



E

Ane
ku
mene

Ensino: o lugar do diálogo, no diálogo do lugar

Enseñanza: el lugar del diálogo, en el diálogo del lugar
Teaching: The Place of Dialogue on the Dialogue of Place

Adriana Maria Andreis*
Helena Copetti Callai**

Resumo

Nesta pesquisa analisamos a potência e o tratamento atribuídos ao conceito de lugar no ensino, embasando o argumento da espacialidade pelo viés geográfico, em um corpus de princípios científico-didáticos. Abordamos a relação entre lugar e os conteúdos escolares como elo necessários às aprendizagens em todas as áreas do conhecimento. Metodologicamente, articulamos referenciais bibliográficos com fragmentos de escritos extraídos de relatórios de atividades de estágio no Ensino Médio em Geografia, elaborados por alunos do curso de Licenciatura em Geografia, do sul do Brasil. A investigação sustenta o lugar como elo potente à aprendizagem escolar e indica que, no tratamento atribuído a lugar, há carência de conhecimento conceitual dessa noção e de reconhecimento da sua força dialógica na relação de ensino e aprendizagem. As constatações sugerem a necessidade de mais estudos do conceito de lugar, articulado a ideia de diálogo na mediação pedagógica, cujo compromisso cabe à Geografia.

Palavras-chave

ensino; educação básica; estágio supervisionado; geografia.

* Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS Chapecó/SC -

** Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI/RS

Resumen

En esta investigación analizamos la potencialidad y el trato atribuido al concepto de lugar en la enseñanza, partiendo del argumento de la espacialidad dentro de un marco geográfico, dentro de un corpus de principios científico-didácticos. Abordamos la relación dada entre el *lugar* y los contenidos escolares como nexo indispensable para los aprendizajes en todas las áreas del conocimiento. Metodológicamente, articulamos referencias bibliográficas con fragmentos de escritos extraídos de relatorías de actividades de pasantía en la Enseñanza Media, elaborados por alumnos del curso de Licenciatura en Geografía del sur de Brasil. La investigación asume el lugar como elemento sustancial para el aprendizaje escolar e indica que, en el tratamiento atribuido al concepto, hay carencia de conocimiento elaborado sobre esta noción y de reconocimiento de su fuerza dialógica en la relación enseñanza-aprendizaje. Las constataciones sugieren la necesidad de más estudios sobre el lugar, articulando la idea de diálogo en la mediación pedagógica, cuyo compromiso encaja perfectamente en la geografía.

Abstract

In this research, we analyze the power and the treatment attributed to the concept of place in the teaching basing the argument of the spatiality by the geographic bias in a corpus of scientific-didactic principles. We approach the relationship between place and school contents as a link necessary for learning in all areas of knowledge. Methodologically we articulated bibliographical references with fragments of writings extracted from reports of internship activities in High School in Geography elaborated by students of the Licentiate course in Geography in southern Brazil. Research sustains the place as a potent link to school learning and indicates that in the treatment of place, there is a lack of conceptual knowledge of this notion and recognition of its dialogic power in the relation of teaching and learning. The findings suggest the need for more studies of the concept of place articulated the idea of dialogue in pedagogical mediation whose commitment is geography.

Palabras clave

enseñanza; educación básica; prácticas pedagógicas; geografía.

Key-words

Teaching, basic education, pedagogical practices, geography.

O lugar em questão

A dimensão do lugar é fundamental à Geografia, tanto como conceito, quanto como categoria espacial e como conteúdo porque põe acento no reconhecimento das singularidades constitutivas da totalidade. Mas é, também, compreendendo que o lugar é fundamental à todas as áreas do conhecimento, que esta argumentação se reveste de um sentido ainda mais importante ao ensino escolar. Entendemos que ter o pensamento espacial pode oportunizar o desafio de aprender com autonomia de modo crítico e responsável. E essa pode ser uma contribuição da geografia para a escola.

É assim que nossa reflexão acerca do lugar lhe atribui assento constitutivo da aula de Geografia, pois o entendemos como noção fundamental à vida, portanto, às aprendizagens em todas as disciplinas. Ao encontro disso, Young (2011) argumenta que “(...) o conhecimento incluído no currículo deve basear-se no conhecimento especializado desenvolvido por comunidades de pesquisadores” (p.614). Entendemos, portanto, que *lugar* não deve ser reduzido a mera localização, pois se assim o fosse não permitiria a abstração necessária.

Dando destaque a potência da relação entre a dimensão conceitual do lugar e os conteúdos escolares é que trazemos a reflexão sobre o lugar do diálogo, no diálogo do lugar, na aula de Geografia. Metodologicamente, apoiamo-nos em bibliografias de pesquisadores, principalmente, das áreas da Geografia e Filosofia. Estes referenciais servem ao diálogo com nossas vivências como professoras-pesquisadoras, com destaque para nosso trabalho com a formação de professores. Para isso, utilizamos trechos de escritos de acadêmicos (cuja fonte é referenciada bibliograficamente), de estudantes que são estagiários de Geografia em turmas do Ensino Médio, em escolas da região oeste do estado de Santa Catarina. Esses fragmentos, selecionados para nossa análise, resultam das interpretações dos acadêmicos, transcritas na forma de diários de bordo e constantes nos relatórios de estágio, resultantes da sua participação como assistentes de algumas aulas.

A partir da questão do lugar e seus pressupostos aqui considerados, discutimos a compreensão de lugar destacando a sua sustentação teórico-epistemológica, nos princípios científico-didáticos. A seguir estabelecemos diálogo com o campo empírico, trabalhando com fragmentos extraídos dos relatórios de estágio supervisionado Como considerações finais, confluímos nossa argumentação, inferindo a potência do diálogo à força do lugar.

O conceito de lugar

Assumimos a concepção de que o lugar é *o ponto de referência de várias redes e das conexões produzidas pelas redes que se materializam no*

território. Neste sentido, lugar implica em um local, porque é localizado em determinado espaço-tempo. Porém, representa possibilidades de leitura espacial por meio de diferentes vieses. O cuidado necessário é para não reduzir o lugar apenas à localização, porque a fronteira é sociocultural. Quer dizer, que envolve relações dialético-dialógicas, impossíveis de serem limitadas pontualmente.

Reportando-nos a Santos (2004), pode-se considerar o lugar de vivência que dá sentido à identidade e pertencimento dos sujeitos, pois é onde as relações sociais se expressam de modo a indicar a história dos sujeitos e as histórias do lugar em si. São, portanto, os lugares conectados entre si produzindo espaço geográfico, de acordo com os interesses e a força política dos envolvidos. Desse modo são estimulados fluxos, de todo o tipo, e são criadas dinâmicas de intercâmbio entre o próprio lugar e o mundo. Trata-se de uma “combinação única e singular de estratos, de camadas que configuram uma combinação irrepitível” (p.25), como propõe Massey (2012).

Relacionar *lugar* com comunidade ou reduzi-lo a um local superficializa a análise e dificulta o avanço nas compreensões, no sentido da generalidade conceitual que emancipam cognitivamente os sujeitos. Isso porque são ideias que podem aproximar conceitualmente a noção de lugar como fragmento isolado em detrimento da noção de redes, nas quais as singularidades dos sujeitos e de seus lugares compõem a totalidade.

Neste mesmo sentido, o lugar, na medida em que é considerado o ponto para partida da aprendizagem de todos os conteúdos, (o que acontece no ensino de geografia comumente e em especial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), pode constituir-se em uma armadilha ao considerar que o aluno aprende por etapas sequenciais e que se deve partir do mais próximo para o mais distante, do mais simples para o mais complexo.

É possível fazer essa interlocução tendo parâmetros teóricos que referenciam a análise e interpretação do mundo da vida. É neste mundo que está o lugar, resultado das histórias de tempos passados e das relações que se configuram no contexto possível das regras desse mundo. Por isso, consideramos importante a abordagem deste conceito de lugar no trabalho da geografia, seja nas pesquisas, seja no ensino.

O lugar é rico em informações, porque escancara conhecimentos dos sistemas de objetos e de ações, que estão *perto* do sujeito. Este *perto* se soma ao sentido de *significativo*. *Perto-significativo* esmaece a mera proximidade física, mas respeita o longe, que, também, é significativo. Porém, o *perto* carrega sensações com forte carga de experimentação presencial. Essa é uma dimensão importante do ensino, visto que serve como dispositivo às reflexões com diferentes escalas e dimensões conceituais, de modo sistemático, envolvendo as questões que afetam diretamente os sujeitos.

Nessa perspectiva, o lugar pode ser pensado como dimensão espaço-temporal com a qual nos identificamos e a qual nos sentimos pertencentes (Callai, 2005). Essa é uma possibilidade de interpretação importante ao ensino, que é rigorosamente discutida e sustentada por pesquisadores como Tuan (2011), que argumenta a força dos sentidos às compreensões dos sujeitos. Alguns dos argumentos do pesquisador permitem inferir a potência desses sentidos, no estabelecimento das relações, que construímos. Os sentidos podem ser divididos em proximais e distais. Os sentidos proximais são aqueles como o gosto, tato, olfato, e se caracterizam por exigir cercania física entre o emissor e o receptor para ser percebidos. Os sentidos distais são a visão e a audição, já que permitem perceber o mundo desde uma posição distante da fonte emissora

Na consideração desse importante modo de abordar o lugar, é fundamental cuidar para não encerrar a análise às relações intrínsecas, que pode ser aproximada do subjetivismo individualista, discutido por Bakhtin (2004), caso na análise seja priorizada a noção de criação individual. Constituímo-nos intersubjetivamente, somos produto e produtores de relações. Todas as nossas elaborações são de natureza social e o processo de ensino-aprendizagem, pautado na imaginação criadora, assenta-se no diálogo (portanto, entre sujeitos) prospectivo. O lugar, neste sentido, nunca pode ser considerado com autonomia, seja econômica, política, social ou cultural. Todos os aspectos, portanto, são parte da rede de relações que, como sujeitos sociais, construímos na nossa vivência diária. Assim se faz produzir o lugar-singular onde nós e nossos alunos vivemos, e onde trabalhamos. Mas, também, todos os lugares que estão distantes e, portanto, são referências importantes para o entendimento do mundo e da vida que vivemos neste mundo.

É assim que outra possibilidade de compreender lugar é aquela por meio da qual se acentuam as *relações entre sujeitos*. Nessa perspectiva, o destaque é para as interações que abrem à leitura da generalidade conceitual, utilizando a noção de lugar como ponto de referência dinâmico-dialética. Trata-se de analisar o mundo atribuindo destaque às singularidades dos lugares, como nós provisórios de encontro de relações (Andreis, 2014), que confluem na configuração lugares exclusivos e integrados ao todo. Embora sejam diferentes entre si, lugares e mundo encontram-se transpassados de tal modo que não é possível pensar existência de cada lugar sem existência do mundo (Callai, 2011). “Os lugares não têm fronteiras em um sentido de divisões que emolduram espaços fechados” (Massey, 2012, p.127). Nessa compreensão, cada lugar constitui o mundo, que imaginado sem qualquer um dos lugares já é um mundo diferente. *Lugar* compreende pontos de confluências nodais, [...] articulados em redes de relações e interpretações sociais nos quais uma grande proporção dessas relações, experiências e interpretações são construídas em uma escala muito maior que a que define aquele momento o lugar mesmo, seja uma rua, uma região ou inclusive um continente. (Massey, 2012, p. 126).

Essa dialética-dialógica pode ser entendida nas interpretações, apoiadas em Mikhail Bakhtin (2005), que propõe o diálogo não como o “limiar da ação, mas a própria ação” (p.256), e em Doreen Massey (2012), que argumenta o lugar como “enfoque de uma mescla distinta de relações sociais mais amplas e mais locais” (p.128). São essas proposições que se encontram com a ideia de *lugar* como diálogo porque compreendido como aberto e relacional. Assim, *lugar* implica em ponto de confluência de relações multilaterais e vivas que se *confrontam* criando mundo, produzindo espaço geográfico¹.

Dentre as diferentes possibilidades de abordagem do lugar, como as que apresentamos, para ser compreendido como conceito e categoria geográfica, é fundamental assumir que sua configuração, pelo viés geográfico, é enlaçada epistemologicamente em princípios científico-didáticos.

Enlaces em princípios científico-didáticos

Para a sustentação teórica de lugar, apoiamo-nos nas noções discutidas pelo grupo de pesquisadores, coordenado por Antonio Luís Garcia Ruiz. Os princípios são propostos como linhas e eixos de continuidade, de relações entre conteúdos. Têm vínculos interdisciplinares e pressupõe mecanismos horizontais e transversais. São, também, ferramentas de análises, habilidades intelectuais e instrumentos didáticos. O argumento é que são meio e mensagem, método e objetivo, configurando-se em plano para estudar e compreender a geografia e a história da humanidade (García e Jiménez, 2007, 2006).

Estes pesquisadores analisam as possibilidades dos princípios, especialmente, nas áreas que envolvem História, Geografia e Ciências Sociais. A contribuição dessa perspectiva é importante à análise espacial pelo viés geográfico no ensino, porque apresenta uma espécie de suporte teórico e metodológico ao tratamento atribuído ao *lugar* na sala de aula. Porém, reiteramos que

as considerações sobre os princípios servem à reflexão, para pensar sobre a perspectiva científica e didática, porque oferecem uma ideia da articulação e identidade à Geografia em torno de seu objeto. Mas não podem nem devem ser entendidos como dados. (Andreis, 2014, p.237).

Essa sustentação epistemológica se enlaça em princípios geográficos, entendidos como ideias provisórias, mas fundamentais, elaboradas socialmente, e que orientam os pensamentos e os modos de pensar. Consideramos provisórias por que não acreditamos em verdades abso-

1 Cabe salientar, que nessa interpretação, inexistente a noção de não-lugar, visto que todos os lugares – mesmo que se trata de lugares longínquos como, por exemplo, uma floresta inabitada por humanos – são produtos de relações e interpretações socialmente elaboradas.

lutas. A história é dos homens e neste sentido, as regras, as leis, os princípios que fundamentam a interpretação são sempre dinâmicos e tem o movimento da própria sociedade.

Garcia Ruíz (2012), propõe dez aportes teórico-epistemológicos que sustentam os princípios: universalidade; espacialidade; temporalidade; conflito-consenso (modalidade); atividade, evolução, mudança e continuidade; intencionalidade; interdependência; causalidade; identidade e relatividade. A seguir, pautaremos cada um dos princípios propostos pelo pesquisador, destacando sua interpretação enlaçada ao lugar.

Os princípios científico-didáticos têm como ponto de referência comum, a vivacidade e dialogicidade e configuram-se com elos entre si. O princípio da *interdependência/conexão/relação*, acentua essa ideia ao afirmar que “nada existe na Terra que esteja isolado, desconectado, mas tudo está relacionado e entrelaçado, interdependente” (García, 2012 p.49). No lugar e entre lugares, em uma compreensão dialógica, esse é um argumento fundamental, que se encontra com a “relação entre sujeitos” que viemos propondo.

O princípio da *universalidade* acentua a dimensão de que “nada da vida humana é alheio ao nosso planeta. Tudo o que todos nós fazemos, repercute em todos. O destino da humanidade será o mesmo para todos” (García, 2012 p. 49). O lugar é o âmbito da realização da condição humana, mas, especialmente na dimensão de lugar, pode-se relativizar a ideia de destino, dada a capacidade criadora do ser humano e a ideia de que será o mesmo para todos.

O princípio da *espacialidade* coloca acento no “onde ocorre ou ocorreu?”, pois “todos os fatos ocorrem em um determinado lugar; a contextualização é o primeiro elemento de análise geográfica” (García, 2012 p.49). Aponta a localização, distribuição e extensão de determinado evento. Essa dimensão sustenta teoricamente onde se situa não apenas física ou politicamente, mas, especialmente como local onde se confro- encontram elementos que confluem em um lugar. Esse tem um jeito dinâmico de organização, mas a distribuição e a abrangência das relações são localizáveis apenas conceitualmente, para estudá-lo, pois as relações são dialógicas, inacabadas e inacabáveis.

Os princípios da *temporalidade* e da *mudança e continuidade* guardam uma proximidade ainda maior entre si. Seu entrelaçamento intrínseco decorre do seu acento na dimensão do inacabamento. O princípio da *temporalidade* acentua o “quando ocorre ou quando ocorreu”. Essa dimensão analítica enfoca a provisoriabilidade das relações construídas no lugar. Dialoga diretamente com o princípio da *atividade, evolução, mudança e continuidade*, identificados pelo pesquisador como relacionado com a ideia de “como tem evoluído ou evolui”. Essa evolução não implica em juízo de valor, ou seja, não acentua se melhorou ou piorou porque essa interpretação é relativa, isto é, o bom e o ruim são dependentes do contexto e do viés da análise. Por exemplo, o que em uma

análise social pode ser interpretado como negativo, em uma análise economicista pode ser tomado como positivo.

O princípio do *conflito-consenso (modalidade)* acentua o “como ocorre ou como ocorreu”, pois põe acento no “no modo, na forma e na circunstância” (p. 49) em que os eventos ocorrem nos lugares. Essa dimensão de conflito ligado a consenso acentua a noção de que a sobrevivência e a convivência entre sujeitos singulares, diferentes entre si, pressupõe consensuar modos de conviver para sobreviver.

O princípio da *intencionalidade* atribui destaque ao “que pensavam, o que pretendiam” ou pretendem os sujeitos em interação no e com o lugar. Nesse sentido, envolve considerar “as crenças, o pensamento é a diferença essencial em relação aos demais seres vivos. A intencionalidade está presente em todas as culturas, épocas e territórios” (García, 2012, p.49). Isso porque as intenções, pretensões, metas, objetivos e desejos, compõem as escolhas dos sujeitos singularmente, mas implicada em sua natureza e atitude social.

Ao encontro e entrelaçados aos demais, a *causalidade* é o princípio no qual é destacada a perspectiva do “por que ocorre ou ocorreu”. Não é possível pontuar causas e efeitos, mas é possível refletir sobre as diferentes confluências que contribuem para a constituição das relações. Esse princípio dialoga com proximidade com o princípio da *identidade*, pois este acentua a singularidade característica de cada sujeito e das relações construídas. O pesquisador aponta a “identidade própria e diferente dos demais” (García, 2012 p.49). O princípio da *relatividade* pode ser entendido como linha que, conjuntamente com o princípio da *interdependência*, costura o tecido com os demais princípios. Esse princípio reforça a noção de diálogo, pois afirmam a dialética e a provisoriabilidade das relações que se produzem o lugar.

Considerar esses princípios propostos pelo pesquisador (Garcia, 2012) para sustentar a ideia de lugar, implica assumir o lugar comprometendo-se com a sua singularidade e generalidade no contexto de espaço entendido como “produto de interações”, “esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido de pluralidade coetânea” e “estando sempre em construção”, como propõe Massey (2008). O lugar é, então, constituído por relações espaciais entre sujeitos. Nesse sentido,

[...] o que é especial sobre o lugar é, precisamente, esse acabar juntos, o inevitável desafio de negociar um aqui-e-agora (ele mesmo extraído de uma história e de uma geografia de “entãos” e “lás”), e a negociação que deve acontecer dentro e entre ambos, o humano e o não humano. (p.203).

“Um sentido global de lugar” (Massey, 2012, p.129) conjuga com o compromisso da perspectiva dialógica, e se aproxima da reflexão que colocamos em questão, a respeito do lugar do diálogo, no diálogo do lugar. Esse é o desafio da aula de Geografia.

Inferências acerca do lugar na aula

Esse aporte teórico e metodológico define o caminho que seguimos para abordar a temática e estabelece os parâmetros que nos permitem fazer as análises e chegar a uma produção de dados e informações, que analisados no contexto teórico, permitindo-nos uma reflexão acerca daquilo que denominamos de chão da escola.

Para esse diálogo com a escola, utilizamos as elaborações dos acadêmicos – da 7ª fase – que cursam Licenciatura em Geografia em uma universidade pública da região oeste do estado de Santa Catarina/Brasil – que estão iniciando o último ano do curso de 4 anos para estarem habilitados à docência em Geografia na Educação Básica. A opção foi trabalhar com suas sistematizações no componente curricular Estágio Curricular Supervisionado: Práticas de Ensino III², que se caracteriza pelo acompanhamento (observação) de aulas no Ensino Médio. Esse acompanhamento de aulas tem sentido para observar e refletir para aprender a ser professor de Geografia por meio da convivência com a escola e as aulas de Geografia.

No Estágio III é realizada a reflexão sistemática que prevê a elaboração de relatórios analíticos envolvendo todas as atividades realizadas com a escola. As observações de aulas são registradas em diários de bordo³. Além da observação de aulas de Geografia, esse estágio prevê, também, acompanhamento/observação de aulas de outras duas disciplinas, entrevistas com professores, alunos, gestores, funcionários e pais, análise do Projeto Político Pedagógico e da estrutura escolar, análise do contexto escolar seus desafios e possibilidades. Essas vivências são analisadas a luz de referenciais teóricos e todas essas elaborações compõem com os diários de bordo de todas as aulas assistidas. Os diários de bordo são, então, uma parte do relatório da convivência com a escola de Ensino Médio no Estágio III. São os trechos desses diários que utilizamos para tensionar a discussão, no sentido de pensar algumas possibilidades de ensino, relacionadas com a força do lugar.

O critério de escolha dessas partes dos diários de bordo se centrou em palavras que permitem pensar acerca do entendimento teórico e do tratamento metodológico do lugar, no trato dos conteúdos das aulas de

Geografia.⁴ Nossa seleção tem relação com o entendimento de que os trechos apresentam elementos que permitem tensionar o debate acerca do lugar para propor o diálogo como elo prospectivo à construção de conhecimentos. Envolve uma análise do trato conceitual e metodológico do lugar que depreendemos por meio da análise dos fragmentos registrados pelo acadêmico estagiário.

Nos fragmentos a seguir⁵, os estagiários relatam partes de aulas que assistiram no Ensino Médio. Transcrevemos os trechos de modo que se possa compreender todo o contexto da aula.

(Aula assistida em turma do 3º ano do EM) O professor, numa turma de 6 alunos, começa a aula entregando um texto sobre a globalização no Brasil. (...). *Para a explicação, o professor utiliza exemplos da realidade local, visando a compreensão do local-global e do global-local. A aula acaba sendo monótona, pois o único recurso que o professor usa para dar a aula é a voz. Alguns alunos dormem por conta disso. Assim, o professor ministrou uma aula expositiva do início ao fim e encerrou a aula combinando a página do livro que será trabalhada na aula seguinte.* (Dentz, 2015, p.9, destaque nosso).

(Aula assistida em turma do 3º ano do EM) No dia 29/05/2015, entre 14:00 e 16:30 horas: o professor entrou na sala, cumprimentou os alunos, fez a chamada e recolheu os trabalhos, que eram questões sobre: formação de cidades sem planejamento (...). *O professor comentou sobre a globalização e a relação entre as empresas locais, que exploram os haitianos que vêm em busca de trabalho* (...). (Ozório, 2015, p.8-9, destaque nosso).

(Aula assistida em turma do 2º ano do EM) “Os temas abordados foram a urbanização, explicada a partir das revoluções industriais, evoluindo para a explicação do conceito de hierarquização das cidades. A aula não teve uso de nenhum material didático específico, nem mesmo um início especial. *Desenvolveu-se apenas com a utilização do quadro e de explicação de exemplos próximos dos vivenciados pelos alunos.* [...] (Kochendorfer, 2015, p.4, destaques nossos).

Consideramos que duas categorias emergem: o olhar dos estagiários e o olhar e concepção do professor titular. Considerando estas, percebem-se dois importantes movimentos, que merecem ser pontuados. Na dimensão teórico-epistemológica, percebe-se que a relação realizada com a noção de lugar, tem um tratamento como exemplificação da realidade local, para servir como mostra da realidade global. Uma referência para estabelecer relações temáticas escalares. É uma possibilidade que pode ser complexificada, considerando-se as possibilidades de relações com

2 Neste curso, há um total de quatro estágios; Estágio I (diálogo com a escola e observações de aulas no Ensino Fundamental), Estágio II (Vivência da docência no EF), Estágio III (diálogo com a escola e observações de aulas no Ensino Médio) e Estágio IV (vivência da docência no EM).

3 O diário de bordo é uma modalidade de escrita, por meio da qual o acadêmico assistente da aula, registra o contexto e sua interpretação acerca da mesma. Nesse registro enuncia elementos relacionados aos conteúdos, estratégias, recursos, relações criadas entre alunos e com o professor, visando refletir acerca dos desafios e possibilidades da sua futura postura e atitude, quando for professor titular. Considerando que o acadêmico apenas assiste à aula do professor titular tem condições de realizar essa reflexão sistemática, escrevendo para pensar, configurando o diário de bordo.

4 A escolha desses fragmentos, não visa analisar as opções feitas pelo professor titular na forma de ministrar ou a opção pelo conteúdo da aula. Também, não visa analisar a interpretação ou a descrição das impressões realizadas pelo estagiário.

5 Nos trechos transcritos realizamos adaptações e correções, necessárias à fluência do enunciado dos estagiários.

baseadas como conflito-consenso, atividade, evolução, mudança e continuidade, intencionalidade, interdependência, causalidade, identidade e relatividade.

Essas provocações exigem conexões prospectivas, que podem contribuir para chamar à reflexão e minimizar posturas e atitudes como as referidas pelos estagiários: “A aula acaba sendo monótona”; “Alguns alunos dormem por conta disso”; “Uma parcela dos alunos estava distante da aula. Alguns dormiam, outros mexiam no celular, liam outros livros, e alguns apenas participavam da aula”; “[...] grande parte dos alunos não prestou atenção. Ficaram, grande parte do tempo, mexendo no celular e conversando (...)”. Podemos nos indagar, sobre as causas dessa monotonia e sensação de alheamento, se estavam sendo citados exemplos do lugar. Pode-se inferir que uma das razões pode estar relacionada com o entendimento e a atitude relacionada ao modo como o diálogo estava sendo considerado na aula.

Nesse sentido, cabe trazer mais alguns fragmentos que, ao encontro desse tratamento pontual, também permitem depreender não o privilégio ao diálogo, mas ao enunciado unilateral. Esse aspecto pode ser observado nos trechos a seguir:

(Aula assistida em turma do 3º ano do EM) [...] A professora simplesmente pegou o livro didático e *apontou alguns pontos importantes que os textos apresentavam*. Então, fez uma *explicação rápida*, referente aos pontos mais importantes e, quando percebi, a aula já havia terminado. *Os alunos passaram a questionar sobre alguns pontos, mas não havia mais tempo para debates*. (Wagner, 2015, p.13, destaques nossos).

(Aula assistida em turma do 2º ano do EM). Nesta data, assisti a duas aulas de Geografia na turma 204. (...) O tema da aula era globalização e economia do mundo, e o subtema multipolaridade e conflito norte-sul. (...) *A professora explica a globalização e a economia do mundo moderno, a internacionalização do capital, as bolsas de valores, o outro lado da globalização, os grupos antiglobalização e antiliberalismo*. A professora utilizou o livro didático (...). Os alunos conversavam ao invés de realizar as atividades. (Costa, 2015, p.7, destaques nossos).

(Aula assistida em turma do 1º ano do EM) (...). Todos os alunos devem ler um parágrafo do texto, mas são poucos os que trouxeram o livro. *Conforme vão lendo, a professora realiza a explicação, relacionando vários aspectos geográficos que estão ligados aos diferentes horários brasileiros e suas respectivas regiões*. Em suas explicações, a professora como as regiões são influenciadas e afetadas com as construções de hidrelétricas no Brasil, desde as apropriações de terras indígenas e de agricultores, problemas sociais como: prostituição, doenças, migrações, desemprego, obras inacabadas e, sobre *como o poder municipal lida com essas situações após o término ou abandono da obra*. Em seguida, a professora questiona os alunos a respeito das

causas do aumento da energia elétrica em nossa cidade. Nesse momento, percebe-se o desinteresse dos alunos em relação assunto, pois *ninguém responde à pergunta*. A professora *perguntou*, também, quantos estados o Brasil possui, alguns responderam corretamente. Outros alunos ficam em dúvida ou nem entenderam a pergunta. *Após esse debate, explicou um pouco sobre governos, em especial Juscelino (JK)*. A professora *falou sobre várias coisas, que de uma forma ou de outra estavam ligadas aos fusos horários*. Os alunos contribuíram um pouco, mas a maioria estava mexendo no celular, em silêncio. (Campana, 2015, p. 5, destaques nossos).

Pode-se referir no que tange à dimensão metodológica que se observa uma relação na qual o professor enuncia, em acordo com a sua interpretação. A apresentação das interpretações é realizada pelo professor e as indagações não são tomadas como provocações que capturam e suscitam a argumentação por parte do aluno.

Elaboramos uma imagem-conceitual para refletirmos sobre as relações que podem ser criadas entre o que os estagiários registraram sobre as aulas e as relações com a sustentação teórica em princípios. Para tanto, destacamos expressões que consideramos importantes e as colocamos em relação com os princípios.

Tabela 1. Exemplos de encaminhamentos.

Fez uma <u>explicação</u> rápida	Apontou <u>alguns pontos</u> importantes que os textos apresentavam
A <u>professora explica</u> a globalização e a economia do mundo moderno	Conforme vão lendo, a <u>professora realiza a explicação</u> , relacionando vários aspectos geográficos que estão ligados aos diferentes horários brasileiros e suas respectivas regiões
Ministro a uma aula <u>expositiva</u> do início ao fim e encerram a aula comiando a página do livro que será trabalhada	

Fonte: Elaboração das autoras

Nos encaminhamentos dados as aulas, no registro dos estagiários, em geral, o cunho monológico fica evidente.

Tabela 2. Exemplos de referência ao lugar.

Desenvolveu -se apenas com a utilização do quadro e de explicação de exemplos próximos dos vivenciados pelos alunos
Para a explicação, o professor utiliza exemplos da realidade local
Em seguida, a professora questiona os alunos a respeito das causas do aumento da energia elétrica em nossa cidade

Fonte: Elaboração das autoras

Entendendo que há uma relação com a vida do aluno, os estagiários registram que o professor se esforça para referir à realidade local. Porém, fica evidente se tratar do modo de ver do professor.

Esses fragmentos, que devem ser entendidos como trechos representativos, dos quais nos servimos para pensar, visto que a aula tem uma complexidade mais ampla, permitem afirmar a argumento que nos serve de hipótese desta proposição, sobre a potência e a necessidade de analisarmos o lugar do diálogo no diálogo envolvendo a dimensão do lugar.

A potência do diálogo na força lugar

Observa-se que é comum, nos diferentes fragmentos, o “citar exemplos e o explicar” para os alunos. Essa postura e atitude destacada é protagonizada pelo professor. Deve-se considerar que todo enunciado envolve sempre o olhar do falante, do seu modo de pensar e ver. Reiteramos que não se trata de negar o conhecimento conceitual cuja compreensão do corpus específico cabe a cada professor das diferentes áreas. Trata-se de reforçar a importância do professor compreender teórico-conceitualmente o seu objeto, no nosso caso, o lugar aportado científico-didaticamente, e, aliado a isso, compreender o conceito de diálogo, que tem relação com o modo como se aprende.

Essas afirmações permitem inferir que há carência de conhecimentos que envolvem as dimensões dos princípios que permitem compreender teoricamente o lugar como “combinação única e interativa de complexidades em diferentes escalas”. O conflito-consenso, atividade, evolução, mudança e continuidade, intencionalidade, interdependência, causalidade, identidade e relatividade, compreendem essa confluência, produto-produtora de lugar, que é permanentemente criado por gente, incluindo o professor, o aluno e a aula.

Dialogar tem como condição abrir-se à escuta do outro. O professor enuncia o que ele entende como exemplificações de lugar. Porém, a “arquitônica espacial” (Andreis, 2014) de cada sujeito em interação na aula, é exclusiva. Se a pretensão é a realização de um diálogo no qual o pensar é o objetivo principal, então, o ouvir é condição para falar.

Compreender que a noção de lugar tem uma construção teórica que se sustenta em princípios científico-didáticos – ainda que provisórios e dinâmicos – dotados de uma estabilidade conceitual, que referenciam o entrelaçamento singular com a vida dos alunos, é fundamental. O

conteúdo do enunciado, aliado ao modo de enunciar do professor, acaba sendo a morada de um lugar entendido como distante, alheio, de alguém ou de outros, mas não de um lugar meu, ou melhor, dele, do aluno.

Considerando-se os encaminhamentos e o modo de referir lugar, os enunciados – que são sempre de natureza polifônica, pois têm muitas vozes implicadas – o contorno assume um encaminhamento monológico. Paralelamente, o lugar tem um tratamento como algo acabado e naturalizado.

Professor explicando, professor perguntando, professor relacionando, são trechos que exemplificam encaminhamentos monológicos e de conhecimento entendido como “verdade acabada”. A “dialética-dialógica” (Bubnova, 2011) implicada tanto na configuração da categoria lugar, quanto da perspectiva pedagógica, adquire um tom terminante, de verdade acabada, peremptória e inquestionável. Não há tempo para o debate e, quando este acontece, observa-se uma espécie de formalismo apressado, que se esforça para simular uma escuta e um estímulo à motivação do aluno. Pode-se inferir que tanto o conhecimento conceitual, quanto a mediação pedagógica criada, carecem de reconhecimento do caráter de estabilização provisória, que na escola é colocada em questão, com a finalidade de pensar.

Superar a naturalização dos fenômenos e da realidade dos lugares é papel da geografia escolar e esta é sua pertinência no currículo escolar, de modo a favorecer e potencializar o aluno a ter uma percepção espacial que possibilita a compreensão do lugar no qual vive fazendo a teorização daquilo que é do cotidiano da sua vida. Enfim, este é o papel da escola, que trabalha com o pensamento abstrato e com base na tradição herdada dos nossos antecessores no decorrer da nossa história. Neste sentido, pode-se provocar o aluno a conhecer e a apreender intelectualmente o lugar, visto que, como sugere Buber (1967) “a relação direta implica uma ação sobre o que me confronta” (p20).

Além da importância de se compreender as possibilidades prospectivas, que o conhecimento do lugar como conceito e categoria, sustentados em princípios científico-didáticos, permite afirmar, também é fundamental compreender o que é diálogo e que o aluno também pode e deve enunciar acerca do seu lugar enquanto aluno. Esses elementos reafirmam as possibilidades de ensino da Geografia pautando-se na força do lugar, cuja potência tem relação com o lugar que se atribui ao diálogo, no diálogo envolvendo o lugar. Enfim, *lugar* como diálogo e diálogo acerca do lugar, são elementos epistemológicos e metodológicos da aula. Não havendo diálogo não há condições de efetivar aprendizagens significativas.

Referências

- Andreis, A. (2014). *Cotidiano: uma categoria geográfica para ensinar e aprender na escola*. Tese de doutorado. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Bakhtin, M. (2005). *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bakhtin, M. (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Buber, M. (1967). *Yo y tú*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Callai, H. (2011). Em busca de fazer a educação geográfica. In H. Callai (Org.), *Educação geográfica: reflexão e prática* (pp.15-33). Ijuí: UNIJUÍ.
- Callai, H. (2005). Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cad. CEDES*, 25(66), 227-247.
- Campana, C. (2015). *Relatório de Estágio Curricular Supervisionado: práticas de Ensino III*. UFFS, Chapecó/SC (material de uso restrito).
- Costa, I. (2015). *Relatório de Estágio Curricular Supervisionado: práticas de Ensino III*. UFFS, Chapecó/SC (material de uso restrito).
- Dentz, E. (2015). *Relatório de Estágio Curricular Supervisionado: práticas de Ensino III*. UFFS, Chapecó/SC (material de uso restrito).
- García, A. (2012). El modelo de principios científico-didácticos (PCD): base para la enseñanza y la investigación creativas y significativas de la geografía. *Serie geográfica*, (18), 47-53.
- García, A., e Jiménez, J. (2007). *La implementación de los principios científico-didácticos (PCD) en el aprendizaje de la geografía y de la historia*. Granada: Universidad de Granada.
- García, A., e Jiménez, J. (2006). *Los principios científico-didácticos (PCD): nuevo modelo para la enseñanza de la geografía y de la historia*. Granada: Universidad de Granada.
- Kochenborger, M. 2015. *Relatório de Estágio Curricular Supervisionado: práticas de Ensino III*. UFFS, Chapecó/SC (material de uso restrito).
- Massey, D. (2012). *Un sentido global del lugar*. Barcelona: Icaria.
- Massey, D. (2008). *Pelo espaço*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Ozório, E. (2015). *Relatório de Estágio Curricular Supervisionado: práticas de Ensino III*. UFFS, Chapecó/SC (material de uso restrito).
- Santos, M. (2004). *A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção*. São Paulo: EDUSP.
- Tuan, Y. (2011). Los buenos heredarán la Tierra. *Revista de Geografía Espacios*. 1(2), 99-118.
- Wagner, M. (2015). *Relatório de Estágio Curricular Supervisionado: práticas de Ensino III*. UFFS, Chapecó/SC (material de uso restrito).
- Young, M. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. *Cadernos de Educação*, 38, 395-416.