto, 1999. 144p.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A formação de Professores e o Ensino de Geografia. Revista Terra Livre 13. Julho de 1999. pp 48-55.
- COMENIUS, Jan Amos. Didática Magna. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FERNANDES, Manoel. Aula de Geografia. Campina Grande : Bagagem, 2003. 109p.
- FREIRE, Paulo. Professora Sim Tia Não. São Paulo : Olho d'água, 2001. 127p.
- _____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213p.
- HARPER, Babette et. al. Cuidado Escola! São Paulo : Brasiliense, 1994. 117p.
- IDEB. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. www.inep.gov.br. Acesso em Julho de 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 8.ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MACEDO, Jussara Marques de. A formação do pedagogo em tempos neoliberais: a experiência da UESB. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2008.
- MENDES, Laura Delgado e CARDOSO, Cristiane. Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia/IM. UFRRJ, 2009.
- MEZZARI, Vilma Apda de Souza. A trajetória pedagógica de Benjamin Constant. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2001.
- PASSINI, E. Y. Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado. São Paulo : Contexto, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na Formação de Professores: Unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2001.
- PONTUSCHKA (et. al.) Para ensinar e aprender Geografia. São Paulo : Cortez, 2007.
- PREFEITURA DE NOVA IGUAÇU. www.novaiguacu.rj.gov.br, acesso em Julho de 2010.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de (orgs). Geografia em perspectiva. São Paulo : Contexto, 2002. 383 p.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- VESENTINI, José W. (org). Geografia e Ensino – textos Críticos. 7ª Edição. São Paulo : Papyrus, 2003. 201p.

Sites utilizados:

<http://g1.globo.com> Acesso em 31 de janeiro de 2013

<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=33&dados=0> Acesso em 30 de janeiro de 2013

<http://www.portalideb.com.br/> Acesso em 30 de janeiro de 2013

<http://www.novaiguacu.rj.gov.br> Acesso em 30 de janeiro de 2013