

CURRÍCULO E ENSINO EM GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Miriam Resende Bueno (*)
Rita Elizabeth Durso Pereira da Silva (**)
Nair Aparecida Ribeiro de Castro (***)

“ A vontade da globalização perversa (...) é reduzir o papel do cidadão. É transformar todo mundo em consumidor, usuário e, se possível, em coisa, para mais facilmente se inclinar diante de soluções anti-humanas. Essa globalização não leva em conta o homem. De modo que esse espaço do cidadão tem que ser recriado a partir dos níveis mais baixos do mundo. Não é o mundo que vai criar o cidadão. O chamado mundo quer acabar com as cidadanias, mas cada nação e cada espaço e cada cidade é que vão ter força de recriar esse cidadão que vai contribuir (...) para surgir outra globalização. Eu acho que essa é a nossa tarefa, no começo do século XXI. É a cidadania mediante uma outra globalização horizontalizada e não verticalizada como a atual, na qual a vida não seja tributária do cálculo, mas haja espaço para a emoção - que é o que une os homens. Mas essa união dos homens do mundo inteiro passa pela produção de uma idéia de mundo feita em cada lugar”.

MAPEANDO AS INTERAÇÕES NA AÇÃO

Em 1998/99 fomos convidados para organizar a proposta curricular de Geografia para o Ensino Fundamental do Estado de Minas Gerais. O trabalho se diferenciava dos anteriores, uma vez que o produto deveria ser construído no contexto de um Projeto-Piloto de Capacitação de Professores.

O momento era significativo uma vez que as políticas públicas para a Educação Nacional colocavam novos questionamentos e propostas através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, da Lei 9394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dos parâmetros do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e das propostas que emergiam no âmbito nacional. O momento era de reflexão e de busca de referências para as necessárias mudanças nos espaços e tempos escolares.

Deparamo-nos com muitos desafios: a construção, com os professores, de uma concepção do que seria a formação em serviço e continuada na perspectiva de aprendizes permanentes num mundo em mudança; renovar os conteúdos geográficos para que expressassem o movimento da globalização e fragmentação do novo mapa do mundo em construção; pensar e experienciar uma transposição didática das categorias da análise geográfica como instrumentos para realizar interpretações da realidade socioespacial, bem como desvelar sua dimensão formadora.

OS DESAFIOS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Algumas questões da pesquisa geográfica atual e suas possibilidades de se constituírem em estratégias para o desenvolvimento do currículo da geografia escolar foram compartilhadas com os professores, desafiando-nos. Dentre elas, ressaltamos:

A Dimensão Multiescalar dos Fenômenos

A sociedade continuamente está modelando a paisagem e construindo novas espacialidades visíveis em suas dinâmicas e arranjos e novas/ressignificadas territorialidades. Existe uma multiplicidade de perspectivas de observação desses fenômenos, isto é, a possibilidade de conhecê-los em diferentes escalas: global / nacional / regional / local.

A escala é, pois, um recurso metodológico de abordar a realidade socioespacial que vai se configurando em diferentes pontos do planeta. "O problema da escala" é esclarecido por Castro (1995), da seguinte forma:

-----(*) PBH Belo Horizonte
(**) CP UFMG
(***) Consultora SEEMG

- nível explicativo de uma escala não é transferível a outra;
- se a escala muda, o fenômeno muda;
- a escolha da escala define o que é significativo ou o que terá visibilidade;
- não há hierarquia entre escalas e cada escala incorpora um conjunto de causalidades específicas; a microescala não é menos complexa que a macroescala.
-

Usar essa estratégia de abordagem do real em Projetos de Trabalho com Unidades Temáticas é uma tentativa de superar uma prática pedagógica de somente estudar as Regiões Brasileiras e o Brasil no segundo ano de escolaridade; ou de privar os alunos do primeiro ano de transitar por fenômenos do mundo longínquo, acessível, até então, para alunos de escolarização mais avançada. Portanto, é romper com culturas bem arraigadas dos currículos que têm informado os cotidianos pedagógicos das escolas. É um desafio que aponta para promissoras mudanças e novas investigações.

As Múltiplas Temporalidades

As marcas das construções sócio-culturais têm história, portanto implicam o conhecimento das múltiplas temporalidades contidas nas rugosidades do espaço. O entendimento dos processos da produção do espaço precisa desse conceito para dar conta de explicar as espacialidades. A compreensão que se pretende sobre o espaço geográfico encontra muito mais consistência ao incorporar, nas análises espaciais, as múltiplas temporalidades. A análise espacial, na dimensão escalar dos fenômenos, ganha qualidade ao encontrar nesse conceito dados consistentes para a explicação dos diferentes ritmos dos processos espaciais. O desafio em Educação Geográfica é articular tempo e espaço como materialização de práticas sociais em espaços diferenciados, com dinâmica própria, trazendo neles as múltiplas temporalidades explicitadas e implícitas. Essa compreensão possibilita explicações mais convincentes, estudos mais detalhados das espacialidades e força abordagens multiescalares dos fenômenos estudados, outra mudança mais que necessária nas aulas de Geografia.

Ressignificando a Geografia Física numa abordagem socioambiental

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais o tratamento desse desafio está sendo proposto enquanto discussão do tempo da natureza (tempo geológico) e tempo da sociedade (tempo histórico), nos estudos dos territórios e dos lugares. Chama-se a atenção para a necessidade de relativização das temporalidades na realização dos estudos, isto é, à distribuição de fenômenos relacionados, por exemplo, às estações do ano (geada, chuva, neve) e os de longa duração, como mudanças climáticas do tipo desertificação de algumas regiões, e que seguem a uma escala de dimensão geológica. Em todas as situações, será preciso situar esse conhecimento como explicativo do mundo do aluno, de seu espaço vivido.

Incorporando as sugestões dos PCNs, propomos que se amplie, signifique e enriqueça ainda mais as abordagens da geografia física nos cotidianos escolares, para que:

- ela seja estudada no âmbito das problemáticas entendidas como Questões Socioambientais. Desse modo, ela estará se articulando com os conceitos de *espacialidade* e de *territorialidade* na perspectiva da análise de seus conflitos e contradições;

- a temática Turismo poderá ser também incorporada articulando-a ao consumo dos lugares turísticos do planeta Terra. Estudá-la nessa perspectiva é investigar as diferentes combinações de fatores/elementos naturais responsáveis pela atratividade das paisagens turísticas. São eles: a dinâmica da circulação atmosférica, a latitude e as zonas climáticas, a altitude, a continentalidade, os aspectos litológicos e geomorfológicos, médias térmicas e pluviométricas e os climas, o brilho solar, a vegetação, as estações do ano, dentre outros.

As duas abordagens sugeridas se complementam, pois além de possibilitar a explicação do fenômeno turístico, há que se considerar os impactos ambientais negativos dessa atividade sobre as paisagens urbanas e rurais.

Muito tem que se investigar sobre esses novos estudos nas salas de aula. E mudar o entendimento da Natureza: de fonte de recursos renováveis e não renováveis à compreensão de NATUREZA COMO PATRIMÔNIO.

A Cartografia e as Linguagens Visuais como Expressão dos Processos Socioespaciais

A necessidade cotidiana das aprendizagens que envolvem as linguagens visuais dá uma outra dimensão para a cartografia, apresentando novos desafios: ler, entender, explicar, mapear interferir em seu tempo-espaço. Uma parte desse desafio é entender a alfabetização cartográfica como processo no decorrer da aprendizagem.

A outra parte do desafio é entender que a cartografia, e tudo o que dela decorre nos conteúdos geográficos, durante muito tempo foi destacado em alguns momentos do ensino, produzindo uma cultura de se ensinar conteúdos e habilidades somente em alguns momentos fragmentados e estanques da formação escolar. Sendo assim, a cartografia e as linguagens visuais devem ser tratadas como expressões da realidade socioespacial e, portanto, parte do cotidiano pedagógico.

Novos e Antigos Registros - Linguagens Diferenciadas e Uso das Novas Tecnologias da Comunicação

As tecnologias da comunicação e diversidade de linguagens são discussões importantes. Os alunos convivem cotidianamente com essas linguagens, abrindo várias possibilidades de expressão e registros.

Desse modo, sugere-se práticas corporais através do incentivo a peças teatrais, trabalho com mímica mostrando o que aprenderam, desenhos e colagens variadas, produções de vídeo, mostras de fotografias. No planejamento dessas produções é preciso desvendar a lógica da mídia e ir se apropriando da dialética possível no trabalho com esses meios.

O trabalho com as tecnologias da comunicação deve ser incentivado também por possibilitar outras formas de registro, comuns no novo tempo, e mais elaboradas que aquelas que se desenvolvem prioritariamente no papel. O papel, o livro, não perdem o lugar, mas perdem a hegemonia diante do disquete, CD, da fita de áudio e vídeo, das gravações, das ilhas de edição. O banco das carteiras cede parte do tempo de formação para as ruas, para captar imagens, para ver o que se quer entender, analisar. A imaginação ganha recursos para mostrar a criatividade. A escola precisa abrir-se para essa dimensão da vida social.

A escola precisa entrar no novo tempo-espaço high tech. Vale a pena começar com atrativos para os alunos e professores e ir conquistando novas possibilidades, investigando, registrando, onde o horizonte do profissional da educação escolar seja também ampliado.

AS DIMENSÕES FORMADORAS DA GEOGRAFIA

A Geografia pode se constituir em um conhecimento necessário à formação da cidadania? Como operacionalizar essa finalidade? Para Milton Santos é partindo da compreensão e contextualização do tempo em que vivemos através de uma leitura do mundo. Para tanto, indagamos:

Que princípios teórico-metodológicos deveriam nortear a finalidade de uma Educação Geográfica comprometida com a formação da cidadania nas quatro últimas séries do ensino fundamental?

O **primeiro princípio** norteador nos remete à compreensão de que todos somos sujeitos e construímos, cotidianamente, conhecimentos que apontam para uma geografia do espaço vivido e do não vivido. Esses saberes resultam de experiências práticas e das significações que imprimimos a elas, do que nos é transmitido pela mídia, nas diversas interações com a ambiência sócio-cultural e natural. O desafio, e o pressuposto teórico-metodológico dele decorrente, é a valorização das práticas socioespaciais do aluno pelo resgate, compartilhamento, problematização, buscando os referenciais explicativos para sua ampliação, aprofundamento e cientificização.

Na proposta, esses referenciais são fundamentados pelas categorias de análise que se concretizarão nos conceitos estruturadores da disciplina: lugar, paisagem, território, região e rede. Desse modo, caberia ao professor estimular o diálogo permanente entre os saberes e fazeres do aluno em sua sociodiversidade. É necessário tomar o espaço vivido em suas múltiplas temporalidades como referência essencial para propiciar a compreensão da dinâmica espacial e seus arranjos, em construção pela sociedade.

O **segundo princípio** norteador se fundamenta na compreensão de que o processo das aprendizagens não pode continuar sendo entendido como balde ou cadeia, sugerindo preenchimento e encadeamento linear de informações unidas através de pré-requisitos, o que tem reforçado o perfil do professor transmissor de informações fragmentadas. Mas, fundamentando-se em Pierre Levy (1993) e Machado (1997), tal processo deve ser entendido usando-se a metáfora da rede: uma "malha" em que os "nós"

representam o processo construtivo das aprendizagens, aquelas relevantes, em que os alunos estabelecem relações, elaboram, abstraem, compreendem, levantam novas questões e se constroem como sujeitos do processo. Esse movimento de estudar estabelecendo múltiplas relações, cada vez mais abrangentes e complexas atribui uma das identidades dessa proposta: a *complexidade*. Assim, o entendimento do ato de aprender e de produzir conhecimentos na escola, nessa proposta curricular de Geografia, tem como pressuposto que "apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento é vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimento; os significados constituem, pois, feixes de relações; as relações entretecem-se, articulam-se em teias, em redes, construídas social e individualmente em permanente estado de atualização" (Machado, 1997).

A compreensão do desenvolvimento social do educando, em suas dimensões cognitivas e afetivo-emocional, também ganha maior visibilidade pedagógica com a Teoria das Inteligências Múltiplas, defendida por Howard Gardner (1993), que aponta para além das inteligências lingüística e lógico-matemática, muitas possibilidades de fazer desabrochar, pela exercitação intencional, também as inteligências espacial, musical, corporal, intrapessoal e interpessoal. É importante relacionar esse segundo princípio norteador com o anterior, reforçando a idéia de que o aluno constrói modelos explicativos da realidade em sua dimensão geográfica, e este constitui parte integrante da malha com os nós dessas aprendizagens.

Como operacionalizar esses princípios norteadores nessa proposta curricular ? As pistas se encontram no terceiro princípio norteador.

O **terceiro princípio** apresenta a organização dos conteúdos geográficos em Eixos Temáticos e Unidades Temáticas. Os Eixos Temáticos expressam os fenômenos socioespaciais configurados no Novo Mapa do Mundo através dos conceitos caros ao pensamento geográfico: lugar, paisagem, território, região, rede, espaço banal e questão ambiental. Selecionamos os seguintes:

- Os conflitos e contradições socioambientais
- Múltiplos Olhares sobre a cidade na sua relação com o campo
- Região, regionalização, fronteiras: entre antigos e novos cenários
- As mutações do espaço geográfico

As Unidades Temáticas acompanham o movimento da dinâmica espacial operacionalizando os Eixos Temáticos e possibilitando a **recursividade**, uma vez que os conceitos estruturadores estarão circulando no processo construtivo dos conhecimentos escolares, favorecendo aprendizagens cada vez mais contextualizadas.

E o que estamos denominando de recursividade?

Partimos de um pressuposto que o conhecimento não ocorre ao mesmo tempo por inteiro, admitimos que os objetos de conhecimento estarão sendo apresentados aos alunos com diferentes objetivos no decorrer do ciclo. Esses diferentes objetivos referenciam-se na possibilidade de permanente aprofundamento e abrangência da compreensão do aluno sobre o objeto de conhecimento, num movimento de contato, uso e análise. Nessa medida, o ato de aprender um conteúdo é visto numa rede de significados atribuídos pelos sujeitos da aprendizagem, de acordo com as situações de aprendizagem criadas intencionalmente pelos mediadores do processo, os professores. Com o ciclo maior do que de um ano e com a recursividade do currículo, o aluno terá tempo e mais chances, para ampliar o que sabe, aprofundar sua compreensão, estabelecer relações mais complexas, simplificando seu potencial de entendimento, desenvolvendo habilidades e formando atitudes e valores.

Nessa medida, uma proposta curricular organizada através de **conceitos estruturadores**, Eixos Temáticos e Unidades Temáticas permite a recursividade, a flexibilidade e a autoria dos professores e alunos, uma vez que eles decidirão o programa de ensino em sua escola.

E o que estamos entendendo por conceitos estruturadores?

Na escola será preciso selecionar os fenômenos a serem estudados, e, por isso, a referência aos conceitos estruturadores da disciplina devem estar orientando a organização dos Programas de Ensino dos professores. Os conceitos privilegiados foram: **Paisagem, Lugar e Não lugar, Espaço Banal, Redes, Região, Território, Territorialidades e Espacialidades e a Questão Socioambiental** considerando o movimento da pesquisa na tensão entre interpretar o real sem perder a identidade da área de conhecimento, mas fazendo seleções que deixam evidente a concepção que fundamenta a proposta.

Por que exatamente esses conceitos?

Nas reflexões da pesquisa apresentada no livro Geografia Conceitos e Temas (1995), o espaço é discutido como um conceito-chave em Geografia. Outros como o conceito de região, território e redes são discutidos e analisados na dimensão conceitual. O problema da escala é também debatido introduzindo a discussão da polimorfia do espaço e pontuando a necessidade de abordagens escalares para a explicação de fenômenos de naturezas diversas e pertinentes a determinadas escalas territoriais.

Dois direções estavam implícitas no movimento que os textos explicitam: a identidade desta área de conhecimento e a necessidade de um eixo conceitual para fundamentar a Geografia Escolar.

Nas publicações resultantes do seminário da Universidade de São Paulo que discutiu o NOVO MAPA DO MUNDO e nas discussões do livro Explorações Geográficas, são evidenciadas as categorias de análise caras ao pensamento geográfico, por possibilitarem que a geografia realize a sua aventura exploratória em novos percursos temáticos. Nessa evidência emergem como conceitos importantes além da paisagem, lugar, região, e território, as espacialidades e territorialidades, e a importância da cultura nas relações com o espaço, a importância do imaginário e de uma apreensão do mundo através dos sentidos. Essas categorias de análise para explicar o real em sua dimensão socioespacial vão compondo a identidade dessa área de conhecimento que, durante as décadas de 60, 70 e 80, passou por grande movimento de renovação. Esse movimento interferiu na composição de conteúdos a serem ensinados em aulas de geografia. Daí a importância de tematizar as categorias de análise como estruturantes de um eixo conceitual básico para o ensino em Geografia.

As reflexões específicas do professor Milton Santos, remetem-nos a considerar, também, o espaço banal e a questão socioambiental, como conceitos estruturadores de uma proposta curricular em Geografia, pelas possibilidades apresentadas por elas em mediar o entendimento das interpretações geográficas, tendo como referência o sujeito, sua forma de existir no mundo.

Considerando a importância dos conceitos estruturadores, será a recursividade do currículo – o retorno da abordagem conceitual em vários eixos temáticos – que deverá atribuir consistência teórica, ampliando o potencial de entendimento dos conteúdos a serem estudados. Como esses conteúdos tratam de recortes da cultura humana, acreditamos que esses conceitos são estruturantes por seu potencial de ampliação de entendimento dos espaços mundializados no local e no regional, nas diferentes temporalidades, especificamente nas mediações intrincadas da relação sociedade e natureza.

Iniciamos, com essa proposta, uma exploração dos possíveis caminhos para um currículo em Geografia que considere o que atribuirá sentido entre o vivido pelos alunos e professores e o que se aprende na escola. Trata-se de uma exploração que integra os sujeitos no contexto em que vivem, buscando captar a singularidade das práticas socioespaciais como mediadoras da compreensão da dimensão espacial da realidade.

O **terceiro princípio** articula-se, também, com os dois anteriores, pois é objetivo da Educação Geográfica interferir na elaboração do modelo explicativo que os sujeitos sociais têm de seu espaço vivido, reinterpretando-o e, ao mesmo tempo, municiando-o com argumentos geográficos consistentes. Espera-se que, com essas novas referências, o aluno possa se deslocar de um patamar de entendimento que lhe atribui poucas possibilidades de exercício da cidadania e alcançar novos patamares em sua leitura das paisagens, compreendendo o mundo. Desse modo, acredita-se que as competências conceituais, as habilidades e os valores em construção, referenciarão um novo modelo explicativo para os alunos, uma vez que serão recursivamente trabalhados nos diferentes eixos temáticos.

O **quarto princípio** norteador nos desafia a transpor didaticamente, para o cotidiano pedagógico escolar, os três princípios anteriores: alunos que têm saberes socioespaciais que se articulam em uma malha cheia de "nós", e conceitos geográficos passíveis de ressignificarem modelos explicativos de suas representações e visões de mundo. Respondendo a esse desafio, propõe-se trabalhar as Unidades Temáticas tendo como referência:

- a investigação das práticas socioespaciais como suporte das aprendizagens;
- os Projetos de Trabalho como ferramenta metodológica à investigação do conhecimento escolar;
- a possibilidade de intervenção solidária na realidade socioespacial, exercitando a cidadania;
- e, por fim, uma avaliação diagnóstica, processual e investigativa que deverá ir mapeando o desenvolvimento do educando e informando as reflexões/ações necessárias à realização das intenções enunciadas no planejamento dos Projetos de Trabalho.

O acompanhamento das aprendizagens tem como referência os Patamares de Entendimento que expressam a construção das competências conceituais, procedimentais e atitudinais, além do Tratamento da Informação, da construção e do aprender a viver juntos respeitando o outro em suas diferenças.

Sugestões de projetos de trabalho dos professores participantes do Projeto-Piloto de Inovação Curricular: PROFUNDAMENTAL

EIXO TEMÁTICO 01 : CONFLITOS E CONTRADIÇÕES SOCIOAMBIENTAIS

- A espacialidade das águas e sua territorialização pelos homens.
- O consumo e o consumismo ditado pela moda, propaganda, crédito e a transnacionalização de valores.
- A biodiversidade, a sociodiversidade e a desmitificação da natureza intocada.
- As mutações contemporâneas na natureza e o exercício da cidadania.
- A revolução técnico-científica e os impactos socioambientais
- O consumo da natureza pelo turismo.

EIXO TEMÁTICO 2- MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A CIDADE NA SUA RELAÇÃO COM O CAMPO

- Os bastidores da cidade, as redes legais e a cidadania: as relações de poder e a demarcação dos espaços das cidades; territorialidades e fronteiras das redes ilegais, a violência e a territorialidade das máfias, gangues e tribos, o tráfico de drogas, a prostituição e os seqüestros, as redes legais e a estrutura econômica, a prestação de serviços, terceirização, quarteirização
- Os cotidianos na cidade e a cidadania; a produção do espaço nas cidades, o processo da inércia e o revigoramento das cidades, as cidades patrimônios e os patrimônios da humanidade; as políticas públicas e a democratização dos espaços da cidade: as associações, o Plano Diretor, o Orçamento Participativo, o habitat 97- planos para a moradia no mundo, o lugar das cidades no mundo.

EIXO TEMÁTICO 3 : REGIÃO, REGIONALIZAÇÃO E FRONTEIRAS : ENTRE NOVOS E ANTIGOS CENÁRIOS GEOGRÁFICOS

- A regionalização traçada pelos blocos de poder - União Européia, NAFTA, CEI, MERCOSUL.
- A Amazônia brasileira: mapeando territorialidades com o olhar na problemática da internacionalização.
- Regionalizando as identidades culturais: a questão curda.
- Pátria, Nação, País, Estado-Nação, Território e Fronteira: as formas de entendimento da civilização indígena, muçulmana, judaica, européia, brasileira.
- A dinâmica da espacialidade na desordem da exclusão: os acampamentos dos desterritorializados.
- As territorialidades contidas nas fraturas étnico-religiosas da Índia/Paquistão e Oriente Médio.

EIXO TEMÁTICO 4_ : AS MUTAÇÕES NO ESPAÇO GEOGRÁFICO

- A indústria das novas tecnologias: espacialização e territorialização pelos homens.
- A revolução técnico-científica na agropecuária e as novas territorialidades no campo.
- Os aspectos sociopolíticos da economia desterritorializada: desemprego, subemprego, violência, fome e exclusão social.
- Revolução técnico-científica e as novas relações de trabalho.
- Os serviços redefinidos na tercerização e quarterização.
- A invasão dos países emergentes pelos mercados globalizados.
- As novas territorialidades em redes: as telecomunicações.
- A questão energética: geopolítica, estratégias, produção.
- As redes de solidariedade mundiais no processo da globalização.

NOVAS RELAÇÕES COM O ATO DE CONHECER NO COTIDIANO ESCOLAR

Construir novas relações com o conhecimento implicará levar em consideração a contextualização da escola no mundo em que vivemos tendo como parâmetro a sociedade que pretendemos construir com as relações propostas. Isto significa, portanto, realizar um trabalho que tenha como referência os sujeitos e suas práticas socioespaciais na definição dos conteúdos. Devemos também privilegiar os valores humanos nas relações sociais e pedagógicas e realizar um trabalho que possibilite ao aluno desenvolverem sua autonomia e habilidades relacionadas ao Tratamento da Informação.

Os **projetos de trabalho** possibilitam o estabelecimento dessas novas relações com o ato escolar de conhecer principalmente por tomarem a **investigação** como eixo das aprendizagens. O ato de investigar evidencia que todos colocamos questões no mundo em que vivemos precisando, portanto, buscar respostas para elas¹.

O trabalho escolar, na situação proposta, entende o conhecimento como possibilidade de resposta às necessidades da humanidade. Baseia-se também na construção, na escola, da noção de que a sociedade conhece, cada vez mais, exatamente por estarmos sempre nos colocando questões sobre a vida, a sociedade, a natureza, o planeta. E os alunos precisam ir relacionando o ato social com o ato escolar de conhecer, percebendo, aos poucos, suas diferenças e semelhanças. Para isso é preciso romper com a lógica de que se vem à escola e à aula de Geografia para aprender conteúdos da Geografia porque existe um programa e será realizada uma avaliação para ver se está sendo aprendido mesmo, construindo outras possibilidades de lidar com a dimensão formadora dos conteúdos curriculares.

Desse modo, a problematização e a resolução de problemas são necessárias como processos pedagógicos intencionalmente desenvolvidos nas escolas. Para isso sugerimos rotinizar uma postura indagativa / problematizadora privilegiada no tratamento da informação

No mundo da informação não podemos misturar transmissão ou coleta de informações com aprendizagens ou conhecimento. O conhecimento não pode ser mais visto como balde ou cadeia, onde o pressuposto é de preenchimento, encadeamento linear de informações unidas por pré-requisitos. As informações, portanto, são preciosas como fontes de reflexão, problematização, análise. Os alunos, os professores e a sociedade em geral não poderão confundir o ato de coletar algumas informações e reproduzi-las fragmentadamente com o ato de aprender, de se formar.

A formação do banco de dados e informações é muito importante para o trabalho com o tratamento da informação, uma competência que precisará ser construída nos processos pedagógicos centrados no objetivo de aprender a aprender mediados pelos conteúdos culturais.

O tratamento da informação aqui citado está referenciado em Santomé (1994) onde se fundamenta o trabalho no objetivo de aprender privilegiadamente através do processo de investigação.

O processo de construção da competência de saber lidar com informação implica que os alunos tenham que saber:

- definir um tema de estudo ou uma proposta sobre a qual informarem-se;
- serem capazes de interrogarem-se sobre questões e posições relevantes ao tema;
- saberem localizar informações em uma biblioteca, em dicionários, em revistas, em periódicos, ou através de informantes via entrevistas e coleta de dados pela observação;
- saberem selecionar informações dentro de um leque delas extraíndo o mais relevante;
- saber organizar a informação (tomar notas, sintetizar, classificar, ordenar, tabular, analisar);
- saber avaliar a informação, julgar a relatividade de sua veracidade, a relevância da informação e da fonte informadora e detectar as lacunas e prejuízos da informação manipulativa;
- saber comunicar resultados oralmente e por escrito, em seminários, em projetos e outros textos, em apresentações grupais, através da utilização de recursos textuais e audiovisuais demonstrando saber também apresentar os resultados.

¹ Colocar questões e buscar respostas evidencia o sujeito em sua participação e exercício de possibilidades cognitivas (ao elaborar e reelaborar hipóteses buscando ampliar o conhecimento sobre o tema).

A AVALIAÇÃO FORMATIVA E OS PATAMARES DE ENTENDIMENTO

A avaliação deixa de ser uma reprodução ou verificação de momentos estanques, para dar conta de sua função formativa/formadora (PERRENOUD, 2000). Na avaliação formativa é importante captar e interferir no processo do conhecimento em construção. Deve-se, para isso, buscar a participação dos alunos e pais, além de desenvolver estratégias de interpretação do que os alunos demonstram estar aprendendo. Nessa medida a avaliação toma também um caráter de investigação das aprendizagens, das práticas pedagógicas em processo, redefinindo sua função.

O acompanhamento permanente do aluno poderá ser desenvolvido através da realização de portfólios (HERNÁNDEZ, 2000). São registros do processo pedagógico, com o comentário dos alunos sobre o que vêm aprendendo. Esse comentário dos alunos, ao final de um período de aprendizagem, transforma-se num arquivo do processo. Esse arquivo (pasta, caixa, cd-rom) deverá ser uma escolha do aluno, identificando a sua aprendizagem naquele período. Possibilita o envolvimento do aluno em seu processo de aprendizagens, através do desenvolvimento da metacognição e das habilidades a ela relacionadas. Possibilita também a construção de uma outra cultura de avaliação através do acompanhamento e revisão das estratégias e dinâmicas escolhidas por parte do professor.

A avaliação na escola é uma ação complexa, que não pode ser analisada de maneira simplista nem reducionista uma vez que envolve todo um trabalho entre alunos, professores, diretores, orientadores, funcionários que contribuem para o funcionamento da escola, poder público (no caso da Escola Pública), familiares dos alunos. É uma ação perpassada e alimentada por culturas, símbolos, rituais, dentre os quais alguns que não são explicitados por se desenvolverem em níveis simbólicos. Indiretamente, portanto, essa ação é movida por várias mediações que precisam ser explicitadas, analisadas, discutidas, repensadas, modificadas, tendo como referência em cada momento histórico, o mundo vivido e o Projeto de Sociedade, de Planeta, de Educação e de Escola que temos². A finalidade da avaliação na escola é vista e revista de acordo com os projetos que variam com as pessoas e os contextos.

No contexto apresentado lembramos que:

1ª) A avaliação é uma ação mantida, movida e alterada por ações e símbolos e isso precisa ficar explicitado e entendido em suas variáveis.

2ª) A avaliação deve estar coerente com a opção de conhecimento apresentada, fundamentando o trabalho pedagógico.

3ª) A mudança na avaliação precisa ser debatida com toda a sociedade e o que deve ser realçado, na discussão é a sua finalidade.

4ª) A mudança na avaliação precisa ser debatida dentro da escola, com os educadores e alunos, construindo em movimentos de estudo e investigação, alternativas para superar o modelo excludente enraizado nas escolas e na sociedade.

O professor deverá selecionar, no elenco de competências apontadas, aquelas que dizem respeito ao trabalho proposto. E, a partir daí, fazer o acompanhamento e a avaliação do desempenho do aluno, observando o que acontece, registrando os resultados, analisando com seus colegas e com os alunos envolvidos, tomando atitudes sobre as dificuldades percebidas e registrando o processo em fichas avaliativas ou relatórios individuais.

O PAPEL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NUMA AVALIAÇÃO CONTÍNUA

Os professores, numa proposta com esses princípios, deverão saber planejar, a partir das competências e das situações educativas em que elas serão desenvolvidas: atividades, projetos, exercícios e distinguir formas de observação e registro; instrumentos escritos; maneiras de analisar os registros, além de saber diferentes maneiras de realizar interferências pedagógicas. As competências são as primeiras referências, mas os objetivos devem ser estipulados, assim como os conceitos, habilidades e valores.

O professor precisa constantemente saber:

- o que avaliar: as competências construídas pelos alunos através dos projetos que traduzem os Eixos temáticos e os conceitos, habilidades, atitudes que o compõem;
- o que o aluno já sabe ao iniciar o estudo daqueles assuntos/temas/problemas;
- como o aluno está desenvolvendo os referenciais socioespaciais que estão sendo trabalhados nas aprendizagens oferecidas no cotidiano pedagógico;
- que níveis de aprofundamento dos conceitos, habilidades e valores deverão ser desenvolvidos em cada Eixo Temático.

² Apesar de levar em consideração esses pontos sabemos que a dificuldade de estar vivenciando o processo é limitante de seu entendimento, principalmente pelas contradições em que ele se (des) envolve.

Para efetivar essa proposta o professor deverá fazer:

- uma avaliação inicial do que farão nas primeiras discussões do projeto. Este é o início do diagnóstico.
- uma avaliação das situações de aprendizagem criadas levando em consideração as interferências externas e situações vividas pelos alunos e professores;
- uma análise das produções dos alunos, das questões por eles levantadas, das dificuldades percebidas. Nessa avaliação o eixo de referência para o diagnóstico inicial terá uma função especial: a de contribuir para que se identifique o que os alunos ampliaram e aprofundaram em seus conhecimentos geográficos, e, mais precisamente, conforme estamos desejando, em que os conhecimentos geográficos ampliaram suas possibilidades de enxergar, entender, e interferir no espaço em que vivem. Essa última dimensão explicitada não se consegue a não ser num acompanhamento cotidiano. Não seria colocar uma pergunta na prova e esperar a resposta do aluno, mas observá-lo, cotidianamente, para ver em que medida os conhecimentos estão sendo relevantes em sua vida social.

Percebe-se que a proposta privilegia a observação e auto-avaliação como instrumentos de avaliação.

EM CADA EIXO TEMÁTICO O PROFESSOR TERÁ OPORTUNIDADE DE DESENVOLVER UM APROFUNDAMENTO DOS CONCEITOS ESTRUTURADORES COM SEUS ALUNOS. A TÍTULO DE EXEMPLO CITAMOS OS INDICADORES DE APROFUNDAMENTO DE ENTENDIMENTO QUE ELABORAMOS DO CONCEITO DE REGIÃO:

NÍVEL 1

Entende e explica a região em que vive como um dos lugares do planeta que expressa uma organização espacial.

Identifica a cidade e campo como uma das formas de regionalização.

Localiza os bairros da cidade como recortes de uma região identificando seus aspectos relevantes manifestados nas vivências culturais.

Identifica os métodos regionais de classificação usados pelo IBGE para regionalizar o Brasil.

Identifica os métodos regionais usados para classificar as áreas de planejamento.

Identifica diferentes propostas de regionalização para o Brasil.

Identifica diferentes paisagens regionais em sua sociodiversidade.

Demonstra compreensão sobre as festas e tradições culturais de seu espaço de vivência.

Identifica as tradições rurais observando a vida de migrantes do campo e suas trocas.

Conhece as tradições, as variáveis linguísticas, os costumes, a religiosidade que marcam as paisagens do campo e da cidade em suas trocas, permanências e resistências de identidades rurais /urbanas.

Localiza-se no mundo, mapeando seu horizonte geográfico do espaço de vivência ao mundo ou Planeta Terra.

Localiza a cidade e campo identificando os aspectos relevantes do regionalismo manifestado nas vivências culturais de seu estado, de seu país e de outros lugares que possam ser observados em imagens da mídia

NÍVEL 2

Conhece a importância geográfica de diferentes regiões da Terra e sua utilização pelos homens.

Compara regiões priorizando suas identidades culturais.

Compara regiões priorizando as questões étnico-políticas.

Compara regiões priorizando as representações religiosas.

Compara as questões de anexação e fragmentação de território na ótica da regionalização.

Interpreta a diversidade regional no seu processo de integração e diferenciação resultante do desenvolvimento desigual.

Reconhece os regionalismos brasileiros e explica-os referenciando-se em critérios geopolíticos, geoeconômicos, geoculturais.

Reconhece a pluralidade cultural brasileira.

Reconhece no trabalho e nas formas de produção regional o desenvolvimento desigual do território brasileiro.

Reconhece na literatura regional brasileira a expressão da pluralidade cultural do sertanejo, do mineiro, do caipira, do nortista, do nordestino, do sulista, do paulista, do carioca.

Identifica a pluralidade cultural brasileira dos matogrossenses, dos goianos, dos pantaneiros, dos indígenas, dos seringueiros, dos castanheiros,

Compreende as diferenças socioculturais entre Ocidente e Oriente.

Compreende as formas de regionalizar o mundo: políticas, geopolíticas, econômicas, sociais, culturais, geológicas, ecológicas nas classificações discutidas.

Reconhece a importância do IDH como indicativo de novas perspectivas de regionalização.

NÍVEL 3

Reconhece a pluralidade cultural brasileira e explica os processos interativos entre paisagens/lugar/território.

Reconhece na literatura regional brasileira a expressão da pluralidade cultural e analisa as regionalidades comparando-as.

Compreende as diferenças socioculturais entre Ocidente e Oriente e explica os estereótipos da territorialidade ocidental que diferencia essas regiões através da expressão: Bárbaros X Civilizados.

Compreende as formas de regionalizar o mundo: políticas, geopolíticas, econômicas, sociais, culturais, geológicas, ecológicas e analisa concluindo com autoria as classificações discutidas.

Relaciona as regionalizações brasileiras questionando as fronteiras das paisagens, do capital, da política e da cultura.

Analisa a questão territorial dialogando com as concepções de pertencimento regional e nacional para entender os separatismos europeus.

Discute a complexidade regional procurando entender as relações de poder no território, as complexidades das relações Centro/Periferia e os arranjos espaciais e de solidariedade propiciados pelas renovações tecnológicas.

Problematiza as formas de regionalização mundial considerando as possibilidades de analisar os espaços mundiais na perspectiva da globalização/fragmentação.

Analisa o Índice de Desenvolvimento Humano IDH, da ONU, para o Brasil identificando uma nova perspectiva de regionalização.

Conceitua cidade e campo analisando-os em diferentes formas de regionalização e divisões políticas, abordando em suas argumentações, as noções de fronteiras.

Pode-se perceber que, com essas referências o professor passa a ter mais dados para identificar melhor a trajetória de seu aluno no processo de construção de conhecimentos³.

As aprendizagens manifestas pelos professores participantes do Projeto-Piloto

Há um entendimento na atualidade de que a transformação do sistema escolar passa, necessariamente, pela formação continuada de professores/as. Seguindo essa tendência e, acreditando numa proposta, mesmo que conflitante, diante das resistências inteligentes ou não, dos professores, investimos no trabalho das equipes docentes.

A solidão era a marca do trabalho docente desvelada na fala dos/as professores/as. A queixa da solidão, no trabalho é uma realidade que marca profundamente a docência pela falta de interlocução e de construção de novas propostas com os pares. A ausência que os (as)professores/as sentem de um acompanhamento de seu trabalho nas escolas aparece na forma de ressentimento e resistência. Tentamos romper essa barreira provocando/a-os/as com situações de trabalho mais interativas e dialógicas. Assim, foi possível perceber que assumiam a cada encontro, uma dimensão participativa, flexível e ativa-investigadora.

Os processos coletivamente partilhados na escola e nos grupos formados por proximidade de município para discussão dos projetos contribuíram no fortalecimento das práticas educativas, orientando para um repensar de condutas, valores, atitudes e concepção teórica como se percebe no relato de um grupo de professores de Montes Claros:

“ A primeira etapa nos provocou ansiedade, pois nos sentimos sem chão. Houve um verdadeiro big bang em nosso cotidiano escolar. Retornamos à escola iludidos e desiludidos, com mil expectativas.

Na segunda etapa essas expectativas foram diminuindo à medida que as peças do ‘projeto’ se encaixavam. Novos horizontes através dos ciclos e de uma aprendizagem processual. Entramos no mundo dos ‘projetos’, antes focado no mundo da arquitetura e da engenharia, e vimos unidades do livro texto, transformar-se em eixos/unidades temáticas. O big bang no nosso cotidiano agora denomina-se ‘projeto’. Tentamos juntar nossas competências. (...) Mudou nosso cotidiano. Era necessário mudar agora o cotidiano do aluno, e tudo isso é possível com parceria escola/comunidade.”

A avaliação confirma a resistência inteligente e a busca de mudança que se consolida com a constituição do grupo e na prática educativa mais flexível.

Outros testemunhos revelam que o processo de formação guarda em seu percurso construção e desconstrução com mudanças e permanências:

“ O Projeto Piloto que nos foi apresentado nos causou um tremendo conflito. Não havia entendimento entre as partes. Nossas competências ficaram em questionamento. ‘Não sabemos nada!’ Fomos embora cheias de dúvidas e incertezas. Partimos para os Projetos de Trabalho, era algo que mexia com o nosso tradicionalismo. Toda mudança é dolorosa. (...) A terceira etapa foi bastante dolorosa e nos trouxe uma luz e nossa auto-estima se elevou. Foi o pulo do gato. Já temos um referencial mais positivo. Que bom: somos competentes! O comprometimento com o saber é o nosso grande desafio.”

Estariam os professores construindo a partir desse momento uma nova competência?

Esses relatos colocam questões cruciais a propósito de programas de Inovações Curriculares e de Desenvolvimento Profissional Docente mais continuados no tempo e articulados com o fazer das escolas e dos docentes. É necessário o acompanhamento e a avaliação dos processos de desenvolvimento profissional docente com um olhar crítico nas práticas e no seu autoconhecimento evitando a depreciação e a culpabilização das ações e um comprometimento com uma educação inclusora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, Iná Elias de et al. (Org.). Geografia: conceitos e temas. RJ: Bertrand do Brasil, 1995, p. 117-140.

_____. Questões atuais da reorganização do território. RJ: Bertrand do Brasil, 1996.

CORREIA, Roberto Lobato. Explorações geográficas. (Org). RJ: Bertrand do Brasil, 1997

³ A elaboração desses indicadores teve por base a orientação do MEC sobre os níveis de aprofundamento do desenvolvimento cognitivo traduzidos nas habilidades que propiciam o desenvolvimento básico, operacional e global e as competências discutidas por PERRENOUD. Foi um documento a parte que não chegou a ser publicado assim como a proposta curricular.

- FORQUIN, C. Escola e Cultura, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GARDNER, H. Estruturas da mente-A teoria das inteligências múltiplas. RS/Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- _____. Inteligências múltiplas- a teoria na prática.RS/Porto Alegre: Artes Médicas,1993.
- HERNÁNDEZ, Fernando et. al. Transgressão e mudança na Educação: Os projetos de trabalho. Porto Alegre: ARTMED, 1998
- MACHADO, Nilson, José. Epistemologia e didática-as concepções do conhecimento e inteligência e a prática docente.SP:Cortez,1995.
- MEC: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.Brasília -DF, 1999.
- MEC/INEP: ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio. Documento Básico. Brasília, 1998.
- MEC/INEP/SAE: Avaliação de Concluintes do Ensino Médio.Relatório Preliminar, 1998.
- MEC/INEP/SAEB: Matrizes Curriculares de Referência. Brasília, 1998.
- MEC/PNLD/: Guia de livros didáticos , 5º à 8º Séries.Brasília, 1999.
- MEC/PNLD: Guia de livros didáticos, 1º à 4º Séries. Brasília, 1999.
- MEC, FAE, PNLD: Definição de critérios para a avaliação dos livros didáticos: Português,Matemática, Estudos Sociais e Ciências, 1º à 4º série. Brasília,1994.
- PERRENUOD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- _____. Pedagogias diferenciadas. Porto Alegre: ARTMED,2000.
- _____. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. SP: Hucitec, 1996. 2º edição.
- _____. Técnica espaço e tempo, globalização e meio técnico-científico, informacional. SP:Hucitec, 1997. 3º edição.
- SANTOMÉ, J, T. Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado. Porto alegre: Artes Médicas, 1998. P.129/152.