

GILMAR ALVES TRINDADE
RITA JAQUELINE NOGUEIRA CHIAPETTI (ORGS.)

DISCUTINDO GEOGRAFIA:

DOZE RAZÕES PARA SE (RE)PENSAR
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR



GILMAR ALVES TRINDADE
RITA JAQUELINE NOGUEIRA CHIAPETTI (ORGS.)

DISCUTINDO GEOGRAFIA:

DOZE RAZÕES PARA SE (RE)PENSAR
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR





Universidade Estadual de Santa Cruz

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA

JAQUES WAGNER - GOVERNADOR

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

ADEUM HILÁRIO SAUER - SECRETÁRIO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

ANTONIO JOAQUIM BASTOS DA SILVA - REITOR

ADÉLIA MARIA CARVALHO DE MELO PINHEIRO - VÍCE-
REITORA

DIRETOR EM EXERCÍCIO DA EDITUS

JORGE OCTAVIO ALVES MORENO

Conselho Editorial:

Maria Luiza Nora – Presidente

Antônio Roberto da Paixão Ribeiro

Elis Cristina Fiamengue

Fernando Rios do Nascimento

Jaênes Miranda Alves

Jorge Octavio Alves Moreno

Lino Arnulfo Vieira Cintra

Lourice Salume Lessa

Lourival Pereira Junior

Maria Laura Oliveira Gomes

Marileide Santos Oliveira

Marcelo Schramm Mielke

Ricardo Matos Santana

GILMAR ALVES TRINDADE
RITA JAQUELINE NOGUEIRA CHIAPETTI (ORGS.)

DISCUTINDO GEOGRAFIA:

DOZE RAZÕES PARA SE (RE)PENSAR
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Ilhéus - Bahia
2008



Editora da UESC

©2008 by GILMAR ALVES TRINDADE
RITA JAQUELINE NOGUEIRA CHIAPETTI

Direitos desta edição reservados à
EDITUS - EDITORA DA UESC
Universidade Estadual de Santa Cruz
Rodovia Ilhéus/Itabuna, km 16 - 45662-000 Ilhéus, Bahia, Brasil
Tel.: (73) 3680-5028 - Fax: (73) 3689-1126
<http://www.uesc.br/editora> e-mail: editus@uesc.br

PROJETO GRÁFICO E CAPA

Alencar Júnior

REVISÃO

Aline Nascimento

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D611 Discutindo geografia : doze razões para se (re)pensar a
 formação do professor / Gilmar Alves Trindade, Rita
 Jaqueline Nogueira Chiapetti (orgs.) / Ilhéus : Editus, 2007.
 426p.

ISBN : 978-85-7455-140-1

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Geografia - Formação
dos professores. I. Trindade, Gilmar Alves. II. Chiapetti,
Rita Jacqueline Nogueira.

CDD – 372.891

Ficha catalográfica: Elisabete Passos dos Santos - CRB5/533

A todas as pessoas que escrevem sobre o Ensino de Geografia; aos nossos alunos, atores importantes no processo de construção do nosso conhecimento; e, de maneira, especial aos nosso familiares, dedicamos este trabalho.

Dedico especialmente aos meus pais e a todos os professores das séries iniciais à pós-graduação, que foram importantes na minha formação.

Gilmar

A meu marido Jorge e às minhas queridas filhas Emília e Isabela, amores da minha vida, dedico especialmente.

Jaqueline

AGRADECIMENTOS

Não poderíamos deixar de agradecer a colaboração, o compromisso e a seriedade sempre presentes dos **autores** que contribuíram com os artigos que compõem este livro. Agradecemos também sua compreensão, pois, como organizadores, assumimos o papel difícil de estabelecer normas para a realização do trabalho. Temos certeza de que fomos compreendidos pelo atendimento às sugestões feitas. Obrigado também por acreditarem em nossa idéia.

Gostaríamos de registrar que, infelizmente, como para tudo na vida, existiram limites para a realização deste livro. Por isso, perdoem-nos os colegas que não foram convidados para escrever um artigo, ou mesmo sendo, não puderam participar.

Finalmente, gostaríamos de agradecer à **Universidade Estadual de Santa Cruz** – UESC, que nos dá a oportunidade de crescer, contribuindo com a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus papéis enquanto profissionais e seres humanos. Também à **Editus**, que tornou possível a realização deste projeto.

Os organizadores

APRESENTAÇÃO

O mundo passou por radicais transformações após a década de 1970, exigindo das diferentes áreas do conhecimento um esforço ampliado no sentido de dar conta da compreensão e explicação dos conteúdos responsáveis por tais mudanças. A Geografia, ciência preocupada em estabelecer as articulações entre sociedade e natureza, por meio da análise espacial, empreendeu um mergulho profundo dentro de si mesma, da sua gênese e desenvolvimento, em busca das bases epistemológicas e teórico-metodológicas que historicamente lhe dão sustentação.

Paralelamente a este processo, no bojo das inter-relações necessárias entre ensino superior e educação básica, muitos profissionais envolvidos com a Geografia na sua dimensão didático-pedagógica passaram a dar mais atenção à análise do conhecimento produzido na universidade e sua instrumentalização nos níveis Fundamental e Médio de ensino, no contexto da educação brasileira. Esta preocupação se explica quando se constata que a Geografia insere-se entre as poucas áreas do “território” acadêmico que têm “lugar” nos mapas curriculares do ensino básico, no Brasil.

Neste sentido, este **“Discutindo Geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor”** tem o objetivo precípuo de discutir questões relevantes relacionadas ao ensino de Geografia, enfatizando a formação do professor, num momento em que, no contexto do meio técnico-científico-informacional, muitas vezes, tem priorizado mais a informação que a formação.

O livro traz doze razões para se repensar a formação

do professor de Geografia, distribuídas no corpo dos 12 artigos produzidos por educadores da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Inicialmente, **Clarice Gonçalves Souza de Oliveira** analisa a Geografia enquanto disciplina e sua inserção nos currículos escolares do Brasil, destacando as mudanças curriculares oficialmente exigidas a partir da década de 1990.

O 2º artigo traz as reflexões de **Clarice Gonçalves Souza de Oliveira** e **Gilmar Alves Trindade** acerca dos desafios e impasses presentes na reconstrução do currículo nos cursos de Licenciatura em Geografia.

Em seguida, **Gilmar Alves Trindade** discute a delicada questão da avaliação da aprendizagem escolar, destacando suas experiências mais recentes com avaliação mediadora.

No 4º artigo, **Rita Jaqueline Nogueira Chiapetti** e **Gilmar Alves Trindade** associam ensino, pesquisa e produção do conhecimento geográfico na perspectiva da Licenciatura, defendendo a importância da pesquisa científica no bojo das atividades que compõem a prática pedagógica do professor.

O 5º artigo, de autoria de **Lurdes Bertol Rocha**, trata de uma importante forma de comunicação espacial que deveria ser mais explorada na educação básica, o mapa mental, seus conteúdos e significados.

Os dois artigos seguintes são contribuições de **Maria Cristina Rangel**. Inicialmente, ela propõe uma operacionalização para o estágio supervisionado na Licenciatura em Geografia, um momento tão complexo e preñado de significados no âmbito da formação do geógrafo-educador; no seu segundo artigo, ainda discutindo o estágio supervisio-

nado em Geografia, a autora analisa a questão do ensino pela pesquisa, através de um relato de experiência.

O 8º artigo traz a reflexão de **Maria Eliane Alves de Souza** e **Rita Jaqueline Nogueira Chiapetti** acerca do ensino de Geografia como um caminho para o desenvolvimento de competências, estimuladas pelos novos conteúdos computacionais/informacionais – o ciberespaço – cada vez mais presentes na Geografia escolar.

O artigo seguinte é assinado por **Maria Helena Gramacho**, tratando de uma análise crítica acerca das (novas) proposições para os currículos dos cursos de Licenciatura em Geografia, no Brasil em geral, e no curso de Licenciatura em Geografia da UESC, em particular.

Natanael Reis Bomfim comparece com o artigo “Problemáticas, conceitos, métodos e raciocínios geográficos na Geografia Escolar”, síntese das discussões empreendidas pelo autor sobre a Geografia e o ensino de Geografia em eventos científicos no Brasil e no exterior.

O 11º artigo discute as (des)articulações existentes entre a Geografia Universitária e a Geografia Escolar. Seu autor, **Paulo Rodrigues dos Santos**, questiona se o conhecimento produzido na universidade está efetivamente aproximando essa instância da educação básica.

Finalmente, o livro é encerrado com um resgate da história do curso de Licenciatura em Geografia da UESC, um capítulo dedicado à memória da Geografia no sul da Bahia, produzido pela professora **Maria Palma Andrade**, ela mesma uma referência dessa memória geográfica, que busca o passado para iluminar o presente e apontar os caminhos do futuro.

Eis então **as doze razões** relacionadas. Esperamos

que sejam janelas abertas para a reflexão, análise e discussão acerca do ensino de Geografia e da prática pedagógica dos professores e professoras, não apenas dessa disciplina, mas de qualquer outra área do conhecimento presente na educação básica, cujos profissionais sintam necessidade permanente de rever suas práticas didático-pedagógicas e (re)construir o conhecimento coletivamente, junto com seus colegas e alunos.

Os organizadores,
Gilmar Alves Trindade
Rita Jaqueline Nogueira Chiapetti

SOBRE OS AUTORES

Clarice Gonçalves Souza de Oliveira - Graduada em Licenciatura em Geografia e em Direito pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Atualmente, compõe o corpo docente do Curso de Licenciatura em Geografia da UESC.

E-mail: claamo@uol.com.br

Gilmar Alves Trindade - Graduado em Licenciatura em Geografia pela UESC. Mestre em Geografia pela UFBA. Atualmente, compõe o corpo docente do Curso de Licenciatura em Geografia da UESC.

E-mail: ga.trindade@uol.com.br

Lurdes Bertol Rocha - Graduada em Ciências Sociais (opção Geografia) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Teófilo Otoni - FAFITO, MG. Mestre em Geografia pela UFBA. Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe - UFS. Atualmente, compõe o corpo docente do Curso de Licenciatura em Geografia da UESC.

E-mail: lurdesbertol@hotmail.com

Maria Cristina Rangel - Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (*Campus* Presidente Prudente). Mestre em Geografia pela Universidade São Paulo - USP (*Campus* São Paulo). Atualmente, compõe o corpo docente do Curso de Licenciatura em Geografia da UESC.

E-mail: cristinarangel@uol.com.br

Maria Eliane Alves de Souza - Graduada em Administração pela UESC. Mestre em Estatística pela USP (*Campus* São Paulo). Atualmente, compõe o corpo docente do Curso de Licenciatura em Geografia da UESC.

E-mail: measud@hotmail.com

Maria Helena Gramacho - Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Católica de Salvador - UCSAL. Mestre em Educação pela UFBA. Atualmente, compõe o corpo docente do Curso de Licenciatura em Geografia da UESC.

E-mail: mhgmerces@uol.com.br

Maria Palma Andrade - Graduada em Bacharelado em Geografia e História pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Fundação Severino Sombra - Vassouras, RJ. Fez parte do corpo docente da UESC no período 1968-2003. Atualmente, é professora aposentada.

Natanael Reis Bomfim - Graduado em Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela UCSAL. Mestre em Educação pela UFBA. Doutor em Didática da Geografia pela Universidade de Quebec, Canadá. Atualmente, compõe o corpo docente do Curso de Licenciatura em Geografia da UESC.

E-mail: natanaelreis@uol.com.br

Paulo Rodrigues dos Santos - Graduado em História pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Mestre em Geografia pela UFBA. Atualmente, compõe o corpo docente do Curso de Licenciatura em Geografia da UESC.

E-mail: santospros@yahoo.com.br

Rita Jaqueline Nogueira Chiapetti - Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Doutoranda em Geografia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (*Campus* Rio Claro). Atualmente, compõe o corpo docente do Curso de Licenciatura em Geografia da UESC.

E-mail: jaque@uesc.br

SUMÁRIO

A GEOGRAFIA COMO DISCIPLINA: trajetória nos currículos escolares do Brasil e o seu ensino como questões centrais da discussão Clarice Gonçalves Souza de Oliveira.....	17
ENSINO DE GEOGRAFIA E REFLEXÕES ACERCA DA (RE)CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NO ÂMBITO DA LICENCIATURA Clarice G. S. de Oliveira Gilmar Alves Trindade.....	63
REFLEXÕES PARA UMA RESIGNIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR Gilmar Alves Trindade.....	81
ENSINO, PESQUISA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ÂMBITO DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA Gilmar Alves Trindade Rita Jaqueline Nogueira Chiapetti.....	135
MAPA MENTAL: FORMA DE COMUNICAÇÃO ESPACIAL Lurdes Bertol Rocha.....	159
ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA: uma proposta de operacionalização Maria Cristina Rangel	179

O ENSINO PELA PESQUISA: uma experiência no estágio
supervisionado em geografia
Maria Cristina Rangel 203

O ENSINO DE GEOGRAFIA COMO UM CAMINHO
PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS
Maria Eliane Alves de Souza
Rita Jaqueline Nogueira Chiapetti..... 223

CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA:
horizonte de possibilidades concretas ou de submissão
Maria Helena Gramacho 275

PROBLEMÁTICAS, CONCEITOS, MÉTODOS E
RACIOCÍNIOS GEOGRÁFICOS NA GEOGRAFIA
ESCOLAR
Natanael Reis Bomfim..... 313

ENTRE O ENSINO DE GEOGRAFIA E A GEOGRAFIA
ESCOLAR: REFLEXÕES CRÍTICAS
Paulo Rodrigues dos Santos 333

A GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
SANTA CRUZ (UESC): o resgate de sua história (1968-2000)
Maria Palma Andrade..... 373

A GEOGRAFIA COMO DISCIPLINA: trajetória nos currículos escolares do Brasil e o seu ensino como questões centrais da discussão

Clarice Gonçalves Souza de Oliveira

Uma educação, comprometida com o entendimento do mundo e com a construção da cidadania, supõe a busca do contexto, do movimento, da coisa viva, isto é, o mundo, suas técnicas, suas ações. Criando resistências a essa força cega, nas pessoas e nos lugares, a educação atingirá nova cosmovisão, permitindo transformações, pois enxergar outras possibilidades é, certamente, forma de ação.

Silveira

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estudar Geografia significa abrir janelas para a percepção e compreensão das condições de vida da humanidade, é pré-requisito para a cognição do espaço - em todas as latitudes, longitudes e altitudes -, no que se refere a sua formação natural e social. Estudar Geografia também pode ser um dos caminhos para que as pessoas possam formar-se

e perceber-se como sujeitos capazes de atuar na efetivação das transformações desejadas pelas sociedades humanas, em todo o planeta Terra.

Nessa perspectiva, a Geografia, como qualquer outra disciplina, só terá validade se for capaz de estabelecer um diálogo com o mundo real e comprometer-se com a leitura e as transformações das realidades indesejadas. Para que isto ocorra, há de soltar-se das amarras de ideologias que a têm colocado a serviço de interesses que são contraditórios à construção de sociedades solidárias e empenhadas com a garantia de um mundo para todos.

Não devemos perder de vista que os saberes geográficos são estratégicos e por isso conferem poder político e econômico a quem os detém. Assim sendo, consideramos que não devem ser tomados como um conjunto de conhecimentos neutros.

No que tange a sua trajetória, é possível afirmar que a Geografia tem sido marcada por múltiplas feições ou concepções como a Tradicional (positivista), a Quantitativa (neopositivista) e a Crítica (marxista), chegando aos dias atuais marcada por uma tendência humanística, com uma “posição epistemológica holística” (GOMES, 1966, p. 311) e centrada nos enfoques fenomenológicos, culturalistas e ambientalistas (CLAVAL, 2002).

É importante frisar que o caminhar dessa área do conhecimento tem sido orientado pelas demandas do sistema econômico capitalista (MORAES, 1991; CORREA, 2003), importante fator norteador dos fazeres das sociedades que, em seus movimentos de construção e reconstrução do mundo, em todos os tempos e principalmente na contemporaneidade, tem produzido e reproduzido realidades

socioespaciais com características diferenciadas, porque inseridas em contextos diferenciados, gerando a necessidade política da idealização e aplicação de diferentes concepções de interpretação geográfica.

No entender de Santos (2002a), cada uma das concepções geográficas (construídas e aplicadas) tem buscado alinhar esta ciência às condições gerais de realização da vida sobre a Terra, para poder explicar àquela parcela da realidade total (que cabe à Geografia explicar) em cada momento em que o homem e as coisas sofreram importantes metamorfoses ou evoluções. Isto significa dizer que a Geografia, como ciência ou disciplina, na sua dinâmica, tem sido impulsionada a definir/redefinir enfoques para ser capaz de explicar o presente (característica específica da ciência geográfica) o que não mais pode ser explicado com as teorias e metodologias do passado.

Entendemos que a forma de fazer e ensinar esta ciência tem trilhado caminhos distintos, por depender das convicções filosóficas e político-ideológicas de quem as tem produzido, orientado o seu ensino e ensinado. É nesse sentido que a preocupação seguinte será a de traçar a trajetória dessa disciplina nos currículos escolares do Brasil, com ênfase nas duas primeiras etapas da Educação Básica (Ensino Fundamental 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série).

GEOGRAFIA COMO DISCIPLINA: TRAJETÓRIA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DO BRASIL

A Geografia é uma área do saber integrada a todos os

currículos escolares¹ dos sistemas educacionais² e a todos os países, não importando o regime político-econômico ou as ideologias adotados pelas sociedades que os compõem. Em alguns países, tem sido ensinada e estudada sob os rótulos de Estudos Sociais ou de Geociências, e em outros como disciplina isolada (OLIVEIRA, 2002).

Sobre a sua trajetória no Brasil, a mesma autora também afirma que ela tem uma frutífera tradição escolar e acrescenta que

entre nós vem sendo ensinada desde os tempos imperiais como disciplina isolada e, mesmo no período colonial ela integrava o conhecimento da terra e da gente, transmitido na catequese jesuíta. Essa tradição se deve primordialmente à necessidade e ao in-

¹ Instrumentos educativos, construídos e organizados em função da sociedade a que servem e constantemente reformulados para atender às transformações sociais, por isto considerados um processo nunca terminado (OLIVEIRA; MONTEIRO, 1984, p. 10).

² No Brasil, o sistema educacional está estruturado em dois níveis: (1) educação básica, que abrange o ensino infantil, fundamental e médio, e (2) educação superior, que abrange a graduação e a pós-graduação. A característica importante do sistema educacional brasileiro é a descentralização da competência em administrá-lo e organizá-lo. A responsabilidade pela oferta e administração de cada um dos níveis de ensino é compartilhada entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, sempre organizados em regime de colaboração. Tal organização é fundamentada na legislação federal, que define uma base nacional comum (carga horária e currículo mínimos, dias letivos a serem cumpridos, realização de exames finais etc.), mas que permite, igualmente, que sejam respeitadas as peculiaridades regionais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9.394/1996).

teresse intrínsecos na natureza humana de conhecer e controlar o meio ambiente próximo, assim como as regiões mais distantes (OLIVEIRA, 2002, p. 43).

Na década de 30 (Século XX), sob a inspiração do modelo curricular das escolas norte-americanas, é feita a introdução da disciplina Estudos Sociais no currículo da escola elementar brasileira (curso secundarista), cujas variantes foram construídas de acordo com os dispositivos legais e com uma única finalidade: a de formar o cidadão nacionalista e patriótico, portanto, o cidadão adaptado ao meio. Vista como um fim e não um meio de formação intelectual e prática das crianças, adolescentes e adultos, a Geografia começa a passar por um processo de descaracterização, do mesmo modo que a História e as demais ciências sociais.

A partir da década de 1970 o governo brasileiro desencadeia uma reforma no sistema educacional, permitindo oficializar e incorporar os Estudos Sociais nos currículos escolares brasileiros (Diretrizes para o Ensino de 1º e 2º Graus - Lei nº 5692/71), estruturando-a através do agrupamento dos conteúdos das disciplinas Geografia, História, Organização Social e Política Brasileira (OSP) e Educação Moral e Cívica (EMC), com o propósito de serem aplicados no ensino de 1º e 2º graus³ (hoje, respectivamente, Ensino Fundamental e Médio). Sem dúvida, foi

³ Ensino que tinha por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (art 1º da Lei n. 5.692/71).

uma posição político-ideológica que confirmou e consolidou a penetração da visão norte-americana nos currículos brasileiros (BRASIL, 1997, v. 5).

Ao realizarmos uma leitura da Lei 5692/71, visualizamos que os Estudos Sociais poderiam estar presentes nos currículos escolares brasileiros sob três formas: matéria, área de estudo ou disciplina. Ao serem definidos como disciplina tomavam a feição de um elo integrador, com o objetivo principal de promover a integração gradativa dos alunos ao meio em que viviam e conviviam (OLIVEIRA; MONTEIRO, 1984).

Segundo documento da Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia (SEC/BA), Proposta de Programas de Ensino para a Escola Normal/item Proposta de Programa de Ensino de Fundamentos e Metodologia do Ensino de História, foram realizadas algumas investigações sobre os currículos escolares de vários países e a “disciplina Estudos Sociais só apareceu com este nome nos lugares que mantinham vínculos estreitos com os Estados Unidos da América (EUA)”. Assim, no Brasil, essa disciplina adquiriu o *status* de obrigatória após acordos com os EUA, dos quais decorreu o Programa Aliança para o Progresso, contendo metas para a organização do currículo da escola brasileira e para docentes que viabilizassem esse novo currículo”⁴ (BAHIA, 1994, p. 112).

⁴ O governo brasileiro, alegando que a reforma teria criado uma demanda por profissionais dessa área, acabou por implantar cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais (na rede pública de ensino superior) e autorizar outros a serem ministrados na

A instituição dessa disciplina nos currículos escolares brasileiros ensejou uma série de questionamentos epistemológicos, dos quais podemos destacar os que dizem respeito às possibilidades de existência de uma ciência integrada, em nível de teoria e método, considerando que a Geografia e a História “movem-se em seus próprios níveis de abstração”, têm uma “diversidade de conceitos e modos de instaurar cada objeto nomeado”, como também divergem no andamento lógico das teorias. A integração (como ocorreu) serviu apenas para tornar os Estudos Sociais uma “disciplina simplificadora do real, factual e deformadora das áreas que a compõem” (BAHIA, 1994, p. 112).

Nessa fase, como em situações anteriores e subsequentes, ao Estado brasileiro foi conferido o direito e o dever de desenvolver a formulação das políticas educacionais, enquanto que a implementação das propostas ficou sob a responsabilidade dos educadores; a administração, inclusive a financeira, se confirmou como uma incumbência dos estados (federados) e dos municípios. Este tem sido o comportamento político de “descentralização centralizada” das práticas governamentais na área da educação (SPÓSITO,

rede privada de ensino. A implementação de Estudos Sociais nos currículos, associada à criação desses cursos, contribuiu para o afastamento entre as universidades e as escolas de 1º e 2º graus. Para os acadêmicos foi estabelecido um corte do diálogo entre a pesquisa acadêmica e o saber escolar. A relação foi prejudicada porque os Estudos Sociais ignoravam as áreas de conhecimentos específicas e trabalhavam em favor de saberes puramente escolares (BRASIL, 1997, v. 5, p. 27).

2002, p. 300).

Sobre o objeto de estudo desta disciplina, Oliveira e Monteiro (1984) reconhecem que o seu papel era o de explicar a presença do homem no mundo, baseando-se no estudo da natureza e da sociedade e de tudo o que dissesse respeito às relações humanas. Segundo essas autoras, os programas e o ensino deveriam estar concentrados para o desenvolvimento do comportamento adequado, referente aos seguintes tipos de relações (Quadro 1):

Quadro 1: Comportamentos esperados pelo ensino de Estudos Sociais

Entre pessoas	Um indivíduo com o outro, um indivíduo com o grupo, um grupo com outro.
Entre pessoas e instituições	O indivíduo com a família, a escola etc.
Entre pessoa e a terra	O homem e o meio, modificando-o ou adaptando-se.
Entre pessoa e mercadoria	O homem aproveitando recursos do meio, fabricando produtos e ganhando a vida.

Fonte: OLIVEIRA; MONTEIRO (1984).

Nessa perspectiva, o seu ensino deveria atender a três funções básicas da escola: (1) a de formar um bom cidadão; (2) formar um ser humano socializado; (3) promover a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Para efetivar o cumprimento dessas tarefas, a disciplina Estudos Sociais deveria ter os seus “conteúdos articulados com as demais áreas ou disciplinas, concorrendo para a realização dos valores previstos nas finalidades da

Educação⁵”, constantes no art. 1º da Lei N. 4024/61 (OLIVEIRA; MONTEIRO, 1984, p. 8).

Em se tratando dos objetivos, a classificação de dava em cinco grandes áreas (Quadro 2):

Quadro 2: Áreas e objetivos dos Estudos Sociais

Auto-realização	Ajustamento de pessoas, do comportamento adequado do indivíduo, do controle sobre os instintos e da direção inteligente da pessoa.
Relacionamento social	Preparação do indivíduo para as interações construtivas visando ao bem comum – ajustamento à família e à comunidade.
Atuação econômica	Voltada para o ajustamento aos problemas da subsistência – indivíduo produtor e consumidor inteligente.
Responsabilidade cívica	Aspectos de cidadania e preservação dos valores nacionais.
Responsabilidade cultural	Consciência do pesquisador e constante renovação de dados do saber em quaisquer direções.

Fonte: OLIVEIRA; MONTEIRO (1984).

⁵ Pautada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, deveria permitir: a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; preservação e expansão do patrimônio cultural; condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, art 1º da Lei n. 4024/61).

Estes objetivos evidenciam que a disciplina Estudos Sociais se distanciou das ciências sociais e configurou-se como um conjunto de saberes que o Estado autoritário utilizava para formar pessoas ajustadas ao meio social e político, capazes de controlar os instintos, de se ajustarem à família, à sociedade e, sobretudo, aos princípios e valores do Estado brasileiro (sob a vigência de uma ditadura militar). Essa mudança gerou o esvaziamento dos conteúdos de História e Geografia e conferiu aos Estudos Sociais um contorno ideológico de ufanismo nacionalista com o fim de justificar o projeto nacional organizado no País.

É importante registrar que a organização desses conhecimentos se dava em círculos concêntricos, tendo como pressuposto “que os estudos sobre a sociedade deveriam estar vinculados aos estágios de desenvolvimento psicológico do aluno, devendo, pois, partir do concreto ao abstrato em etapas sucessivas” (BRASIL, 1997, v. 5, p. 26). Nesse momento, estudar o mais próximo significava primeiro estudar a família, a vizinhança, a escola, o bairro, enquanto que o mais distante seria, em ordem sucessiva, estudar o município, o estado, o país e o mundo. Os conteúdos eram ordenados hierarquicamente, de forma a respeitar a faixa etária dos alunos. Assim sendo, a escola primária ficava impedida de ensinar a história do mundo por ser considerada distante e abstrata.

Os documentos oficiais, pautados nessa lógica, orientavam a formulação dos projetos pedagógicos escolares, os planos de ensino, as práticas educacionais e a elaboração dos materiais pedagógicos de apoio, sobretudo o livro didático, instrumento que passou a necessitar da produção de Guias Curriculares, por conta de que se constituía no úni-

co material disponível aos professores, e continham índices que eram a repetição do que se encontrava nos referidos documentos (SPÓSITO, 2002).

Fica evidenciado que os sistemas educacionais e os currículos escolares brasileiros, como em tantos outros lugares do mundo, têm se constituído em importantes instrumentos de dominação. No entender de Vesentini (2000, p. 16) “o sistema escolar moderno não surgiu por acaso e muito menos pensado e iniciado a partir de baixo, dos interesses dos dominados ou dos excluídos”. Para o autor,

ele foi constituído por cima, pelo Estado instrumentalizado pela burguesia que se tornava a classe hegemônica, seja na forma clássica do empresariado, seja na forma das burocracias de Estados centralizadores. O sistema escolar, portanto, foi e ainda é funcional e até estratégico para a reprodução da sociedade capitalista ou moderna. [...] Ela instrui novas gerações (ou até velhas, como nos dias atuais com a expansão da reciclagem das pessoas e profissões), adaptando-as ou assimilando-as às instituições, hábitos e valores da sociedade (VESENTINI, 2000, p. 16).

Não desconsideramos essas possibilidades, até porque a disciplina Estudos Sociais funcionou como um importante instrumento ideológico, estratégico e de poder, contribuindo para a socialização e confirmação das determinações de um Estado centralizador e/ou autoritário. Em todas as oportunidades em que foi presença nos currículos escolares brasileiros, sempre objetivou a promoção da *adaptação* das pessoas ao meio em que viviam e conviviam.

Tudo isso nos remete à afirmação de que o modo

de fazer, pensar e ensinar uma ciência tem estreita relação com as respostas dadas às necessidades históricas predominantes em cada momento da humanidade (BRAGA, 1993). Assim, entendemos que a disciplina Estudos Sociais atendia às necessidades históricas de um Brasil sob o controle de um governo autoritário (colocação que não tem o fim de ratificar e aplaudir o papel desempenhado por essa disciplina, nessa fase) e com relações muito próximas dos EUA que, nesse ínterim, lideravam parte da sociedade mundial no combate à expansão do socialismo, mas que, paradoxalmente, sustentavam as ditaduras militares, como a deflagrada no Brasil (1964), impondo suas lógicas e racionalidades político-ideológicas, econômicas e educacionais, entre outras.

MUDANÇAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA DÉCADA DE 1980

A partir da década de 1980, quando já se evidencia a superação da Ditadura Militar, fato que aconteceu em 1985 com a eleição indireta de um presidente civil no Brasil, foi desencadeado um processo de democratização dos conhecimentos escolares, os quais passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares.

Assim, aos poucos, a disciplina Geografia foi sendo reconduzida aos currículos do ensino do 2º grau e do 1º grau (nesta ordem). Como exemplos de mudanças, temos as que ocorreram nos currículos das séries iniciais do ensino público municipal do Estado de São Paulo (1988), que se colocaram como referenciais para as reformas que foram propostas pelos Estados de Minas Gerais (1993) e Bahia (1995).

Reforma Curricular na Bahia (1995): a questão da Geografia

O redirecionamento da educação no Estado da Bahia (1995) foi operacionalizado por um conjunto de professores de diversas universidades brasileiras (Universidade de Campinas – UNICAMP; Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RJ e Universidade Federal da Bahia - UFBA) que funcionaram como consultores, trabalhando em parceria com os técnicos da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, do Instituto Anísio Teixeira (IAT) e participação (por representação) de professores, coordenadores e supervisores da Rede Pública Estadual de Ensino (Ensino Fundamental e Médio) na construção do projeto.

O ensino de Geografia (na Escola Fundamental – 1ª a 4ª série) foi traçado com vistas a atender aos seguintes objetivos gerais:

- Resgatar o conhecimento espacial na Escola Fundamental, afirmando uma Geografia que contribuisse para a compreensão integrada e crítica da realidade;
- Desenvolver as habilidades de observar, interpretar e analisar o real, a partir de sua dimensão espacial, tendo a qualidade de vida e a justiça social como parâmetros de valor e de perspectiva de mudança;
- Construir noções básicas ligadas ao conceito de espaço geográfico, tomando o educando como sujeito do processo, através de uma prática que interpretasse com cientificidade a sua percepção espacial;

- Propiciar novas metodologias e técnicas de ensino de Geografia que tivessem, na prática competente do professor, as bases da efetivação de um projeto pedagógico autônomo e conseqüente (BAHIA, 1995, p. 21).

É importante ressaltar que os acadêmicos contratados para as consultorias também participaram de um arrojado programa de capacitação de professores (para serem multiplicadores), preferentemente os pertencentes aos quadros das Universidades Baianas (Estaduais e a Federal), para atender ao objetivo maior que era o de atualizar/capacitar os professores da rede pública (inicialmente do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série e de Formação de Professores) para essa nova etapa do ensino no Estado da Bahia; o que aconteceu através da implementação do “Projeto Nordeste: Capacitação de Professores do Ensino Fundamental” e “Capacitação de Docentes do Curso de Magistério”, entre outros.

Os temas e as orientações de como ensinar Geografia distanciaram-se de uma Geografia de nomenclatura e de uma prática pedagógica tradicional. Na realidade, a nova proposta curricular apontava objetivos (geral e específicos), conteúdos, metodologias e uma referência bibliográfica que demarcavam mudanças no modo de pensar, fazer e ensinar Geografia, tanto que os conteúdos da 1ª a 8ª série não mais se concentraram no estudo dos elementos naturais, mas tinham uma preocupação centralizada na relação sociedade–natureza, sendo organizados a partir de quatro eixos temáticos: o processo de industrialização; a relação cidade/campo; a natureza como recurso para a sociedade; a manifestação espacial

dos vários níveis de organização da sociedade (BAHIA, 1995).

O novo Currículo de Geografia apresentava mudanças quanto à concepção de Geografia, ao priorizar estudos referentes à relação sociedade-natureza, nas mais diversas formas e níveis como a sociedade organiza o espaço. A natureza é abordada como um recurso para a sociedade, portanto não assume o caráter que lhe impunha a Geografia Clássica (determinista e possibilista), assim como a Quantitativista.

Observamos que a reintrodução da Geografia nos currículos escolares incorpora a idéia de disciplina meio, apostando na idéia de que ela seria capaz de contribuir com a formação de cidadãos conscientes, críticos e aptos para compreender o processo de organização dos espaços, em todas as suas escalas - local, regional, estadual, nacional e mundial. A Geografia Crítica ganhou espaço nesse novo currículo, estimulando os professores a uma (re)orientação quanto ao modo de pensar e ensinar Geografia.

O Estado da Bahia, comprometido com essa nova estrutura educacional, por ele mesmo traçada, chama o seu professorado para participar de um arrojado projeto de capacitação. Os programas são estruturados visando a instrumentalização desses educadores (oferecendo-lhes fundamentação teórica, metodológica e até de conteúdos específicos da Geografia), na expectativa de capacitá-los para o atendimento dessas novas demandas do Ensino Fundamental (de 1ª a 4ª série e da 5ª a 8ª série) e também do Ensino Médio. Os temas e objetivos para o Ensino Fundamental - 1ª a 4ª série – tomam os seguintes contornos (Quadros 3 e 4):

Figura 3: Temas e objetivos para o Ensino Fundamental - 1ª a 4ª série

Séries	Temas	Objetivos
1ª	Do espaço do corpo aos espaços de vivência.	Construir noções básicas sobre o conceito de espaço geográfico, a partir dos espaços de vivência.
2ª	Organização e produção dos espaços de vivência.	Identificar o processo de produção/ organização dos espaços de vivência; Compreender o espaço como produto das relações socioeconômicas e das estruturas de poder e resistência na apropriação da natureza.
3ª	Inserção dos espaços de vivência na cidade ou no campo.	Entender o processo de organização e produção do espaço através da inserção dos espaços de vivência, na cidade e/ou no campo e a estruturação do Município.
4ª	Produção e organização do espaço baiano a partir da inserção do Município no espaço.	Entender o processo de inserção do Município na produção e organização do Estado da Bahia; Entender a dinâmica da produção do espaço urbano industrial baiano.

Fonte: BAHIA (1995).

Figura 4: Temas e objetivos propostos para o Ensino Fundamental 5ª a 8ª série

Séries	Tema	Objetivos
5ª	Produção/ organização do espaço brasileiro e suas relações internacionais.	Compreender o processo de produção/ organização do espaço brasileiro através da inserção do espaço baiano no território nacional e internacional.
6ª	Organização regional do território brasileiro.	Compreender a construção do território nacional através do processo de edificação das regiões geoeconômicas.
7ª	Organização do espaço mundial.	Compreender a inserção do território brasileiro no processo de produção e organização do espaço geográfico mundial.

Continua

Figura 4: Temas e objetivos propostos para o Ensino Fundamental 5ª a 8ª série

8ª	A geopolítica na atualidade. A reestruturação da ordem mundial.	Analisar a reestruturação da ordem mundial, na atualidade, a partir das estruturas econômicas e de poder, emergentes na sociedade mundial contemporânea.
Fonte: BAHIA (1995).		Conclusão

Para além dessas capacidades, evidenciadas nos objetivos (Quadros 3 e 4), a defesa é de que os cidadãos baianos também pudessem ser sujeitos promotores das transformações sociais, políticas e econômicas, que o mundo requeria e ainda requer, cidadãos viabilizadores de uma melhor qualidade de vida e defensores da aplicação da justiça social. Pelo menos é a proposta que transparece nesses documentos, tanto que, em muitas oportunidades questionamos se na verdade eram “para valer”, tamanha a carga de mudanças no pensar e fazer Geografia que o documento expressava, num Estado governado por um segmento político reconhecidamente conservador (naquele momento).

Além da reforma curricular do Ensino Fundamental, no que se refere à Geografia, o Curso de Magistério (de 2º grau) também teve o seu currículo redefinido. Dele foram retiradas as disciplinas Integração Social e Metodologia dos Estudos Sociais, dando lugar às disciplinas Geografia e Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia. Outras mudanças foram no sentido de extinguir cursos profissionalizantes e instituir o Curso de Formação Geral, com uma estrutura curricular que também contempla a disciplina Geografia, a ela sendo destinada uma carga horária

de seis horas/aulas - distribuídas nos três anos (duas horas semanais).

Tudo isso aconteceu por conta de uma descentralização da política federal de formulação de currículos (ocorrida na primeira metade da década de 1990), fruto do estímulo à municipalização do ensino que permitia a formulação de currículos básicos ou mínimos para o Ensino Fundamental e Médio.

Na segunda metade dessa mesma década, é aprofundada a perspectiva da descentralização centralizada através de estímulos à municipalização com responsabilidades financeira e de administração. A centralização é evidenciada através das seguintes ações do Ministério da Educação e Cultura (MEC):

Formulação dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio; Elaboração de diretrizes curriculares nacionais para o ensino superior; O exame nacional do ensino médio (ENEM); Exame nacional de cursos (Provão); Avaliação como parte do programa nacional do livro didático (PNDL); Avaliação dos programas de pós-graduação pela coordenadoria de capacitação do pessoal do ensino superior (CAPES), e outros (SPÓSITO, 2002, p. 299-300).

MUDANÇAS CURRICULARES CONSOLIDADAS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

A partir de 1990, assistimos a importantes transformações políticas, socioeconômicas e tecnológicas, assim

como a aceleração e radicalidade do processo de globalização, além de outros fatores que caracterizam a nova ordem mundial. O Estado Nacional brasileiro, influenciado principalmente por organismos externos, se vê pressionado e decide por avançar na proposta de revisão das suas diretrizes educacionais (em processo há um longo tempo), agora convencido de que não seria mais possível conviver com um currículo escolar desconectado de um “currículo real”, desconectado da realidade de uma nova era (Era da Informação). Nesse contexto, o Congresso Brasileiro aprovou a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDBEN⁶ (1996), documento que normatiza a educação em todos os níveis e graus da escolarização.

Dando continuidade ao processo de reforma do ensi-

⁶ Lei que reconhece a educação como responsável pelo desenvolvimento dos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais; disciplina a educação escolar, afirmando que ela deve se desenvolver, predominantemente, por meio do ensino e em instituições próprias; define os princípios da educação: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extra-escolar e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Arts. 1º e 3º da Lei N. 9.394/1996).

no, o MEC, através de uma equipe de intelectuais e técnicos da educação, constrói os PCNs (publicados em 1997); inicialmente, os que vão nortear o ensino nas séries iniciais (1ª a 4ª série), delineando o que e como ensinar Geografia e todas as outras disciplinas, como Português, História, Matemática e Ciências, inclusive definindo temas transversais (Saúde, Meio Ambiente, Ética, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural), para em seguida construir e publicar os documentos referentes ao 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental e, sucessivamente, os do Ensino Médio e do Ensino Superior.

Esses PCNs passam a orientar a estrutura educacional pública de todos os Estados brasileiros e são a demonstração do interesse do governo federal em chamar para si a responsabilidade de propor o que ensinar e aprender. Conforme Spósito (2002, p. 306), esses instrumentos

não apenas contêm sugestões de conteúdos a serem desenvolvidos, mas, sobretudo, constituem-se em textos a partir dos quais são propostos enfoques disciplinares e temas transversais que devem induzir a práticas, se não transdisciplinares, ao menos interdisciplinares. [...]. Não significa obrigatoriedade em segui-los, mas há de se considerar que esse instrumento pode ser um forte indutor do trabalho pedagógico [...], pelo fato de que as condições de formação e de trabalho dos professores vêm [...] precarizando-se nas últimas décadas [...].

Mesmo contando com a organização desses documentos oficiais, ainda observamos a falta de uma eficien-

te política de formação continuada que se estenda a todos os professores, que melhor qualifique esses profissionais e, conseqüentemente, os torne capazes de fazer as escolhas do que, como e para que ensinar.

Acreditamos que é importante criar condições para a melhoria da qualificação dos professores por considerarmos que a competência técnica e a autonomia intelectual são os pilares de sustentação de um trabalho pedagógico eficiente e eficaz. Partilhamos da idéia de que seja esta a condição para que os professores deixem de ser reféns dos currículos (impostos) e dos instrumentos didáticos (impostos ou selecionados de forma inconveniente), permitindo aflorar a criatividade contida em cada um deles.

PCNs: discussão do Ensino Fundamental estruturado em 1º e 2º ciclos

Os documentos oficiais revelam que a estrutura do Ensino Fundamental é construída sob a forma de ciclos e com a seguinte composição:

1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	4º ciclo
1ª e 2ª séries	3ª e 4ª séries	5ª e 6ª séries	7ª e 8ª séries

Neles, são mantidas as áreas convencionais do saber, como Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e, para todo o território nacional, promovem a reintrodução da Geografia e da História, como disciplinas isoladas e autônomas, além de eleger a “cidadania como eixo vertebrador da educação pública brasileira” (BRASIL, 1997, v. 8, p. 25).

Como eram da natureza dos documentos anteriores a essa fase, os PCNs de Geografia, relativos ao Ensino Fundamental 1º e 2º ciclos, também são colocados como referenciais para a renovação e reelaboração das propostas curriculares no ensino de Geografia e, para a sua implantação, foram levados em consideração os estudos psicopedagógicos e as experiências de currículos nacionais e internacionais. Os PCNs orientam sobre o que e como ensinar, facultando às escolas (de modo especial às públicas, a quem, em princípio, são destinados) a formulação dos seus próprios projetos pedagógicos.

Conforme Brasil (1997), o esperado é que os alunos, no decorrer dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, adquiram conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes, relacionados à Geografia, que lhes permitam ser capazes de:

- Conhecer a organização do espaço geográfico e o funcionamento em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel das sociedades em sua construção e na produção do território, da paisagem e do lugar.
- Identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo a construir referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais.
- Compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações.
- Compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços técnicos e tecnológicos e as transformações socioculturais são

conquistas decorrentes de conflitos e acordos, que ainda não são usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las.

- Conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender o espaço, a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições.
- Fazer leituras de imagens, de dados e de documentos de diferentes fontes de informações, de modo a interpretar, analisar e relacionar informações sobre o espaço geográfico e as diferentes paisagens.
- Saber utilizar a linguagem cartográfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos.
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e um elemento de fortalecimento da democracia (BRASIL, 1997, p. 121).

Esse mesmo documento preceitua que os saberes geográficos deverão ser trabalhados de acordo com a faixa etária dos alunos, no momento da escolaridade, e com as capacidades que se espera que eles desenvolvam. Assim, a análise conceitual (centrada na releitura das categorias de análise geográfica: região, espaço, lugar, paisagem e território), as estratégias de ensino e as modalidades de atividades, para apreensão desses conhecimentos geográficos serão ampliadas e com um maior grau de dificuldade na medida em que os alunos forem avançando no seu processo de escolarização,

considerando os estágios de desenvolvimento psicomotor.

O documento oficial elege os estudos das paisagens locais, como conteúdos básicos para o ensino do 1º ciclo, e seleciona quatro temáticas: (1) tudo é natureza; (2) conservando o ambiente; (3) transformando a natureza: diferentes paisagens; (4) o lugar e a paisagem (BRASIL, 1997).

Em se tratando do 2º ciclo, a atenção está voltada para a busca da compreensão das paisagens urbanas e rurais, tendo como temáticas: (1) o papel das tecnologias na construção de paisagens urbanas e rurais; (2) informação, comunicação e integração; (3) distâncias e velocidades no mundo urbano e no mundo rural; (4) urbano e rural: modos de vida (BRASIL, 1997).

O documento reflete uma tendência de Geografia humanística, com enfoques muito fortes da Geografia Fenomenológica (da Percepção), Ambiental e Cultural, o que também é evidenciado no que se refere ao ensino de Geografia no 3º e 4º ciclos.

A partir da leitura desses documentos, a nossa compreensão é de que apenas os professores dotados de competência técnica e autonomia intelectual é que saberão buscar e conhecer o nível de compreensão em que as crianças, os adolescentes e até mesmo os adultos se encontram e as possibilidades para o trabalho pedagógico que a sua escola e/ou a sua região oferecem (até porque os livros didáticos não dão conta das realidades locais e regionais). Nesse sentido, entendemos que é prioritário estabelecer diálogo com as propostas curriculares e organizar a ação pedagógica de maneira que seja possível a aplicação de atividades adequadas ao nível do desenvolvimento psicológico e intelectual dos alunos.

Geografia nos PCNs: definições para o 3º e o 4º ciclos

Nos PCNs do Ensino Fundamental para o 3º e 4º ciclos, é laborada uma interessante discussão sobre as peculiaridades desse novo milênio (da competição e da excelência; dos progressos científicos e tecnológicos; das novas exigências do mundo do trabalho); sobre o papel da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades e sobre a escola como o lugar para a formação dos cidadãos (BRASIL, 1998).

Ao considerar estes aspectos, observamos que os PCNs – para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - recomendam o ensino da Geografia (enquanto Ciências Humanas) e suas tecnologias, sustentados no convencimento de que os estudantes necessitam construir competências e habilidades que lhes permitam entender os princípios das tecnologias, seus impactos, suas aplicações e importância para o planejamento, organização, gestão, trabalho em equipe, principalmente nos contextos mais relevantes de suas vidas, itens que também se somam a outras compreensões de mundo como os processos de organização espacial, importância da natureza para o homem, entre outras questões (BRASIL, 1998).

Em sintonia com essa compreensão, para o 3º ciclo do ensino de Geografia o documento indica os seguintes eixos temáticos: (1) a Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo; (2) o estudo da natureza e sua importância para o homem; (3) o campo e a cidade como formações socioespaciais; (4) a cartografia como instrumento de aproximação dos lugares e do mundo (BRASIL, 1998).

Em relação ao 4º ciclo, os eixos temáticos são os seguintes: (1) a evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes; (2) um só mundo e muitos cenários geográficos; (3) modernização, modo de vida e a problemática ambiental (BRASIL, 1998).

Para melhor compreendermos estas orientações, recorreremos à identificação dos objetivos traçados para os ciclos 3º e 4º e aqui os apresentamos no sentido de permitir uma maior visibilidade da proposta do MEC em relação ao que se deseja ver alcançar através do ensino da Geografia (Quadro 5).

Acreditamos que o traçado dos objetivos constitui um forte indicativo de que os professores estão diante de uma orientação curricular que remete a uma mudança na forma de ensinar Geografia. As metodologias do passado, primando pela memorização, não são compatíveis, por isso mesmo o profissional da educação em Geografia necessita buscar novas formas de trabalhar a disciplina, que despertem no aluno uma maior e melhor relação com estes saberes.

Figura 5: Objetivos para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental

3º ciclo	4º ciclo
Reconhecer que a sociedade e a natureza possuem princípios e leis próprios e que o espaço geográfico resulta das interações entre elas, historicamente definidas.	Compreender as múltiplas interações entre sociedade e natureza nos conceitos de território, lugar e região, explicitando que, de sua interação resulta a identidade das paisagens e lugares.

Continua

Compreender a escala de importância no tempo e no espaço, do local e do global e da multiplicidade de vivências com os lugares.	Identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas conseqüências em diferentes espaços e tempos, de modo que construa referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões sociais, culturais e ambientais.
3º ciclo	4º ciclo
Reconhecer a importância da cartografia como uma forma de linguagem para trabalhar em diferentes escalas espaciais as representações locais e globais do espaço geográfico.	Compreender a espacialidade e a temporalidade dos fenômenos geográficos, estudados em suas dinâmicas e interações.
Distinguir as grandes unidades de paisagens em seus diferentes graus de humanização da natureza, inclusive a dinâmica de suas fronteiras, sejam elas naturais ou históricas, a exemplo das grandes paisagens naturais, das sociopolíticas como dos Estados-nacionais e cidade-campo.	Compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços técnicos e tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas decorrentes de conflitos e acordos e que ainda não são usufruídos por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-los.
Compreender que os conhecimentos geográficos que adquiriram ao longo da escolaridade são parte da construção da sua cidadania, pois os homens constroem, se apropriam e interagem com o espaço geográfico nem sempre de forma igual.	Utilizar corretamente procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender o espaço, a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições.
Perceber, na paisagem local e no lugar em que vivem, as diferentes manifestações da natureza, sua apropriação e transformação pela ação da coletividade e de seu grupo social.	Fazer leituras de imagens, de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo que interprete, analise e relacione informações sobre o território e os lugares e as diferentes paisagens.
Reconhecer e comparar a presença da natureza, expressa na paisagem local, com as manifestações da natureza presentes em outras paisagens.	Utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos.

Continua

Reconhecer semelhanças e diferenças nos modos que diferentes grupos sociais se apropriam da natureza e a transformam, identificando suas determinações nas relações de trabalho, nos hábitos cotidianos, nas formas de se expressar e no lazer.	Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos e como elementos de fortalecimento da democracia.
---	---

3º ciclo	4º ciclo
Conhecer e utilizar fontes de informação escritas e imagéticas, utilizando, para tanto, alguns procedimentos básicos.	Perceber que a sociedade e a natureza possuem princípios e leis próprias e que o espaço resulta das interações entre elas, historicamente definidas.
Criar uma linguagem comunicativa, apropriando-se de elementos da linguagem gráfica utilizada nas representações cartográficas.	Relativizar a escala de importância, no tempo e no espaço, do local e do global e da multiplicidade de vivências com os lugares.
Saber utilizar a observação e a descrição na leitura direta ou indireta da paisagem, sobretudo mediante ilustrações e linguagem oral.	Conseguir distinguir as grandes unidades de paisagens em seus diferentes graus de humanização da natureza, inclusive a dinâmica de suas fronteiras, sejam elas naturais ou históricas, a exemplo das grandes paisagens naturais e das sociopolíticas, como dos Estados nacionais e da cidade-campo.
Reconhecer, no seu cotidiano, os referenciais espaciais de localização, orientação e distância, de modo que se desloquem com autonomia e representem os lugares onde vivem e se relacionam.	Explicar que a natureza do espaço, como território e lugar, é dotada de uma historicidade em que o trabalho social tem uma grande importância para a compreensão da dinâmica de suas interações e transformações.

Continua

<p>Reconhecer a importância de uma atitude responsável de cuidado com o meio em que vivem, evitando o desperdício e percebendo os cuidados que se deve ter na preservação e na conservação da natureza.</p>	<p>Desenvolver no aluno o espírito de pesquisa, fundamentado na idéia de que, para compreender a natureza do território, paisagens e lugares, é importante valer-se do recurso das imagens e de vários documentos que possam oferecer informações, ajudando-os a fazer sua leitura para desvendar essa natureza. Conclusão</p>
	<p>Fortalecer o significado da cartografia como uma forma de linguagem que dá identidade à Geografia, mostrando que ela se apresenta como uma forma de leitura e de registro da espacialidade dos fatos, do seu cotidiano e do mundo.</p>
<p>3º ciclo</p>	<p>4º ciclo</p>
	<p>Criar condições para que o aluno possa começar, a partir de sua localidade e do cotidiano do lugar, a construir sua idéia do mundo, valorizando inclusive o imaginário que tem dele.</p>

Fonte: Brasil, 1998, p. 53-54/98-99).

Nesse sentido, o documento propõe um trabalho pedagógico que possa ampliar a capacidade dos alunos do Ensino Fundamental de: observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e também dos diferentes e mais distantes paisagens e espaços geográficos. O ensino pela pesquisa passa a ser uma recomendação positiva, assim como o uso das novas tecnologias como computadores, internet, entre outros recursos.

Para melhor orientar os professores, o documento ainda apresenta uma série de itens para que os mesmos possam dar conta de cada um dos eixos temáticos e, con-

seqüentemente, possam atender aos objetivos que se quer que sejam alcançados. Não teceremos comentários a respeito dos mesmos, apenas recomendamos a realização de uma leitura direta e completa do documento oficial.

É interessante reafirmar que os documentos, como entende a geógrafa Spósito (2002), não apenas contém sugestões de conteúdos a serem desenvolvidos, mas, sobretudo, textos a partir dos quais os professores poderão se orientar. Não se constituem em documentos finais, mas podem ser utilizados, criticamente, como fortes indutores do trabalho pedagógico, como pontos de partida para o desenvolvimento do ensino de Geografia.

Após estas discussões, que não são as primeiras e nem as últimas a respeito do tema “trajetória do currículo escolar de Geografia (no Brasil)”, passaremos a algumas reflexões em torno da questão Ensino de Geografia, como uma proposta de complementação do que foi abordado até aqui.

GEOGRAFIA: O ENSINO COMO UMA QUESTÃO CENTRAL DA DISCUSSÃO

Os saberes da Geografia, como ficou explicitado no início e interior do texto, sempre estiveram presentes nos currículos escolares do Brasil. As formas de ensiná-los, da mesma forma que a ciência, têm se transformado para estar em conexão com o tempo em que vivemos, para poder explicar as relações que se estabelecem entre a sociedade e a natureza, fonte geradora da organização espacial que se dá no Território.

No Brasil República, a tendência determinista e a

possibilista desenvolveram uma Geografia descritiva das paisagens naturais e humanizadas, restringindo-se aos “aspectos visíveis do real”, tendo a “indução” como “única via de qualquer explicação científica. O fundamento filosófico eram os postulados do positivismo, comuns às correntes não dialéticas, o que reduzia a realidade ao mundo dos sentidos, circunscrevendo todo o “trabalho científico ao domínio da aparência dos fenômenos” (MORAES, 1991, p. 21).

Nessa perspectiva, de ensino desse saber, no âmbito escolar brasileiro, privilegiava-se a metodologia da memorização dos fenômenos, bem como o estudo da Geografia do Brasil a partir de sua divisão em Estados-membros (geografia-nomenclatura e ou administrativa), tornando-a austera e ingrata ao estudo. Sobre essa realidade o geógrafo Delgado de Carvalho (citado por VLACH, 1994, p. 150) afirmava que

nas escolas do Brasil e de outros países de nosso continente, a Geografia é o estudo de uma das modalidades da imaginação humana, isto é, da faculdade de atribuir nomes, de crismar áreas geográficas. [...]. Aqui, quem não sabe nomenclatura não sabe Geografia, e deste modo a poesia e a Geografia são produtos diretos da imaginação [...]. Uma Geografia é tida por mais ou menos completa, segundo o número de páginas que conta e a extensão das listas que a imaginação confia à memória das vítimas.

O ensino pautado na memorização dos elementos que compunham as paisagens não estabelecia analogias ou generalizações, permanecendo nesse ritmo até meados da década de 1970. Isto não significa dizer que essa prática

tenha se esgotado nesse período, considerando que temos profissionais de outras áreas militando no ensino de Geografia, muitos deles sem a instrumentalização necessária, assim como professores licenciados em Geografia que não se atualizam e ficam defasados em relação aos conteúdos específicos e também no que se refere às possibilidades metodológicas mais modernas.

Com o surgimento da Geografia Quantitativista (neopositivista) e conseqüente matematização dos fenômenos geográficos, destacamos a coleta de dados estatísticos para o pragmatismo estatal e podemos alegar que ela não chega a proporcionar mudanças consideráveis no ensino de Geografia no 1º e 2º grau (SANTOS, 2002d). A sua contribuição é permitir a análise quantitativa dos fenômenos geográficos, utilizando as possibilidades tecnológicas (computadores), matemáticas e estatísticas que lhe são peculiares.

Nos livros didáticos, a Geografia Quantitativa é visualizada através dos gráficos e tabelas apresentados em algumas discussões, mas que requerem uma robusta análise geográfica, sustentada num eficiente corpo teórico se a pretensão for produzir/ensinar Geografia. É importante ter consciência de que os números por si sós não são reveladores das particularidades e das singularidades do real. Não conseguem apreender, por exemplo, as manifestações culturais próprias de cada uma das sociedades, entre outros aspectos (enfoque que, no âmbito da Geografia Humanista, ganha importância a partir do final do século XX).

Acreditamos na idéia de que o seu impacto no ambiente escolar (no território brasileiro) ficou restrito à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - *Campus* de Rio Claro, à Universidade Federal da Bahia (UFBA),

além de ganhar posição no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o que foi fundamental para o Brasil nas décadas em que estivemos sob o controle de um governo autoritário (militar), cujo enfoque central passou a ser o aspecto econômico e não mais o determinismo ambiental (MONTEIRO, 2002).

Ainda que vivendo uma Ditadura Militar, na década de 1960, começou a surgir uma tendência crítica (Geografia Crítica) à Geografia Tradicional e à Geografia Quantitativa, sob influência das teorias marxistas, cujo centro de preocupação passaram a ser as relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção do espaço geográfico. Esta tendência vai encontrar uma forte resistência porque, naquele momento, se vivia uma situação política que não admitia a efetivação de conteúdos que significassem adesão a uma disciplina com esse tipo de direção política, tanto que, em 1971, o Estado brasileiro retirou a Geografia dos currículos e impôs a disciplina Estudos Sociais.

A Geografia Crítica só vai começar a ganhar espaço a partir de 1978, com o grande Encontro Nacional de Geógrafos Brasileiros, realizado em Fortaleza, um momento de proposições inovadoras para a produção e o ensino de Geografia no Brasil.

Este é um tempo em que efetivamente demarcamos a introdução do método dialético no âmbito da Geografia no Brasil, de sorte que o mundo escolar também vai ser impulsionado por essa nova direção. As exigências por uma aplicação de metodologias de ensino que conduzam os educandos a pensar, a refletir, a construir suas próprias conclusões e não mais ter como pronto aquilo que lhes foi passado assumem importância. A discussão, o debate, a

aula dialogada, o trabalho de campo, a pesquisa, entre outros procedimentos metodológicos, não exigem o confiar na memória.

Esta “nova” concepção de Geografia exige compreender as relações empreendidas entre a sociedade e a natureza, detectar e compreender as contradições, atuar de forma a contribuir com as transformações de um mundo desigual, individualista e sem justiça social. Várias experiências são aplicadas, experimentadas, principalmente nos anos subsequentes à superação da ditadura militar, quando também já está florescendo uma tendência holística do fazer e consequentemente no como ensinar Geografia. Este é o tempo de várias propostas de alterações curriculares, como já foi abordado.

A tendência de uma Geografia Humanística (Geografia da Percepção) é evidenciada nos PCNs (principalmente a partir do final da década de 1990), buscando a aplicação de metodologias que permitem a construção do conhecimento, agora entendida como algo possível desde as séries iniciais e mediante a orientação do professor. O aprender a aprender e o ensino pela pesquisa se configuram como os caminhos principais nesse novo contexto.

APRENDER A APRENDER GEOGRAFIA: ALGUMAS REFLEXÕES

Como disciplina escolar, a Geografia é “um meio e não um fim” educacional. Vista como meio, tem por missão primar pela formação intelectual e prática das crianças, dos jovens e adultos, atuando como um vetor na produção

da cidadania. É um saber estratégico, não há como negar. Nesse sentido, há de existir uma forte interação entre professores e alunos, de forma que seja possível a realização da instrumentalização dos homens e mulheres para o exercício da vida.

Como o ensinar a aprender também pressupõe ministrar aulas, iniciamos as nossas reflexões com a atenção voltada para o fato de que ela é “sempre um conjunto de questões, e não propriamente de respostas” (SANTOS, 2002c, p. 9).

No mundo das aulas, caminhamos por um semestre, ou muitos semestres e até algumas dezenas de anos, sempre às voltas com situações-problemas relacionados a determinados conteúdos da Geografia. Algumas situações são criadas por nós (professores), outras pelos alunos, ou mesmo por ambos, contudo, as metas são sempre as mesmas: a de buscar o desvendamento das questões que forem postas; a de se encontrar as respostas que sejam assimiladas e compreendidas por todos os interessados.

Na caminhada, mais facilmente encontramos soluções para as situações dotadas de menor complexidade. Em determinadas ocasiões, quando não mais esperamos chegar ao conhecimento de uma determinada questão, “a ficha cai”, e tudo se torna inteligível, claro e muito mais compreensível. Quando acontece é uma felicidade só!

A arte de ensinar a aprender não pode ser desenvolvida com arrogância e agastamento. É preciso paciência, tranquilidade, confiança, humildade e o reconhecimento de que é uma tarefa difícil, porém exemplo maior do amor que se pode ter pelos meninos e meninas, jovens e adultos que estão caminhando em busca da apreensão/construção

do conhecimento ou, ainda, aos que permanecem cegos nessa existência. Cegos porque pouco conhecem, não sabendo ler foram excluídos do mundo do conhecimento. Pouco conhecem, porque não foram plenamente alfabetizados e nem mesmo politizados para o exercício da vida.

Perseguir a meta que queremos alcançar, ou necessitamos alcançar, é apostar num resultado, daí a importância de insistirmos em ir até o final como em um jogo. Jamais deixar o campo quando ainda temos tempo para inverter o resultado, mesmo que o placar esteja indicando “zero a zero”, ou mesmo “um a zero” e até mais que isso.

Não vale a pena se acovardar, pois o nosso fazer pode resultar numa virada de situação, e nessa guinada sairmos, de alguma forma, ganhando o jogo, ainda que o ganhar signifique apenas acumular algumas experiências e não, necessariamente, ganhar o troféu de vencedor.

Por tudo isso, dar uma aula é muito mais “um ensaio de método do que algo terminado” (SANTOS, 2002c, p. 9). Nós, professores, por mais que tenhamos o nosso planejamento pronto, devemos saber que, muitas vezes, não funciona. Não funciona porque o céu amanheceu tomado por nuvens em tom escuro, exatamente quando nos preparamos para trabalhar com pessoas alegres e receptivas, num dia ensolarado, de céu claro, cheio de nuvens sob o formato de flocos de algodão, tão brancos que mais parecem o campo da paz! Se nós quisermos que aconteça alguma coisa é preciso mudar, compatibilizar o nosso fazer planejado com a realidade do dia que temos.

Não devemos entender essa situação como acomodação, perda de prestígio ou de “autoridade”. Significa que carece saber flexibilizar, para não se perder e nada render

nesse dia de céu carregado de nuvens em tom escuro.

Talvez, um dos primeiros passos, e um dos mais importantes, seja o de definir com clareza o que queremos conversar. É essencial que declaremos a metodologia que planejamos aplicar, até para sentir a receptividade e saber até onde podemos ir. Se sentirmos que não é por aí, sejamos ágeis, competentes para definir outro(s) caminho(s). De nada vai adiantar a insistência, pois ninguém vai ouvir a nossa “canção cantada sob a forma de solo”. Não vai haver participação e muita menos aprendizagem.

É importante entender que, em dias com esse tempo, de céu tomado por nuvens escuras, as demandas são outras, os desejos são diversos e tão fortes que muralhas foram levantadas para impedir a recepção positiva ao seu evento (a sua, a nossa aula).

Se avaliarmos essa conjuntura com postura autoritária, é bem possível enxergarmos um comportamento indesejado e proposital. No entanto, como também somos conhecedores da alma humana, podemos reconhecer a ocorrência de apenas uma grande falta de estímulo para o exercício da vida, naquele momento e naquelas condições.

Se detectarmos uma baixa receptividade à nossa proposta, devemos de imediato eliminar as etapas (do planejado) que dificultam trabalhar com alunos num dia como este. É hora de redefinirmos as estratégias para angariar apoio e integrar os alunos no jogo que queremos realizar. Isto não é rendição à vontade do aluno, ao contrário, é sabedoria aplicada na tentativa de garantir a realização de uma atividade, nas condições que temos. Se o resultado for positivo, parabéns para todos nós. Se não for, é mais uma oportunidade para revermos os equívocos e buscarmos

desenvolver a(s) atividade(s) de outra forma, ou seja, de forma que o resultado possa ser o da efetiva participação e aprendizagem. Nesse momento devemos estar conscientes de que aprender também é mudar de atitude. Isso vale para nós, professores, e para todos os alunos.

Diante desse quadro, devemos saber selecionar as palavras-chave que poderão impulsionar a discussão na nossa aula. É preciso torná-las públicas, visíveis e palatáveis para os nossos alunos. Sim, porque nós não vamos querer falar sozinhos. A aula moderna pressupõe participação e nós já ultrapassamos o tempo do professor que fala e o do aluno que apenas ouve. Há de existir uma troca de experiências e saberes, e só faremos isto levando a sério uma integração, em que professores e alunos busquem a realização de uma construção solidária. Este é um procedimento que torna a tarefa de ensinar a aprender muito mais tranqüila e prazerosa, em qualquer nível e situação de aprendizagem.

A aula deve ser vista como um conjunto de perguntas, as quais incompletamente o professor formula, e as quais os alunos podem/devem tomar como um guia, tanto para aceitar como para, depois de aceitar, discutir e mesmo recusar (SANTOS, 2002c). Nós não temos a verdade. No máximo temos as nossas verdades, que podem ir ou não ao encontro das verdades do(s) outro(s), mas podem, com certeza, constituir-se em objetos de discussão, de pesquisa, na tentativa de se encontrar a forma do desvendamento das questões que forem postas.

De nada valem os arroubos de superioridade, tão comuns ao mundo da vida, mas especialmente ao mundo do saber. Nesse sentido, o ensinar a aprender Geografia, tanto quanto outros conhecimentos, deve ser uma prática recheada de encantamentos com os saberes que ela pode

nos proporcionar. Se a meta principal é a de ganhar o jogo, que nos propusemos realizar, que isto não signifique apenas acumular conhecimentos, mas, muito mais que isso, que as aprendizagens possam propiciar mudanças de atitudes diante da vida.

Nesse sentido, todos nós - geógrafos educadores e pesquisadores – devemos estar conscientes de que há uma Geografia a ser apreendida, a ser ensinada. Precisamos estar atentos aos compromissos que temos com a sociedade e a natureza; precisamos estar conscientes do compromisso de formar cidadãos críticos, conscientes e capazes de transformar a realidade em que vivem. Acreditamos que é preciso caminhar na direção de uma Geografia cidadã.

ENSINAR A APRENDER GEOGRAFIA QUANDO AS EXIGÊNCIAS SÃO AS DE MERCADO

Ensinar a aprender a ciência geográfica é tarefa do geógrafo. Esta é uma realidade que impõe pensar quem é esse personagem (o geógrafo educador) e como ele deve atuar enquanto educador/pesquisador, mas principalmente educador, num mundo cada vez mais dominado pela competitividade do mercado, exigindo sujeitos com competências e habilidades que atendam às suas demandas.

Sabemos que ensinar Geografia não é tão somente memorizar nomes de acidentes geográficos do litoral brasileiro, altitudes dos picos da Cordilheira do Himalaia, nomes dos rios e lagos da África, das capitais dos países europeus e do continente americano, e coisas similares. A Geografia não descarta esses saberes, mas não se satisfaz

com eles. Ela é uma ciência social e como tal deve estar atenta às relações que se estabelecem entre a sociedade e a natureza, na perspectiva de poder apontar caminhos para a construção de uma relação equilibrada, que não ponha em risco o mundo da vida.

Por tudo isso, nos perguntamos: como deve ser o perfil de um geógrafo educador, considerando que o ensinar a aprender Geografia é saber realizar os desvendamentos das questões geradas no âmbito das relações sociedade- natureza?

Para respondermos a essa pergunta, não podemos estar desligados da realidade de um mundo sob o domínio das tecnologias modernas, das lógicas políticas e econômicas que se sobrepõem na vida de todas as pessoas e em todos os lugares. O mundo hoje está a exigir e a convocar os professores para formar profissionais que atendam as demandas do mercado, e essa é uma forma de educação mutilada (SILVEIRA, 2002).

Diante desse quadro, nos perguntamos: (1) se deixarmos de ensinar a entender o mundo estaremos deixando de preparar as pessoas para obter o “emprego”? (2) será que temos de ensinar a língua hegemônica, a técnica hegemônica, para atender ao mercado, esquecendo-nos (porque paradigma ultrapassado para algumas pessoas) da formação do homem? (3) estamos inseridos nesse mundo globalizado, da informação e das redes? Se estivermos, de que forma? Plenamente inseridos? Parcialmente inseridos ou excluídos? (4) Temos o direito de preparar nossos alunos no sentido de propiciar-lhes o fortalecimento da esperança em relação às possibilidades da vida, as que existem e as novas que virão? (5) será que temos saídas que nos livrem da submissão a um mundo individualista e excludente?

São tantas as perguntas, mas também são muitas as respostas que podemos dar e que podemos receber. Mas qual seria o veredicto? Se as folhas das árvores respondem diferentemente aos ventos que sopram sobre elas, as sociedades, as pessoas, frente a essa realidade, também responderão nessa mesma ordem?

Nós acreditamos que é preciso reconhecer que a nossa missão (de geógrafo educador) é maior do que a de um simples treinador de homens, operando na produção de máquinas para o atendimento às demandas do mercado.

Nós (e todos os outros de cada uma das áreas do saber) devemos estar atentos e saber desmascarar a fábula da modernidade e da pós-modernidade que impõe uma consciência limitada às razões do mercado. É preciso que entendamos e façamos com que os outros também entendam que dessa realidade emergem conflitos, que os fatos acontecem à revelia das nossas vontades, e que precisamos ter consciência dessa realidade, para que seja possível sentirmos a nossa presença no planeta, começando uma nova história verdadeiramente humana e buscando acreditar que

a mesma materialidade, atualmente utilizada para construir um mundo confuso e perverso, pode vir a ser uma condição da construção de um mundo mais humano. Basta que se completem as duas grandes mutações ora em gestão: a mutação tecnológica e a mutação filosófica da espécie humana (SANTOS, 2002b, p. 174).

Ser geógrafo educador é estar conectado com o outro, atento à formação do cidadão que está sob a sua responsabilidade. É contribuir para que as pessoas, nossos

alunos, sejam capazes de conhecer o mundo, detectando seus conflitos, contradições e possibilidades de vida e, assim, possam se situar e agir como cidadãos conscientes e críticos, como atores/autores de sua própria história. Se for também para formar competências e habilidades, para atender às exigências do mundo atual, que seja, mas não de forma que nos transformem em máquinas a serviço do poder hegemônico do capital, destituídos de alma, coração, sentimentos, desejos e esperanças.

Nesse sentido, Oliveira e Trindade (2003, p. 198-204) afirmam que

o ensino de Geografia, como de todos os outros saberes, impõe condições ao processo pedagógico. Ele não se faz pelo simples fato dos profissionais terem domínio de conteúdos específicos de sua área de conhecimento. Assim sendo, compreendemos que se faz necessário o redimensionamento das relações professor/aluno/escola, como o de desenvolver habilidades gerais e específicas nos alunos, de sorte que eles se apropriem de um discurso, sejam capazes de pensar as coisas do mundo e de sistematizarem este conhecimento.

A missão do conhecimento geográfico não deve ser apenas a de informar ao poder, seja ele político ou econômico, sobre as potencialidades de um território. Os saberes geográficos devem ganhar *status* e dimensão de conhecimento indispensável à explicação desse novo tempo, marcado por um radical processo de globalização que sustenta um sistema econômico-capitalista movido pela essencialidade do lucro exacerbado, em mãos de poucos e em detrimento de uma

população empobrecida e miserável distribuída nos diferentes lugares do mundo.

Sim. Precisamos conhecer e dar conhecimento dessa realidade para podermos encontrar as novas possibilidades de vida, que ainda existem e estão por acontecer. Romper com a alienação e trabalhar no sentido de contribuir para a formação de consciências cidadãs, que acreditem no fazer solidário, na possibilidade da aplicação da justiça social e da realização plena da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura. **Escola Normal: Programas de Ensino.** Salvador: SEC/BA, 1994. 228 p.

BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura/Departamento de Ensino. **Geografia: Diretrizes curriculares para o ensino fundamental.** Salvador: SEC/BA, 1995. 40 p.

BRAGA, Rosalina B. **A construção do pensamento geográfico: algumas reflexões.** Belo Horizonte, 1993 (Texto mimeografado).

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 166 p.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 156 p.

CORREA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2003. 93 p.

CLAVAL, Paul. A revolução pós-funcionalista e as concepções da Geografia. In: MENDONÇA, Francisco; KLOZEL, Salette (Orgs.). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: UFPR, 2002. p.11-43.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. 366 p.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. In: VALE, José Misael Ferreira do (Org.). **Escola pública e sociedade**. São Paulo: E. A. Lucci, 2002. p. 369-382.

LEI DE DIRETRIZES E BASES PARA O ENSINO DE 1º E 2º GRAUS. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. In: VALE, José Misael Ferreira do (Org.). **Escola pública e sociedade**. São Paulo: E. A. Lucci, 2002. p. 391-401.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. In: VALE, José Misael Ferreira do (Org.). **Escola pública e sociedade**. São Paulo: E. A. Lucci, 2002. p. 409-426.

MONTEIRO, Carlos Augusto Figueiredo. **A geografia no Brasil ao longo do século XX**: um panorama. São Paulo: AGB, 2002 (Borrador 4). 48 p.

MORAES, Antonio Carlos R. **Geografia**: pequena história crítica. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1991. 138 p.

OLIVEIRA, Clarice Gonçalves Souza de; Trindade, Gilmar Alves. Geografia: reflexões sobre ensino e currículo. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, 7º, 2003, Vitória/ES. **Anais**. Vitória/ES: UFES, 2003. p. 198-204.

OLIVEIRA, de Livia. A formação do professor de Geografia. **Revista Ciência Geográfica**, ano VIII, v. II, n. 22, p. 43-45, maio/ago., 2002.

OLIVEIRA, MARIA Helena G. de; MONTEIRO Ieda da Silva. **Didática dos Estudos Sociais – como aprender – como ensinar**. São Paulo: Saraiva, 1984. 102 p.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: EDUSP, 2002a. 285 p. (Coleção Milton Santos, 2).

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 9 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002b. 17 p.

SANTOS, Milton. O Dinheiro e o Território. In: SANTOS, Milton et al (Orgs.). **Território territórios**. Niterói: PPGEO/UFF/AGB, 2002c. p. 9-15.

_____. **O país distorcido**: Brasil, globalização e a cidadania. São Paulo: Publifolha, 2002d. 221 p.

SILVEIRA, Maria Laura. Da educação mutilada à construção da cidadania. In: VALE, José Misael Ferreira do (Org.). **Escola pública e sociedade**. São Paulo: E. A. Lucci, 2002. p 34-37.

SPÓSITO, Maria Encarnação. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo de (Orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 297-211.

VESENTINI, José Willian. Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2000. p. 14-33.

VLACH, Vânia Rúbia Farias. Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a Orientação Moderna” em Geografia. In: VESENTINI, José Willian (Org.). **Geografia e ensino**: textos críticos. 3 ed. São Paulo: Papirus, 1994. p.149-160.

ENSINO DE GEOGRAFIA E REFLEXÕES ACERCA DA (RE)CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NO ÂMBITO DA LICENCIATURA¹

Clarice G. S. de Oliveira
Gilmar Alves Trindade

Para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isto significa saber o que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana.

Milton Santos

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O mundo, sob o domínio de um elevado grau de requinte tecnológico, está passando por profundas e radicais transformações no âmbito de suas estruturas sociais, políticas, econômicas, ambientais e culturais, mutações es-

¹ Texto publicado originalmente – aqui com algumas alterações – nos Anais / CD-R do VII ENPEGE – Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Vitória - ES/UFES, 14 a 18 set. 2003.

tas que se refletem na organização socioespacial e alteram a maneira de viver das sociedades, presentes em qualquer lugar do mundo.

Reconhecemos que o tempo presente é complexo porque é marcado pelos avanços do meio técnico-científico-informacional, da globalização e de uma política econômica neoliberal, o que está a exigir uma verdadeira reengenharia do processo educativo, rumo a uma efetiva, sólida e pertinente formação geográfica dos sujeitos.

A Geografia é um saber estratégico e se desenvolve junto com a necessidade de compreensão do que é o mundo. Essas transformações, derivadas das recentes lógicas do capitalismo, exigem que a ciência geográfica passe por uma recontextualização, isto se quiser dar conta das explicações que a ela cabe realizar. Assim, para atender a essas novas demandas, o fazer geográfico não poderá mais estar alicerçado em velhas teorias e ideologias, pois estas se tornaram incapazes de dar conta desta realidade presente. A Geografia está atrelada à história da humanidade, às suas ideologias, à organização territorial, à conquista e luta pelo poder.

A Geografia a ser apreendida e ensinada passa a ser aquela que seja capaz de formar uma consciência espacial e de ajudar a construir um raciocínio geográfico que supere a mera localização dos fenômenos naturais e/ou sociais; portanto, um saber que conduza os indivíduos a compreenderem a espacialidade das práticas sociais, para nelas intervir segundo as suas convicções e a um nível do humano genérico, acima das ações particulares. Assim, é importante que a Geografia não esconda o espaço. Todos os cidadãos necessitam conhecer as consequências derivadas das relações de poder que se inscrevem na espacialidade da vida social (SOJA, 1993).

É interessante entender que a autonomia do cidadão está alicerçada na compreensão que ele pode ter da espacialidade das práticas sociais vivenciadas no seu cotidiano, nas escalas local, nacional e global, o que exige uma formação adequada dos professores para que os mesmos tenham conhecimentos e competências para trabalhar com metodologias que sejam capazes de promover – para os seus educandos - a formação de valores que primem pelo respeito ao outro, às diferenças culturais, políticas, étnicas, religiosas e outras, como de combater as desigualdades e injustiças sociais. Este deve ser o papel da Geografia, da escola e do professor neste século XXI.

POR UMA GEOGRAFIA CONTEXTUALIZADA: LEITURAS DO MUNDO, LEITURAS DOS LUGARES

Pensar em alterações no ensino da Geografia significa, num primeiro momento, caminhar no sentido de eliminar a feição de uma disciplina enfadonha e decorativa, características que têm marcado este campo do saber e, simultaneamente, rever os conceitos e categorias analíticas, numa dinâmica que acabe por descobrir e convencer professores e educandos do importante papel que esta ciência tem no processo de formação do cidadão consciente e crítico de sua realidade. Cidadãos que não se deixem enganar, sejam capazes de reivindicar, lutar por seus direitos e cumprir com os seus deveres.

A lógica do mundo precisa ser apreendida por todos os cidadãos e será toda vez que trabalharmos o espaço como elemento que ajuda a entender esta lógica. Assim

sendo, cabe dar ênfase às informações do cotidiano dos nossos educandos, para que, a partir de suas experiências no espaço vivido, possam compreender as referências mais distantes e mais complexas.

Um mundo globalizado, com um intenso e inovador desenvolvimento técnico-científico-informacional, não consegue mais ser explicado com idéias do passado, com métodos impregnados de ideologias que não são capazes de dar conta da realidade, quase sempre indesejada, porque perversamente excludente. Sobre esta lógica da exclusão, Santos (2002, p. 19-20) afirma que

[...] para a grande maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem qualidade de vida. O salário tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a SIDA se instalam e velhas doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. *A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção.*

[...] *Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização (grifo nosso).*

Os nossos educandos não estão alheios a todos esses processos, ao contrário, são diariamente afetados por eles. Trata-se de uma realidade em que todos nós somos

chamados a pensar, não só para efetivarmos a sua interpretação, que deve ser sistêmica/cuidadosa, mas, sobretudo, para criarmos estratégias que permitam as nossas entradas na cena histórica da produção de um novo universalismo bom para todas as sociedades e pessoas.

Entender como tudo isto se realiza, como as ações humanas se articulam para a conformação dos espaços da produção e do trabalho é tarefa que desafia a todos os professores de Geografia, a fim de que seja possível criar a oportunidade concreta de intervenção na realidade que se deseja transformar. Como bem observou Carlos (1997, p. 11), “na medida em que se entende o homem como o produtor do mundo é possível pensá-lo enquanto agente de sua transformação”.

ENTRAVES AO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

Existem aspectos que desarticulam a práxis e são verdadeiros entraves ao desenvolvimento do ensino/aprendizagem em Geografia. Dentre os muitos que existem, podemos levantar:

- a questão do conteúdo e da carga horária;
- a lógica de que o conteúdo parece ser apenas aquele que dá conta do maior conjunto de informações;
- a questão do uso do livro didático;
- a necessidade de conhecer e absorver outros recursos didáticos;
- a necessidade de reaver a auto-estima perdida

diante de tanto desgaste e perda da dignidade sofrida pelos profissionais da educação;

- resolver a questão da pobreza bibliográfica dos professores;
- alterar o comportamento do professor estático e copiador.

É comum, nos diferentes estabelecimentos de ensino, tanto do setor público quanto do privado, que o conteúdo ensinado seja sempre muito extenso, sem definição de aprendizagens significativas e com uma carga horária de duas horas semanais, quase sempre intercalada com outras disciplinas. A considerar que a hora/aula geralmente é de cinquenta minutos e que as aulas nem sempre são geminadas, as atividades de Geografia freqüentemente tendem a estar comprometidas. Este raciocínio é derivado das experiências que tivemos quando professores do ensino fundamental e médio, em escola pública. Cremos que esta realidade não se faz de maneira diferenciada quando se trata da escola privada.

Pensar e agir baseado na lógica de que se deve trabalhar o maior conjunto de informações, e que esta é a forma correta, significa não priorizar conteúdos significativos no processo ensino/aprendizagem de Geografia. Esta prática amplia as possibilidades de se trabalhar questões descoladas do cotidiano, ou seja, da realidade dos educandos. O importante é que se construa a possibilidade da contextualização da vida dos educandos, de modo que eles possam ver quais as relações que são estabelecidas entre o ensinado em sala de aula com o cotidiano potencialmente vivido.

Por outro lado, muitas vezes, o único recurso no processo ensino/ aprendizagem de Geografia é o livro didático, tomado como única fonte de consulta, sem considerar os

erros e posições ideológicas equivocadas. Será que não é possível pensar e adotar outras possibilidades, como a música, a pesquisa de campo, a elaboração de desenhos e o uso de fotografias? Cremos que o livro didático quando bem escolhido, contribui para um bom trabalho do professor. O que não concordamos é que seja usado como uma “bíblia” e que o seu sumário se transforme no próprio programa a ser trabalhado durante o ano letivo.

Reconhecemos a dificuldade do professor, que trabalha mais de quarenta horas semanais, em inovar a sua prática com atividades que exigem força física e mental, quando muitas vezes estas forças já se comprometeram de tal forma que o mesmo se sente impotente para a realização de um ensino mais produtivo e competente. Estamos conscientes de como são baixos os salários pagos aos professores, “qualificados ou não”, e como esta realidade compromete o acesso a livros e às novas tecnologias aplicadas ao ensino; sem deixar de considerar que a maioria das escolas não está adequadamente equipada com bibliotecas e outros recursos, como computadores e acesso à *internet*, que são ferramentas indispensáveis ao mundo escolar moderno.

Hoje, o que se observa em grande parte dos professores é um comportamento de quase imobilidade, frente às condições de trabalho que lhe são impostas. A perda da dignidade e da auto-estima tem feito desse profissional um ser demasiadamente triste, quando se sabe que a alegria é indispensável no mundo do ensinar e aprender, posto que “a atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza [...] ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p. 160).

Como então romper com a prática de copiador, quando o professor se sente tão desprestigiado e perde o entusiasmo pela busca do conhecimento através de uma melhor qualificação? Como resgatar essa dignidade e a quem cabe iniciar este processo? Nós, professores, ainda temos oportunidades nesta sociedade em que a máquina parece ser mais importante que o ser humano? A sociedade ainda necessita do nosso trabalho? De que tipo seria este trabalho? São interrogações que se somam a muitas outras e cremos que ainda se faz necessário refletir sobre elas, na medida em que continuamos vivendo em um contexto socioespacial marcado pela desigualdade e pela exclusão, inclusive nos espaços da escola.

Estes são alguns dos aspectos que têm dificultado o ensino de Geografia, como de outros saberes, desde que se considere que muitos deles são comuns a todos os professores, sejam de Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa, Química ou Biologia.

CURRÍCULO: ALGUMAS REFLEXÕES AINDA CANDENTES

No momento, é preciso, e é mais que urgente, rever os nossos currículos e redesenhá-los, seja no ensino fundamental, médio ou superior, se quisermos formar sujeitos capazes de pensar, articular com os seus pares, posicionar-se frente às exigências de um mundo sob o domínio da lógica do mercado, sem se perder no emaranhado da racionalidade capitalista geralmente destituída de qualquer espírito humanitário.

A Geografia a ser ensinada deve ser aquela que não

provoque a cegueira dos sujeitos, a ponto de torná-los incapazes de enxergar a realidade que os cerca e de posicionar-se frente à mesma. Já não é possível aceitar um conhecimento construtor de alienação e que sirva apenas ao atendimento das demandas do Estado ou dos burgueses capitalistas. A Geografia a ser ensinada deve ser capaz de libertar os sujeitos, tornando-os conscientes e críticos da realidade vivida, ainda que, às vezes, seja impossível fazer parte do “banquete da vida”, diante da lógica perpetrada pelas sociedades hegemônicas de que, para a festa, a natureza não pôs talheres para todos.

Nesta perspectiva, somos chamados a selecionar conteúdos que sejam significativos, atuais, e, repetimos, que digam respeito ao cotidiano dos sujeitos. Os níveis de análise deverão estar em sintonia, conforme o que apregoa Santos (1994), com a escala planetária ou mundial, a nacional, a regional e a local. O foco de interesse deverá estar centrado no estudo das novas lógicas das atividades agrícolas e industriais, redes de transportes e comunicações, financeirização do mundo, formas de produção e relações de trabalho, tendências de concentração e centralização das atividades econômicas, redes e circuitos de cooperação, relações cidade-campo, organização interna e os novos papéis das grandes e médias cidades, a agroindústria, os novos consumos públicos e privados, relações entre a periferia e os países centrais, nova ordem mundial, questão ambiental, antigas e novas territorialidades urbanas e rurais, e outras relevantes questões que ensejam a compreensão do mundo e sua articulação com as experiências vividas por cada pessoa no seu cotidiano.

Nesse sentido, o currículo deverá ser construído de

forma a se ter com muita clareza o sujeito que se quer formar. As decisões preliminares quanto ao perfil, competências e habilidades a serem desenvolvidas, através do ensino de Geografia, vão ajudar a definir o tipo de cidadão: se consciente e crítico de sua realidade ou apenas um reproduzidor da realidade hoje existente, que prima tão somente por atender às demandas do mercado e confirmar/ampliar as desigualdades sociais.

Queremos crer que o desejado é a formação de um cidadão que seja capaz de articular/interferir nas grandes decisões que busquem a transformação do mundo; uma transformação que permita a inclusão; uma transformação que estabeleça um elo entre o homem e a natureza, em busca da superação dos problemas derivados de uma relação promotora da desagregação, degradação e perda do direito à vida; uma transformação que resulte num mundo mais humano e de maior proximidade entre os homens.

DESAFIOS E IMPASSES NA (RE)CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

A experiência concreta de (re)construção do Currículo do Curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC (Ilhéus/BA), aponta para duas vertentes que, a princípio, parecem ser mutuamente excludentes: a primeira diz respeito a atender às exigências das novas legislações para a educação brasileira elaboradas durante as duas gestões de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002), conforme Brasil/LDBEN/1996

e Brasil/PCNs/SEF/MEC/1998, já exaustivamente discutidas no âmbito das Licenciaturas; e a segunda busca construir um currículo que efetivamente contribua para formar profissionais críticos, autônomos e comprometidos com um ensino de Geografia contextualizado, com a justiça social e com a defesa dos princípios básicos da cidadania. Reiteramos que entendemos o currículo como o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos educandos no decorrer do curso (SILVA, 1995), e que por isso eles são instrumentos tão relevantes na articulação entre professores, alunos, escola e sociedade.

No entanto, a construção do currículo vai revelando, aos poucos, impasses e questões não resolvidas; seja na escala local, entre as diferentes concepções de Geografia que emergem da fala dos professores; seja no âmbito mais amplo, referente às discussões empreendidas pelos geógrafos brasileiros nas diferentes instituições de ensino (público e privado) e nos diferentes níveis da escolarização. A histórica questão da dicotomia entre o físico e o humano em Geografia retorna fortalecida, no momento de construção do currículo e da distribuição dos eixos temáticos e das disciplinas. A supervalorização do bacharelado em detrimento da licenciatura tenta impor-se, no discurso e na prática de alguns profissionais que, mesmo atuando em um curso com as especificidades da licenciatura, insistem em realizar um trabalho desvinculado das reais necessidades de alunos que, em pouco tempo, estarão em sala de aula, nos diferentes ciclos do ensino fundamental e no ensino médio.

Além disso, no decorrer do processo da (re)construção curricular, no caso específico da Licenciatura em Geo-

grafia, outros impasses vêm à tona e denunciam, de forma inequívoca, que muito ainda há por fazer, no sentido de construir, na universidade, um curso que seja de fato contextualizado com a prática que se exerce nos níveis fundamental e médio. Entre tais impasses, podemos destacar:

A supervalorização que é dada, no âmbito da universidade, às questões ligadas diretamente à pesquisa, em detrimento daquelas associadas ao ensino, apesar da falácia que aponta para a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, o festejado “tripé”.

A secundarização no tratamento que muitos membros da universidade concedem aos cursos de formação de professores, o que está relacionada ao impasse anterior, quando privilegiam aqueles cursos considerados “de elite”, para os quais todos têm “olhos e ouvidos”. Conjectura-se, dessa forma, se a própria universidade é co-responsável pela condição sofrível em que se encontra a escola pública no Brasil, nesses tempos de ondas massificantes que priorizam o espetáculo, o engodo e a retórica.

O desencontro que há entre o ensino superior e o ensino nos níveis fundamental e médio, mesmo considerando-se que os cursos de licenciatura, nas universidades, formam profissionais que irão atuar na educação básica.

A desarticulação que geralmente é patente entre as disciplinas da área específica da Geografia, as ciências auxiliares e as disciplinas pedagógicas; apesar do “trabalho de Hércules” que o Colegiado de Curso geralmente procura realizar no sentido de fomentar a interdisciplinaridade, a cooperação e o diálogo entre os pares, são poucos os professores que efetivamente encontram-se abertos a este expediente;

O entrave burocrático a que o curso de Licenciatura em Geografia da UESC (em questão) se encontra submetido, posto que faz parte de um departamento denominado DCAA – Departamento de Ciências Agrárias e Ambientais, onde “partilha” o território com os cursos de Agronomia e Medicina Veterinária. As questões pertinentes à licenciatura acham-se perdidas em meio às discussões e problemas específicos de cursos que, em essência, não têm (nem poderiam ter, obviamente) preocupações com as temáticas específicas do ensino de Geografia. A responsabilidade por esse estado de coisas não cabe a nenhum dos três cursos que integram o referido Departamento, mas sim a uma burocratizada estrutura binária de um sistema que aloja, em um mesmo território, cursos que não têm em essência afinidades teórico-metodológicas. Em muitos momentos, uma parte dos profissionais que atua nos três cursos tem conseguido até manter um convívio cordial, há vínculos de amizade entre alguns professores dos três diferentes cursos; todavia, o diálogo epistemológico, metodológico e até mesmo sobre o cotidiano de seu exercício profissional, isto efetivamente não acontece.

Apreende-se, dessa forma, que ainda são muitas as questões não resolvidas que emergem no âmbito da (re) construção de uma base curricular para o ensino de Geografia. Questões essas que exigem a reflexão e o diálogo constantes entre todos os atores envolvidos no processo (especialmente professores e alunos), para que se possa construir coletivamente um currículo que, pelo menos, caminhe na direção de um documento (nunca acabado) que possa exprimir nossos anseios concretos, nossas inquietações e nossas utopias diante de uma sociedade e de um

espaço ainda controlados e organizados por/para poucos.

Espera-se que, da luta pela superação dos entraves que constroem nossa prática pedagógica, possamos sair (professores e alunos) mais fortalecidos, na medida em que nos colocamos conscientemente no contexto das dimensões políticas, ideológicas e econômicas que se inscrevem no bojo do nosso exercício profissional. Além disso e apesar de todas as dificuldades que interferem em nossa prática, esperamos ser possível produzir um conhecimento que seja de fato relevante (ao contextualizar efetivamente teoria e prática), que esteja atento às transformações que acontecem no mundo/nos lugares e às súplicas que as coletividades fazem à universidade, no sentido de considerar a interconexão entre ensino superior/currículo/ensino básico/formação de professores/sociedade.

Que os novos currículos que estão sendo (re)construídos para os cursos de licenciatura em Geografia, nos diferentes lugares do Brasil, possam resolver pelo menos uma parte dos impasses pontuados no decorrer deste texto. E que sejam, antes de mais nada, instrumentos democráticos, articulados com os reais propósitos do ensino de Geografia e da educação brasileira. Precisamos reafirmar a luta pelo ensino público e de qualidade para todos, mesmo que a “ordem do dia”, na política atual, insista em contrariar este direito constitucionalmente adquirido. Como tão bem nos ensinou Milton Santos (2002, p. 166): “a busca da cidadania apontará para a reforma das práticas e das instituições políticas”. Que a Geografia possa continuar dando a sua contribuição, sempre que chamada a tratar do espaço, do território, dos lugares, onde todos os homens e mulheres vivem e produzem a própria existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Geografia, como de todos os outros saberes, impõe condições ao processo pedagógico. Ele não se faz pelo simples fato de os profissionais terem domínio de conteúdos específicos de sua área de conhecimento. Assim sendo, compreendemos ser necessário o redimensionamento das relações professor/aluno/escola, assim como desenvolver habilidades gerais e específicas nos alunos, de sorte que eles se apropriem de um discurso, sejam capazes de pensar as coisas do mundo e de sistematizar este conhecimento a partir do lugar em que vivem.

A preocupação com currículos mais voltados para as demandas do tempo presente passa a ser uma questão de extrema importância a ser observada por todos os profissionais da educação, em todos os estabelecimentos de ensino e nos três níveis de escolarização. Para que o mesmo tenha êxito na sua aplicação, é preciso estar bem estruturado, e no seu projeto estar prevista a dotação de equipamentos e mobiliários, a ampliação e melhoria do quadro de funcionários, a política de conservação e reforma das edificações escolares, melhoria salarial, diminuição da jornada de trabalho dos professores, quase sempre superior a quarenta horas semanais, além de condições de deter uma formação capaz de gerar uma autonomia intelectual e profissional; isto se quisermos imprimir mudanças significativas na educação brasileira fundamental, média e superior.

O currículo deve deixar de ser visto e tratado – especialmente pelos alunos – como apenas uma “grade” que aprisiona disciplinas e conteúdos, e passar a ser visto efetivamente pelo que, em essência, é: um documento político-

-pedagógico que norteia toda a vida do aluno no curso e certamente repercute – para o bem ou para o mal – no seu exercício profissional, quando deixa a universidade e ingressa no mercado de trabalho na área de sua formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Brasília: SEF/MEC, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Geografia)**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Espaço e indústria**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997. 70 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994. 190 p.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002. 174 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-Moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da et al. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 184-202.

SOJA, Edward W. **Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. 299 p.

REFLEXÕES PARA UMA RESIGNIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Gilmar Alves Trindade

Quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada são os dominadores.

Paulo Freire

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O principal objetivo desse texto é discutir algumas questões referentes à avaliação da aprendizagem no bojo das atividades que integram o trabalho do professor com os alunos, atividades essas que costumam estar evidenciadas no corpo do planejamento pedagógico que muitos professores organizam, anteriormente ao período efetivo de trabalho com os alunos.

No âmbito do planejamento pedagógico, considero fundamental destinar mais espaço para as discussões acerca da avaliação da aprendizagem, questão tão relevante no contexto da prática docente, mas, infelizmente, tão pouco discutida, especialmente na universidade.

As experiências positivas com avaliação costumam ser sempre estimulantes e acabam nos movendo no sentido de continuar promovendo aquelas práticas que deram certo. As experiências negativas costumam deixar marcas indelévels em alunos e professores comprometidos com a educação e com a construção do conhecimento baseada em princípios de ética, alteridade e autonomia. Recentemente, os alunos - ou parte deles - que trabalharam comigo na disciplina Geografia Urbana e dos Serviços (semestre 2004.2) manifestaram seu descontentamento, naquele momento, na minha presença e/ou anonimamente. Foi inevitável (e desastroso, lamentavelmente) o desencontro e o distanciamento que se processaram entre professor e a maior parte dos alunos daquela turma. Apesar de aquela experiência com avaliação ter sido negativa, no âmbito da minha prática pedagógica com o ensino de Geografia, nos níveis fundamental, médio e superior desde 1991, ela também teve seu lado, digamos, positivo. Afinal, aqueles desencontros levaram-me a rever minhas práticas de avaliação, a refletir mais sobre minhas relações com os alunos no âmbito das atividades acadêmicas, a realizar (re)leituras em torno desse tema e, ainda mais, despertaram em mim o desejo de escrever este artigo, um tema tão significativo, mas, infelizmente, ainda tão insólito no contexto das discussões acadêmicas.

Nesse sentido pretendo discutir, inicialmente, algumas questões referentes à prática docente e à construção do conhecimento que ocorre com a mediação do professor; em seguida, abordarei o sentido da avaliação da aprendizagem no âmbito do planejamento pedagógico, identificando tipos, critérios e objetivos da avaliação; finalmente, pretendo introduzir algumas pontuações acerca da avaliação

da aprendizagem no ensino de Geografia, momento em que apresento os resultados de um trabalho empírico sobre esta temática, aplicado com 20% dos alunos matriculados no curso de Licenciatura em Geografia, na UESC, no 1º semestre de 2005.

A produção deste artigo está sendo extremamente importante por permitir-me refletir acerca de um aspecto tão complexo - e tão delicado - no âmbito de meu trabalho enquanto professor. Espero que possa estimular meus colegas à discussão em torno do tema e, mais que isso, espero poder contribuir com meus alunos, futuros professores de Geografia, na construção de sua própria prática pedagógica.

A PRÁTICA DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

Ser professor não é fácil! A prática educativa exige de nós, a cada momento, a reflexão em torno das ações que desenvolvemos junto com nossos colegas professores e com nossos alunos. Acontece que, em nenhum momento, atuamos isoladamente, ainda que muitos professores, por diferentes razões, não exercitem a prática do encontro, do diálogo e da troca de experiências com seus pares. O saber é sempre fragmentado na nossa prática cotidiana. Para que

iniciemos o trabalho letivo com uma dada turma de alunos, contamos sempre com um rol de conhecimentos que eles trazem de sua experiência formal e informal anteriormente vivida.

A experiência humana é um dado da realidade que só pode ser inteligível se se entende como algo conjuntamente partilhado. Cada um de nós carrega consigo uma profusão de conhecimentos e saberes que vão sendo construídos ao longo da existência, no contexto da vida de cada um. Entretanto, tais saberes só adquirem validade ontológica porque germinam e se desenvolvem a partir do contato com o(s) outro(s).

Em hipótese alguma aprendemos sozinhos. Se a aprendizagem existe, ela é fruto de nossas relações com o(s) outro(s). Podemos, sim, ter uma idéia genuína, criar algo inusitado, dar origem ao novo. Mas, ainda assim, esses dados inusitados surgem em resposta a algo que emergiu no bojo da realidade que o viver no mundo nos coloca. A construção do conhecimento dá-se simultaneamente na ordem do individual e do coletivo. Cada pessoa apreende de forma singular um dado determinado da realidade que efetivamente existe para todos. As experiências que temos ao longo da vida são resultantes de uma série de situações que vivemos no âmbito da família, dos grupos sociais que freqüentamos, da cultura da qual somos parte, dos valores, crenças e desejos que interiorizamos, dos resíduos emocionais que guardamos na memória, da(s) escola(s) que freqüentamos, entre tantas outras relações que envolvem as nossas experiências individual e coletiva. Relações que vão somando conteúdos que, aos poucos, vão constituindo a base do nosso conhecimento.

Da soma de todas essas relações resulta uma forma específica de estar no mundo, de ver o mundo. A nossa visão de mundo - um dado fundamental no exercício do magistério - vai-se construindo assim, fruto das experiências vividas ao longo dos anos, e do equacionamento e busca de equilíbrio entre os saberes científicos e os saberes populares, saberes que necessariamente deverão ser articulados, compreendidos, relacionados, no exercício profissional do professor com seus alunos, na prática docente que, como bem definiu Paulo Freire, não se separa da discente.

A prática docente é sempre um ato de comprometimento, seja com o que for. Até mesmo o professor alienado de sua prática pedagógica, ainda que inconscientemente, está comprometido com uma dada ideologia, mesmo não tendo consciência de sua opção pedagógica. É lamentável que o professor não perceba que uma prática pedagógica inconsistente porque inconsciente, acaba por servir a interesses por vezes autoritários e antidemocráticos. Sala de aula não pode ser lugar de neutralidade,

não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição, uma tomada de posição. Decisão. Ruptura (FREIRE, 2001a, p.115).

A prática docente na Universidade, em especial nos cursos de licenciatura, amiúde tem se caracterizado por um “modelo” que privilegia a mera reprodução do conhecimento. É a velha prática do professor que se julga detentor de um dado conhecimento (cada vez mais fragmentado, portanto incompleto e limitado) pronto para ser “transferido” para o aluno. Alguns professores tornam-se tão pri-

sioneiros de determinadas áreas restritas do conhecimento que acabam se acomodando a trabalhar com uma ou duas disciplinas durante anos seguidos. E aí de quem, por ventura, sugerir alterar as ementas, os procedimentos metodológicos ou os conteúdos daquelas disciplinas, então tratados como territórios fortemente delimitados e controlados pelo professor. É a exacerbação do pragmatismo forjando o fetiche da especialização, prática que frequentemente desemboca no comodismo.

Provavelmente, esta é uma das possíveis explicações para o fato de muitos professores se recusarem a participar das reuniões de planejamento pedagógico, imprescindíveis para o bom andamento de qualquer curso. Em sala de aula, faz-se o que se quer. De lugar de encontro, diálogo e troca, a sala de aula passa a ser território para o exercício do autoritarismo, da mera transmissão de conteúdos e do engodo. Apesar disso, os setores administrativos da Universidade continuam tentando convencer a opinião pública de que o nosso fazer é baseado na interdisciplinaridade, na alteridade e no diálogo. Esses elementos existem, mas compõem a prática pedagógica de um grupo muito restrito de professores no seio da universidade, notadamente daqueles que se interessam e se envolvem efetivamente com as questões didático-pedagógicas, sejam quais forem as especificidades dos cursos em que atuam (pois muitas vezes paira a idéia de que apenas os professores das licenciaturas devem se ocupar em discutir tais questões).

Esta é uma questão que merece ser discutida e ponderada pelos professores universitários: por que muitos são avessos às discussões e ao debate em torno das questões didático-pedagógicas? Por que muitos professores afirmam

não ter paciência para discutir questões pertinentes ao planejamento de ensino, à estrutura curricular ou à avaliação da aprendizagem? Acontece que, quando prestam concurso para ensinar na universidade, esses profissionais são cobrados apenas quanto ao conhecimento específico da área de sua especialização. Nem mesmo os candidatos às vagas nos cursos de licenciatura precisam demonstrar competência didático-pedagógica para atuar em cursos com as especificidades da formação do professor. Mas eles prestam concurso para atuar em cursos com as especificidades das licenciaturas! Passa a ser uma questão de ética, consciência e compromisso com o trabalho coletivo de um grupo. Na inexistência de tal compromisso e com o desinteresse por envolver-se com essas questões, faz-se o que se quer em sala de aula: atropela-se o planejamento pedagógico dos colegas que enxergam o curso em sua totalidade; coloca-se como mero transmissor do (seu) conhecimento limitado e desarticulado das necessidades do curso e compromete-se o processo de construção do conhecimento dos próprios alunos, quando se cobra exaustivamente nulidades geralmente desvinculadas das reais necessidades dos alunos naquele momento. Muitos professores de fato não buscam apreender quais são as reais necessidades de seus alunos e passam, então, a praticar uma educação bancária,

o professor se coloca como um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do “educador”. Educa-se para arquivar o que se deposita [...] por isso [...] não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina a um grupo de igno-

rantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo (FREIRE, 2003, p. 29, 38).

No contexto do atual período científico-informacional, isso se torna ainda mais complexo. As informações constituem parcelas fragmentadas do saber. De acordo com Morin (2001, p. 16), em toda parte, no meio científico e nas mídias, vivemos afogados em informação; os especialistas de uma dada disciplina do curso de Geografia, por exemplo, não chegam sequer a tomar conhecimento das informações concernentes a sua área. Isso significa dizer que se esse professor atua isoladamente, sem trocar experiências, dúvidas e angústias com seus colegas e com seus alunos, o seu trabalho perde completamente o sentido e ele passa a atuar como se o “seu” conhecimento pudesse acontecer desarticulado dos demais saberes instrumentalizados no curso; esse profissional passa a ser um engodo e acaba perdendo a capacidade de refletir, de pensar ajuizadamente, e perde-se inebriado pelo próprio ego. É uma pena que ele não enxergue que

há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas e, por outro lado, realidades e problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários (MORIN, 2001, p.13).

Acontece que a construção do conhecimento do(s) aluno(s) não se dá apenas através de mediação do professor. O aluno tende a ter cada vez mais autonomia em função

das tecnologias da informação, que permitem um acesso mais amplo a um tipo de informação que antes era acessível apenas a pequenos nichos na academia. Essa consciência deve ampliar-se no âmbito das relações entre professores e alunos, quando se trabalha efetivamente em um espaço democrático. O professor trabalha com o aluno, o aluno trabalha com o professor, ambos estão, continuamente, consolidando seus referenciais de saberes e competências, construindo, a todo momento, o conhecimento, que é, simultaneamente, individual e coletivo. Esse conhecimento deve ser reinventado e reconstruído no seio da escola, da universidade. O papel do professor continua sendo relevante, na medida em que deve convidar os(as) alunos(as) a cruzar fronteiras, encorajando-os(as) a subverterem disciplinas que separam a cultura popular da alta cultura, a teoria da prática, a arte da vida, a política do cotidiano, e a pedagogia da educação. (GIROUX ; MCLAREN, 1995, p. 153).

Criar essas novas formas de conhecimento também implica criar novas práticas de sala de aula, que possibilitem aos alunos a oportunidade de trabalhar coletivamente e desenvolver demandas e hábitos nos quais os conteúdos sejam sentidos e vividos como uma experiência emancipatória e não como uma experiência alienante, sem sentido, concluem os autores anteriormente citados. A prática do professor pode, portanto, promover esse sentido novo, ou, pelo contrário, pode constranger as capacidades dos alunos para a reflexão crítica e suas habilidades para se envolver no trabalho da transformação social. Trata-se de uma opção político-pedagógica do professor.

A prática pedagógica do professor deve estar, então,

voltada para ajudar no processo de construção do conhecimento de seus alunos. Isso só pode acontecer efetivamente se o professor estiver aberto ao diálogo com seus pares e a uma relação fundada na sinceridade e no respeito aos alunos. Tais princípios devem aparecer já no momento de planejar suas atividades didático-pedagógicas. O planejamento deve estar presente em todas as atividades que envolvam o processo ensino/aprendizagem, a fim de que o professor possa responder satisfatoriamente aos problemas:

- O que ensinar? (naquele curso, com aquela turma, naquele momento de formação do discente; como articular teoria/prática?).
- Como ensinar? (as metodologias e os recursos didáticos mais adequados àqueles conteúdos; as atividades interdisciplinares com colegas e outros profissionais internos e externos à Instituição; como o programa da disciplina insere-se no curso como um todo, o que foi pré-requisito e por que esses conhecimentos específicos são importantes na formação desse aluno, futuro profissional?).
- Como, quando, por quê e o quê avaliar? Pedagogicamente, o que o professor entende por avaliação? De que tipos de avaliação faz uso? As avaliações da aprendizagem ocorrem articuladas efetivamente com o planejamento de ensino? O professor discute com seus colegas sobre o desempenho dos alunos nas disciplinas? Durante o curso, os resultados das avaliações são analisados? Comentamos os erros cometidos? Avançamos, a partir dos resultados das avaliações, ou simplesmente encerramos ali as nossas atividades? Qual a finalidade, afinal, da avaliação da aprendizagem?

Se o professor espera construir sua prática pedagógica fundada em princípios democráticos, na alteridade e na autonomia do educando, ele deve, a todo o momento, estar refletindo sobre suas ações, sobre os objetivos e finalidades de seu trabalho junto com os colegas e alunos, acerca da concepção de educação que abraça. Alguns professores, talvez até inconscientemente, praticam uma educação antidemocrática em função do tipo de educação a que estiveram submetidos durante sua formação, especialmente na universidade. Vítimas da educação bancária, acabam por reproduzir com seus alunos tais práticas, pois,

em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos, que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [...] a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador [...]. A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se nessa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos (FREIRE, 2001b, p. 58, 67).

É preciso estar aberto ao diálogo. O conhecimento só acontece verdadeiramente como fruto de relações dialógicas. Somos, professores e alunos, seres em contínuo processo de construção do conhecimento. Se o professor não se coloca como um mero reproduzidor de um saber que adquiriu, ele há de compreender que o seu conhecimento se constrói a todo o momento, e isso se dá com maior

intensidade por intermédio do contato com o(s) outro(s), especialmente com seus alunos que, ao buscarem construir o seu próprio conhecimento, impulsionam o crescimento do professor. É uma relação da qual ambos têm a exata importância, na qual se completam. Nesse processo simultaneamente individual e coletivo de construção do conhecimento, contribuímos para resguardar, atualizar e reelaborar o conhecimento produzido por aqueles que vieram antes de nós. É preciso refletir sobre tudo isso. Inevitavelmente, a nossa prática pedagógica se aprimora, melhora, torna-se, efetivamente, mais humana. É que precisamos nos desvencilhar de uma série de equívocos que, muitas vezes, sem que percebêssemos, foram se introjetando em nossa formação,

de fato, a incompreensão de si é fonte muito importante da incompreensão do outro. Mascaram-se as próprias carências e fraquezas, o que nos torna implacáveis com as carências e fraquezas dos outros [...] é que [...] o mundo dos intelectuais, escritores ou universitários, que deveria ser mais compreensivo, é o mais gangrenado sob o efeito da hipertrofia do ego, nutrido pela necessidade de consagração e de glória (MORIN, 2001b, p. 97).

Felizmente somos portadores da capacidade de mudança. A auto-reflexão que geralmente emerge do contexto de nossas relações pessoais e de trabalho nos permite avaliar o desempenho do nosso próprio fazer pedagógico e passamos a ter consciência de como nosso trabalho está repercutindo no contato com o(s) outro(s). As vaidades exacerbadas e a necessidade de consagração podem ser, gradativamente, minimizadas, e o professor pode ser levado a (re)construir

sua própria prática, na medida em que compreende que ela se renova cotidianamente, como a manifestação de uma ação entre sujeitos sociais que se complementam.

REPENSANDO A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SOB PARÂMETROS MAIS DEMOCRÁTICOS

O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.

Paulo Freire

A questão da avaliação constitui-se em expediente corriqueiro no âmbito das relações de ensino/aprendizagem vivenciadas por professores e alunos ao longo de todos os níveis da escolarização. Frequentemente associada ao sentimento de ansiedade e estresse, na perspectiva dos alunos, e de poder e autoridade, por parte dos professores, o certo é que tal questão costuma ser pouco discutida durante o processo em que as relações de aprendizagem se dão, e na medida em que a avaliação só costuma aparecer no contexto do trabalho dos professores, nos períodos letivos de provas finais e/ou de recuperação, quando o “destino” do aluno já está sacramentado.

A abrangência dessa discussão é bastante vasta, já que envolve procedimentos que nos acompanham desde a mais tenra idade, por todas as etapas que passamos a partir do momento em que ingressamos na escola (alfabetização) a fim de obter os certificados legais que autenticam nossa

inserção em determinados setores da vida social, desde a infância até a fase adulta. Desse longo percurso, enquanto alunos, nem sempre tivemos experiências positivas para relatar. Quantas vezes, na inocência de nossa experiência com o mundo, já na educação básica, nos angustiamos – silenciosamente - com a forma como fomos avaliados por muitos de nossos professores, com o tipo de classificação a que estivemos expostos.

Lembro-me, neste momento, de algumas das minhas experiências enquanto aluno, ao longo da minha formação: na 4ª série do Ensino Fundamental, uma professora (substituta) me fez escrever 100 vezes “não devo incomodar meus colegas”, pois avaliou-me como indisciplinado por ter levantado para conversar com um colega durante a aula; na 8ª série, nunca compreendi porque eu e 80% dos meus colegas não conseguíamos ultrapassar a nota 6,0 nas infundáveis provas de Matemática elaboradas por uma professora que sempre abria as provas com epígrafes retiradas da Bíblia; a sala praticamente inteira foi reprovada naquele ano, inclusive eu; já na universidade, entre as experiências mais humilhantes, lembro-me de um professor de Introdução à Sociologia que exigia, nas avaliações escritas e orais, que repetíssemos *ipsis litteris* as idéias do autor do (único) livro que adotava, além de instituir um tipo de avaliação classificatória através de conceitos alfabéticos como A, B, C, D e BL – que significava “besta lendo”, avaliação que ele concedia aos alunos que, nas constantes arguições orais que realizava, liam alguma coisa no caderno para lembrarem-se do assunto; todos ficávamos tensos nos dias daquelas malditas avaliações, mas o professor sempre penetrava na sala de aula com um ar de superioridade típico dos arrogantes

que usam o poder da avaliação para intimidar suas vítimas. O professor se comportava como um inquiridor, como um algoz que nos conduzia ao cadafalso.

O sistema clássico de avaliação favorece uma relação utilitarista, até mesmo cínica, com o saber. Os conhecimentos, as competências, não são afinal valorizados a não ser que permitam levar a notas aceitáveis [...]. O sistema tradicional de avaliação participa de uma espécie de chantagem, de uma relação de força mais ou menos explícita, que coloca professores e alunos em campos diferentes [...] é um jogo de gato e rato, um confronto de estratégias e de contra-estratégias (PERRENOUD, 1999, p. 69, 70).

Muitos professores de fato confundem autoridade com autoritarismo no exercício de suas atividades no espaço da sala de aula. Como freqüentemente os instrumentos de avaliação são utilizados desarticulados do planejamento de ensino, muitos professores costumam usar indiscriminadamente diferentes técnicas de avaliação ou, então, repetem a mesma técnica durante todo o período letivo; neste caso, as provas escritas continuam sendo os instrumentos mais utilizados no momento da avaliação. Segundo Luckesi (2003, p. 150),

a avaliação tem sido executada como se existisse independente do projeto pedagógico e do processo de ensino e, por isso, tem-se destinado exclusivamente a uma atribuição de notas e conceitos aos alunos. Não tem cumprido sua verdadeira função de mecanismo a serviço da construção do melhor

resultado possível, uma vez que tem sido usada de forma classificatória e não diagnóstica.

No caso específico das provas escritas, não é raro o fato de muitos professores elaborarem provas para reprovar os alunos, com questões descoladas dos assuntos efetivamente trabalhados em sala de aula, com uso de linguagem incompreensível para os alunos, ou mesmo com questões que foram trabalhadas em sala de aula, mas que são cobradas nas provas com um nível de dificuldade bem maior do que aquele anteriormente tratado nas atividades e exercícios (LUCKESI, 2003, p. 21).

A avaliação é um componente do processo pedagógico que tem de ser tratado com a máxima transparência e com o estabelecimento de critérios bastante claros para que os alunos tenham consciência do que deve ser cumprido. Para isso, o professor deve considerar, no seu plano de ensino, a articulação entre objetivos, conteúdos, metodologias, recursos, tempo disponível e instrumentos de avaliação a serem utilizados no processo. Evidentemente que a escolha de tais instrumentos estará relacionada à concepção de educação (e de avaliação) que o professor traz consigo. Se ele pressupõe a educação como instrumento de conservação e reprodução do *status quo*, provavelmente fará opção por práticas autoritárias de avaliação, que reproduzam os mesmos códigos sociais sem desenvolver a capacidade de análise crítica dos alunos; porém, se o professor enxergar a educação como instrumento de transformação social, ele provavelmente adotará práticas de avaliação a serviço de uma pedagogia libertária, democrática e crítica, que permita ao educando apropriar-se dos conhecimentos de maneira mais autoral.

Luckesi (2003, p. 32) distingue com bastante propriedade essas duas posturas de práticas pedagógicas, a alienada e/ou comprometida com uma dada “ordem” social e a mais democrática e/ou comprometida com a transformação social:

<p>A prática da avaliação escolar, dentro do modelo liberal conservador, terá de, obrigatoriamente, ser autoritária, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas seja pelos meios subreptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica. A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola.</p>	<p>Ao contrário, a prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos. Isso significa igualdade, fato que não se dará se não se conquistar a autonomia e a reciprocidade de relações. Nesse contexto a avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora.</p>
---	---

Fonte: Luckesi (2003).

Para que serve a avaliação? Por que avaliar? O que avaliar? Em que momento? Que instrumentos utilizar? Que critérios estabelecer para definir os resultados obtidos pelos alunos? O que fazer, após conhecidos os resultados das avaliações? Seguir em frente ou retomar os estudos a partir dos erros mais freqüentes cometidos pelos alunos? Como enxergar a singularidade de cada aluno no âmbito de avaliações homogêneas como as provas objetivas? O que fazer com as provas e trabalhos corrigidos? Entregar pessoalmente aos alunos ou deixá-los com qualquer pessoa? Vê-se que são tantos os questionamentos e expectativas que

envolvem o processo de avaliação da aprendizagem, que muitas vezes até mesmo professores comprometidos com práticas mais democráticas de avaliação acabam por cometer ações que contradizem o seu discurso pedagógico. De qualquer maneira, refletir acerca dos questionamentos apontados anteriormente pode ser bastante útil para repensarmos e revermos nossa própria prática docente. As respostas que encontrarmos para essas questões podem definir, seguramente, o caminho que definimos para construir o que somos enquanto profissionais da educação, além de revelarem a nossa opção político-pedagógica no contexto da escola e da sociedade da qual somos parte.

Freqüentemente, nos diferentes níveis de escolarização, a avaliação da aprendizagem tem estado relacionada à idéia de classificação, seleção, premiação ou punição, significando, geralmente, um fardo a ser carregado por nossos alunos. Urge a necessidade de pensarmos e colocarmos em prática instrumentos mais democráticos que possibilitem aos alunos se apropriar efetivamente do conhecimento, e não serem meros reprodutores de conteúdos amorfos; precisamos construir relações mais abertas no espaço da sala de aula, que sejam baseadas na confiança, no respeito mútuo e no diálogo constante.

Precisamos discutir/refletir com mais insistência acerca dos métodos de avaliação que estamos utilizando, e se tais métodos estão de acordo com a concepção de educação que defendemos. Se aplicamos com mais freqüência a avaliação do tipo classificatória/seletiva/normativa, ou formativa/diagnóstica/mediadora, precisamos ter consciência das razões (políticas, ideológicas, pedagógicas) que nos levam a propor tais e quais tipos de avaliação com nossos alunos.

ALGUMAS MODALIDADES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM VIGENTES: DAS VELHAS PRÁTICAS ÀS NOVAS POSSIBILIDADES

As práticas de avaliação da aprendizagem escolar costumam ser freqüentemente associadas a tipologias mais tradicionais (seletiva, classificatória, normativa) ou mais democráticas (formativa, diagnóstica, mediadora). Alguns professores que têm inserido em sua prática princípios mais abertos ao diálogo, como aqueles próprios da avaliação mediadora, sentem-se frustrados ao perceber que a liberdade do seu fazer pedagógico é limitada. Acontece que, em dado momento, esses professores têm que converter os resultados obtidos com a avaliação mediadora para parâmetros classificatórios, uma vez que as regulações das políticas educacionais brasileiras ainda são baseadas no princípio da classificação, da seleção.

No momento de fechar diários de classe, cadernetas ou pautas, no final dos períodos letivos, os professores ainda são regulados a emitir notas e médias matemáticas aos alunos, já que o sistema educacional continua exigindo esses parâmetros. Tais práticas são controvertidas, uma vez que diferentes instituições de ensino normatizam médias diferenciadas para “medir” a aprendizagem dos alunos (5,0; 6,0 e 7,0 são as médias mais utilizadas). Percebe-se que nem mesmo no âmbito da avaliação classificatória há um consenso (nem poderia haver). Discute-se até mesmo o fato de as escolas públicas exigirem menos (média 5,0), pois essa seria uma média que seus alunos poderiam atingir, já que estão submetidos a um tipo de ensino de pior qua-

lidade. Enquanto isso, as escolas privadas exigem médias acima de 7,0, para preparar melhor os alunos das classes média e média alta para um mundo cada vez mais competitivo. Eis, então, a avaliação escolar servindo como instrumento de reprodução social e de conservação do *status quo* das classes mais privilegiadas.

No âmbito das políticas públicas para a educação brasileira, desenhou-se recentemente uma série de regulações provenientes do MEC - Ministério de Educação e Cultura - que passaram a normatizar os processos externos e internos de avaliação da qualidade dos cursos universitários no país. Fica bastante patente a interferência verticalizada do Estado sobre os expedientes internos da universidade, com ênfase para os mecanismos de avaliação instituídos pela Lei 9.131 de 24-11-1995 (Governo Fernando Henrique Cardoso). A referida Lei normatizou o Exame Nacional de Cursos (vulgarmente chamado “provão”), destacando, no seu artigo 3º, necessidade de “realização, a cada ano, de exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso e destinados a aferir os conhecimentos e competências adquiridas pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação”.

Naquele mesmo momento, simultaneamente às avaliações externas, em muitas universidades brasileiras alunos de diferentes cursos se rebelaram contra tais imposições, negando-se a responder os “provões”; em resposta, o Estado, através das normalizações do MEC, definiu, então, que o resultado obtido nos provões (avaliação classificatória de A - mais positiva, a E - mais negativa) comporia o currículo do aluno e passaria a ser um dos elementos a serem considerados no momento de o graduado ingressar no mercado

de trabalho. Expediente perverso de controle social. Segundo Cunha et al. (2003, p. 15),

a relação sujeito-objeto se fortalece e a universidade, que tanto foi zelosa de sua autonomia e de sua condição de geradora de um pensamento independente, se atrela ao processo produtivo, aceitando que forças externas imponham o patamar de uma qualidade que ela não escolheu.

Além disso, de uma qualidade que ela muitas vezes não possui, especialmente a universidade privada. Ao longo daquele período (1995 - 2002) muitas manifestações estudantis ocorreram, informando à opinião pública acerca das condições precárias em que muitos cursos sobreviviam - falta de equipamentos essenciais, ausência de laboratórios, sucateamento das instalações e carência de professores, entre outras. Cursos esses que tiveram seu reconhecimento referendado pelas autarquias oficiais das Secretarias de Educação nas escalas Estadual e/ou Federal. Além disso, para o mesmo período, foi registrada uma diminuição de recursos financeiros enviados pelos governos Federal e Estadual às universidades públicas, redundando em maiores dificuldades para cumprimento dos expedientes de ensino, pesquisa e extensão. Não é um contrasenso que este mesmo Estado emita regulações às instituições de ensino no sentido de cobrar-lhes qualidade e eficácia educacional?

No bojo das turbulências daquele momento, muitas instituições de ensino superior passaram a adotar o escorço dos provões para fazer *marketing* dos cursos que tiveram conceito A ou B - inclusive com cartazes, faixas e até mesmo *outdoors*; por outro lado, buscavam fazer “vista gros-

sa” quanto aos cursos que obtiveram classificação D ou E. Absurdo dos absurdos verificou-se em algumas instituições que criaram uma espécie de “cursinho preparatório” para o provão; em outras, a relação de conteúdos cobrados para os provões passou a compor o currículo de muitos cursos, através da adaptação de conteúdos programáticos de diferentes disciplinas para atender àqueles conteúdos esperados no provão.

Parece que havia a sensação, em muitos setores da universidade, de que não havia alternativas que pudessem contrapor-se às propostas oficiais do MEC; os atores da ação acadêmica - professores, alunos e gestores - foram se deixando invadir por tais regulações, sem uma reflexão mais crítica de seus pressupostos; o que a princípio era tratado com alguma desconfiança, começa a fazer parte da compreensão cotidiana sem maiores questionamentos, como se fosse uma inevitável condição de sobrevivência da universidade (CUNHA et al., 2003, p. 15).

Esta breve referência ao período de regulação da “qualidade” dos cursos universitários brasileiros por meio do Exame Nacional de Cursos serve para atentarmos sobre as interferências externas sobre o nosso fazer pedagógico. Além disso, nos possibilita refletir sobre quão complexa é a questão da avaliação da aprendizagem, na medida em que esta se encontra atrelada a políticas mais amplas de regulação da Educação que extrapolam o espaço escolar e normatizam nossas ações. Como, então, pensar em transformação (práticas mais democráticas) dos modelos de avaliação que utilizamos se os mecanismos norteadores do ensino, nas suas diversas modalidades, permanecem atrelados a normatizações autoritárias, punitivas e seletivas, através das regu-

lações do Estado que geralmente se dão verticalmente sobre nosso fazer pedagógico?

Apesar de ter consciência das dificuldades impostas pelas regulações externas, acredito ser possível construir coletivamente mecanismos de defesa que possibilitem o desenho de cenários diferentes; nos interstícios das regulações, podemos encontrar brechas onde inserir instrumentos e procedimentos de avaliação mais abertos ao diálogo, e a transformação de sujeitos heterônomos em atores sociais autônomos. Mesmo que os documentos oficiais exijam médias classificatórias de avaliação, nada nos impede de atuar de acordo com os princípios que norteiam nossa prática pedagógica; na realidade, “o educador é orientado a rever seus conceitos, se está contribuindo para a conservação desta sociedade autoritária ou se está se propondo a romper com essa lógica e essa prática” (VIEIRA, 2003, p. 147).

O QUE FAZEMOS COM NOSSOS ALUNOS: AVALIAMOS OU SIMPLEMENTE CLASSIFICAMOS?

As formas de avaliação mais tradicionais têm recebido diferentes denominações pelos pedagogos e educadores, sendo tratadas, em muitos momentos, como sinônimos, na medida em que seus resultados apontam para perspectivas afins. Nos registros de Perrenoud (1999), Luckesi (2003) e Hoffmann (2004), aparecem referências às avaliações do tipo classificatória, normativa e seletiva.

As práticas vigentes de avaliação escolar efetivamente têm sido pautadas na seleção dos melhores e dos piores alunos de acordo com o escore que tenham atingido após

a realização de provas, trabalhos e testes. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, o aluno pode ser definitivamente selecionado como ruim, regular, bom ou ótimo. Da mesma forma, os resultados podem ser interpretados através de notas e médias aritméticas, segundo o princípio da classificação, geralmente aceito como:

- desempenho péssimo = 0 a 4
 - desempenho regular = 5 a 6
 - desempenho bom = 7 a 8
 - desempenho excelente = 9 a 10
- ou então:

- sem rendimento = 0
- inferior = 1 - 2
- médio inferior = 3 - 4
- médio = 5 - 6
- médio superior = 7 - 8
- bom = 9
- excelente = 10

Tanto os adjetivos quanto as notas (com os décimos nos intervalos entre elas) são arbitrários e podem ter inúmeras interpretações e significados. Na maioria dos casos, os alunos são classificados através de uma média obtida e os professores geralmente não avançam a partir desses resultados. Isso quer dizer que efetivamente não se pratica a avaliação da aprendizagem, mas sim a mera verificação de resultados. Afinal, a verdadeira avaliação implica em tomada de decisão a partir de um diagnóstico conhecido como resultante das atividades escolares que envolvem professores, alunos e conhecimentos trabalhados. Simplesmente registrar as notas dos alunos no diário de classe ou na pauta

não significa de fato que o professor tenha dedicado algum trabalho a compreender o porquê daqueles resultados. Na verdade, esse tipo de comportamento traduz uma pedagogia centralizada na figura (e no poder) do professor, e não nas reais necessidades dos alunos. É preciso refletir sobre isso.

É cômodo realizar esse modelo de ensino em que o professor limita-se a cobrar os comunicados que fez aos alunos, classificá-los como competentes ou incompetentes e decidir autoritariamente sobre seu destino, com a aprovação ou a reprovação.

Na verdade, erros cometidos mais freqüentemente pelos alunos devem servir como mensagens aos professores acerca de como sua prática pedagógica está se desenvolvendo. É inadmissível que um professor (um verdadeiro educador) aceite passivamente que 50% (ou até menos) de seus alunos obtenham resultados desfavoráveis nas avaliações realizadas, e os conduza automaticamente para as provas finais e/ou reprovação. Esse professor precisa urgentemente repensar a sua prática e ponderar acerca do que tem efetivamente cobrado de seus alunos; ou, mais que isso, talvez precise rever suas metodologias e sua própria compreensão do que seja educação e construção de conhecimentos. É necessário analisar que, muitas vezes, o professor cobra o “seu” conhecimento aos alunos, desvinculado daquilo que eles realmente necessitam naquele momento; se os alunos não estão aprendendo, talvez tudo aquilo não seja tão importante assim, professor!

Estamos defendendo a idéia de que, com a função meramente classificatória, a avaliação não propicia de fato o crescimento dos alunos, além de levar os professores a

posturas comodistas que não possibilitam enxergar as singularidades dos alunos. De que vale, afinal, classificar os alunos em 4,5, 6,0, 1,0, 9,0, 2,2, 7,0 e parar nessas notas? O que elas revelam? O que elas escondem? De nada serve a avaliação meramente classificatória se ela não conduzir o professor à tomada de decisões que possibilite aos alunos retomar, a partir dos erros que cometeram, e construir, então, um conhecimento mais sólido a partir do retorno aos assuntos estudados que a avaliação indicou. Infelizmente ainda há indícios bastante fortes de que,

o ato de avaliar não tem servido como pausa para pensar a prática e retornar a ela, mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada. De fato, o momento de avaliação deveria ser um “momento de fôlego” na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca um ponto definitivo de chegada (LUCKESI, 2003, p. 34, 35).

Acredito ser importante considerar que a avaliação deve servir para se repensar e replanejar a nossa prática pedagógica, inclusive no sentido de redimensionamento do planejamento de ensino que organizamos antes de começar as atividades em sala de aula. A avaliação tem que ser tratada como um instrumento processual e dialógico no âmbito do exercício docente. Para isso, considero ser fundamental pensar e pôr em prática novas formas de avaliação que permitam uma maior aproximação entre professores e alunos, que sejam baseadas no diálogo, na confiança e no respeito recíproco, e que conduzam as gerações mais novas a uma nova maneira de se relacionar com o conhecimento.

Na busca desses pressupostos mais democráticos de avaliação da aprendizagem, Perrenoud (1999) propõe que, ao invés da avaliação seletiva/normativa, façamos uso de metodologias associadas à avaliação formativa, que possibilitem enxergar os alunos mais individualmente e na integridade de princípios e valores que ajudem a construir pessoas mais preparadas para a vida e não apenas para o mercado. Para Luckesi (2003), faz-se necessário tratar a avaliação não apenas como instrumento de mera classificação dos alunos, mas sim como recurso que sirva para fornecer um diagnóstico de como cada aluno está se desenvolvendo, para, então, levar o professor a tomar decisões que permitam ao aluno reconstruir seu conhecimento, recuperar noções e competências anteriormente confundidas e avançar com mais segurança sobre os conteúdos e situações a serem trabalhados posteriormente.

Da mesma forma, Hoffmann (2004) discute os encaminhamentos que podem ajudar a transformar a nossa prática, no sentido de ultrapassar velhos modelos - muitas vezes autoritários - de avaliação, e nos encaminhar a posturas mais democráticas, vinculadas, neste caso, ao que a autora está chamando de avaliação mediadora.

EM BUSCA DE NOVOS SENTIDOS PARA A AVALIAÇÃO: UM MOMENTO PARA REFLEXÃO E RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Apesar de grande parte dos professores afirmar junto aos alunos que o mais importante é a aprendizagem e não a nota, eles mesmos estimulam o contrário, quando aplicam

exaustivamente provas e testes cobrando conteúdos dos mais variados e classificando os alunos de acordo com escores que geralmente variam de 0 a 10. Na maior parte dos casos, as provas são corrigidas e devolvidas aos alunos sem que os professores comentem seus resultados, individual ou coletivamente. Muitas vezes os alunos não compreendem os critérios estabelecidos pelo professor na pontuação das questões ou nos decréscimos que sofreram ao responder as questões.

Em muitos casos os professores recusam-se a explicitar ao aluno porque não aceitam a resposta dada numa questão subjetiva que pede a compreensão pessoal. Em situações mais extremas, quando o diálogo em hipótese nenhuma existe, o professor sente-se ultrajado no caso de o aluno solicitar revisão de prova; quando isso acontece, ele geralmente confirma a nota dada ou então reduz alguns décimos ou pontos como vingança pelo “ultraje” do aluno. Muito raramente o professor revê a avaliação realizada no sentido de tentar entender os motivos do aluno ou procurar ser mais compreensivo com as possibilidades do aluno naquele momento. Infelizmente, no caso de outro professor também corrigir a prova, a tendência tem sido a de confirmação da nota estipulada pelo colega. Muito raramente um aluno consegue resultados satisfatórios quando solicita revisão de prova. É a prática do corporativismo também entre os professores.

Situações como as descritas anteriormente emergem com muita intensidade no âmbito de práticas tradicionais de avaliação, como a classificatória. No intuito de romper com práticas fundadas no autoritarismo e na ausência do diálogo, Vasconcelos (1995, p. 54) propõe que o professor

seja autocrítico e esteja constantemente revendo a sua prática; para isso, faz-se necessário:

- que o professor abra mão do uso autoritário da avaliação que o sistema lhe faculta e autoriza;
- que reveja as suas metodologias de trabalho em sala de aula;
- que redimensione o uso da avaliação na sua prática de ensino;
- que altere a sua postura diante dos resultados das avaliações;
- e que crie uma nova mentalidade junto aos alunos e aos colegas professores, quanto à avaliação da aprendizagem.

Existe uma barreira – que não é intransponível – no bojo dessa problemática; trata-se do fato de que essa discussão tem pouca repercussão no âmbito dos professores do ensino superior – ao contrário do que ocorre com mais frequência na educação básica. O meio acadêmico – com exceção, em alguns casos, dos cursos de Pedagogia – costuma mostrar-se insensível à mudança quando o assunto é avaliação da aprendizagem. De qualquer maneira, gradativamente, algumas vozes vão se levantando, especialmente no contexto de alguns grupos de professores nos diferentes cursos de Licenciatura. Certamente que o tempo – e o despertar da consciência também dos alunos – fará com que essa discussão seja ampliada no seio da Universidade.

Devemos ter a compreensão de que diferentes formas de avaliação pressupõem visões/ideologias distintas acerca do que seja aprender e avaliar. Nesse sentido, é oportuno conhecer como Hoffmann (2004, p. 120) propõe o sentido dessa distinção:

Avaliação Classificatória	Avaliação Mediadora
<p>Aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Significa modificação de comportamento que alguém que ensina produz em alguém que aprende. <p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Significa o controle permanente exercido sobre o aluno no intuito de ele chegar a demonstrar comportamentos definidos como ideais pelo professor. <p>Dialogar</p> <ul style="list-style-type: none"> • É perguntar e ouvir respostas. <p>Acompanhar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Significa estar sempre junto para observar e registrar resultados. 	<p>Aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Significa descobrir a razão das coisas e pressupõe a organização das experiências vividas pelos sujeitos numa compreensão progressiva das noções. <p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Significa ação provocativa do professor desafiando o aluno a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido. <p>Dialogar</p> <ul style="list-style-type: none"> • É refletir em conjunto (professor e aluno) sobre o objeto do conhecimento. <p>Acompanhar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Significa favorecer o “vir a ser”, desenvolvendo ações educativas que possibilitem novas descobertas.

Fonte: Adaptado de Hoffmann (2004).

Por maior que seja a carga de racionalidade que o professor empregue na elaboração das avaliações – principalmente das provas escritas objetivas e/ou descritivas –, esses instrumentos têm revelado, com bastante frequência, um grande grau de subjetividade; cinco professores de uma mesma disciplina trabalhando com conteúdos afins, na mesma escola, certamente elaborarão provas completamente diferentes acerca dos mesmos conteúdos. Como observa Hoffmann (2004, p. 50, 51):

a subjetividade é inerente ao processo de elaboração de questões de tarefas em todos os graus de

ensino. No momento em que o professor formula uma questão, revela uma intenção pedagógica e uma relação com o educando, o que implica obrigatoriamente subjetividade. As questões elaboradas revelam o entendimento do professor sobre os assuntos, sua compreensão sobre as possibilidades dos alunos, sua visão de conhecimento. Ao fazê-las, ele seleciona temas que lhe parecem prioritários, o vocabulário utilizado é parte de sua vivência pessoal, a pergunta elaborada segue uma semântica própria. Isso significa que não há como isolar o sujeito que pergunta da pergunta que ele próprio faz.

Muitos professores ainda dispendem bastante atenção às provas e aos trabalhos finais para avaliação, secundarizando tudo o que ocorre durante o processo em sala de aula; ao invés de considerar e valorizar todas as atividades produzidas cotidianamente pelos alunos, comentando-as, discutindo erros e acertos, estimulando o estabelecimento de novas hipóteses, o professor simplesmente entroniza as datas agendadas para avaliação “de fato”, como momentos mais importantes do processo de ensino/aprendizagem. Isso significa dizer que as datas de provas, debates e entrega de trabalhos passam a constituir-se, para os próprios alunos, como os momentos que de fato importam, uma vez que seus professores efetivamente não dão significado aos demais momentos (mais de 90%) do tempo que têm em sala de aula. Tudo acontece para se chegar à data da prova. Essa é a lógica da avaliação do tipo classificatória. Por que continuar realizando uma prática pedagógica desse tipo?

De acordo com as idéias até aqui desenvolvidas, parece oportuno considerar alguns pressupostos da prática me-

diadora de avaliação, prática essa que implica em romper com velhos procedimentos tradicionais de avaliação, tornando relevante todo o processo de construção do conhecimento dos alunos e não apenas aqueles “momentos-chave” marcados para testes e provas. Para Hoffmann (2004, p. 56), entre os princípios coerentes com uma avaliação do tipo mediadora, devemos destacar:

- oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas idéias;
- oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras;
- realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelos estudantes;
- ao invés de certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrir melhores soluções;
- transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção do conhecimento.

Como se insere no âmbito de práticas pedagógicas construtivistas, a avaliação mediadora exige um maior desprendimento do professor, no sentido de dedicar uma atenção mais particularizada a cada aluno, caso se espere de fato conhecer o desenvolvimento cognitivo deste. Apesar das dificuldades conhecidas, esta tem sido uma preocupação recorrente entre muitos professores da educação básica que buscam inserir esses princípios em sua prática. Muitos deles têm entre 15 a 20 turmas com cerca de 45 alunos em

média, muitas vezes expostos a diferentes graus de dificuldades acumuladas das séries anteriores. Isso significa, para este professor hipotético, ter cerca de 800 alunos sob sua responsabilidade; por esta razão muitos optam por aplicar avaliações tradicionais, como as provas objetivas, padronizadas, muitas vezes com questões reproduzidas do livro didático e com a possibilidade de serem corrigidas automática e rapidamente.

Há de fato esta questão a ser considerada – o tempo do professor; o trabalho do profissional da educação é bastante singular, uma vez que, além do expediente que cumpre no(s) estabelecimento(s) onde leciona, é bastante freqüente levar para casa uma carga enorme de trabalhos, provas e atividades a serem corrigidas, pois a carga horária estipulada legalmente para essas atribuições é bastante irrisória. Não é recente o clamor do magistério brasileiro quanto aos rigores do estabelecimento de cargas horárias exaustivas em sala de aula, normatizadas pelas secretarias de educação municipais e estaduais. Para regimes de trabalho de 40 horas, por exemplo, exige-se que o professor cumpra semanalmente 28 horas em sala de aula, sobrando apenas 12 horas para planejamento, correção de atividades e demais atividades do professor. É um absurdo! Para um professor de Geografia, disciplina que tem 2 horas semanais por turma, no ensino fundamental, significa que o professor terá 14 turmas durante o ano e mais de 600 alunos sob sua responsabilidade. Como, com bastante freqüência, o professor atua em mais de uma instituição (pois os baixos salários não permitem que ele tenha apenas um emprego), temos casos de muitos profissionais que têm, no período de um ano, entre 1.500 e 2.000 alunos (e até mais), distri-

buidos nos diferentes estabelecimentos – públicos e privados – onde atuam. Nessa luta exaustiva pela sobrevivência, muitas vezes o professor é vencido pelo cansaço, pelo desânimo, pela desesperança,

mal pago numa escola, tem que correr o tempo todo atrás de outros empregos em várias escolas, para que tenha uma remuneração mínima mensal que lhe faça se reproduzir como um simples trabalhador: alimentar-se, vestir-se, morar (ou abrigar-se), e como tal ele não se pensa como professor, não pensa sobre a educação, sobre o que está ensinando, como está formando seus alunos etc, e é isto que o governo – representação formal do Estado latifundista brasileiro – quer. O professor é recorrente na alienação e sem saber, não se dá conta disso (SILVA, 2004, p. 137).

Vê-se, dessa forma, que não é fácil inserir novas práticas de avaliação no contexto de um ambiente de trabalho em que o professor é sobrecarregado de atribuições e aviltado no bojo do seu exercício profissional. Para mudar efetivamente o sentido da avaliação escolar, seria necessária uma transformação mais ampla que abrangesse o sistema educacional como um todo, já a partir das deliberações sobre o ensino, normatizadas pelas secretarias de educação nas escalas federal, estadual e municipal. Infelizmente, a realidade recente tem demonstrado que a tônica das políticas públicas brasileiras relacionadas à educação tem se caracterizado mais por um discurso falacioso que pelo efetivo comprometimento com a qualidade do ensino e com a melhoria das condições de trabalho do professor.

Por outro lado, no ensino superior, as condições de

trabalho quanto à carga horária semanal e à quantidade de alunos por turma têm sido, freqüentemente, bem melhores que as dos professores da educação básica. Na universidade pública baiana, de acordo com o regime de trabalho (20 horas, 40 horas ou regime de dedicação exclusiva), o professor pode ter entre uma a quatro turmas por semestre. Além disso, dependendo das disciplinas que leciona ou de aparecerem no início ou no final do curso, as turmas podem ter entre 5 e 45 alunos. Há casos excepcionais com turmas com 2 alunos, mas também com mais de 50. Contudo, o mais comum é que os professores com dedicação exclusiva tenham duas turmas por semestre, e em torno de 70 alunos. Em situações como essas é plenamente possível que o professor exercite formas de avaliação mais particularizadas, que ele possa acompanhar mais de perto e individualmente o desenvolvimento dos alunos. Infelizmente, uma grande parte dos professores que atua no ensino superior tem se mostrado insensível à mudança, principalmente no âmbito da avaliação.

Entretanto, ainda que timidamente, já se percebe um movimento na direção da construção de novas práticas pedagógicas baseadas numa outra relação com o conhecimento, em novas formas de relacionamento com os alunos e em maneiras mais democráticas de avaliação, posto que mais abertas ao diálogo. Recentemente, tomei conhecimento de alguns desses resultados no próprio curso de Geografia e nos cursos de Pedagogia, Matemática e Medicina. São situações ainda pontuais de professores que, descontentes com os resultados que seus alunos estavam atingindo, mas também descontentes com sua própria prática, resolveram experimentar novas possibilidades de avaliação. Seja como

for, tais iniciativas redundam em resultados sempre positivos, na medida em que reorientam a prática docente a partir de posturas mais conscientes e responsáveis em torno do planejamento pedagógico, da construção do conhecimento e de procedimentos de avaliação mais coerentes com um fazer pedagógico democrático, dialógico e humanista.

De acordo com as considerações de Hoffmann (2004, p. 9),

anônimos, muitos professores permanecem em silêncio quanto a suas conquistas, humildes e orgulhosos, bastando-lhes o respeito que lhe conferem os alunos. É o meu dever chamar por eles, retirá-los do anonimato e convocá-los à divulgação dos seus feitos. Experiências em avaliação mediadora precisam ser ampliadas pela conquista de novas parcerias e também pelo ataque aos céticos.

A construção deste artigo representa um momento relevante de (auto) reflexão acerca da prática docente e uma contribuição à discussão em torno da avaliação da aprendizagem no bojo das questões gerais relacionadas ao planejamento pedagógico. Deixar de pensar (e praticar) a avaliação sob parâmetros meramente classificatórios e reforçar a adoção de instrumentos e procedimentos mais abertos ao diálogo com os alunos, respeitando princípios de alteridade e autonomia, representa uma transformação significativa no âmbito da relação professor/aluno.

A discussão em torno da avaliação mediadora coloca-se como instrumento importante para que professores e alunos possam rever o seu comportamento e a sua prática em torno do processo de construção do conhecimento. Estarem

abertos a esta discussão já significa uma grande contribuição que os educadores podem dar, no sentido de construírem práticas que consolidem princípios democráticos no contexto da escola e da sociedade, de um modo geral.

ALGUM RELATO ACERCA DA EXPERIÊNCIA COM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: MINHAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomo aqui algumas considerações que esbocei nas primeiras páginas deste artigo. A decisão de produzir este trabalho deu-se em janeiro de 2005, em virtude de uma série de acontecimentos que me levaram a refletir acerca da prática de avaliação da aprendizagem, de um modo geral, e, mais especificamente, acerca da minha própria experiência enquanto professor que avalia alunos. Estamos no final de maio de 2005. Aquelas inquietações, afinal, foram mesmo significativas, na medida em que, nestes poucos meses, debrucei-me sobre leituras e releituras em torno da avaliação da aprendizagem e destinei muitos momentos à reflexão sobre a minha própria prática docente. O resultado daquelas inquietações, finalmente, encontra-se registrado nestas páginas.

Decidi finalizar o texto com alguns apêndices sobre a avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia. A idéia é mesmo registrar alguns pontos e apresentar algumas incursões feitas recentemente no âmbito da avaliação da aprendizagem no curso de Licenciatura em Geografia da UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz.

Como as demais instituições públicas de Ensino Su-

perior no Brasil, a UESC normatiza as questões referentes à avaliação discente com base nos princípios da classificação, onde a média aceita para aprovação dos alunos é a nota 7,0 (sete). Conforme Resolução nº 16, UESC (1996), considera-se aprovado o aluno que atingir a média do período igual ou superior a 7,0 (sete), ou média final igual ou superior a 5,0 (cinco), sem aproximação. Isso significa que os alunos que obtiverem média até 6,9 no período, farão provas finais; após a realização da mesma, se o aluno só conseguir pontuar até 4,9 será considerado reprovado.

Vale ressaltar que, durante o semestre letivo, a média esperada é a nota 7,0; entretanto, para efeito de provas finais a média cai, sendo aprovados os alunos que atingirem a nota 5,0 após o equacionamento de uma fórmula matemática incompreensível para muitos professores e alunos, a saber:

$$MF = \frac{(MP \times 6) + (EF \times 4)}{10}$$

Sendo:

MF - Média final

MP - Média do período, obtida pela média aritmética das notas atribuídas à disciplina.

EF - Nota do Exame Final

Divide-se esse resultado por 10 e encontra-se a nota definitiva do aluno. Muitos casos têm sido registrados de alunos reprovados com a nota 4,9. Este modelo é um exemplo inequívoco de procedimentos de avaliação do tipo classificatória. Também convém registrar que, no artigo 5ª da referida resolução, faz-se menção à verificação

da aprendizagem e não à avaliação. Como argumentaram Luckesi, Perrenoud e Hoffmann, efetivamente, a prática de avaliação da aprendizagem tem, com muita frequência, se caracterizado por uma mera coleta de notas e verificações (registros) dos resultados, e não pela verdadeira avaliação que, na realidade, implica em outros procedimentos, como foi discutido anteriormente.

Apesar de a Instituição exigir que o professor apresente, no encerramento de semestre letivo, as pautas fechadas com as notas finais de cada aluno nas diferentes disciplinas, geralmente estruturadas em 3 ou 4 créditos, o professor tem liberdade para aplicar diferentes propostas de avaliação junto aos alunos. Necessariamente, não se exige que o professor realize 4 avaliações para disciplinas com 4 créditos, mas que ele apresente resultados finais decorrentes do semestre trabalhado na disciplina.

O professor pode optar por propor 4 avaliações fechadas, com datas marcadas e com pontuações de 0 a 10, em cada uma, procedimento típico da avaliação classificatória; ou, então, pode pensar a avaliação de maneira mais abrangente, cotidiana e constantemente dialogada com os alunos, procedimento associado à avaliação mediadora. Neste caso, várias atividades trabalhadas durante o semestre podem servir para compor as notas exigidas oficialmente. Se o professor planeja efetivamente suas atividades, certamente encontrará instrumentos eficazes para trabalhar a avaliação no decorrer do processo e não apenas naquelas datas marcadas para provas e entrega de trabalhos.

O que se pretende concluir é que, apesar de o sistema de ensino continuar privilegiando os métodos da avaliação classificatória, nada impede que o professor, no cotidiano

da sala de aula, com seus alunos, aplique instrumentos diversificados de avaliação, que estejam articulados com sua concepção didático-pedagógica, com seu planejamento de ensino (conteúdos, metodologias, objetivos, recursos etc.) e que possibilitem uma constante abertura para o diálogo com os alunos.

Isto significa uma passagem consciente de práticas classificatórias para práticas mediadoras de avaliação. Gradativamente, a mudança pode se processar no sentido de ampliar a quantidade e a qualidade de professores e alunos envolvidos por práticas mais democráticas de avaliação. Particularmente, venho tentando conduzir minha prática pedagógica nesta direção (**Apêndice A**).

Pensando em construir novas possibilidades de discussão acerca desse assunto, apliquei um questionário sobre avaliação da aprendizagem a 20% dos alunos matriculados no curso de Licenciatura em Geografia da UESC (Ilhéus/BA), no 1º semestre de 2005. Seus resultados encontram-se no **Apêndice B** e podem servir para que professores e alunos envolvidos com o referido curso possam re(avaliar) suas práticas, refletir sobre o contexto em que tais resultados emergem e pensar em transformação. Esses resultados certamente me levarão a novos escritos acerca da avaliação da aprendizagem no contexto específico do curso de Licenciatura em Geografia da UESC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASÍLIA. **Ministério da Educação e Cultura**. Lei 9.131, de 24/11/95.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002. 127p.

CUNHA, Maria Izabel da et al. Avaliação externa e os cursos de graduação: implicações políticas na prática pedagógica e na docência. **Revista Avaliação (RAIES)**. Campinas/SP, v. 8, n. 1, p. 11-26. mar. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a. 165p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001b. 184p.

_____. **Educação e mudança**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 79p.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da et al. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. p.144-158.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora, uma prática em construção: da pré-escola à universidade**. 23. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. 155p.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 180p.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a: 128p.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001b. 118p.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 183p.

SILVA, Lenyra Rique da. **Do senso-comum à geografia científica**. São Paulo: Contexto, 2004. 140p.

TRINDADE, Gilmar Alves; OLIVEIRA, Clarice Gonçalves. Geografia: reflexões sobre ensino e currículo. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, 7, 2003, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2003. p. 198-204.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995. 155p.

VIEIRA, Lúcia Maria Assis. A Avaliação discente sob múltiplos olhares. **Revista Avaliação (RAIES)**. Campinas/SP, v. 8, n. 1, p. 143-163, mar. 2003.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC.
Resolução Consepe nº 16. 23 de setembro de 1996.

APÊNDICE A - Proposta de Avaliação dos alunos na disciplina “Conceitos Básicos da Geografia”, Semestre 2005.1, Curso de Geografia (UESC /BA)

I Crédito:

- Construção de síntese acompanhada de análise crítica acerca do artigo “Ler o espaço para compreender o mundo: algumas notas sobre a função alfabetizadora da Geografia.”
- Estudo em grupos e apresentação oral dos resultados, acerca do conceito de Espaço no âmbito das diferentes concepções da Geografia.
- Teste com consulta do texto “Do meio natural ao meio técnico-científico-informacional”.
- Essas atividades foram programadas para cerca de 20h/a, envolvendo participação oral e escrita dos alunos, além de atividades individuais e coletivas, em sala de aula. As aulas expositivas – que quando acontecem são efetivamente dialogadas, participadas – ocorrem no decorrer do processo, inclusive nos momentos em que os alunos solicitam algum esclarecimento sobre abordagens novas ou mais complexas, após a leitura dos livros e textos selecionados. A pontuação exigida de 0 a 10 pode ser distribuída entre as atividades e os alunos podem recuperar pontos quando desenvolvem atitudes que superam os erros ou equívocos cometidos anteriormente.

II Crédito

- Revisão bibliográfica acerca do conceito de Paisagem, utilizando-se de aproximadamente 8 autores.
- Estudo dirigido, em grupos, sobre o conceito de Terri-

- tório, com apresentação escrita dos trabalhos e debate (ou outra atividade proposta e defendida pelos alunos).
- Como é a 1ª revisão bibliográfica que fazem na universidade, os alunos receberão seus trabalhos corrigidos com as devidas considerações feitas por mim, inclusive com a possibilidade de que eles próprios avaliem o trabalho que fizeram e retornem ao professor trazendo suas considerações. Neste momento, é importante que eles compreendam a lógica da construção de um trabalho dessa natureza, além, obviamente, de responderem satisfatoriamente aos objetivos apontados para o estudo acerca do conceito de Paisagem no âmbito da Geografia. No segundo momento do crédito, amparados pelo estímulo do professor, os próprios alunos consideraram ser mais produtivo trabalhar o conceito de território através da técnica do GV-GO (Grupo de Verbalização – Grupo de Observação), e não como o proposto inicialmente pelo professor no seu plano de curso.

III Crédito

- Avaliação escrita e individual acerca do conceito de Região e seus congêneres (que pode ser substituída por outra forma de avaliação, proposta, justificada e defendida pelos alunos).

IV Crédito

- Debate acerca dos fundamentos teóricos em torno do conceito de lugar, utilizando-se da bibliografia selecionada (durante os estudos acontecem relatos de experiência com o lugar, discussão acerca do uso do termo no senso comum e na ciência geográfica e abertura para

atividades lúdicas relacionadas ao ensino de Geografia na educação básica).

- Seminário de encerramento: as aplicações dos conceitos-chave da Geografia nos livros didáticos do ensino fundamental e médio. Neste momento, os alunos devem ser capazes de se posicionar criticamente quanto à instrumentalização dos conceitos geográficos – Espaço, Território, Paisagem, Lugar e Região, articulando as leituras científicas que fizeram durante o semestre com as abordagens escolares que aparecem nos livros didáticos de Geografia. Esta atividade tem o objetivo de trazer à tona os conteúdos estudados no semestre, articuladamente, além de possibilitar o encontro entre as linguagens acadêmica e escolar, no âmbito do ensino de Geografia.
- Metodologicamente, procuro distribuir atividades mais individuais no início do semestre, a fim de tentar conhecer melhor as possibilidades de cada aluno, suas deficiências, suas potencialidades, suas expectativas. Muitas vezes os próprios alunos me procuram e colocam suas dificuldades, solicitando uma atenção especial quanto a alguma deficiência de aprendizagem que eles próprios esperam superar durante o curso (“professor, como eu faço para escrever bem?”; “professor, tenho dificuldade em me expressar oralmente, muitas vezes não falo durante os debates por timidez...”; “professor, o senhor pode ler este artigo que estou tentando fazer, mesmo não sendo da sua disciplina?...”; “professor, o senhor prefere que o aluno responda mais como os autores escrevem ou que ele dê a sua opinião?”; “professor, eu tenho defi-

ciência com a língua portuguesa, não sei construir bem os textos, as frases...o que você sugere que eu faça para vencer isso?...”; “professor, eu leio, leio, mas não consigo entender o que os autores querem dizer... o senhor tem alguma técnica boa de leitura que possa me ensinar?...” etc., etc.).

- Quando os alunos percebem, no decorrer do processo, que há coerência entre o que se propõe para avaliação com os demais atributos do planejamento de ensino – objetivos, metodologias, recursos, conteúdos, tempo disponível, bibliografia – eles passam a ter uma confiança maior no professor e gradativamente deixam de pensar a avaliação como algo estressante, angustiante. E passam a se comportar dessa forma justamente porque têm certeza de que terão abertura para discutir qualquer questão que envolva o processo de ensino/aprendizagem; sabem que o professor respeitará suas posições e estará aberto a atender suas demandas, se estas forem justas e coerentes.
- Um dos momentos mais interessantes na minha prática docente, recentemente, na Universidade, deu-se em função de uma atividade facultativa que sugeri aos alunos da disciplina “Evolução do Pensamento Geográfico II”, no 2º. Semestre de 2004. Tratou-se da proposta de fazerem uso de uma atividade lúdica para trabalharem com “Os Sertões”, de Euclides da Cunha, geografizando a obra. Me surpreendi com a capacidade de organização, com a autonomia e com o desprendimento do grupo, afinal, mais de 90% dos alunos participaram (mesmo sendo uma atividade facultativa). Realizaram a leitura do livro, selecionaram as falas dos alunos-atores que parti-

cipariam da peça teatral, selecionaram os coadjuvantes, criaram o cenário com as paisagens do sertão nordestino, definiram a trilha sonora com os temas de Canudos, organizaram o figurino; encerraram a peça transportando referências do contexto de Canudos, entre os séculos XIX e XX, para os dias atuais; geografizaram o conteúdo de suas falas ao fazer uso dos conceitos-chave da Ciência Geográfica. Uma maneira inteligente, prazerosa e autônoma de construção do próprio conhecimento. E uma demonstração inequívoca de que, quando desafiados a construir os caminhos da própria aprendizagem, os alunos podem dar respostas que nem mesmo o professor poderia ter imaginado no momento em que planejou o estudo da disciplina.

APÊNDICE B - Questionário sobre a instrumentalização da avaliação na prática pedagógica, aplicado a 20% dos alunos do curso de Licenciatura em Geografia – UESC/BA – 1º. Semestre/2005

01. Qual tem sido o comportamento mais rotineiro dos professores ao iniciar o semestre?

Os professores, na sua totalidade, discutem abertamente com os alunos como serão aplicados os procedimentos de avaliação durante o semestre	9%
A maior parte dos professores (mais de 50%) discute tais procedimentos	65%
Uma pequena parte dos professores (menos de 50%) discute tais procedimentos	26%
Os professores, na sua totalidade, não discutem tais procedimentos	-
Total	100%

02. Ao iniciar o semestre letivo, nos primeiros dias de aula, como é tratada a questão do planejamento pedagógico da disciplina, pelos diferentes professores?

Os professores costumam discutir com os alunos o plano de curso, integralmente, especialmente a metodologia, objetivos, conteúdos e avaliação	20%
Apenas uma pequena parte dos professores discute o plano de curso	68%
Os professores não discutem tais questões, iniciam o curso com conteúdos já nas primeiras aulas	3%
Os professores apenas disponibilizam o plano de curso na pasta da disciplina	9%
Total	100%

03. Quais tipos de avaliações escritas são mais freqüentes na prática pedagógica dos seus professores?

Provas objetivas	5%
Provas dissertativas	35%
Provas com questões objetivas e dissertativas	30%
Resenhas, artigos e análises críticas	20%
Sínteses, resumos e ampliação de texto	10%
Total	100%

04. Entre as técnicas de avaliação abaixo relacionadas, quais as utilizadas pelos professores com mais freqüência?

Trabalhos em grupo	32,5%
Trabalhos individuais	10%
Provas escritas	32,5%
Debates e discussões	25%
Seminários	-
Total	100%

05. Como você prefere ser avaliado pelos professores?

Através de atividades e trabalhos escritos	5%
Através de provas escritas	-
Através de atividades e trabalhos orais	17%
Através de atividades lúdicas que estimulem minha criatividade	-
Através de atividades mistas, escritas e orais, inclusive provas escritas, exceto atividades lúdicas	10%
Através de atividades mistas, escritas e orais, inclusive atividades lúdicas, exceto provas escritas	60%
Não respondeu	8%
Total	100%

06. Considerando que você teve 5 professores no semestre passado, em quantos considerou coerentes e produtivas as formas como a avaliação da aprendizagem foram estabelecidas?

Em 1	20%
Em 2	30%
Em 3	35%
Em 4	12%
Em 5	-
Em nenhum	3%
Total	100%

07. De um modo geral, você considera que:

A avaliação da aprendizagem, mais freqüentemente, tem sido utilizada como instrumento plenamente adequado ao planejamento pedagógico dos professores	60%
A avaliação da aprendizagem, mais freqüentemente, tem sido utilizada pelos professores como instrumento completamente desvinculado de qualquer planejamento didático-pedagógico	30%
Não respondeu	10%
Total	100%

08. Em algum momento, você considera que a avaliação aparece como instrumento punitivo no processo de ensino-aprendizagem?

Sim, freqüentemente	20%
Sim, esporadicamente	70%
Não	10%
Total	100%

09. Você gostaria que seus professores – ou a maior parte deles – exercessem a prática da avaliação mediadora, concedendo-lhe um atendimento mais direto, acompanhando mais de perto o seu desenvolvimento intelectual?

Sim, creio que isso me motivaria ainda mais a querer aprender e construir meu conhecimento	87%
Sim, pois assim poderia usufruir ainda mais do conhecimento do professor	5%
Não, pois acredito que a avaliação tradicional – classificatória –, ao contrário da mediadora, forma um indivíduo melhor preparado para atuar num mercado de trabalho cada vez mais competitivo	3%
Não, pois a avaliação classificatória ainda é exigência das instituições de ensino em todos os níveis de escolaridade	-
Não sei responder, pois não sei exatamente quais são as práticas de uma avaliação mediadora	5%
Total	100%

10. Nas diferentes disciplinas do curso de Geografia, até o momento, você considera que a tônica das avaliações propostas pelos professores tem sido:

Estimular a memorização de diferentes assuntos específicos da disciplina	25%
Estimular a visão crítica e integrada dos alunos, articulando conteúdos geográficos/pedagógicos entre o que se estuda na universidade e o que a educação básica pede	44%
Estimular uma visão fragmentada do conhecimento geográfico, sem a preocupação com a articulação físico/humano e a interdisciplinaridade no âmbito da própria Geografia	25%
Estimular a construção de conhecimentos mais articulados com o bacharelado que com a licenciatura	3%
Não respondeu	3%
Total	100%

11. Com qual freqüência os recursos cartográficos e pictográficos (mapas, atlas, croquis etc.) são utilizados nas diferentes disciplinas nos momentos de avaliação?

Sempre são utilizados	3%
Algumas vezes são utilizados	44%
Raramente são utilizados	50%
Nunca são utilizados	3%
Total	100%

12. Você já se sentiu injustiçado com os resultados das avaliações nas diferentes disciplinas?

Freqüentemente	9%
Algumas vezes	61%
Raramente	30%
Em nenhum momento	-
Total	100%

13. Se os resultados das avaliações propostas pelos professores não atingem a média de 70% é porque...

A culpa é minha, não tenho tido tempo suficiente para os estudos	13%
A culpa é minha, não tenho sentido motivação suficiente com o curso	6%
A culpa é dos professores, pois não utilizam técnicas eficazes de avaliação	3%
A culpa é dos professores, pois querem apenas medir quantitativamente o meu "rendimento"	13%
Ambos são responsáveis, pois professores e alunos acomodam-se diante de práticas tradicionais e desmotivadoras de avaliação	65%
Total	100%

14. Você acredita que o professor o identifica/conhece no conjunto dos alunos?

Sim, creio que todos	12%
Sim, creio que a maioria deles	62%
Sim, creio que uma pequena parte deles	26%
Não, eles não me distinguem no conjunto dos alunos	-
Total	100%

15. Ao sentir-se injustiçado numa avaliação qualquer que o professor realiza, você...

Questiona, pois quer saber onde errou	25%
Questiona, pois quer entender os critérios utilizados pelo professor para avaliar	42%
Não questiona, por timidez	12%
Não questiona, o professor deve ser capaz de avaliar	12%
Não questiona, o aluno geralmente não é ouvido	9%
Total	100%

16. Você está satisfeito com os (seus) resultados alcançados com a prática da avaliação classificatória?

Sim	25%
Não	75%
Total	100%

17. Você considera que os membros da universidade em geral, e do seu curso em particular, têm discutido efetivamente a questão da avaliação da aprendizagem?

Sim	30%
Não	70%

18. Que tipo de avaliação você considera mais oportuno para revelar os resultados obtidos por você no processo ensino/aprendizagem no curso de Geografia?

A avaliação Classificatória	5%
A avaliação Mediadora	95%

ENSINO, PESQUISA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ÂMBITO DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Gilmar Alves Trindade
Rita Jaqueline Nogueira Chiapetti

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As universidades em geral e os cursos de licenciatura em particular têm um papel relevante na análise do contexto da educação brasileira, na medida em que a educação superior forma profissionais das diferentes áreas que irão atuar com as disciplinas escolares no Ensino Fundamental e Médio.

O conhecimento produzido na universidade, fundado em pesquisa de campo e de laboratório e em pesquisa bibliográfica, deve ser dominado pelo graduado, a fim de se constituir em instrumental teórico a ser elaborado, aplicado e recriado para transformar-se em saber escolar.

No caso específico da Licenciatura em Geografia, inúmeras atividades são realizadas no decorrer dos 4 anos que a graduação exige: aulas teóricas e práticas, estágio supervisionado no ensino Fundamental e Médio, participação em eventos científicos e construção de monografia, entre outras; todas elas amparadas em pesquisa

bibliográfica e pesquisa de campo. O objetivo precípua de todas essas atividades é que os egressos consigam de fato compreender os fundamentos do campo específico da Geografia e suas interfaces com outras áreas do conhecimento, a fim de que possam realizar com competência a transposição didática no momento em que forem atuar na educação básica.

A MONOGRAFIA COMO INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DO (PRÓPRIO) CONHECIMENTO

É inegável a importância da construção das monografias no bojo desse processo. Produzindo uma monografia, o graduando deve mostrar-se competente na produção do texto em sua língua de origem, deve também demonstrar compreender e dominar os fundamentos teórico-metodológicos próprios da Ciência Geográfica, além de entender a aplicação que seu trabalho pode ter no campo específico do ensino e/ou da pesquisa em Geografia.

A monografia constitui-se em atividade obrigatória integrante do currículo do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e tem por finalidade proporcionar ao estudante iniciação na pesquisa (Cf. Regulamentação do Colegiado de Geografia/UESC, 1997). O período do estágio supervisionado na educação básica e a apresentação da monografia, no último semestre da integralização curricular, são certamente os dois momentos mais contundentes do curso, não só por serem sínteses de tudo o que foi feito no decorrer do processo, mas especialmente por tratarem-se das atividades

que os aproximarão efetivamente da inserção no mercado de trabalho. Na avaliação de Callai (2003), a pesquisa passa a ser uma possibilidade concreta na construção do conhecimento e na formação de sujeitos autônomos que possuam a autoria de seu pensamento.

De acordo com Silva e Caetano (2003, p. 282), “o educador deve ter cada vez mais a consciência de que também é um produtor de conhecimento”, posto que este não é produzido apenas em laboratório, mas também em sala de aula e na pesquisa direcionada ao ensino. Concordamos com a idéia de que “um país incapaz de gerar suas próprias idéias está fadado a ser um país dependente” (SANTOS, 1999, p. 5). Esta assertiva é válida também para o professor-educador, posto que não deve estar sempre submetido ao livro didático no processo ensino-aprendizagem; mas sim, deve produzir seu próprio conhecimento e estimular seus alunos a fazerem o mesmo. Deve ser um profissional capaz de compreender os fundamentos teórico-metodológicos de sua área específica, da realidade socioespacial do seu país e das articulações com as questões mundiais, além de buscar compreender as questões pedagógicas, na medida em que

a disciplina escolar Geografia está no jogo dialético entre a realidade da sala de aula e da escola, entre as transformações históricas da produção geográfica na Academia e as várias ações governamentais representadas hoje pelos Pareceres da Educação e Parâmetros Curriculares Nacionais (PONTUSCHKA, 1999, p. 111).

O docente precisa dominar o conhecimento geográfico a ser ensinado. Ainda, para a mesma autora, aquele

modelo que definia a competência do professor apenas baseando-se no saber acadêmico está superado, uma vez que há necessidade de outras competências para que ele possa desenvolver com eficácia a sua prática pedagógica.

A pesquisa no ensino de Geografia é um expediente relativamente recente no âmbito dos cursos de graduação em Geografia, no Brasil. Geralmente costuma-se privilegiar as questões relacionadas à organização do espaço, que pedem a articulação entre Geografia Física e Humana, muitas vezes difícil de se concretizar no momento da pesquisa. Spósito (2003) considera paradoxal que, em um país onde o analfabetismo não está erradicado e os indicadores relativos ao nível de conhecimento alcançado no ensino fundamental não têm melhorado efetivamente, seja dada tão pouca importância às pesquisas relativas ao ensino na educação superior e na educação básica. A geógrafa sugere que empreendamos o trabalho de tentar mapear os resultados das pesquisas realizadas por alunos e professores da graduação e pós-graduação em Geografia, no Brasil, a fim de que possamos levantar a situação específica do ensino dessa disciplina.

Na avaliação de Trindade e Oliveira (2003), ainda há muito a ser feito no sentido de construir na universidade um curso que seja de fato contextualizado com a prática que se exerce nos níveis fundamental e médio. Um passo importante, nesse sentido, é buscar conhecer os resultados dos trabalhos de nossos alunos, tanto no âmbito de suas atividades acadêmicas quanto profissionais, e motivá-los a socializar tais resultados na própria universidade, nas escolas em que atuam e com a sociedade.

À ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA ENTRE O QUE SE ESTUDA NA UNIVERSIDADE E A FORMA COMO É APLICADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pesquisa e ensino devem caminhar de fato articuladamente. Alunos e professores devem empreender um esforço no sentido de promover um diálogo profícuo e permanente entre o ensino superior e a educação básica, caso se espere, efetivamente, construir um país mais desenvolvido socialmente, mais justo, mais humano. O papel da universidade é precioso, na medida em que

a Universidade conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, idéias, valores; regenera essa herança ao reexaminá-la, atualizá-la, transmiti-la; gera saberes, idéias e valores que passam, então, a fazer parte da herança (MORIN, 2001, p. 81).

Na UESC, dentre os cursos de graduação que exigem a produção de um trabalho monográfico como um dos pré-requisitos para a integralização curricular, encontra-se o Curso de Licenciatura em Geografia. Concordamos com Suertegaray (2002) quando discute que se é necessário pensar sobre que educação se quer, que pesquisa se quer, que educação geográfica para professores se quer, faz-se necessário pensar em educar professores a partir e com a pesquisa. Trata-se de uma pesquisa efetivamente contextualizada com o ensino dessa disciplina e com a educação escolar de um modo geral.

No contexto de um curso com as especificidades da Licenciatura em Geografia há muitas questões que deve-

riam ser discutidas permanentemente pelos corpos docente e discente, a fim de estimular a construção de um conhecimento efetivamente relevante para a formação de graduados que em pouco tempo, estarão em sala de aula, assumindo as responsabilidades de professor. Entre tais questões, pensamos ser oportuno destacar:

- Quais têm sido os objetivos reais postos para a produção de um trabalho monográfico para conclusão de uma Licenciatura em Geografia?
- Quais linhas de pesquisa e temáticas os alunos do curso têm privilegiado?
- Qual(ais) a(s) idéia(s) de Geografia que emerge(m) nesses trabalhos?
- Há contextualização entre pesquisa e ensino de Geografia, entre ensino superior e educação básica?
- No processo de acompanhamento dos alunos, os orientadores têm encontrado dificuldades com o desenvolvimento dos trabalhos, inclusive quanto à capacidade dos orientandos em instrumentalizar a língua portuguesa satisfatoriamente e construir um trabalho mais autoral?
- Os professores do curso têm dado de fato importância a conhecer os trabalhos apresentados pelos alunos?
- As questões teórico-conceituais da ciência geográfica e as questões didático-pedagógicas articuladas ao ensino de Geografia costumam ser tratadas com coerência e segurança pelos autores das monografias durante o desenvolvimento do trabalho?
- Como tem sido tratada a questão do inter-relacionamento entre Geografia Física e Humana no bojo das temáticas desenvolvidas nessas monografias?

Vê-se que são muitos os questionamentos que neces-

sariamente deveriam fazer parte do cotidiano dos cursos de Licenciatura em Geografia que exigem um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do tipo monografia, para integralização curricular no final do curso. Professores e alunos envolvidos nesse processo devem ponderar se, efetivamente, a discussão, o acompanhamento e a avaliação continuada em torno dos resultados dos trabalhos monográficos têm acontecido; se não estão ocorrendo, acreditamos ser oportuno que o grupo reflita acerca dessa questão, afinal, para que tem servido este expediente no bojo da estrutura curricular? Apenas para cumprimento da carga horária exigida? E como fica a questão do projeto político-pedagógico do curso, como ficam as decisões tomadas coletivamente, elas servem apenas como cumprimento dos trâmites burocráticos exigidos por lei? Acreditamos que o próprio sentido da pesquisa nos cursos de graduação, especialmente nos de licenciatura, deve ser reavaliado, na medida em que

está subjacente nessa discussão a idéia de que a pesquisa pode ser vista como procedimento de ensino, que tanto vale para o ensino fundamental e médio, que promovem a formação geral dos alunos, quanto para os cursos de nível superior, que formam profissionais. Também está subjacente a concepção de pesquisa como atitude no ensino, como princípio educativo, como princípio cognitivo. Trata-se de uma atitude de indagação sistemática e planejada, uma autocrítica, um questionamento crítico constante (CAVALCANTI, 2002, p. 115).

Essa concepção de pesquisa como princípio educativo e cognitivo deveria ser interiorizada pelo professor de

Geografia – como pelo de qualquer outra área - no decorrer de seu processo de formação; um professor de Geografia – e de qualquer outra disciplina – deve ter a consciência de seu papel social enquanto sujeito que intervém diretamente na formação de outras pessoas. O ensino de Geografia, desde as séries iniciais, pode e deve ser trabalhado de forma articulada com tais princípios, através do estímulo que o professor dá ao aluno – por meio das atividades que propõe no seu planejamento pedagógico – a ir em busca de respostas que não estejam evidentes no que é estudado de imediato em sala de aula.

Através da pesquisa o aluno é levado a desvendar outras possibilidades para construção do seu próprio conhecimento, a trilhar caminhos bem mais produtivos e prazerosos que a mera repetição de códigos e respostas dadas pelo professor e/ou pelo livro didático. É imprescindível o estímulo do professor; por isso, essa discussão assume tanta relevância, na medida em que, muitas vezes, tal articulação – ensino/pesquisa/ciência geográfica/ Geografia escolar – não acontece no próprio processo de formação do professor, na universidade. E este é um problema a ser assumido com responsabilidade, a ser tratado com firmeza e transparência, a ser discutido por professores e alunos do ensino superior e do ensino básico, se de fato se espera resolver ou minimizar os graves problemas didático-pedagógicos encontrados atualmente nos níveis fundamental e médio.

A Geografia é um dos poucos campos do conhecimento (acadêmico) que está presente na estrutura curricular da educação básica, e tem por isso um papel importantíssimo na formação de sujeitos sociais mais autônomos e críticos. Basta que o professor tenha sensibilidade e compe-

tência para propor objetivos realmente significativos para a vida de seus alunos, a partir dos conteúdos que trabalha em sala de aula, uma vez que,

para tratar conteúdos com nível de pesquisa mais construtiva, é importante que os temas mais amplos sejam abordados na sua manifestação no espaço vivido pelo aluno [...] temas como migração, violência urbana e comprometimento dos recursos hídricos, podem ser analisados de modo abrangente pelos professores e alunos, e investigados pelos alunos na sua manifestação empírica local (CAVALCANTI, 2002, p. 115-116).

Quanto mais estimulados nessa direção forem os alunos da educação básica, mais jovens e adultos teremos melhor preparados para atuar na sociedade; além disso, ingressarão na universidade mais aptos a desenvolver estudos mais consistentes nas diferentes áreas, e acompanharão com muito mais tranquilidade as propostas pedagógicas mais sérias, comprometidas com a qualidade do ensino, com a excelência dos profissionais a serem formados e com o processo de ensino-aprendizagem baseado efetivamente na construção do conhecimento, e não na mera reprodução de conteúdos alienados da prática social que se vive.

A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA CIENTÍFICA EM CURSOS DE LICENCIATURA

Não parece sensato abrir mão da pesquisa na organização dos cursos de nível superior. Efetivamente, faz

importante diferença preparar profissionais num ambiente de produção de conhecimento, onde podem ter contato direto com laboratórios, com grupos de pesquisa e com a diversidade cultural, uma vez que no espaço da universidade convivem pessoas de diferentes lugares e culturas. O profissional formado nesse contexto terá uma qualidade sensivelmente diversa daquele formado num local cujo ensino tenha se desenvolvido de forma dissociada dos processos sistemáticos de investigação científica.

De acordo com o exposto, consideramos que os cursos de licenciatura não podem ficar à margem da produção de conhecimento na área da educação, pois são os profissionais formados por eles que irão lidar concretamente com questões que envolvem a educação. O profissional com licenciatura vai trabalhar no processo ensino-aprendizagem de um determinado conteúdo, que, por sua vez, é parte de algum currículo escolar. A sua prática não deve ser a de construir coisas, organizar/administrar problemas, ensinar/treinar técnicas, mas a de educar. Por educar, entende-se criar as condições e instrumentalizar pessoas para que tenham acesso concretamente à sua cidadania e ao exercício dela.

Para tanto, a estruturação de um curso de licenciatura tem de estar de acordo com as exigências do mundo atual, tem de ser ágil e conseguir dar respostas para formar um profissional-educador que consiga trabalhar numa situação desafiadora que rapidamente põe problemas novos e urgentes. É a partir da pesquisa em ensino que os alunos da graduação podem aprender a resolver os problemas referentes ao próprio ensino, pois terão que organizar leituras, estudos e discussões, realizar tarefas e encontrar formas de

argumentar para resolver o desafio-problema de uma pesquisa científica.

A formação do educador-pesquisador ressalta a importância do processo de construção do conhecimento, pois se aprende pensando e também se aprende a pensar fazendo, e, ainda, pesquisar se aprende pesquisando. Neste sentido, a pesquisa é um meio-instrumento de aprendizagem, na medida em que contribui para a formação de todos os que buscam apreender a realidade investigada.

A prática da pesquisa constitui-se, para o profissional da educação, num instrumental de ensino. Isto é, ensina-se um conteúdo, desenvolvendo pesquisa sobre ele. Assim sendo, a pesquisa deve constituir uma prática do processo pedagógico do professor. Esta prática, portanto, não deve se restringir a pesquisar processos de ensino-aprendizagem, mas a gerar novos conhecimentos referentes também a assuntos específicos ensinados em sala de aula.

Amiúde, as críticas que são feitas à formação de educadores dizem respeito justamente à falta de uma vivência real nos processos de pesquisa. A identificação desse problema tem gerado uma intensa reflexão sobre a formação do educador-pesquisador, tanto no âmbito acadêmico nacional e internacional, quanto fora dele, ou seja, na formulação de políticas de formação de educadores.

As pesquisas são essenciais, a fim de que se possa encontrar as respostas aos desafios que emergem, quer ligados ao espaço, quer ao tempo. Na realidade, as grandes verdades científicas são universais, mas, ao lado delas e complementando-as, existem as verdades de importância regional e local. Daí não se poder pensar em universidades que se limitem a transmitir os conhecimentos já elaborados em

outros centros e em outras culturas.

Sem pesquisa não há ciência. Se não houvesse pesquisa, todas as grandes invenções e descobertas científicas não teriam acontecido. É fundamental e indispensável em qualquer tipo de atividade-profissão (principalmente do tipo intelectual) que se aprenda a pesquisar para se tornar um bom profissional, porque é através da pesquisa científica que um educador aprende a construir textos científicos e materiais didáticos próprios; inovar a sua prática pedagógica; atualizar-se; recuperar constantemente sua competência e ainda refletir sobre o conhecimento que está sendo produzido dentro de sua área, no nosso caso, a Geografia. Ensinar a fazer pesquisa aos alunos dos cursos de licenciatura não é formar “profissionais da pesquisa”, mas “profissionais pesquisadores da educação”, e para tanto é necessário a pesquisa como ferramenta científica e, sobretudo, como base educativa.

A pesquisa num curso de graduação deve se dar no sentido da formação de um profissional autônomo, capaz de conduzir o seu trabalho e capaz de ter o domínio dos processos que envolvem a aprendizagem do fazer pesquisa. O aluno deve ele próprio construir, então, o seu (um novo) conhecimento científico, a partir dos pressupostos e do objeto da ciência, quer dizer, do conhecimento que ele tem (ou a que tem acesso) e da análise crítica que realiza na sua prática enquanto aluno.

É nesse contexto que os alunos podem demonstrar, através de suas monografias, o conhecimento produzido no seu curso, transformando-o numa reflexão, seguindo o método da ciência, esta sendo vista como reflexão, pesquisa, conhecimento científico, descoberta, criação, solução de problemas ou pelo menos contribuição. Este conhecimento, então, pode vir a ser um saber escolar ou aquele a ser ensinado na escola.

O “ENSINO DA PESQUISA” NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UESC

O ensinar a fazer pesquisa no Curso de Licenciatura em Geografia da UESC, em Ilhéus, teve início em 1997, sendo dividido em três disciplinas: Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia I (Projeto); Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia II (Pesquisa); Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia III (Monografia); ensinadas nos 6^o, 7^o e 8^o semestres, respectivamente. Na verdade, estas disciplinas são mais uma atividade do que conteúdos ensinados como numa disciplina regular do Curso, pois os alunos fazem as suas pesquisas no momento em que o professor está ensinando o processo de pesquisar, e os alunos devem ter o professor da disciplina como a orientação motivadora. Por outro lado, o objetivo principal desse processo é que os alunos aprendam a fazer pesquisa, ficando os resultados alcançados em cada pesquisa como objetivos secundários.

Neste processo de ensinar/aprender a fazer pesquisa científica no Curso de Licenciatura em Geografia da UESC, são dois os professores responsáveis em cada semestre, sendo sempre duas turmas; os alunos são orientados a iniciar e terminar este processo com o mesmo professor, para que ele possa acompanhar e contribuir individualmente com cada aluno.

Os alunos podem fazer suas pesquisas individualmente ou em equipe de até três componentes, mas apesar do incentivo para que as pesquisas sejam desenvolvidas em

grupos, o que normalmente tem acontecido são equipes de dois alunos e a maior parte individual. O objetivo principal a ser alcançado com estas atividades em equipe é o grande desafio dos professores e alunos de aprimorar a participação conjunta, cuidando, entretanto, da evolução individual e da produtividade dos trabalhos, e ainda a competência coletiva (mérito do trabalho) faz supor o individual, em que os alunos não devem participar da equipe somente para somar, mas sim para contribuir/dividir (socializar) trabalho e conhecimento.

Os alunos também possuem professores-orientadores para auxiliá-los no desenvolvimento de suas pesquisas, e estes professores têm papel primordial na condução deste processo, pois devem acompanhar/orientar individualmente cada aluno, mesmo que o trabalho esteja sendo feito em equipe. Para alguns deles, esta tarefa torna-se difícil, mas, para outros, tudo ocorre dentro do esperado. Sendo cada aluno um ser diferente do outro e, portanto, agindo de maneira singular na condução de sua pesquisa, caberá a cada professor orientar seus alunos.

Quanto à avaliação, ela deve ser processual, individual e realizada tanto pelo professor da disciplina como pelo professor-orientador, tendo cada um a responsabilidade de avaliar 50% do processo de pesquisa dos alunos. Os critérios de avaliação dos alunos (qualitativamente) também são determinados por cada professor, sendo que em cada semestre é exigido um trabalho final: Projeto de Pesquisa, Relatório de Pesquisa e a Monografia, que servem para auxiliar a avaliação.

Em cada disciplina existem conteúdos específicos a serem trabalhados, atividades e demais critérios que são

considerados por cada professor, além de um Seminário Interno de Pesquisa (SIP), serve para discutir, socializar e avaliar as pesquisas, sendo que os professores-orientadores devem participar destes Seminários. No último semestre, ou seja, para a fase da Monografia, é realizado um Seminário Aberto de Apresentação de Monografias (SAAM), para o qual são convidados todos os alunos e professores do Curso de Licenciatura em Geografia da UESC, além daqueles que estão diretamente envolvidos. Esta apresentação pública tem o objetivo de socializar o conhecimento científico que os alunos estão produzindo e, de certa forma, avaliar o próprio Curso, pois é perfeitamente percebida a “evolução qualitativa” dos trabalhos nos anos em que vêm sendo desenvolvidos.

PARA (NÃO) CONCLUIR

É preciso observar que existe uma normatização (ver Anexo) para a condução do processo de ensinar/fazer pesquisa científica no Curso de Licenciatura em Geografia da UESC, o qual foi aprovado em Colegiado. Assim, todos têm direitos e deveres regimentalmente estabelecidos para exigir cumprir.

Faz-se necessário esclarecer que este foi o perfil do Curso de Licenciatura em Geografia da UESC até 2004, pois a partir de 2005 implantou-se o novo currículo do curso, amparado nas discussões internas do próprio colegiado, nas discussões estabelecidas com a comunidade geográfica de outros lugares do Brasil e nas deliberações oriundas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Secretarias Es-

taduais de Educação, relacionadas às demandas dos cursos de ensino superior no Brasil.

O mapa curricular do Curso de Licenciatura em questão sofreu consideráveis reformulações, não só quanto ao elenco de disciplinas do curso, mas também quanto à exigência de cumprimento de carga horária específica para atividades acadêmico-científico-culturais, com ênfase nas atividades associadas ao Estágio no Ensino Fundamental e Médio, e reafirmação da necessidade de instrumentalização da pesquisa articulada indissociadamente das questões didático-pedagógicas, na medida em os alunos do curso serão formados para atuar na educação básica, sendo fundamental que exercitem a prática da pesquisa associada ao estudo dos conteúdos nas diferentes disciplinas e à formação de questionamentos baseados na própria realidade socioespacial do lugar e da região em que a UESC se insere.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALLAI, Helena. Do ensinar Geografia ao produzir o pensamento geográfico. In: REGO, Nelson et al. (Orgs.). **Um pouco do mundo cabe nas mãos**: geografizando em educação o local e o global. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 57-73.

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

COLEGIADO DE GEOGRAFIA. **Regulamentação da Monografia**. Ilhéus: UESC, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 128 p.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 111-142.

SANTOS, Milton. Tarefas da Geografia brasileira num mundo em transformação: um momento de sua trajetória. **Revista Ciência Geográfica**. Bauru, SP, v. 13. p. 4 -22, maio/ago. 1999.

SILVA, Christian Nunes; CAETANO, Viviane Silva. O ensino público, o ensino de Geografia e o contexto acadêmico. **Revista Ciência Geográfica**, Bauru, SP, v. 9, p. 281-283, set./dez. 2003.

SPOSITO, Maria Encarnação. Pesquisa e Ensino em Geografia: desafios e perspectivas. **Fala Professor**, Presidente Pruden-

te/SP, p. 22-33, 2003.

SUERTEGARAY, Dirce Maria. Pesquisa e Educação de professores. In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib et al. (Orgs). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 109-114.

TRINDADE, Gilmar Alves; OLIVEIRA, Clarice Gonçalves. Geografia: reflexões sobre ensino e currículo. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 7., 2003, Vitória, **Anais...** Vitória: UFES, 14-18 set. 2003. p.

198-204.

ANEXO - NORMATIZAÇÃO PARA O TRABALHO FINAL DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UESC

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC
COLEGIADO DE GEOGRAFIA

REGULAMENTAÇÃO DA MONOGRAFIA

TÍTULO I

Art. 1º- A monografia, atividade curricular obrigatória integrante do currículo mínimo do curso de Licenciatura em Geografia, tem por finalidade proporcionar ao estudante iniciação na pesquisa, necessária ao bom desempenho profissional.

Art. 2º- A monografia será um trabalho individual ou em grupo de no máximo 3 (três) alunos, podendo envolver pesquisa bibliográfica e/ou empírica.

Art.3º- A matrícula nas disciplinas **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia I (Projeto), Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia II (Pesquisa) e Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia III (Monografia)** deverá ser condicionada ao sistema de pré-requisitos apresentados no fluxograma do curso.

PARÁGRAFO I - A matrícula na disciplina **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia I (Projeto)** será permitida ao aluno que tenha sido aprovado na disciplina Metodologia do Trabalho Científico e, cumprido, no mínimo, 2/3 (dois terços) do currículo pleno do curso de Licenciatura em Geografia.

PARÁGRAFO II – O aluno terá um prazo de 30 (trinta) dias, a partir do início das aulas da disciplina **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia I (Projeto)** , para a apresentação do nome do orien-

tador; sem o que a matrícula deverá ser trancada.

PARÁGRAFO III – O aluno terá um prazo de 30 (trinta) dias, a partir do início das aulas da disciplina **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia II (Pesquisa)**, para a apresentação do projeto de pesquisa, sem o que a matrícula deverá ser trancada.

TÍTULO II - DA ORGANIZAÇÃO

Art. 4º- Caberá ao Colegiado de Geografia em um trabalho integrado com o Departamento de Ciências Agrárias e Ambientais (DCAA), reservadas as suas especificidade, gerir o processo de desenvolvimento, orientação e avaliação das monografias.

PARÁGRAFO ÚNICO - Caberá ao Colegiado do Curso de Geografia o acompanhamento pedagógico das disciplinas **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia I (Projeto)**, **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia II (Pesquisa)** e **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia III (Monografia)**, a divulgação da regulamentação da monografia e o estabelecimento de prazos para a entrega da mesma.

TÍTULO III - DA ORIENTAÇÃO

Art. 5º- Para orientação da monografia desenvolvida pelo(s) aluno(s) nas disciplinas **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia I (Projeto)**, **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia II (Pesquisa)** e **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia III (Monografia)**, será designado pelo Colegiado de Geografia, a pedido do aluno, um professor orientador da UESC, com titulação mínima de Mestre (ou mestrando), ou ainda, Especialista com experiência comprovada; cuja área de conhecimento esteja relacionada ao tema escolhido pelo aluno.

PARÁGRAFO I- O professor de 40 (quarenta) horas semanais poderá orientar até 3 (três) monografias, ou em casos excepcionais, até 6 (seis) monografias.

PARÁGRAFO II- O professor de 20 (vinte) horas semanais poderá orientar até 2 (duas) monografias, ou em casos excepcionais, até 4 (quatro) monografias.

PARÁGRAFO III- Para efeito de pontuação no PIT (Plano Individual de Trabalho) o professor orientador poderá contabilizar 1 (uma) hora/aula semanal para cada monografia sob sua orientação, perfazendo um máximo de 3 (três) horas/aula semanal.

Art. 6º- Poderá haver um co-orientador de fora da UESC, desde que aceite interagir com o professor orientador.

Art. 7º- COMPETE AOS PROFESSORES ORIENTADORES:

- a) Colaborar com o(s) aluno(s) na escolha e definição do tema da monografia.
- b) Orientar o(s) aluno(s) em todas as fases do processo de trabalho monográfico, quais sejam, projeto, pesquisa e monografia.
- c) Avaliar progressivamente as atividades desenvolvidas pelo(s) orientando(s) para fins de aprovação na(s) disciplina(s).
- d) Reunir-se com o professor das disciplinas **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia I (Projeto), Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia II (Pesquisa) e Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia III (Monografia)**, no mínimo, 2 (duas) vezes por semestre.
- e) Manter, através de relatório bimestral, o professor das disciplinas **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia I (Projeto), Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia II (Pesquisa) e Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia III (Monografia)** informado a respeito do desempenho do(s) aluno(s) sob sua orientação e das atividades desenvolvidas por esse(s).
- f) Orientar o(s) aluno(s) para a apresentação do(s) trabalho(s) de pesquisa durante a realização dos Seminários Internos de Pesquisa (SIPs) e participar de cada seminário, com o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento científico dos alunos.

TÍTULO IV- DA AVALIAÇÃO

Art. 8º- Os alunos serão avaliados, individualmente, em cada uma

das disciplinas **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia I (Projeto)**, **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia II (Pesquisa)** e **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia III (Monografia)**, mesmo quando o trabalho de pesquisa for desenvolvido em equipe.

Art. 9º- A avaliação deverá ser processual e dinâmica, sendo de total responsabilidade do professor das disciplinas **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia I (Projeto)**, **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia II (Pesquisa)** e **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia III (Monografia)** e do orientador, que deverão definir de modo consensual a nota final do(s) aluno(s), a partir de reunião a ser convocada pelo professor.

PARÁGRAFO ÚNICO – Não sendo possível o encontro entre professor e orientador, fica este último responsável por encaminhar ao Colegiado de Geografia um parecer sobre o desempenho do(s) aluno(s) e a atribuição de uma nota correspondente a 50% (cinquenta por cento) da nota final, de acordo com o sistema de avaliação da UESC.

Art. 10º- São critérios da avaliação:

- a) O estabelecimento de um mínimo necessário em todas as fases de uma pesquisa.
- b) Cada professor deverá ter autonomia para estabelecer parâmetros relevantes para aquilo a que se propõe, desde que esteja de acordo com o mínimo necessário ao desenvolvimento da pesquisa.
- c) Somente o professor das disciplinas em questão e o orientador poderão realizar a avaliação do(s) aluno(s).
- d) O orientador poderá obter informações do(s) aluno(s) através do co-orientador, sendo vetado a este último avaliar o(s) aluno(s).
- e) A realização de um Seminário Interno de Pesquisa (SIP) em cada uma das disciplinas **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia I (Projeto)**, **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia II (Pesquisa)** e **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia III (Monografia)**, com data a ser definida pelo professor e com a participação dos alunos

e orientadores.

- f) A realização de um Seminário Aberto de Apresentação de Monografias (SAAM), com data a ser definida pelo professor da disciplina.

Art. 11º- Caso o aluno não obtenha nota suficiente, em qualquer uma das disciplinas, ele repetirá somente aquela em que foi reprovado.

Art. 12º- O trabalho final de cada uma das disciplinas deverá ser entregue ao orientador até 15 (quinze) dias antes do término do período letivo.

Art. 13º- Os orientadores ficam responsáveis por encaminhar ao Colegiado de Geografia uma cópia do trabalho final de cada uma das disciplinas (projeto, relatório e monografia) até 10 (dez) dias antes do término do período letivo.

PARÁGRAFO ÚNICO - O aluno só será aprovado na disciplina **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia III (Monografia)** depois da entrega da versão final da monografia, com as alterações solicitadas, tanto pelo orientador quanto pelo professor da referida disciplina.

TÍTULO V- DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 14º- Os casos omissos serão resolvidos pelo Colegiado de Geografia.

Art. 15º- Este regulamento entrará em vigor a partir de sua aprovação pelo Colegiado de Geografia.

MAPA MENTAL: FORMA DE COMUNICAÇÃO ESPACIAL¹

Lurdes Bertol Rocha

INTRODUÇÃO

O ser humano comunica-se com seus semelhantes através de várias formas de linguagem, e uma delas é o mapa mental, recurso utilizado para externalizar o espaço internalizado. Mapa mental é um signo que, na linguagem verbal (escrita, televisiva, jornalística) ou não-verbal (gráfica), contém uma mensagem. Cada mapa mental é portador de informações espaciais armazenadas na mente de um indivíduo, as quais estão de acordo com experiências e percepção de um determinado lugar. Tais experiências podem ter sido adquiridas de forma direta (contato pessoal) ou através dos vários meios de informação disponíveis (rádio, televisão, jornais, romances, filmes, infovias, relato de viagens, entre outros). Um mapa mental, feito por várias pessoas, sobre o mesmo fenômeno, aparecerá diferente tantas vezes quantas forem as que o elaborarem. Isto ocorre porque cada pessoa percebe o seu entorno à sua maneira, levando-se em conta seu estado de espírito,

¹ Texto original publicado na revista *Ciência Geográfica*, ano IX, v. IX, n. 2, maio/agosto 2003.

sua cultura, seu relacionamento com o lugar. Num mapa mental aparecem, de forma integrada, duas informações básicas para que o indivíduo possa sobreviver em seu meio ambiente e em seu cotidiano: as localizações e os atributos dos fenômenos. O mapa mental pode ser um recurso a ser utilizado para se chegar à elaboração de mapas cartográficos no ensino fundamental e médio.

Entre as várias formas de comunicação, os estudiosos buscam cada vez mais a linguagem não-verbal, constituída de gestos, símbolos, sinais, como recurso de leitura e análise de fatos históricos, sociais, políticos, culturais, econômicos de uma cidade, de uma paisagem, de um lugar. Quando se observa uma cidade, uma praça, um monumento, eles gritam uma mensagem inserida num texto não-verbal, à espera de interpretação por parte de quem os observa. Estes elementos constituem o signo.

O signo, enquanto objeto, constitui-se para nós no ato do aparecer [...] este ato não é ainda um ato que designa, ele precisa ligar-se a uma nova intenção, a um novo modo de apreensão, por meio do qual é visado não o que aparece intuitivamente, mas algo novo, o objeto designado (HUSSERL, 1975, p. 51).

E o signo fala. Mas fala diferente para pessoas diferentes, em momentos diferentes. Isto porque a leitura de cada um dos atores sociais depende do conhecimento, do envolvimento emocional que tenha com o signo, seja ele uma rua, uma praça, um prédio, um monumento, uma cidade, uma pessoa, um gesto, um cheiro, uma cor. A leitura poderá trazer sentimentos de amor, de carinho,

a chamada reação topofílica; ou de ódio, de medo, de ressentimento, a reação topofóbica (TUAN, 1980). Estas reações surgem a partir da percepção e leitura de signos, objeto de estudo da Semiótica, ciência de tudo aquilo que é produzido e pode ser interpretado, e que tem como objeto o estudo de todo tipo de linguagem. Pode-se dizer que a Semiótica tem por tarefa investigar a ação dos signos, e a função dos signos, que, de acordo com Guiraud (1993), é a de comunicar idéias por meio de mensagens (ROCHA, 2001).

O mapa mental é um signo, é linguagem que transmite uma mensagem, através da forma verbal e/ou gráfica. Num mapa mental seu autor registra, via de regra, os elementos do espaço que mais lhe dizem alguma coisa, com os quais mais se identifica, ou elementos dos quais mais faz uso no seu dia-a-dia ou, ainda, aqueles elementos que mais lhe chamam a atenção por serem exóticos, ou por seu valor histórico, ou porque tem uma relação de afetividade. Num mapa mental podem aparecer elementos que nem existem mais fisicamente, mas, para quem o elabora, eles não desapareceram. Em sua mente, em sua alma, continuam tendo significado sentimental, como bem expressa Márquez (2000, p. 12): “[...] mas aquele jardim, o jardim de minha mãe, não morreu. Ele continua alegre e vibrante e lindo – é o que vejo com os olhos do coração.”

O olhar de cada um é o olhar de cada um. E o registro do que vê estará de acordo com o que vê ou pensa que vê, ou que está na memória. Porque nem sempre o que é registrado está materialmente no local representado. Mas na alma, na tela do olhar, lá está ele.

CONTEÚDO E SIGNIFICADO

Quando nos dirigimos a algum lugar, física ou mentalmente, chegamos ao destino porque temos um mapa mental que nos guia. Isto nós fazemos de forma mecânica, sem necessidade de raciocinar sobre o trajeto, porque ele faz parte de nosso dia-a-dia. Mas o que ocorre quando nos deparamos com um ponto no qual não conseguimos nos situar ou não encontramos um ponto de referência pelo qual nos guiar? É certo que ficamos como que presos ao chão. Sentimo-nos desorientados, ou seja, perdemos o “norte” e advém-nos uma sensação estranha, como se estivéssemos a flutuar, sem vislumbrar um porto seguro, a partir do qual possamos continuar a caminhada. Como exemplo dessa situação, numa noite, após sair de uma reunião, tomei uma rua atrás do Grapiúna Tênis Clube, que fica próximo à rodoviária de Itabuna. Eu não tinha costume de transitar por aquela rua. De repente, desemboquei numa avenida larga, bem iluminada, com intenso movimento. Do outro lado da pista, avistei um posto de gasolina. À direita, ao fundo, vislumbrei prédios. Não consegui determinar que lugar fosse aquele. Procurei pelo mapa mental, e, nele, aqueles elementos não se encontravam. Obriguei-me a atravessar a avenida (que depois identifiquei como sendo a J. S. Pinheiro) e perguntar ao frentista, para que lado era o centro da cidade. O rapaz indicou-me a direção, aquela onde se encontravam os edifícios. Segui naquele sentido, mas eu continuava confusa e dirigi meu carro devagar, sentindo-me insegura. Só quando cheguei em frente à rodoviária consegui me localizar em meu mapa mental, e, alívio, segui o caminho sentindo-me segura.

Este episódio, entre tantos outros, deixou claro para mim que, apesar dos mapas cartográficos, com sua escala indicando as distâncias corretas entre dois pontos espaciais, sua legenda e todos os demais elementos que facilitam e indicam, de forma precisa, lugares, posições, direções, cada indivíduo possui seu mapa mental. Nesse mapa estão os pontos de referência mais importantes para ele, que lhe possibilitam movimentar-se em seu meio-ambiente de forma desembaraçada e segura.

Downs e Stea (1973, p. 8) citam o exemplo da caminhada dos astronautas na lua, em 1970, quando chegaram bem próximo de seu objetivo, na borda de uma determinada cratera. Contudo, voltaram à nave, pois ficaram confusos e desorientados, devido à falta de características distintas da paisagem lunar que tinham em mente e pela seqüência ininterrupta de canais, que não conseguiram identificar. Só mais tarde perceberam o quanto estiveram perto de seu objetivo.

Pode-se afirmar, de acordo ainda com Downs e Stea (1973, p. 9), que mapas mentais são “um conjunto de símbolos taquigráficos que todos nós subscrevemos, reconhecemos e empregamos: estes símbolos variam de grupo para grupo, de indivíduo para indivíduo, resultado de nossa individualidade, preconceitos e experiências pessoais”. E, em função disso, acrescentam os autores que, apesar da forma variada como são definidos os mapas mentais, pode-se dizer que “o comportamento espacial humano depende do mapa mental individual do ambiente espacial” (p. 9). É por isso que o mesmo espaço é representado de forma diferente por pessoas diferentes. E, ainda nessa direção, Gould (1988, p. 479) afirma que as pessoas se relacionam com seu

espaço em conformidade com o entorno por eles percebido: “seu comportamento resulta mais de um reflexo das imagens que se formam do meio-ambiente social e físico que das verdadeiras características deste, seja qual for sua forma de defini-lo e de medi-lo.”

Para Martinez (1992), a expressão “mapa mental”, citando Cauvin, pode ser abordada de duas formas:

a) Informações armazenadas na mente e, por outro lado, as informações espaciais obtidas de outros (estimativa de distâncias, desenhos...) e tratadas segundo diferentes métodos.

b) Mapas ou croquis que os sujeitos desenhavam espontaneamente sobre um espaço dado. Neste caso recebem o nome de esboço de mapa (p. 50). O autor também apresenta a definição de “mapa cognitivo”, de Downs e Stea (1977): “É a representação organizada de uma parte do entorno espacial de um indivíduo”. O autor afirma serem as representações cognitivas sempre incompletas e que não proporcionam mais que uma informação parcial de tudo o que o indivíduo percebe de seu entorno.

Um mapa mental se forma de acordo com experiências adquiridas de um determinado lugar, ou de informações chegadas através dos vários meios de informação disponíveis. Muitos têm, em sua mente, por exemplo, o mapa das pirâmides do Egito, ou da cidade de Nova York, ou de Roma, ou de Paris, ou da Floresta Amazônica, ou de qualquer outro lugar, onde os objetos estão organizados e distribuídos no espaço a partir de sua imaginação, em função das informações que se acumularam ao longo da vida,

e não por terem estado, fisicamente, lá.

Contudo, há de se levar em conta que um mapa mental não é necessariamente um mapa. Ele se forma a partir de um processo, através do qual se adquire, se processam e se armazenam informações espaciais. Um mapa mental “não possui, necessariamente, as propriedades físicas, das quais, o modelo pictórico”. Portanto, “o mapa mental é uma analogia para ser usada, não para ser acreditada”, conforme afirmam Downs e Stea (1977, p. 11).

Para compreender melhor o que são mapas mentais, como eles se formam e como agem, é necessário responder a três questões básicas, segundo os mesmos autores (p. 16):

a) O que as pessoas precisam saber?

Os mapas mentais apresentam, de forma integrada, duas informações básicas para que um indivíduo possa sobreviver no meio ambiente e em seu cotidiano: as localizações e os atributos dos fenômenos. Por exemplo, um aborígine precisa ter bem claros, em sua mente, os caminhos pelos quais percorrer para chegar às fontes de alimento. Quando um exército não conhece o campo pelo qual deve se deslocar, poderá esbarrar numa cadeia montanhosa ou num terreno pantanoso. Haja vista a dificuldade que os americanos tiveram para encontrar os membros do Taliban, que se moviam com desenvoltura por entre as cavernas e montanhas do Afeganistão. Apesar de os primeiros dominarem a tecnologia moderna com seus instrumentos sofisticados de orientação e localização, os segundos dominam seu meio ambiente devido ao conhecimento que têm dele.

Portanto, no que se refere à localização, é possível saber “onde estão os fenômenos”, fato que conduz o indivíduo ou os grupos a uma geometria subjetiva do espaço, a qual é composta pela distância e pela direção. No caso dos exemplos acima, é de vital importância saber a direção a tomar, e a distância a percorrer. Assim, de posse da informação desses dois elementos da geometria espacial do mapa mental, pode-se alcançar o local do fenômeno informado. Isto não significa que a chegada ao local, dessa forma, seja a mesma se fosse através das coordenadas de um mapa cartográfico.

b) O que as pessoas sabem?

Normalmente, quando se analisa um mapa mental, achamos que ele é incompleto, distorcido, convencional e exagerado (DOWNS; STEA, 1973). A incompletude de um mapa mental está relacionada à omissão, por parte de quem o elabora verbal ou graficamente, de elementos considerados importantes. Isto ocorre quando tal fenômeno não representado “não deve ter papel significativo ou de valor no comportamento pessoal” (p. 19).

Quando se diz que o mapa mental apresenta distorções, tal fato se refere às transformações cognitivas tanto de distância quanto de direção. Estas distorções advêm da visão euclidiana do mundo real. Assim, por exemplo, conforme Lee (1962), citado por Downs e Stea (1973, p. 19): “dadas duas localidades urbanas eqüidistantes de um morador urbano, uma situada no centro é considerada mais perto do que uma que se encontra fora do centro da cidade”.

Por convencionalismo (*schematization*), entende-se “o uso de categorias cognitivas com as quais codificamos in-

formações do meio ambiente e com as quais interpretamos tais informações.” Estas convenções podem ser expressas de duas maneiras (DOWNS; STEA 1973, p. 19): “a primeira envolve o uso daqueles símbolos espaciais aos quais estamos sujeitos e dos quais fazemos uso.” Exemplificando esta forma, os autores citam os bordões convencionais “África, o continente negro”, “Europa, o centro da cultura”, símbolos que têm um significado, uma ideologia, um preconceito implícitos. Uma segunda forma do convencionalismo nos mapas mentais refere-se a categorias utilizadas para representar informações vindas do meio ambiente. Por exemplo, o conceito de que “uma vez que você viu um bairro pobre, você viu todos” ou, o brasileiríssimo ditado de que “à noite, todos os gatos são pardos.”

Outra característica dos mapas mentais é o exagero. Às vezes, num mapa mental, aparecem fenômenos em grande profusão ou em tamanhos exagerados. Os antigos cartógrafos não suportavam espaços vazios em seus mapas, os quais eram preenchidos com rios imaginários, cadeias montanhosas, monstros marinhos (DOWNS; STEA 1973, p. 21). O que se infere é que tais fatos, representados nesses mapas, não estão aí à toa. Devem ter um significado especial para seus autores.

c) Como as pessoas obtêm seu conhecimento?

As pessoas adquirem conhecimento através dos sentidos e das faculdades mentais e psíquicas. Esses elementos combinados permitem uma representação integrada do espaço. Dos sentidos pelos quais as informações chegam, predomina a visão. No entanto, os outros sentidos são de vital importância. Por exemplo, sabe-se que se está próxi-

mo de um determinado restaurante por causa do cheiro característico de um prato famoso que ali é servido. A proximidade do mar é denunciada pelo seu cheiro característico e o local de uma festa ou de uma igreja, pelo tipo de música que chega aos ouvidos.

O conhecimento pode ser adquirido de forma ativa, passiva, ou inferencial (por associação). As informações que obtemos de uma cidade, por exemplo, são informações passivas, de “segunda mão” isto é, a cidade é “vista através dos olhos dos outros” (DOWNS; STEA, 1973, p. 22). Isto pode ser exemplificado quando se trata de uma descrição verbal, de um mapa cartográfico de uma rua, de uma foto, de um quadro. Essas representações são similares na função (a de transmitir uma informação), mas a forma de apresentação difere. Nos dois casos (função e forma), “a informação é selecionada e transmitida através de um conjunto de filtros que necessariamente distorcem a informação, geralmente de uma forma utilitária para o indivíduo em seu presente contexto” (p. 22). Assim é que, quando olhamos as fotos tiradas por um amigo, em suas férias, e comparamos com o local que fotografou, percebemos pouca semelhança um com o outro. Isto tem a ver com a expectativa que criamos acerca de um fato. Por exemplo, quando ouvimos falar ou lemos a respeito de um filme, de uma peça teatral, de um lugar, criamos grandes expectativas, e, ao ir ver o filme, a peça de teatro ou visitarmos o lugar, constatamos que “não é bem assim”.

Já no processo inferencial (de associação) de aquisição de conhecimento, “um estímulo ou um conjunto de estímulos pode liberar uma cadeia de processos associativos

na memória do indivíduo” (DOWNS; STEA 1973, p. 23). Por exemplo, quando olhamos um local onde as casas estão com as paredes descascadas, mal cuidadas, associamos não só aquele local, mas todo seu entorno, como sendo de pessoas de classe mais baixa, provavelmente de negros, onde impera a violência e a criminalidade. Um fato, as casas mal pintadas, “levam ao afloramento de uma cadeia de associações.” Cada um desses três tipos de informação [passivo, ativo, inferencial] tem características distintas de validade e utilidade. Assim, a primeira impressão está baseada no que “sua vista alcança”. O que a vista alcança pode estar incorreto, em especial se estamos subjugados a preconceitos. Sabemos que “as coisas não são como parecem ser” e que “nós devemos olhar duas vezes”, aconselham os autores acima citados.

MAPA MENTAL X MAPA CARTOGRÁFICO: DA ELABORAÇÃO VERBAL E/OU GRÁFICA AO MAPA CARTOGRÁFICO

Pode-se dizer que o mapa mental é uma psicogeografia de determinado lugar ou espaço. Para Freire (1997, p. 69), a psicogeografia possibilita a construção de mapas, quando afirma que ela “é um método de abordagem da cidade e possibilita a construção de mapas imaginários”. O autor acima citado acrescenta (p. 69-70), clareando mais sobre mapas mentais, que

tais mapas não têm valor descritivo como os mapas usuais da cidade, construídos a partir de um lugar

absoluto inexistente, mas seu interesse é de outra ordem, mais vivencial e narrativo onde os trajetos estão amarrados às histórias e não ao presente contínuo da descrição neutra e absoluta.

Freire (1997, p. 70), citando Carlos Roberto Andrade, escreve que “a psicogeografia pressupõe a cidade como sendo também representação que os cidadãos têm dela, isto é, a cidade enquanto usina do imaginário social.” Fica claro aqui que o mapa mental nem sempre é a expressão do que existe efetivamente no espaço. Muitas vezes é a representação do imaginário. Num dos mapas mentais feito por um dos entrevistados em Itabuna, sobre o que considerava mais importante no centro da cidade, apareceu um mapa gráfico, onde colocou uma praça (Praça Adami) e nela desenhou um relógio sobre uma coluna. Este relógio não existe mais, porém, para o entrevistado, foi o marco que mais profundo ficou em sua lembrança. O relógio era um elemento importante na praça, tanto que, até hoje, moradores mais antigos se referem a esta praça como “praça do relógio”, assim denominada à época de sua existência física (ROCHA, 2001).

O mapa mental, ou mapa cognitivo, ou, ainda, mapa imaginário, traz à tona, portanto, a experiência que as pessoas têm de um determinado lugar e a relação que mantêm ou mantiveram com ele. Esta relação nem sempre é física. Ela pode ser efetuada pela informação que obtêm pelos vários meios de comunicação.

Walter Benjamin, em sua obra “Fragmento”, citada por Freire (1973, p. 74-75), deixa claro que a memória topográfica traz à luz os lugares que são importantes por causa das lembranças que trazem:

Quando eu estiver velho, gostaria de ter no corredor
da minha casa
Um mapa de Berlim
com uma legenda
Pontos azuis designariam as ruas onde morei
Pontos amarelos, os lugares onde moravam minhas
namoradas
Triângulos marrons, os túmulos
nos cemitérios de Berlim onde jazem os que foram
próximos de mim
E linhas pretas redesenhariam os caminhos
No Zoológico ou no
Teirgarten
que percorri conversando com as
garotas
E flechas de todas as cores apontariam os
lugares nos arredores
onde repensava as semanas berlinenses
E muitos quadros
vermelhos marcariam
os aposentos
do amor da mais baixa espécie ou do
amor mais
abrigado do vento.

E, na mesma linha do poema de Benjamim, Mário de Andrade, citado pela autora acima mencionada (p. 75-76), deixa um mapa imaginário com todos os detalhes de onde enterrar as partes de seu corpo, após sua morte, a fim de que, mesmo desaparecendo fisicamente, suas lembranças fiquem representadas por elas (as partes do corpo), conforme o significado que cada um daqueles lugares teve para cada parte de seu corpo:

[...] Meus pés enterrem na rua Aurora

No Paiçandu deixem meu
sexo
No Lopes Chaves a cabeça
[...] No Pátio do Colégio afundem
O meu coração paulistano;
Um coração vivo em um defunto
Bem juntos
Escondam no Correio o ouvido
Direito, o esquerdo nos telégrafos,
Quero saber a vida alheia
[...] O nariz guardem nos rosais,
A língua no alto do Ipiranga
Para cantar a Liberdade.
[...] Os olhos lá no Jaraguá
Assistirão o que há de vir,
O joelho na Universidade,
[...] As mãos atirem por aí,
Que desvelam como viveram,
As tripas atirem pro Diabo,
Que o espírito será de Deus. Adeus.

Como se depreende dos poemas anteriores, a partir de um mapa mental, é possível traçar um mapa cartográfico, com suas coordenadas, legenda, escala. Com um mapa cartográfico base, pode-se distribuir cada fenômeno a partir dos mapas mentais acima verbalizados. Já dizia Bole, citado por Freire (1997, p. 74) que “[...] o mapa da memória do eu e o mapa da cidade se sobrepõem, não é possível desenhar um sem o outro”.

Com alunos do ensino fundamental, esse caminho é viável e recomendável, pois é uma forma de levá-los a codificar e decodificar mapas de forma lúdica ou, pelo menos, com mais interesse, já que se pode elaborar mapas mentais

a partir de lugares que freqüentam, de lugares que imaginam, dos percursos que fazem, de poesias, de letras de música, de textos, entre outros. Isto tornará o processo de aprendizagem da cartografia mais agradável e de melhor compreensão.

Seguindo este método, num trabalho de pesquisa para detectar quais signos eram considerados de maior importância no centro da cidade (ROCHA, 2001), a partir de mapas mentais verbais e desenhados, fotografias e jornais antigos, telas, foi elaborado o primeiro mapa cartográfico do centro da cidade de Itabuna, localizando as praças, ruas, monumentos, edifícios. Este mapa cartográfico, que nasceu do mapa mental, é o produto concreto e visível dos elementos que ainda existem ou que só estavam na memória das pessoas. Por exemplo, junto à Praça Olinto Leone, até 1989, existia um edifício em estilo vitoriano, da família de Firmino Alves, fundador da cidade de Itabuna, conhecido por todos como o “castelinho.” O prédio foi demolido fisicamente, mas não da memória dos que o conheceram. Como este foi um elemento constante nos mapas mentais da pesquisa, foi localizado no mapa cartográfico, permitindo que quem não o conheceu saiba de sua existência no passado e da importância que seus ocupantes tiveram, permitindo que se analise a formação geográfica e histórica da cidade, sua economia, seus coronéis do cacau e seu estilo de vida.

Como se depreende do que se discutiu até aqui, o mapa mental é a construção do espaço relativo, baseado no espaço absoluto. As representações em tais mapas estão carregadas de conteúdo. O importante é enfatizar o que está representado e não a forma como foi representado.

Daí o cuidado de, quando se trabalhar mapas mentais com alunos do ensino fundamental, médio, ou outro grupo de indivíduos, analisar o que está representado, descobrir seu significado e não a beleza estética do desenho ou do texto verbal.

A forma como se codificam e decodificam as informações de um espaço constitui o que se chama de códigos do mapa. Num mapa cartográfico, sua identidade depende de três operações básicas: ponto de vista da perspectiva vertical, escala e legenda. A elaboração de um mapa mental não precisa seguir a mesma estrutura do mapa cartográfico. No entanto, mapas cartográficos podem ter como base mapas cognitivos, como já se afirmou neste artigo. Lynch (1997) fez uso de vários mapas mentais colhidos em suas entrevistas para elaborar mapas cartográficos de cidades norte-americanas (Boston, New Jersey, Los Angeles).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mapas mentais (gráficos e verbais) podem se constituir num importante recurso a ser utilizado para, através de símbolos verbais ou não-verbais, representarem um espaço real de acordo com a percepção de cada indivíduo que o elabora. Os mapas mentais de um mesmo fenômeno espacial apresentam diferenças individuais e intergrupais. Essas variações ocorrem por conta das diferentes formas de percepção do espaço por parte dos indivíduos e de suas relações com ele. Aqui fica compreensível a afirmação de Kofka, citado por Downs e Stea (op. cit., p. 22), quando pergunta se vivemos na mesma cidade e responde que

“Sim, quando significa espaço geográfico, e, não, quando significa comportamento.”

Através dos mapas mentais elaborados por um determinado grupo de indivíduos, como, por exemplo, alunos do ensino fundamental e médio, pode-se trilhar o caminho da codificação e decodificação de mapas cartográficos, com menos traumas, de uma forma mais agradável, mesmo porque os mapas mentais têm uma relação de afetividade do indivíduo com o espaço que está sendo representado. Isto fica evidente quando determinados elementos considerados importantes não aparecem nos mapas mentais de alguns indivíduos e, outras vezes, os elementos que já desapareceram continuam na mente e passam para o mapa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOWNS, Roger M.; STEA, David (Orgs.). Cognitive maps and spatial behavior: process and products. In: **Image and environment cognitive mapping and spatial behavior**. Chicago: Edward Arnold, 1973. p. 8-26.

FREIRE, Cristina. **Além dos mapas**: os momentos no imaginário urbano contemporâneo. São Paulo/SESC: Annablume, 1997.

GOULD, Peter. Las imagines mentales del espacio geográfico. In: MENDOZA, Josefina Gómez et al. **El pensamiento geográfico. Estúdio iterpretativo y anntología de textos**. 2. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1988. p. 477-484.

HUSSERL, Edmund. Investigações lógicas. Sexta Investigação: Elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. 13 – 192.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARQUEZ, Martha Mendes. Olhar com os olhos do coração. In: **A educação do olhar**. Caderno do Professor. Centro de Referência do Professor. Secretaria de Estado da Educação – MG. n. 6, ago. 2000, p. 11-15.

MARQUEZ, Martha Mendes. Olhar com os olhos do coração. In: **A educação do olhar**. Cadernos do professor. Centro de Referência do professor. Secretaria de Estado da Educação. MG. n. 6. ago./2000. p. 10-15.

MARTINEZ, Francisco Xavier Escobar. El esquema cognitivo del espacio urbano. In: SENDRA, Joaquín Bosque et al. **Prácticas de geografía de la percepción y de la actividad cotidiana**. Barcelona, Espanha: Oikos-Tau, 1992. p. 101-123. (Colección "Pláticas de Geografía Humana").

ROCHA, Lurdes Bertol. **Signos e significados do centro da cidade de Itabuna – Ba**. Dissertação (Mestrado). Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, julho de 2001.

TUAN, Yi-fu. **Topofilia**. Um estudo da percepção e valor do meio ambiente. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1980.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA: uma proposta de operacionalização

Maria Cristina Rangel

INTRODUÇÃO

A idéia de escrever este artigo surgiu da necessidade de criar uma ocasião para expor, redefinir, sistematizar e compartilhar dúvidas e discussões pertinentes ao Estágio Supervisionado obrigatório e, assim, ao revelar uma forma de pensar o Estágio Supervisionado, criar um caminho por onde se possa iniciar um debate com outros profissionais que estejam pensando o papel do Estágio no curso de Licenciatura em Geografia.

O momento é oportuno, considerando a significativa carga horária de 400 horas que o Estágio assumiu nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura a partir do Parecer CNE/CP nº 281, aprovado em outubro de 2001, que

¹ Parecer n. 28, de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Homologado em 17/01/2002, publicado no DOU em 18/01/2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/02801formprof.pdf> Acesso em: 20 fev. 2005.

estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena, homologado em 17/01/2002 e publicado no Diário Oficial da União em 18/01/2002. é oportuno também pelo fato de estágio ser requisito para a obtenção do grau de licenciado nos Cursos de Licenciatura, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDMEN) (Lei n.º 9394/96)².

O aumento da carga horária de 300 para 400 horas veio reforçar a importância do Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura, principalmente quando já são notórios e muito discutidos os danos resultantes da sobrecarga das disciplinas específicas de cada curso em detrimento das disciplinas pedagógicas no que se refere aos cursos de formação de professores. O desfazer da união entre os conteúdos e o ensinar a ensinar, ação própria dos cursos que pretendem formar professores, é um problema comum encontrado na organização curricular dos Cursos de Licenciatura, advinda da antiga concepção das Licenciaturas nos anos 30, onde havia a preponderância das disciplinas do eixo técnico, em detrimento das do eixo pedagógico.

Esta organização curricular tem criado um desajuste na condução dos Cursos de Licenciatura, visto que há uma ênfase nas disciplinas de cunho técnico, supondo-se que, para ser professor, basta que este tenha domínio do conteúdo a ser ensinado e conheça os procedimentos de pesquisa.

² Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf>. Acesso em: 03 maio 2005.

Espera-se que o *resto* venha com a prática.

Neste modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua atuação (PEREIRA, 1999, p. 112).

Desta forma, o Estágio Supervisionado é uma oportunidade e superação da dicotomia teoria/prática, quando é possível mostrar que no Estágio o aluno deve dominar a teoria-prática-teoria, ou seja, que não há desvinculação entre teoria e prática e não há prática sem reflexão.

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um devir mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (CNE/CP, 28/2001, p. 8).

O aumento da carga horária do Estágio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP1, de

18/02/2002)³, criou um momento fértil, mobilizando os Colegiados das Licenciaturas a repensar o Projeto Pedagógico de seus cursos e, como componente deste, o Estágio Supervisionado obrigatório. É neste íterim que se construiu a proposta de operacionalização que se apresenta.

UMA CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

De acordo com o Decreto n.º 87.497, de 18.08.82, no seu Art. 2º,

Considera-se estágio curricular, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.⁴

Logo em seguida, no seu artigo 3º é explicitado que “o estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico, é atividade de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre a matéria”.

Pelo visto, tem-se uma concepção geral sobre o está-

³ Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 01 maio 2005.

⁴ Decreto n. 87.497 de 18 de agosto de 1982.

gio e aponta-se como responsável pela regulamentação da lei para as instituições de ensino, abrindo a possibilidade para a discussão sobre a concepção de Estágio, de acordo com as especificidades de cada curso. O que é o Estágio Supervisionado obrigatório? Quais são os seus objetivos? Como operacionalizá-lo? Estas são questões **preliminares** colocadas àqueles que se propõem a pensar o Estágio.

Uma concepção de Estágio é a de que este é um momento onde os alunos estagiários devem unir a teoria e a prática e promover uma troca de conhecimentos e experiências entre as instituições que estão formando professores e as concedentes do estágio onde o exercício da docência tem lugar. Neste sentido, os alunos estagiários não estarão atuando como meros espectadores, executores de tarefas e cumpridores de carga horária, como assinala Fazenda (1996, p. 16), ao dizer que

os alunos e mesmo os agentes pedagógicos envolvidos na formação de professores não têm atribuído valor significativo aos Estágios Supervisionados, considerando-os muitas vezes simples cumprimento de horas formais exigidas pela legislação.

Aqui terão como obrigação demonstrar serem sujeitos ativos diante dos problemas pelos quais o ensino brasileiro passa e em particular o ensino promovido pelo Estado em nível básico. É a hora de o aluno estagiário se perguntar: qual é a realidade do ensino onde vou atuar? A minha formação me permite mudar este estado? O que posso aprender com tudo isto?

Afinal, é comum o aluno estagiário se deparar com alto índice de repetência e desistência; professores com dificul-

dades de trabalhar com a heterogeneidade socioeconômica e cultural dos seus alunos; pouca ação pedagógica no sentido de superação dos problemas; presença da avaliação mais mnemônica do que formativa; pouca atenção dos alunos no processo de aprendizado; distância entre o que se ensina na escola e o que se ensina/aprende na vida; poucas atitudes no sentido de construir a emancipação dos alunos de forma a garantir a estes o exercício da cidadania e a prática da solidariedade; progressivo aumento do analfabetismo funcional; o conteudismo, indisciplina, vandalismos, entre tantos outros.

É também a oportunidade de a instituição de ensino superior avaliar a qualidade do profissional que está formando. Os alunos estagiários, futuros profissionais da educação, estão sendo preparados adequadamente para o exercício pleno de sua profissão? Estão aptos a lidar com os desafios da educação hoje? Deste ponto de vista, o Estágio deve ser a oportunidade de os alunos estagiários experimentarem situações onde possam rever, redefinir e discutir os conhecimentos teóricos, pedagógicos e metodológicos ensinados, sendo canais de comunicação entre a realidade da sala de aula no ensino básico e a instituição de ensino superior, já que:

O contexto relacional entre prática-teoria-prática apresenta importante significado na formação do professor, pois orienta a transformação do sentido da formação do conceito de unidade, ou seja, da teoria e prática relacionadas e não apenas justapostas ou dissociadas (FAZENDA, 1996, p. 16).

Desta maneira, é inerente ao Estágio ser articulado e objetivado para que haja a aliança entre a teoria/prática e entre o ensino/pesquisa/extensão.

Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. Mas é também um momento para se acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares (CNE/CP, 28/2002, p. 10).

No Estágio, os alunos estagiários devem ter acesso aos aparatos necessários para a criação de sua identidade profissional e construir suas práticas teórico-metodológicas.

O estágio supervisionado revela-se também como um espaço de construção da profissão *professor* e da sua profissionalidade, formando-o enquanto sujeito que tem domínio de sua própria prática, de seu papel social, com base na reflexão contextualizada na ação, sobre a ação e sobre o próprio conhecimento na ação, num processo de resignificação permanente.⁵

⁵ Diretrizes para a formação de professores: concepções e implementação (2002) http://www.prograd.ufu.br/forgrad2004/pg_internas/docs/docs_2003_2004/oficina_joao_pessoa-versao_final_060503.

Ainda devem ter a possibilidade de fazer uma análise crítica dos diversos elementos que compõem a prática docente, tais como a política educacional, estrutura física do ambiente escolar, recursos humanos, aparato didático-pedagógico, relação comunidade/escola; ter as condições de construir uma visão crítica com relação à sua formação, não somente no que tange à formação para o mercado de trabalho, mas quanto ao processo de ensinar e aprender, da ética profissional e do fazer-se cidadão diariamente; ter condições de refletir sobre sua prática e exercer o trabalho em equipe. Desenvolver com o grupo a cooperação no sentido de uma renovação no ensino.

Pensar o Estágio Supervisionado, desta maneira, leva conseqüentemente ao desencadeamento de um processo colaborativo entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e a Instituição de Ensino Básico (IEB), oportunizando, como diz Giovani (1998, p. 55), referindo-se à pesquisa-ação:

[...] para as escolas: o desenvolvimento profissional de seus agentes (professores e especialistas de ensino), a renovação de suas práticas (o ensino, a orientação pedagógica, a supervisão escolar, a administração escolar) e o acesso a novas idéias e conhecimentos (ou reconhecimento de seu próprio universo de trabalho). Para a universidade: o desenvolvimento profissional de seus agentes (docentes-pesquisadores e alunos estagiários), a renovação de suas práticas (a docência, a pesquisa, a prestação de serviços) e o acesso a novas idéias e conhecimen-

doc. Acesso dia 27/04/2005.

tos (visão do universo escolar e revisão dos diferentes campos de conhecimento a ele relacionados).

Não se espera que isto seja fácil, já que se mexe com situações políticas arraigadas e atinge “as práticas, a relação pedagógica, o contrato didático, as culturas profissionais, a colaboração entre os professores.” Contudo, não se deve perder de vista que faz parte da profissão de professor, “a capacidade de enfrentar a complexidade, a ambigüidade, a mobilidade das situações e das relações educativas.” (PERRENOUD, 2000, p. 160, 165 (grifo do autor)).

INSTITUCIONALIZAÇÃO E BUROCRATIZAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

De acordo com a legislação vigente,⁶ algumas condições são imprescindíveis para que haja a caracterização do Estágio Supervisionado, tais como:

- a) **a celebração de convênio** entre as IES e as instituições concedentes de estágios;
- b) **termo de compromisso** celebrado entre o estudante e as instituições concedentes de estágios, com a interveniência obrigatória da IES, no qual deverá constar, pelo menos:

⁶ Lei n. 6.494 de 07 de dezembro de 1977; Decreto n. 87.497, de 18 de agosto de 1982; Lei n. 8.859, de 23 de março de 1994; Decreto n. 2.080, de 26 de novembro de 1996; Ofício Circular SRT n. 11/85. Disponíveis em <http://www.prg.unicamp.br/IIIENE/legislacao.html>. Acesso em 03 maio 2005.

I - identificação do estagiário, da instituição de ensino, do curso, do agente de integração e do professor/supervisor;

II - menção de que o Estágio não acarretará qualquer vínculo empregatício;

III – a carga horária semanal do Estágio;

IV - duração do Estágio, obedecido ao período mínimo de um semestre e o máximo de quatro;

VI - condições de desligamento do estagiário.

c) ser supervisionado por profissional habilitado da IES e da instituição concedente do estágio.

d) ter a carga horária mínima de 400 horas, a ser cumprida a partir do início da segunda metade do curso, podendo ter redução de 50% deste total, desde que o aluno exerça atividade docente regular na educação básica.

Assim, temos que as Instituições de Ensino devem coordenar, supervisionar e acompanhar todos os estágios curriculares, ou seja, todos os estágios nos quais há um instrumento jurídico, denominado Termo de Convênio, firmado pela Instituição de Ensino com a entidade concedente (empresa ou outro), bem como o Termo de Compromisso de Estágio, firmado entre a unidade concedente e o estagiário, com a interveniência obrigatória da Instituição de Ensino.⁷

⁷ O ESTÁGIO E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – LEGISLAÇÃO – RESPONSABILIDADES. Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – ForGRAD. http://www.prograd.ufu.br/forgrad2004/pg_internas/docs/geral/o_estagio_e_as_ies_legislacao_responsabilidades.doc. Acesso em: 27 abr. 2005.

Atendendo a estas exigências, pode-se pensar nas especificidades do Estágio supervisionado em Geografia.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Como componente do Projeto Acadêmico Curricular (PAC) do curso, a proposta para o Estágio Supervisionado em Geografia tem que estar em perfeita consonância com as competências determinadas neste documento, que no caso do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), está aprovado, entrará em vigor no ano de 2006 e tentará romper com as diversas dicotomias comuns às Licenciaturas em Geografia, que separam os seguintes pares dialéticos: teoria/prática, formação específica/formação pedagógica, Geografia Física/Geografia Humana. De acordo com este documento, os alunos estagiários em Geografia deverão lecionar visando:

Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações do conhecimento; articular elementos empíricos e conceituais concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais; reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fatos, fenômenos e eventos geográficos; planejar e realizar atividades de campo referente à investigação geográfica; dominar técnicas laboratoriais concernentes à produção e aplicação do conhecimento geográfico; utilizar os recursos tecnológicos no âmbito do ensino da Geografia; organizar e dirigir situações de aprendizagem no ensino da Geografia; admi-

nistrar e avaliar a progressão das aprendizagens no ensino da Geografia; reconhecer e trabalhar a heterogeneidade (sócio/político/econômico-cultural) na escola e no âmbito da vida; definir e projetar princípios éticos na atuação docente, num processo auto avaliativo; trabalhar de maneira integrada e construtiva em equipes multi e interdisciplinares; conhecer, valorizar e trabalhar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro bem como aspectos sócio-culturais de outros povos e nações compatíveis com uma postura ética que valorize a auto-estima, a dignidade, a justiça, a igualdade e a liberdade do ser humano; trabalhar o compromisso assumido como obrigação nacional pela Constituição promulgada em 1988 para o meio ambiente, de investir numa mudança de mentalidade, conscientizando o homem para a necessidade de se "construir um mundo socialmente justo e ecologicamente equilibrado"; oportunizar pedagogicamente o desenvolvimento do autogoverno, do sentimento de confiança na capacidade afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social na busca do conhecimento e no exercício da cidadania (PAC, 2004).

Quanto às competências específicas, deve-se buscar na prática profissional:

Identificar, descrever, analisar e explicar a dimensão geográfica presente nas várias manifestações sócio-espaciais; [ensinar] e elaborar mapas temáticos e outras representações gráficas; criar, reconhecer e dominar procedimentos didáticos e metodológicos na prática docente da geografia;

identificar e compreender as diversas concepções pedagógicas, para possibilitar o nível de excelência na prática da Geografia; organizar o conhecimento espacial adequando-o ao processo de educação/formação em Geografia nos diferentes níveis de ensino (PAC, 2004).

Estas competências, gerais e específicas, deverão nortear o Estágio Supervisionado em Geografia da UESC. Por um lado, devem ser referências para a avaliação do desempenho do aluno estagiário e do próprio processo de ensino desenvolvido na IES; afinal, no momento da teoria/prática, se evidenciarão os aspectos positivos e negativos da formação destes futuros professores. Por outro lado, os alunos estagiários deverão esforçar-se, dedicar-se com afinco ao seu ofício e demonstrar, para si e para a comunidade que possuem as qualificações necessárias para serem bons professores. Cabe aos supervisores acompanhar o desempenho dos alunos estagiários e avaliar se os objetivos do curso dispostos no Currículo estão sendo atingidos.

Referindo-se ainda ao PAC da UESC, este distribuiu as 400 horas de Estágio em 4 semestres escolares, começando entre os quintos e sextos semestres e criou quatro disciplinas, sendo duas direcionadas ao ensino fundamental e duas ao ensino médio.

FASES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O Estágio Supervisionado em Geografia deve estar vinculado diretamente à prática docente e dividir-se em três fases principais:

a) **Observação.** Nesta fase, o estagiário deverá utilizar-se de procedimentos de pesquisa para criteriosamente observar o trabalho do regente efetivo e aprender pela mediação deste quanto a: atitudes frente aos alunos, desenvolvimento da aula, uso dos instrumentos pedagógicos, linguagens, formas e critérios de avaliação, entre outros elementos que compõem o trabalho do professor, possibilitando aos estagiários aprender a ensinar através da observação. Cabe ao aluno estagiário, imbuído do aporte teórico oportunizado pela IES, assumir uma postura reflexiva sobre a ação/pensamento do professor efetivo e tentar, no seu momento de regente, agir de forma a superar os problemas porventura detectados.

Como a aula é o ápice de um processo abrangente, resultado de múltiplas determinações, cabe aos estagiários investigar algumas destas variações, como os aspectos físicos institucionais (principalmente sobre o ambiente onde ocorrerão as aulas – sala de aula), políticos, administrativos, humanos e de apoio didático-pedagógicos da instituição concedente do Estágio e que repercutem na aula. Para que esta investigação não seja feita em todos os semestres, a IES deverá criar um banco de dados sobre as instituições concedentes do Estágio e atualizá-los sempre que necessário.

Outra ação necessária nesta fase é a elaboração de instrumentos de investigação (inclusive história de vida) que permitam obter o perfil socioeconômico e cultural dos alunos e do professor efetivo da classe onde o estagiário irá atuar. Conhecer um pouco sobre o professor efetivo contextualizará o seu trabalho em um momento sócio-político

e cultural, tirando deste a inteira culpa por todas as mazelas do ensino. Já obter algumas informações sobre o público alvo da regência, possibilitará ao aluno estagiário contribuir para diminuir o fosso que muitas vezes separa o conhecimento formal, escolar, do conhecimento vivido pelos alunos fora dos bancos escolares.

Assim, os alunos estagiários terão melhores condições de ensinar para alunos concretos e não para verdades incógnitas e poderão aproveitar os conhecimentos prévios destes para preparar suas aulas tendo como referência alunos que trazem conhecimentos e experiências que devem ser considerados no processo de ensino/aprendizagem.

b) **Co-participação.** Quanto a esta fase, os alunos estagiários deverão, conjuntamente com o professor efetivo, experimentar todos os elementos que compõem a prática docente, inclusive ajudar na confecção dos Planos de Curso, Planos de Unidade, Planos de aula e Projetos.

Ao concluir estas fases, o aluno estagiário terá vivido, *in loco*, alguns aspectos que fazem parte do cotidiano do ser professor, e poderá, na sua prática, aplicar o que achar pertinente e buscar formas de superar os possíveis problemas detectados.

c) **Regência.** Esta fase é a culminância deste processo e hora em que o aluno estagiário ocupará a cátedra magisterial da disciplina da sua área de formação e aprenderá a ensinar por experiência própria, mesmo com a participação colaborativa do professor efetivo e do supervisor. Poderá ser feita da maneira tradicional, bem como na forma de oficinas pedagógicas, cursos, mini cursos, seminários, Projetos Pedagógicos e palestras, contanto que façam parte do Programa de Estágio a ser apresentado pelo aluno estagiário, onde os objetivos, os procedimentos metodológicos, as funções dos alunos e professor e, ainda, o cronograma de

atividades, estejam bem definidos.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A AÇÃO DE EXTENSÃO

O Estágio realizado sob a forma de ação comunitária ou de serviço voluntário deverá estar (ONGs, escolas rurais ligadas ao MST, comunidades de bairro etc.) **ligado à prática docente** e poderá assumir as seguintes formas: aulas, oficinas pedagógicas, cursos, mini cursos, projetos pedagógicos, seminários, palestras, realizadas nas instituições concedentes do Estágio. Para que o Estágio ocorra na forma de extensão, o Colegiado do Curso precisará definir previamente a carga horária, a jornada de trabalho, os documentos resultantes, a documentação necessária, a forma de supervisão, os critérios de avaliação e uma averiguação das condições onde se dará a ação, com a finalidade de garantir as experiências profissionais condizentes com a formação do estagiário. Esta forma de estágio deve voltar-se preferencialmente para os alunos que já possuam prática de regência há mais de dois anos.

Carga horária e jornada de trabalho

Como já discutimos, a carga horária total do Estágio Supervisionado obrigatório é de 400 (quatrocentas) horas contados a partir do início da segunda metade do curso. Cabe ressaltar que se trata de horas cheias, portanto 60 minutos, e não horas aulas. A carga horária do aluno estagiário deverá ser de, no máximo, 20 horas/aulas por semana e

deverá compatibilizar-se com o seu horário escolar. Quanto à carga horária dos supervisores, estes deverão ter, no mínimo, 20 horas semanais para supervisionar até 30 alunos.

Quanto ao cumprimento da carga horária da disciplina, esta poderá ser realizada na IES – na forma de aulas teóricas (15% da carga horária) e nas unidades concedentes do Estágio (públicas, particulares, de economia mista e ONGs) (85% da carga horária).

Avaliação e supervisão do Estágio

A supervisão do Estágio deverá ser feita por dois profissionais habilitados, em parceria. De um lado, o professor supervisor representante da IES e, do outro, o professor regente da instituição concedente do Estágio.

Aos professores supervisores da IES caberá: propor a forma do Estágio (que deverá ser consubstanciada pelo Colegiado do Curso), os critérios de avaliação, avaliar o desempenho do estagiário, dar suporte didático-pedagógico, acompanhar, inclusive fisicamente, a prática do estagiário, fazer o controle do cumprimento da carga horária, zelar para que os estágios sejam realizados em locais que tenham efetivas condições de proporcionar aos alunos estagiários experiências profissionais, ou de desenvolvimento sócio-cultural ou científico pela participação em situações reais de trabalho, promover o desligamento do estagiário, no caso do não cumprimento do Termo de Compromisso, Termo de Convênio entre a IES e a instituição concedente do Estágio e carga horária de no mínimo 75%.

As avaliações dos estagiários ocorrerão de forma conti-

nuada e culminarão em dois momentos: a) apresentação dos **relatórios**: descrições escritas minuciosas e documentadas do que se observou, co-participou e experimentou na regência; e b) **observância** aos seguintes itens: pontualidade; assiduidade; criatividade; uso de diferentes instrumentos didático-pedagógicos; recorrência a diferentes linguagens – adequação e diversidade; pontualidade na entrega dos documentos junto à secretaria ou para o professor efetivo; domínio de classe; cumprimento do Programa de Atividades; relacionamento estagiário/professor/alunos; domínio do conteúdo; conteúdo/formas de avaliação; condutas; atitudes e obediência às normas da escola de ensino básico; além da observância das competências e habilidades previstas no PAC do curso de Geografia. Esta última avaliação será feita pelos representantes do Estágio por ambas as instituições – IES e IEB – e o aluno estagiário, mediante formulário próprio.

SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA/ENSINO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Como observado anteriormente, o Estágio Supervisionado deverá resultar em um relatório. Este relatório terá que apresentar, no mínimo, os itens relacionados a seguir, sendo que estes devem estar de acordo com a ABNT: capa, folha de rosto, listas: de figuras e tabelas, de abreviaturas, siglas, símbolos, sumário, introdução, objetivos, desenvolvimento, conclusão, referências e anexos.

Os resultados obtidos no Estágio devem ser arquivados na IES para que sejam consultados e possam compor o banco de dados sobre o ensino na região e sirvam como base para a reflexão permanente sobre o professor de Geografia que se está formando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao consultar os diversos documentos que regulamentam o Estágio Supervisionado obrigatório, nota-se que muitos de seus artigos carecem de regulamentação, deixados propositalmente para que os Departamentos ou Colegiados dos cursos a façam. Trata-se de uma legislação flexível que permite a cada curso, de acordo com suas especificidades, construir uma concepção de estágio (resguardando os limites impostos pela Lei) e, daí em diante, definir os procedimentos para fazer funcionar o Estágio.

Assim, o que se apresentou aqui foi uma concepção de Estágio e uma proposta de operacionalização para o Curso de Licenciatura em Geografia da UESC que ainda estão “navegando por águas rasas”, ou seja, necessitam de investigação minudente para que, entre outras coisas, se evidenciem as formas de relacionamentos entre a instituição receptora dos alunos estagiários e a IES, para que questões como as colocadas a seguir tenham respostas substanciais.

No Estágio em Geografia, qual é o papel do professor efetivo? Como articular o trabalho do supervisor e do professor efetivo? Como promover o exercício da reflexão sobre a prática por parte dos estagiários e dos docentes envolvidos com o Estágio? Como apoiar melhor o aluno no exercício da ação docente? Quais as formas mais adequadas de avaliação do desempenho dos estagiários levando-se em consideração as dimensões materiais, sociais e práticas da docência no contexto próprio da escola brasileira? O que a

IES pode oferecer à IEB como prática de extensão dentro do programa de Estágio? Como articular pesquisa, ensino e extensão no Estágio? Quais os elementos materiais que a IES deve oferecer aos supervisores para que estes possam exercer sua atividade com dignidade (salário, carga horária, transporte, alimentação, seguro)?

Enfim, o que se trouxe neste artigo foram mais dúvidas do que soluções, mas espera-se ter contribuído para que professores que estejam iniciando na função de supervisores de Estágio na educação básica possam ter uma referência de trabalho, mesmo que seja para desmontá-la.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**, n. 44, p. 19 – 32, abr.1998.

BIANCHI, Anna Cecília de Moraes; ALVARENGA, Marina Thomson. **Manual de orientação do estágio supervisionado**. São Paulo: Pioneira, 2004. 98 p.

BOSSA, Nádía Aparecida. **Fracasso escolar**: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2002. 174 p.

BRASIL. **Decreto n. 2.080**, de 26 de novembro de 1996. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982, que regulamenta a Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, que dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo. Disponível em <http://www.prg.unicamp.br/IIIENE/legislacao.html>. Acesso em: 3 maio 2005.

BURIOLLA, Marta A. Feiten. **O Estágio supervisionado**. São Paulo: Cortez, 1995. 176 p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer n. 21**, 6 de agosto de 2001. Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Não homologado por ter sido retificado pelo Parecer CNE/CES

28/2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/02101formprof.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 28/2001**, dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/PNCP028.pdf>. Acesso em: 12 set. 2005.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 01 maio 2005.

_____. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 01 maio 2005.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algeoz incompetente. **Caderno Cedes**. Campinas-SP, n. 44, p. 33 – 45, abr.1998.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al. **A prática do ensino e o estágio supervisionado**. 2. ed. São Paulo: Papyrus,1996. 139 p.

ForGRAD – **Fórum de PróReitores de Graduação das Universidades Brasileiras**. Disponível em <http://www.prg.unicamp.br/IIIENE/legislao.html>. Acesso em: 03 maio 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. 184 p.

GIOVANI, Luciana Maria. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Caderno Cedes**. Campinas-SP, n. 44, abr., p. 46 – 58, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O Estágio no projeto de formação profissional universitária**. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/forgrad2004/pg_internas/encontros/ii_encontro_nacional_estagio_07042003/relatorio_final_encontro_estagio_05052003.doc. Acesso em: 03 maio 2005.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas-SP, n. 09, p. 51 –75, set/out/nov/dez, 1998.

MARIN, Alda Junqueira. Com o olhar nos professores: desafios para o enfrentamento das realidades escolares. **Caderno Cedes**. Campinas-SP, n. 44, p. 09 – 16, abril/1998.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas-SP, n. 68, p. 109 –124, dez./1999.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 183 p.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 232 p.

_____. et al. **Profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 256 p.

_____. **Escola e cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 184 p.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. São Paulo: Papirus, 1994. 140 p.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1997. 200 p.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. 296 p.

RIBEIRO, Eleusa Bilemjian. O estágio no ensino superior e o processo de trabalho. **Estudos Goiânia**. Goiânia-GO, v. 29, n. 6, p. 1561 – 1575, nov./dez., 2002.

SRT. **Ofício circular n. 11/85**, de setembro de 1985. Secretário de Relações do Trabalho. Encaminha instruções aos Delegados Regionais do Trabalho para a fiscalização do estágio. Disponível em <http://www.prg.unicamp.br/IIIENE/legislacao.html>. Acesso em 03 de maio 2005.

PROJETO Acadêmico Curricular (PAC). Universidade Estadual de Santa Cruz. Colegiado de Geografia, Ilhéus: 2004.

O ENSINO PELA PESQUISA: uma experiência no estágio supervisionado em geografia

Maria Cristina Rangel

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo descrever uma prática didático-pedagógica utilizada na disciplina de Geografia, na 7ª série A, na cidade de Ilhéus - BA. Trata-se de uma experiência possível graças à parceria entre a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e o Centro Integrado Rômulo Galvão (CIERG) e teve como proposta criar uma condição de aprendizagem onde os alunos pudessem observar, descrever, investigar e analisar os diferentes aspectos e interdependências entre estes, no entendimento da criação de uma Área de Proteção Ambiental (APA) e as transformações na vida cotidiana das comunidades existentes em seu interior. Assim, foi oportunizado aos alunos o contato com os procedimentos de uma pesquisa, como fazer levantamento bibliográfico, ler de forma objetivada, fazer roteiros de observação e entrevistas, fazer questionários e registros fotográficos, organizar e sistematizar os dados obtidos, fazer análises e apresentar os resultados. Foi também uma oportunidade de tirar os alunos da forma retangular, entre paredes brancas e cinzas da sala de aula e ensinar Geografia através da pesquisa.

O projeto intitulado “A Organização do espaço em uma Unidade de Conservação: APA Lagoa Encantada - Ilhéus - BA” foi desenvolvido pelos alunos¹ do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Santa Cruz UESC, coordenados pela professora Maria Cristina Rangel, como crédito da disciplina Estágio Supervisionado em Geografia III, realizado no primeiro semestre de 2004. O Projeto em si teve como proposta discutir a relação homem/natureza e a criação das Unidades de Conservação (UCs), tendo como referência a APA Lagoa Encantada. Assim, o que se pretendeu foi fazer algumas reflexões sobre a criação das UCs na atualidade e fazer o relato da experiência de se trabalhar a Pedagogia de Projetos para provocar discussões a este respeito.

A APA LAGOA ENCANTADA E RIO ALMADA - CONTEXTUALIZAÇÃO

Conforme o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC) no Art. 7º da Lei de nº 9.985, de 18 de julho de 2000², que dispõe sobre a criação de UCs e dá outras providências, a APA é um tipo de UC de uso direto e trata-se de

uma área em geral extensa, com um certo grau de

¹ Aldmar Rezende Dante Machado, Roberto Gomes Leal e Silmara Borges da Hora.

² SNUC. Disponível em <http://www.seia.ba.gov.br/apa/apaencantada/template01.cfm?idCodigo=97>. Acesso em: 10 jun. 2005.

ocupação humana, dotada de atributos abióticos, bióticos, estéticos ou culturais especialmente importantes para a qualidade de vida e o bem-estar das populações humanas, e tem como objetivos básicos proteger a diversidade biológica, disciplinar o processo de ocupação e assegurar a sustentabilidade do uso dos recursos naturais.

A APA da Lagoa Encantada localiza-se no litoral sul do Estado da Bahia, no município de Ilhéus, a 34 km da sede do município e foi criada em 14 de junho de 1993 através do Decreto de número 2.217.³ As justificativas para a criação desta APA foram: as características ambientais e paisagísticas significativas e a presença de remanescentes da Mata Atlântica, com a existência de exemplares endêmicos e raros da fauna e da flora local e regional. A gestão da APA da Lagoa Encantada ficou a cargo da Empresa de Turismo da Bahia (BAHIATURSA). Esta empresa ficou incumbida de estabelecer o Plano de Manejo desta área, elaborar um projeto de recomposição da fauna e recuperar o potencial da piscicultura. Além disso, também coube à BAHIAATURSA, a implantação do Horto Florestal como meio de recompor a flora local.

O artigo 2º, inciso IV, do decreto já especificado acima, diz que cabe à BAHIAATURSA analisar e emitir pareceres para o licenciamento de empreendimentos na área, bem como fiscalizar as ações antrópicas atuais. Quanto ao direito de propriedade no interior da APA,

³ Informações disponíveis em <http://www.seia.ba.gov.br/apa/apaencantada/template01.cfm?idCodigo=97>. Acesso: 05 set. 2005.

este fica condicionado às restrições contidas na Lei Federal nº 6.902, de abril de 1981. APA deverá dispor de um Conselho Gestor presidido pela BAHIA TURSA e constituído por representantes dos órgãos públicos, de organizações da sociedade civil e da população residente. No ano de 2003, esta APA foi ampliada de 11.800 hectares e fazendo parte somente de um município – Ilhéus -, passou a ter 157.000 hectares abrangendo oito municípios e a se chamar APA Lagoa Encantada e Rio Almada. O quadro funcional, já insuficiente para fazer valer o que se decretou inicialmente, passou a ser insignificante diante da magnitude da APA.⁴

Na Bahia, principalmente na década de 1990, foram criadas mais de vinte APAs, em um total de vinte e seis existentes; mas o que se observa é que, concomitante a isto, não se tem criado as condições necessárias para a funcionalidade efetiva destas, de acordo com o que estipula a Lei. Desmatamento, erosão, assoreamento dos rios, ocupação desordenada, falta de esgotamento sanitário, abertura de estradas, especulação imobiliária, lixo, abertura de trilhas, extermínio da fauna... são alguns dos problemas detectados. Estes problemas se agravam quando há no interior da APA algum atrativo turístico de beleza ímpar, como é o caso da Lagoa Encantada, devido à demanda turística.

Enfim, agora vamos ao que se propôs inicialmente.

⁴ As informações citadas neste texto estão disponíveis no site <http://www.seia.ba.gov.br/apa/apaencantada/template01.cfm?idCodigo=97>. Acesso em 10 jun. de 2005.

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

O PRÉ-PROJETO

A escolha do local e do tema

As primeiras aulas com os alunos da UESC foram destinadas às discussões sobre a Pedagogia de Projetos (PP): origem, objetivos, procedimentos, limitações, fundamentos... e como poderíamos implementar, mesmo que parcialmente a PP, considerando a particularidade desta acontecer durante o estágio e na rede pública de ensino, preste a entrar em greve. Concomitantemente definiu-se o tema a ser trabalhado levando em consideração os seguintes aspectos: os conceitos geográficos básicos a serem abordados, a disponibilidade de informações, a facilidade de acesso, o grande apelo turístico da Lagoa Encantada e o interesse dos alunos pelo local. Chegou-se a conclusão que o tema seria “A Organização do espaço em uma Unidade de Conservação: APA Lagoa Encantada - Ilhéus - BA” e que a nossa preocupação principal seria verificar as mudanças decorrentes da transformação daquela área em APA, com o intuito de investigar as alterações na comunidade em decorrência de uma interferência externa (Decreto Lei 2.217, de 1993)⁵ ao local e, portanto, sem levar em consideração o espaço

⁵ As informações citadas neste texto estão disponíveis no site <http://www.seia.ba.gov.br/apa/apaencantada/template01.cfm?idCodigo=97>. Acesso em 10 jun. 2005.

tal como é vivido, os hábitos, o cotidiano, as tradições e a cultura local.

O pré-projeto de pesquisa

Aqui, devido à urgência de se iniciar o Estágio, cometemos o primeiro erro (permanentemente fizemos reflexões sobre a nossa ação): a professora e os alunos da UESC fizeram o pré-projeto de pesquisa e o levaram para ser desenvolvido pelos alunos do CIERG. Acreditamos que o tema deva partir do interesse dos alunos e o pré-projeto, um trabalho coletivo, feito pelos estagiários da UESC e os alunos do CIERG.

Por direcionar-se aos alunos do ensino fundamental e freqüentemente pouco habituados com a prática investigativa, tivemos que descrever minuciosamente quando, onde, quem e o porquê de cada atividade, para iniciá-los na prática da investigação. Para isto, foi criado o Cronograma de Atividades, em que estabelecemos o tempo para cada fase da pesquisa e prazo de entrega das “tarefas” por cada um dos grupos.

Em conjunto foram pensadas as técnicas de apresentação dos resultados - a confecção dos gráficos e do painel. Aqui tivemos que definir a forma de apresentar o produto do trabalho e chegamos à conclusão que a confecção de um painel seria mais viável economicamente, já que optamos por utilizar materiais recicláveis, tais como: caixas de papelão (onde seriam amarradas as fotos, textos, gráficos, desenhos), sacos de estopa (onde foram fixados amarrados os mini-painéis de papelão), barbante e agulha para costurar

sacos e bambus (usados para fazer as bases de sustentação do painel).

O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO – CRIANÇAS EM AÇÃO

A 7ª série A

As primeiras aulas no CIERG ministradas pelos alunos da UESC se constituíram na explicação dos fundamentos da Pedagogia de Projetos e na apresentação do Projeto Lagoa Encantada. Nestes primeiros contatos, os alunos demonstraram muito interesse pelo assunto e pela Lagoa Encantada. Como o pré-projeto já havia sido feito pelos alunos da UESC, passamos para a efetivação do Projeto e a ação seguinte foi discutir a relação homem/natureza e a criação das áreas protegidas.

A divisão do trabalho

A classe foi dividida em grupos de aproximadamente cinco alunos, ficando cada aluno da UESC, inclusive a professora/supervisora, com um grupo temático, constituindo-se, assim, quatro grupos de alunos do CIERG sob a coordenação de um aluno da UESC. Os alunos foram agrupados de acordo com a afinidade com o tema, sendo eles: legislação ambiental e as transformações na vida dos ribeirinhos, em função da aplicação do decreto lei, equipamentos turísticos e preservação ambiental, infra-

-estrutura básica e educação ambiental. O aluno/UESC responsável pela questão da legislação ambiental ficou responsável por pesquisar e ensinar a pesquisar os seguintes itens: contexto de surgimento das unidades de conservação no mundo e no Brasil, os tipos de UCs existentes, a criação das APAs, APA e comunidade local. Com relação às APAS, os alunos UESC/CIERG deveriam verificar como são criadas, seus objetivos, formas de administração e as comunidades tradicionais inseridas neste contexto. As fontes desta etapa do Projeto foram principalmente secundárias, ficando para a parte de campo principalmente investigar as transformações no espaço geográfico decorrentes da transformação da área em APA, e como os moradores da vila de pescadores locais estavam ou não envolvidos neste processo.

Quanto ao tema infra-estrutura, os alunos UESC/CIERG deveriam pesquisar sobre o fornecimento de água, luz, telefone, transporte, coleta de lixo, esgotamento sanitário, acessos e acessibilidade no que se refere à vila de pescadores existente no local. Sempre tendo como preocupação saber se a transformação da área em APA havia afetado a prestação e a forma de utilização destes serviços.

No que se refere aos equipamentos turísticos, na vila e nas trilhas, este grupo tinha como dever investigar a implantação dos mesmos e se havia uma preocupação em criar condições para uma reflexão sobre a esgotabilidade dos elementos da natureza. Trabalharia também a questão da capacitação de guias locais para receber e orientar os turistas. Por último, o grupo de educação ambiental deveria discutir porque deveríamos ser educados para viver no ambiente (isto não seria uma prática de todas as disciplinas?),

investigar como os moradores da vila utilizam a Lagoa e se esta forma de uso havia sido alterada em função da criação da APA. Neste grupo, a discussão sobre o ambiente foi conduzida tendo como referência o texto Gaia⁶, que foi passado para todos os alunos do CIERG. Neste texto, o ambiente em que vivemos é visto como um sistema em que cada elemento está diretamente em conexão com os demais e onde qualquer alteração em uma das partes altera o conjunto.

Elaboração dos questionários, entrevistas e roteiros de observação

Após a finalização da investigação em fontes secundárias - livros, artigos, revistas, Internet - os alunos UESC/CIERG elaboraram os questionários, entrevistas e roteiros de observação que seriam aplicados no dia da visita à APA. Cada grupo temático ficou encarregado de orientar os alunos sobre a confecção destes meios de investigação, tendo sempre a clareza dos objetivos a serem atingidos. No grupo sobre educação ambiental, aproveitou-se a noção que os alunos tinham sobre o assunto e o conhecimento que um dos alunos tinha sobre o local. As perguntas foram feitas pelos alunos e ordenadas pela coordenadora do grupo.

⁶ Utilizamos o Resumo e adaptação para adolescentes do texto Gaia. Disponível no site <http://www.unicamp.br/fea/ortega/ecologia/desafio-16.htm>. Acesso em 20 set. 2004.

Preparação para campo

Enquanto se elaboravam as técnicas de investigação, criavam-se as condições necessárias para a operacionalização da viagem: reserva do ônibus junto a UESC, solicitação de autorização aos pais para a realização da pesquisa de campo, encaminhamento de ofício para a diretora do CIERG solicitando a liberação da turma e informando o local e hora de saída e de chegada, esclarecimento do que os alunos deveriam levar no dia. Ficou então estipulado que deveriam levar: bonés, protetor solar, repelente (principalmente aos alérgicos a picada de insetos), roupa leve e calçado confortável, caneta e prancheta. Os coordenadores dos grupos ficaram responsáveis por levar os questionários, roteiros e água mineral. A professora supervisora de estágio e coordenadora do grupo de educação ambiental ficou encarregada de levar lanche, guardanapo de papel e caixa de primeiros socorros.

Reconhecimento de campo

Antes da saída para campo com os alunos da 7ª série do CIERG, os alunos da UESC fizeram uma visita à APA Lagoa Encantada. Neste dia, foi realizada uma entrevista com o representante da comunidade local, Senhor Deud N. Oliveira, que concedeu uma entrevista e esclareceu sobre a origem e mudanças que ocorreram na vila de pescadores nos últimos 10 anos. Neste dia também entrevistamos um dos guias locais.

Para conhecer melhor a Lagoa, alugamos um barco

pelo preço de cinco reais por pessoa. Para descer do outro lado da Lagoa cobraram três reais por pessoa. Esta cobrança de taxa foi feita pelos proprietários de terras existentes nos arredores da Lagoa, onde deságuam dois rios: o Inhaupe e o Pepite, que formam cachoeiras. Justificaram esta cobrança alegando despesas com a manutenção dos atrativos. Percebemos, então, que teríamos que desenvolver a pesquisa somente no lado de mais fácil acesso à Lagoa, pois os alunos do CIERG não teriam como pagar pelo transporte fluvial.

O próximo passo

O próximo passo foi a realização da pesquisa de campo. Depois de meses de espera, tudo agendado e pronto, os professores da rede estadual de ensino entraram em greve. Resolvemos em conjunto que faríamos a visita à Lagoa e suspenderíamos o projeto assim que voltássemos, já que os professores do CIERG estavam em greve.

Depois de muitos dias de chuva, saímos defronte da escola por volta de 8h30 min., em um belo dia de sol. E lá foi a turma, cantando, comendo o lanche e curiosos com a paisagem que via: mangue, Mata Atlântica secundária, cacau, áreas alagadas, estrada com aclives e declives acentuados, animais...

Alguns metros antes de chegar, lá do morro, descortinou-se a excepcionalidade daquela beleza cênica. O sol refletindo na água, a vila de pescadores bem pequenina diante da imensidão de água e vegetação que se via.

Chegando ao local, sentamos embaixo de uma árvore e distribuimos os trabalhos: cada coordenador ficou res-

ponsável por supervisionar o seu grupo de alunos. O grupo de meio ambiente foi dividido por temas: lavadeiras, pescadores, lixo e esgotamento sanitário. Os alunos realizaram as primeiras abordagens orientados pelo coordenador: como se apresentar, pedir autorização para fazer a entrevista, tirar fotos e fazer as perguntas. Cada aluno tinha cinco questionários para serem aplicados e alguns gostaram tanto do que estavam fazendo que se ofereceram para ajudar os demais.

Os outros coordenadores fizeram a mesma coisa em seus respectivos grupos. Marcamos um horário em que todos deveriam retornar a um local determinado para que pudessemos fazer uma avaliação do andamento da pesquisa.

A vila

A vila de pescadores possuía 1180 habitantes⁷ em março de 2004 e, quem está chegando, se depara com uma rua larga, com edificações de ambos os lados - geralmente casas feitas de forma bem rudimentar. Depois de aproximadamente 500 metros, as construções passam a ser dispostas basicamente do lado esquerdo. Ali se concentram os bares, lanchonetes, campo de futebol, pousadas, algumas moradias e o píer. No dia da pesquisa (um sábado), estavam por ali alguns bois embaixo das árvores, os pescadores, as lavadeiras, os barqueiros e os guias de turismo. Adentrando a vila pelo lado esquerdo, depara-se com uma enorme praça não muito cuidada e rodeada por moradias.

⁷ Dado fornecido por um morador local.

Senta que lá vem a história

Concluída a parte da aplicação dos questionários, entrevistas e roteiros de observação, paramos para o lanche. Em seguida, sentamos todos embaixo de uma árvore, ouvimos os relatos sobre o que descobriram com a pesquisa e depois a coordenadora de um dos grupos nos contou uma história de piratas baseada em lendas locais. Durante a história, foi-se inserindo algumas explicações sobre ecossistema de lagoa, Mata Atlântica, estrato arbóreo, epífitas... Ao fim da história, depois de ouvir muitas reclamações dos alunos que queriam banhar-se na Lagoa, voltamos para Ilhéus. No ônibus, fizemos um sorteio de um livro e entregamos lanches para quem acertasse as perguntas referentes à história que a coordenadora contou. Foi uma festa.

A luta por melhores salários

A greve dos professores interrompeu o andamento do período letivo e não pudemos dar continuidade ao projeto com os alunos do CIERG. Os alunos da UESC continuaram a trabalhar: fizeram as tabulações dos questionários, parte que seria feita junto com os alunos do CIERG e prepararam as avaliações para serem aplicadas, assim que as aulas retornassem.

Quando as aulas retornaram, voltamos para o CIERG e aplicamos as avaliações. A nossa preocupação ao elaborar as avaliações era apresentar uma forma diferente de fazê-las e que garantisse a expressão dos alunos sobre o que tinham experimentado. Um dos coordenadores fez

uma avaliação na forma de palavras cruzadas, outro criou uma história de um menino que na imaginação se tornava invisível e salvava a Lagoa Encantada, porque devolvia aos agressores a agressão sofrida: jogava o lixo em quem despejava o lixo na Lagoa e fazia a mesma coisa com os que ali expeliam suas fezes; pescava o pescador que usasse a rede de arrasto para pescar... No fim da história, pedimos para que desenhassem, entre outras coisas, como eles imaginavam a Lagoa no passado e no futuro e como viam a Lagoa no presente. Solicitamos que dissessem o que fariam com a Lagoa se pudessem ficar invisíveis.

Neste dia, levamos para a sala as provas, o papel sulfite A4 e as canetinhas coloridas. Os alunos demonstraram uma certa resistência quando viram o tamanho do texto que deveriam ler para responder as questões. A solução encontrada foi colocá-los em grupos e selecionar um dos alunos ou coordenador para ler a história. Depois disso, demonstraram muito interesse em desenhar e responder o que se estava pedindo. Alguns desenhos foram surpreendentes.

E lá veio a greve novamente

Como os professores entraram em greve novamente, mais uma vez o nosso trabalho foi interrompido. Enquanto isso, os alunos da UESC montaram um painel para apresentar o resultado final do trabalho. O painel foi elaborado da seguinte maneira:

- a) apresentação da Lagoa Encantada através de fotos;
- b) metodologia - descrição minuciosa de cada etapa do trabalho;

- c) trabalho de campo - algumas fotos dos alunos em ação;
- d) os resultados da pesquisa de campo - descrição (o mais correto seria apresentar os resultados utilizando-se da linguagem gráfica);
- e) apresentação de alguns desenhos mais representativos das avaliações.

O material utilizado para a confecção do painel foi o seguinte:

- a) bambu - cortado por um dos coordenadores num dos trechos da estrada que fica entre Ilhéus e Itabuna, para ser usado como suporte de proteção na parte superior e inferior do painel.
- b) papelão - embalagens recolhidas em supermercados locais - onde as fotos foram amarradas e os textos colados.
- c) barbante - usado para amarrar as fotos nos papelões, amarrar os papelões no painel e fixar os bambus no tecido de estopa.
- d) sacos de estopa - onde fixamos as fotos, textos e bambus.

Na semana seguinte, após um longo período de paralisação, retornamos ao projeto. Concluímos o painel e conversamos sobre a resposta dada pela maioria dos alunos no que diz respeito ao que fariam para salvar a Lagoa se pudessem tornar-se invisíveis. A maioria respondeu que faria a mesma coisa que o personagem da historinha fez quando se imaginava invisível. Poucos responderam que procurariam estudar, conhecer melhor os processos da natureza para assim poder preservá-la. Com esta resposta, conclu-

ímos que não conseguimos transmitir a idéia de que são eles que também fazem a história e, portanto, podem agir e proteger a Lagoa.

COMENTÁRIOS FINAIS

Consideramos que em muitas ocasiões os procedimentos teórico-metodológicos não foram efetivados exatamente como planejamos porque, na nossa tentativa de antever o futuro, muitas variáveis da realidade não foram contempladas, a exemplo da greve dos professores. Mas estes contratempos são próprios de uma metodologia que se propõe a ensinar baseada na realidade local.

Os imprevistos não devem ser obstáculos para aqueles que estão em busca de alternativas para o modelo de escola que está colocado, em que o ensino se dá, na maior parte do tempo, em um estabelecimento de ensino fechado; as aulas são ministradas entre quatro paredes nem sempre asseadas, mas brancas e cinzas e sem muitos atrativos; os conteúdos são trabalhados objetivando o cumprimento de um programa em detrimento ao aprendizado e interesses dos alunos; as normas e condutas exigidas levando a um desbaste da criatividade e doutrinação para a obediência sem reflexão.

Resumidamente, alguns resultados da pesquisa foram os seguintes: não houve até o momento mudanças significativas na vida cotidiana dos moradores da vila de pescadores da Lagoa Encantada em função da transformação da área em APA, pois a mesma não foi implementada de fato; a maioria dos moradores disse desconhecer o sig-

nificado da sigla APA e não soube dizer como isto poderia afetar as suas vidas; usam a Lagoa para tomar banho, lavar a louça, defecar, pescar, circular de barco (usam os barcos para fazer a travessia da Lagoa com os turistas), depositar lixo e dar água aos animais (cavalos, bois, cachorros). O lixo doméstico é recolhido pela Prefeitura de Ilhéus ou é jogado na mata. Alguns continuam usando a rede de arrasto para pescar, jogam óleo dos motores dos barcos na Lagoa, e não há medidas esclarecedoras/inibidoras/orientadoras sobre as conseqüências destas ações.

Compreende-se melhor esta situação quando se sabe por uma das funcionárias da APA que esta possui somente 2 funcionários e não está recebendo verbas do Estado há mais de um ano. Por este mesmo motivo, a Abará, ONG que trabalha em regime de co-gestão com a APA, no momento desta ação não estava atuando. Isto abre uma brecha para a realização de um projeto de extensão acadêmica que possa envolver os universitários e a comunidade local em busca de alternativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, C. **Um método para o ensino fundamental**: o projeto. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. 44 p.

APA Lagoa Encantada e Rio Almada. Disponível em: <http://www.seia.ba.gov.br/apa/apaencantada/template01.cfm?idCodigo=97>. Acesso em: 10 jun. 2005.

BOULLÓN, Roberto C. **Planificación del espacio turístico**. 3. ed. México: Editorial Trillas, 1997. 178 p. (Série Trillas Turismo-México).

BRASIL. **Sistema Nacional de Unidades de Conservação do Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente e da Amazônia Legal - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - Ibama. 2000. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/sbf/dap/doc/snuc.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2005.

DEAN, Warren. **A ferro e fogo**: a história da devastação da Mata Atlântica brasileira. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 488 p.

DIEGUES, Antonio C. **O mito moderno da natureza intocada**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2000. 170 p.

GANDIN, A. B. **Metodologia de projeto na sala de aula**. São Paulo: Loyola, 2002. 174 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

GRIN, Mauro. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. Campinas-SP: Papyrus, 1996. 120 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.

LINDBERG, Kreg; HAWKINS, Donald. **Ecoturismo**: um guia para planejamento e gestão. 2. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 1995. 296 p.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas, 2005. 348 p.

Pedagogia de Projetos: introdução. Disponível em: <http://www.cdisp.org.br/pedagogico/projeto/index.htm> Acesso em: 24 set. 2004.

Pedagogia de Projeto: integrando a tecnologia no currículo. Disponível em: <http://www.webquest.com.br/nota.php3?idtexto=>. Acesso em: 24 set. 2004.

PRADO, Maria Elizabete Brisola Brito. **Pedagogia de Projetos e integração de mídias**. Disponível em: [ttp://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ppm/tetxt1.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ppm/tetxt1.htm) Acesso em: 23 set. 2004.

RODRIGUES, Arlete Moysés. Desenvolvimento sustentável e atividade turística. In: RODRIGUES, Adyr B (org.). **Turismo e Desenvolvimento Local**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999, p. 42-64.

SAVIANI, Dermeval. Tendências da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro. **Filosofia da educação brasileira**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

SOUZA, Marcelo Jose Lopes. Como pode o turismo contribuir para o desenvolvimento local? In: RODRIGUES, Adyr B (org.). **Turismo e Desenvolvimento Local**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999, p. 17-22.

TRABALHANDO com projetos. Texto básico para a discussão de todos os programas da série. Disponível em:

<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/cp/texto1.htm>.
Acesso em: 17 set. 2004.

O ENSINO DE GEOGRAFIA COMO UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Maria Eliane Alves de Souza
Rita Jaqueline Nogueira Chiapetti

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade enfrenta um período de grandes mudanças e desafios, necessitando de novos paradigmas de análise que possibilitem compreender e explicar tais transformações. Neste contexto, aumentam as pressões sobre as diferentes instâncias da sociedade, dentre elas as instituições de ensino. Sobre a educação pesam as cobranças por melhores respostas às expectativas de ensino e aprendizagem de toda a sociedade, buscando-se, inclusive, a extrapolação das fronteiras da educação formal.

Entretanto, a educação não está imune às transformações que acontecem no mundo, ela padece com os desafiantes problemas (sociais, econômicos e políticos) gerados pelas novas tecnologias, pela mundialização, pela exacerbção e banalização da violência. Também sofre com os seus próprios problemas e desafios, como a obsolescência de seus métodos e técnicas, precariedades de instalações, professores desestimulados e mal remunerados, e a falta de verbas.

Tudo isto incide negativamente sobre o ensino e a

aprendizagem; mas há também o lado positivo, pois a crise exige um redimensionamento de ações, através dos debates e reflexões suscitados pela busca da superação dos desafios que emergem. Ao trazer à tona os problemas, as falácias, as excludências, as lacunas, enfim, as deficiências que existem no campo da educação, a crítica enseja também novas formas e propostas de solução, de avanço dos saberes e de instrumentalização do conhecimento no âmbito do processo ensino/aprendizagem.

É com tal ênfase que este texto se propõe a discutir o ensino de Geografia. Não se trata de um guia ou um compêndio do ensino da mesma. Tampouco pretende-se que seja uma proposta hermética, unilateral, acrítica, completa e absoluta. Pretende-se, essencialmente, lançar um olhar de interpretação e de possibilidades, expondo alguns problemas centrais sobre o ensino, remetendo-o ao ensino de Geografia. Portanto, a proposta é de um colóquio.

A discussão pauta-se na concepção da educação no atual contexto em que vivemos e no futuro que está logo à frente, sem exclusividades nem rejeições, através do desenvolvimento de competências, de saberes. Explana-se por meio de abordagens situacionais, interativas e integrativas da Geografia; do ensino-aprendizagem como competências; do instrumental e dos meios extraídos da realidade-vivência, e das multiplicidades possíveis.

As limitações da proposta dizem respeito à existência de aspectos e dimensões que não serão abordadas e à capacidade de explicar a produção de determinados fatores explicitados. Sabe-se que estes condicionantes são em decorrência de limitações da própria produção do conhecimento, que não pode explicar e abranger tudo em um só

conteúdo, nem em um só momento. Como toda produção do saber, esta proposta é aberta à continuidade de novas produções por ela instigadas.

Aceitam-se as desconstruções-reconstruções, as colaborações e sugestões outras, tanto para o ensino de Geografia, quanto para o ensino de outras ciências. É um espaço aberto para conduzir a revisão do explanado, mas também do que foi ignorado ou deixado à margem, visando um diálogo criativo com as dúvidas e interrogações do nosso tempo, situando a importância do ensino-aprendizagem na totalidade dos desafios e incertezas da educação. As limitações deste texto constituem-se em mais um desafio cognitivo a todos os que estão começando a trilhar este percurso.

UMA AMBIENTAÇÃO EM GEOGRAFIA

Assumindo-se a educação como uma área (aberta) para a reflexão e a elaboração do conhecimento, também pragmática - um espaço de observação e discussão do universo, da vida, do ser humano, de crenças, de filosofias, de culturas e de civilizações - observa-se como é pertinente o ensino de Geografia para gerar propostas de contribuição à construção desse espaço. É um olhar sobre o espaço geográfico, na forma de extrapolação e possibilidades dos espaços do conhecimento, dirigindo-se à totalidade aberta do ser humano. A esse respeito, respaldando-se em Santos (1997, p. 26), pode-se lembrar:

O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo

arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento.

Assim, utilizando o conectivo das palavras “conjunto indissociável” utilizado pelo autor, o ensino do espaço geográfico não é independente dos espaços dos conhecimentos. Passa a ser um veículo de reflexão para uma ação transformadora, com a finalidade de construir a cidadania de forma universalizada. Para isto, é necessário oferecer um ensino com visão crítica e analítica do espaço geográfico, possibilitando a compreensão do mesmo em suas múltiplas e conectadas dimensões e extensões. O ensino de Geografia deve conduzir ao enfrentamento dos paradoxos da globalização e da excludência que o próprio desenvolvimento científico, técnico e econômico trouxe para a sociedade.

As exigências da educação buscam a formação cidadã através do esforço transdisciplinar para interromper a inércia da fragmentação e a demasia exclusivista das disciplinas estanques. É neste contexto que se pode falar de exigências múltiplas, interdisciplinaridade, contextualização, competências, saberes e pluralidades possíveis a serem trabalhados e elaborados no ensino de Geografia.

O compromisso da Geografia com e para a educação é muito forte em todo o contexto da sociedade, uma importância que se renova a cada transformação. Esta ênfase é dada por Santos (1997, p. 29), ao observar a relação homem-natureza-ciência, interpretando que,

A partir do momento em que a Natureza se define de nova maneira e suas relações com o homem se

renovam, torna-se necessária uma renovação das disciplinas que a estudam. Para a geografia, trata-se de novas perspectivas e de uma capacidade nova de trabalhar com leis universais.

Esta perspectiva revela a possibilidade da constituição, ou da diferente composição do instituído. O saber pensar o espaço.

GEOGRAFIA E COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO CIDADÃ

Iniciativas desenvolvidas pelo Ministério da Educação e Cultura nas últimas décadas têm direcionado para a inclusão de elementos voltados para uma educação integral: no ensino fundamental, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); e no ensino médio, através das diretrizes colocadas para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em todas as propostas, há a influência das abordagens da educação através da consideração das competências, segundo Philippe Perrenoud, e dos saberes, segundo Edgar Morin.

Os PCNs indicam que os alunos do ensino fundamental devem ser capazes de utilizar diferentes linguagens para produzir e expressar idéias, utilizando diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos, esperando-se também que desenvolvam capacidade crítica e que sejam capazes de realizar trabalhos interdisciplinares. Para o ensino médio, o ENEM publicou as competências esperadas dos alunos desse nível: selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados, informações e conceitos, necessários

para defender sua perspectiva em diferentes situações.

O ensino de Geografia pode atuar em todas as capacidades e competências a serem exploradas e consolidadas através da educação. Pode favorecer ao que o aluno a tomada de consciência de si mesmo e do mundo que o rodeia, e crítica suficiente para ir construindo e desenvolvendo o conhecimento, de modo a adquirir autonomia de pensamento, para um desenvolvimento completo de sua cidadania.

Na percepção de Carlos (1993, p. 13), “O caminho da construção do pensamento geográfico se encontra na possibilidade de pensar o homem por inteiro, em sua dimensão humana e social revelada também na incerteza, criando novas maneiras de intervir/resistir no mundo.” Esta análise da elaboração do pensamento a partir do conhecimento geográfico mostra que o ser humano guarda múltiplas dimensões, o seu processo de constituição é sempre o da criação, da recriação e da superação. Possibilita a elaboração do pensamento crítico, permitindo ao homem pensar o seu papel nos espaços que produz e ocupa no mundo.

MÚLTIPLOS ESPAÇOS DE COMPETÊNCIAS E SABERES

Muitos eixos norteadores já foram utilizados para as políticas educacionais. A partir da década de 1990 a UNESCO, através do Relatório Delors, estabeleceu os quatro eixos basilares da educação contemporânea, aprendizagens indispensáveis que devem ser almejadas continuamente em todos os níveis da educação. Esses quatro eixos são: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos

e aprender a conhecer. São aprendizagens interconectadas, nascidas da própria constituição do ser humano, destacadas nas habilidades técnicas, no relacionamento interpessoal e intrapessoal e aptidões cognitivas.

Muitos estudiosos têm contribuído para o embasamento da educação do futuro através de várias abordagens, considerando o aprender e o saber. Dentre esses estudiosos, pode-se citar dois expoentes: Morin e Perrenoud.

Morin (2004) expõe suas idéias sobre a educação através de reflexões profundas, sobre o ato e o processo de ensinar, denominando-as Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.

Seguindo as tendências para a educação do milênio que inicia, outra abordagem do ensino dá-se através do desenvolvimento de competências, centrada na necessidade de preparar o ser humano para a vida na sociedade atual. O sociólogo suíço Perrenoud (2000) define competência como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – como saberes, habilidades e informações – para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.” Fazendo a interpretação desta definição para o ensino de Geografia, a construção e o desenvolvimento de competências significa preparar o indivíduo aprendiz para participar ativamente no meio social onde vive.

Perrenoud (2000) destaca oito categorias principais de competências, elencadas no quadro descritivo a seguir, ao mesmo tempo, destaca-se também os sete saberes necessários de Morin (2004). Com relação ao ensino de Geografia, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998) traduzem as competências e saberes na forma de capacidades, conforme descrito no Quadro 1.

Perrenoud	Morin	PCN para Ensino de Geografia
Saber identificar, avaliar e valorizar suas possibilidades, seus direitos, seus limites e suas necessidades.	As cegueiras do conhecimento – o erro e a ilusão: Saber evitar idealismos e racionalização, é conhecer o conhecimento humano, o problema cognitivo, educando para a lucidez.	Identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas conseqüências em diferentes espaços e tempos, de modo a construir referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais.
Saber gerenciar e superar conflitos.	Os princípios do conhecimento pertinente: Saber promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais, inserindo conhecimentos parciais e locais. Substituir a fragmentação pela apreensão dos objetos em seu contexto e complexidade conjuntos.	Compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços técnicos e tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas decorrentes de conflitos e acordos, que ainda não são usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las.
Saber analisar situações, relações e campos de força de forma sistêmica.	Ensinar a condição humana: Saber reconhecer a unidade e complexidade humana, reunindo e organizando conhecimentos dispersos nas ciências, na literatura e na filosofia, evidenciando o indissolúvel entre a unidade e a diversidade comum a todos os humanos.	Compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações.
Saber formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo – lidar com relacionamentos.	Ensinar a identidade terrena: Saber os desenvolvimentos da era planetária e o reconhecimento da identidade terrena, mostrando que todos os seres humanos partilham um destino comum.	Conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender o espaço, a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições.
Saber cooperar, agir em sinergia, participar de atividade coletiva e partilhar liderança.	Enfrentar as incertezas: Saber princípios de estratégia que permitam enfrentar imprevistos e inesperados, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. Aprender a navegar em oceano de incerteza em meio a arquipélagos de certeza.	Conhecer a organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel das sociedades em sua construção e na produção do território, da paisagem e do lugar.

Continua

Perrenoud	Morin	PCN para Ensino de Geografia
Saber construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva do tipo democrático.	Ensinar a compreensão: Saber que a compreensão mútua é vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão. Educar para a paz.	Fazer leituras de imagens, de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo a interpretar, analisar e relacionar informações sobre o espaço geográfico e as diferentes paisagens.
Saber conviver com regras, servir-se delas, e elaborá-las.	A ética do gênero humano: Saber conduzir à antropo-ética, levando a relação indivíduo/sociedade/espécie através da democracia e cidadania terrena.	Saber utilizar a linguagem cartográfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos.
Saber construir padrões, negociar de forma harmoniosa co-existindo com outros.		Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e um elemento de fortalecimento da democracia.

Conclusão

Figura 1 – Descrição das competências de Perrenoud, dos saberes de Morin e dos PCNs.

Fonte: Perrenoud (2000); Morin (2004) e PCNs (1998). Elaborada pelas autoras.

Sob essas perspectivas, o ensino de Geografia pode ser tomado dentro da interpretação das competências e dos saberes necessários à educação do futuro. Uma educação do compromisso com a formação e o desenvolvimento do ser humano em todas as suas potencialidades e dimensões - a educação cidadã. Essa interpretação acontece por meio do fomento e do fortalecimento da autonomia intelectual do aluno, da construção de uma noção de cidadania que priorize a coletividade através da democracia, da liberdade e da justiça social, pela reflexão acerca de como se dá o processo de apropriação do espaço.

Entretanto, também é necessário que o professor identifique em si mesmo as próprias competências, para então mobilizar a prática profissional e social, que farão parte do efetivo exercício de sua própria cidadania. Perrenoud (2000) elencou as competências do professor, para que possa ajudar o aluno a desenvolver competências:

- organizar e dirigir as situações de aprendizagem;
- administrar a progressão das aprendizagens;
- conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho;
- trabalhar em equipe;
- participar da gestão da escola;
- informar e envolver os pais;
- utilizar novas tecnologias;
- enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão;
- administrar sua própria formação contínua.

Analisando-se as abordagens desenvolvidas pelos autores selecionados, observa-se que os principais objetivos educacionais almejados pelas competências e pelos sete saberes irão desafiar alunos e professores para a busca do conhecimento e contextualização da aprendizagem, e incentivar atitudes empreendedoras. É através desse tipo de abordagem do ensino que o aprendizado por instrução cede lugar ao aprendizado por descoberta. Nesse sentido, competências e saberes complementam-se e colocam-se em contínua interação.

Nas exposições dos autores, nota-se também a presença dos aspectos da interdisciplinaridade e da contextualização do que se estuda em sala de aula com o potencial-

mente vivido pelo aluno, que há muito tempo são recomendados na e para a educação integral e de qualidade.

ESPAÇOS INTERDISCIPLINARES: CONEXÕES E COMPLEMENTARIDADES

A Geografia pode ensinar a desejada interdisciplinaridade que deve permear o ensino como um todo, com as demais disciplinas, pode contemplar atividades e pode oferecer espaço para que os diferentes conteúdos sejam trabalhados pelos alunos. O ensino de Geografia tem na interdisciplinaridade uma forma de o aluno compreender e aprender a modificar/intervir no mundo.

Neste contexto, o ensino de Geografia desemboca nas competências e saberes necessários a serem trabalhados na educação. A disciplina traz abertura à característica multidisciplinar do conhecimento. Com o aspecto da interdisciplinaridade, pode examinar um determinado problema simultaneamente de diferentes ângulos e espaços do saber, desenvolvendo uma compreensão do todo, reforçando a construção integral do sujeito.

No enfoque tradicional, o aluno tem recebido um ensino com base em conhecimentos que são uma justaposição de informações, de especializações. Dificilmente será encontrada a interação entre as disciplinas dentro desse conjunto de conhecimentos específicos.

Essa especificidade das disciplinas origina métodos, matérias e planos de ensino diferenciados. Por sua vez, essa diferenciação faz com que o professor ocupe-se apenas da disciplina que leciona, sem se interessar (ou mesmo sem

sentir-se capaz) pelo conjunto de conhecimentos. A intervenção da interdisciplinaridade é, portanto, o processo de interação indispensável entre as disciplinas, iniciando com a comunicação e chegando à integração mútua de conceitos, terminologias, procedimentos e metodologias. Possibilita a articulação de dados, de informações e de idéias provenientes das várias áreas do saber.

Desta maneira, o desafio de construir e trabalhar competências no ensino de Geografia também passa, necessariamente, pela redefinição do papel representado pelo professor, não apenas na sala de aula, mas desde a concepção da disciplina, e a participação no processo pedagógico das séries do ensino fundamental e/ou médio onde atua. É necessário que o professor de Geografia rompa com a prática pedagógica que inibe a criatividade, promovida pela própria rigidez de acomodação dos planos de ensino norteados pelos conteúdos programáticos isolados, que muitas vezes levam à mera reprodução.

A importância da interdisciplinaridade repercute principalmente sobre a prática do professor que, sob esta concepção de competências e saberes necessários, desempenha seu papel como um condutor do processo de aprendizagem do espaço geográfico, como um mediador na descoberta e construção do conhecimento pelos alunos. Nessa visão de utilizar a interdisciplinaridade dentro do arcabouço do desenvolvimento de competências educacionais, o professor de Geografia possibilitará que o saber tenha o sentido do despertar e da novidade a cada aula. O ensino de Geografia colaborará para a construção do conhecimento para a ação, atuação e intervenção nas coisas do entorno do aluno e do mundo.

Sendo uma forma de compreender e modificar o mundo, é preciso passar da crítica para a ação interdisciplinar. Como isso pode acontecer no ensino de Geografia? Saindo do mero papel de ser apenas uma instância crítica da sociedade, passando para a prática ativa. O começo pode ser a revisão de sua organização nos ensinamentos, seu perfil, sua proposta pedagógica, por exemplo. Como uma disciplina educacional ativa, a Geografia pode apresentar propostas, soluções e encaminhamentos para as questões sociais que o mundo está vivendo.

No âmbito didático-pedagógico é sabido que algumas disciplinas se identificam com grandes afinidades, ao passo que outras se diferenciam em vários aspectos: pelos métodos e procedimentos que envolvem, pelo objeto que pretendem conhecer, ou ainda pelo tipo de habilidade que mobilizam no professor-pesquisador ou no aluno.

Uma possibilidade é que o professor de Geografia se articule com os professores de uma mesma turma, para promoverem um ensino interdisciplinar através de um projeto de investigação, um plano de intervenção, um relatório de experiência ou mesmo uma atividade lúdica. Para tanto, são identificados os conceitos e procedimentos de cada disciplina que podem contribuir na tarefa, descrevendo-a, explicando-a, prevendo soluções e executando-a. Neste tipo de tarefa os conceitos podem ser formalizados, sistematizados e registrados no âmbito das disciplinas que contribuem para o seu desenvolvimento.

A preocupação com a interdisciplinaridade deve trazer uma nova visão didático-pedagógica do ensino de Geografia à formação do ser humano. Como interdisciplinar, o ensino de Geografia torna-se um espaço de interação, integração e compartilhamento de competências e de saberes.

CONTEXTUALIZAÇÃO: DESVELANDO OS ESPAÇOS DAS VIVÊNCIAS

As oportunidades de interação e integração contemplam também a contextualização, significando aproveitar ao máximo as relações existentes entre os conteúdos do ensino de Geografia e o contexto social e pessoal do aluno, de modo a dar significado ao que está sendo aprendido. A contextualização considera que todo conhecimento envolve uma relação ativa entre o sujeito e o objeto. Esta relação ajuda a desenvolver no aluno a capacidade de relacionar o aprendido com o observado na paisagem, a teoria com suas conseqüências e aplicações práticas.

É comum ainda encontrarmos escolas que trabalham conteúdos desvinculados da realidade (não apenas em Geografia), fazendo com que o aluno não consiga utilizar os conhecimentos adquiridos de forma a integrá-las à sua vida cotidiana, à sua realidade interna cultural e social. O desafio para o ensino de Geografia está na dosagem de abordar o local e o global, dentro das realidades de vivências do aluno.

As competências frisadas por Perrenoud e Morin demonstram a necessidade de entender que, para resgatar a qualidade de ensino, é preciso buscar a totalidade do conhecimento. O conhecimento fragmentado e não associado às experiências do aluno dificilmente será utilizado por ele enquanto cidadão, podendo tornar-se objeto de passividade e adestramento. As competências e saberes falam da necessidade inerente de ser o sujeito quem perceber e conduzir o conhecimento do mundo para sua formação de ser humano.

O desenvolvimento das competências conduzidas

pelos saberes através da apropriação e produção do conhecimento geográfico contribui para o exercício pleno da cidadania. Conforme elucidado na interdisciplinaridade, o ensino de Geografia sozinho e por si só não é condição suficiente para a formação do cidadão. Entretanto, a visão da Geografia como uma maneira de pensar, como um processo em permanente evolução e interação com outras áreas, permitirá que o aluno perceba, no seu contexto histórico e sociocultural, dinamicamente, a construção e a apropriação do conhecimento, que lhe abrirá as possibilidades de compreensão e atuação sobre os espaços, os territórios e os lugares. Saliente-se que o professor também participa do processo de contextualização, da elaboração e instrumentalização de metodologias que articulem os conteúdos estudados em Geografia com a vida cotidiana dos alunos.

No âmbito do desenvolvimento de competências, a contextualização no ensino de Geografia é sempre uma maneira de atualização. O resultado do processo de trabalho contextualizado é a ampliação do conhecimento do professor e do aluno, construindo coletivamente as propostas e possibilidades do ensinar Geografia. Um dos pontos positivos é o fato de professores e alunos terem que abandonar a total dependência das disponibilidades do livro-didático.

Nesta abordagem, a contextualização no ensino de Geografia para o desenvolvimento de competências reforça e justifica sua necessidade e importância, demonstrando que a existência e a identidade individual e coletiva se dá no espaço. O pensar os espaços habitados e constantemente modificados no contexto do processo contínuo de reprodução socioespacial.

Pensar a sua existência, ou pensar porque o ser hu-

mano existe, pode acontecer em qualquer lugar, como em casa, na rua, na cidade, no campo etc., nas várias culturas e sociedades. O ser humano necessita realizar-se e fazer-se nas atividades do espaço, e o faz informalmente, à sua maneira, com base em parâmetros de seu contexto socio-cultural. É preciso que esse conhecimento geográfico informal seja incorporado ao ensino de Geografia na escola, diminuindo as distâncias entre esta e a realidade do aluno.

Cabe ao ensino de Geografia o aspecto situacional e existencial descrito por Morin (2003, p. 37),

Conhecer o humano não é separá-lo do universo, mas situá-lo nele. Todo conhecimento para ser pertinente, deve contextualizar seu objeto. “Quem somos nós?” é indispensável de “Onde estamos, de onde viemos, para onde vamos?”.

O ensino de Geografia deve tratar de questões da realidade dos alunos, de forma a instigá-los na percepção de como o pensamento geográfico está inserido no seu cotidiano. É por meio da contextualização que os alunos perceberão sua importância no mundo real, contexto do qual fazem parte local e globalmente.

Desta maneira, é possível superar o desafio da dosagem de contextualizar o local e o global presentes nas abordagens geográficas através da coerência. O ensino coerente significa inseri-lo em um todo da referência do sujeito. A partir do momento em que os alunos conhecem e compreendem o espaço geográfico, percebem suas implicações e significados no todo em que se inserem, alarga-se a possibilidade de os conhecimentos comporem a estrutura cognitiva do sujeito.

ESPAÇO E CONTEÚDOS: SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO

As considerações sobre o ensino contextualizado remete às questões sobre a seleção e a organização de conteúdos para o ensino de Geografia. Uma vez que professor e aluno estarão observando, interpelando e interpretando seus próprios espaços, estes os enviará a bastantes oportunidades de objetos, desvelados na multiplicidade de formas e dimensões do espaço vivenciado.

Sob esse aspecto, não adiantará a disciplina de Geografia ter muito conteúdo e pouca reflexão. É importante e necessário adotar uma prática pedagógica diferenciada e reflexiva. A seleção e organização de conteúdos do ensino de Geografia enfrenta a dicotomia entre o ideal formulado por documentos produzidos pelo seu coletivo (projeto político pedagógico, inovação curricular, reformulação curricular, dentre outros) e a real necessidade dos alunos.

É necessário ter em mente que: não é a quantidade de informações que fará o aluno ser capaz de compreender o seu mundo, e sim a evolução do conhecimento que leve à apropriação crítica e a relacioná-lo com o seu entorno e o mundo, comparando conhecimentos anteriormente adquiridos, de forma a manter a relação de articulação entre os mesmos.

Os desafios do desenvolvimento de competências através do ensino de Geografia perpassam pelo desenrolar do pensamento em conexão com o contexto e o conteúdo abordado no ensino. As facilidades são incontestáveis, porém as dificuldades estarão presentes nos conteúdos prontos e generalistas da Geografia instrucional. Uma Geografia insípida, desagradável para aluno e professor, pelos limites

e pelas lacunas e abismos que impõe à criatividade e à criticidade do saber geográfico. O ensino instrucional, informativo ocasiona problemas e dificuldades no trato com o conteúdo, e na associação do conhecimento apresentado com a realidade, ocasionando o desinteresse dos alunos, que estarão no espaço da sala de aula fisicamente, porém mentalmente estarão explorando outros espaços de suas vivências.

É necessário haver coerência entre os temas abordados na disciplina, entre teoria e prática e entre a Geografia e as demais disciplinas, considerando que ela não é parte isolada do conhecimento humano. Para o desenvolvimento de uma aprendizagem duradoura e que perdure para além do trabalho escolar, o ensino de Geografia deve contemplar conteúdos adequados.

Ao se falar em conteúdos adequados, a intenção é destacar a articulação interdisciplinar, com os objetivos de desenvolver competências, elucidar a relevância do ensino de Geografia no contexto da educação, e contribuir para uma melhor formação do aluno. Conteúdos que enriquecem o ensino priorizam a aproximação da Geografia ao universo de ação dos alunos, estimulando-os. O pressuposto básico é interligar os conteúdos aos objetivos do desenvolvimento de competências, com base nas tendências dos saberes do educar agora e para o futuro. O objetivo das competências não é o de delinear o aluno (nem o professor) e o seu futuro, mas visa dar suporte para atender às reais necessidades que o sujeito poderá enfrentar e decidir criar.

Sob essa ótica, o ensino de Geografia tem uma função que ultrapassa a preocupação com o desenvolvimento de um ensino limitado à transmissão de conhecimentos já

construídos, e que contribui para a formação do sujeito que valoriza o saber já formulado e destituído do contexto e da crítica. O desenvolvimento de competências através do ensino de Geografia requer a busca de conteúdos e práticas renovados, que implique em constante compromisso com a reflexão, inclusive de sua própria prática, processos e conteúdos. Assim, ensinar conteúdos sem tornar clara sua posição em uma estrutura mais ampla constitui-se em perda de tempo, já que poderá conduzir ao rápido esquecimento dos mesmos.

Na perspectiva de ser um caminho para o desenvolvimento de competências, o ensino de Geografia deve combater o instrucionismo. Uma explicação forte e decisiva sobre esse dever-ser (ideal) e poder-ser (construção) é feita por Demo (2004, p. 33), ao criticar a tendência instrucionista de nossas escolas, enfocando que

há notável acordo em torno da idéia de que um dos males mais comprometedores da educação é o instrucionismo, porque, ao invés de agir de dentro para fora, funciona de fora para dentro, de cima para baixo, autoritariamente. Ao aluno cabe escutar, tomar nota e fazer prova, dentro de um contexto extremamente reprodutivo.

OS RECURSOS NOS ESPAÇOS DE PRODUÇÃO DO SABER

Do mesmo modo que requer novidades e cuidados na seleção de conteúdos abordados, o ensino para o desenvolvimento de competências requer adequações e novidades de produção e operacionalização de materiais didáticos.

É necessário que o enfoque instrucionista também não esteja presente através dos recursos (meios) educacionais da prática pedagógica do professor.

Recursos educacionais adequadamente utilizados constituem-se em apoios eficazes para o processo e a prática do ensino. Contudo, a utilização sem critérios coerentes os transformam em riscos e obstáculos para o professor e para o aluno, no processo ensino-aprendizagem. Importante ressaltar que os materiais didáticos devem facilitar esse processo, na medida em que organizam as interações entre professor e aluno, e deste com o ambiente na construção do saber.

Sant'Anna e Sant'Anna (2004, p. 13) argumentam que

as dimensões formadoras decorrentes da utilização de recursos didáticos mais ativos na escola, na sala de aula, na comunidade, favorecem a construção de significados, contribuem para a auto-estima e produção de um saber pragmático-teórico, enriquecendo competências e saberes centrais para suas vidas.

A escolha dos recursos convenientes, portanto, está nos campos de atuação do professor, impactando ações que desencadeiam construção-contribuição-produção → enriquecimento. De que forma isso pode acontecer através do ensino de Geografia? A observação dos autores é de grande valia para o enfoque deste texto, e quão conexas e coesas com o ensino de Geografia, e a sua abordagem no desenvolvimento de competências.

Os autores tratam de recursos ativos sendo utiliza-

dos em vários espaços do aprender. E assim pode acontecer, através da ativação daquilo que os recursos têm a oferecer dentro da gama de espaços e possibilidades, adequando-se a estes. A adequação consiste em observar que alguns recursos são para despertar, outros para estimular, outros para conduzir, e outros para confrontar. E a partir desta observação, utilizá-los em conformidade com os saberes e competências a serem desenvolvidos nos alunos. Desse modo, os recursos são uma parte muito importante no processo e na prática da construção de conhecimentos.

O objetivo aqui não é o de prescrever quais recursos escolher e como utilizá-los. O julgamento é do professor e/ou do grupo, o que estará relacionado às condições e às disponibilidades de cada turma, professor e escola. É sabido que nem todos os recursos, principalmente as novas tecnologias, estão acessíveis a todos. A inclusão tecnológica e digital não se dá em todas as escolas, não é uma realidade vivida por todos, bem como nem todos os professores possuem o domínio desses recursos para explorá-los além das capacidades técnicas.

Os novos recursos tecnológicos têm sido um grande auxílio para o ensino, entretanto, não são as únicas vias disponíveis; eles não invalidam os anteriores. O que professores e alunos precisam fazer é descobrir novas formas de uso e de aplicação dos mesmos, em abordagens sociopolíticas adequadas aos conteúdos e à problematização a ser colocada e investigada.

O ensino de Geografia, na visão das competências, pode ser tomado como um procedimento de investigação, e como tal, a metodologia, o método, as técnicas e os instrumentos dependem dos objetivos a serem alcançados, e

das limitações temporais e espaciais da equipe, como as disponibilidades que o professor e os alunos têm, assim como a própria escola. Sob essa concepção de serem selecionados com base em análise sistêmica onde serão incluídos, os recursos pedagógicos escolhidos serão eficazes.

Torna-se evidente a importância do planejamento da disciplina e das aulas, utilizando os recursos da telemática e da cibernética, mas também priorizando as capacidades e os recursos anteriormente acessíveis; podendo-se até mesmo recriá-los, resgatá-los ou revalorizá-los, quando necessário.

Sobre esta discussão é pertinente a observação de Sant'Anna e Sant'Anna (2004, p. 11) de que “um professor pode supor que ao utilizar em aula um retroprojetor, um filme ou o computador, seja suficiente para estar atualizado; todavia esse professor pode ainda estar na pedagogia da transmissão.”

A esse respeito, o professor deve ter em mente não somente as competências a serem perquiridas pelos alunos no e com o ensino de Geografia, mas também as suas próprias competências a serem desenvolvidas e construídas em cada aula. Cabe lembrar, ainda, segundo os autores (p. 23), que

O professor, além de possuir conhecimentos teóricos, habilidades de organizar o contexto, de variar a situação-estímulo, ilustrar com exemplos, empregar esforços, propiciar interação verbal e não verbal, como planejador deve saber que instrumentos usar e quando utilizar.

A questão dos recursos pedagógicos, em si, já é um bom tema para falar das mudanças e transformações ocorridas nos espaços geográficos, em especial a respeito da in-

clusão/exclusão tecnológica-digital. Bons questionamentos podem ser gerados, como por exemplo: Qual é o papel da escola e do professor no processo dessa inclusão? De que forma o ensino de Geografia pode colaborar e/ou realizar essa inclusão? As possíveis respostas podem estar na reflexão do que seja inclusão e seus impactos para o ensino, para a educação, a escola, o indivíduo, a comunidade, o outro.

O papel dos recursos pedagógicos é o de envolvimento e sensibilização perceptiva individual (e coletiva), propiciando que o ensino aconteça na interação do sujeito com o objeto e, através de suas percepções, na elaboração do conhecimento e no desenvolvimento de competências. Assim, do quadro-giz ao computador, dos recursos convencionais ao material de sucata, todos eles são fundamentais quando impulsionam idéias e ajudam o aluno a pensar e a construir seu conhecimento.

PROPOSTAS DE APLICAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Esta parte do texto é uma proposta de abordagem didática, com o objetivo de trabalhar alguns elementos e temas da Geografia. Considerando-se as condições de trabalho reais do dia-a-dia do professor, não se pretende partir de um tema específico ou de uma unilateralidade. Propõem-se várias possibilidades, porque muitas são as idéias que vêm à mente quando se pensa em como explorar o ensino de Geografia.

Esta escolha também se deve ao fato de que, numa abordagem específica, sem saber quais são as concepções

epistemológicas da e na prática do professor, mais especificamente, as concepções de educação e de Geografia que os professores têm com e para seus alunos, é difícil averiguar como chegar a propor ensinar Geografia, para não se pretender ser absoluto.

Em uma abordagem de temas gerais, é possível contribuir para a renovação. Não tem caráter prescritivo, mas o de ser um pretexto para a discussão coletiva na busca da sempre oportuna e necessária renovação das práticas pedagógicas.

Essas idéias possíveis estão baseadas em registros oriundos das experiências das autoras ao ouvir alguns alunos relatarem casos e fatos de suas principais dificuldades como professores. Por exemplo, dificuldades para renovar as práticas educacionais, a construção de um bom embasamento teórico que promova mais do que o ensino, uma educação dinâmica, atualizada, estimulante, inclusiva, plural, ética, crítica e reflexiva, uma educação que contribua individual e coletivamente para a consolidação da cidadania. As autoras também se valem do “olhar” lançado sobre as suas próprias práticas no ensino superior, por não verem dissociação entre os diferentes níveis de ensino.

As propostas podem ser vistas como uma reunião de elementos e situações que possibilitem ao professor e ao aluno chegar à construção do conhecimento geográfico. São indicações práticas, que não devem ser tomadas por receitas prontas, mas como desafios para o ensino-aprendizagem de Geografia. Dessa maneira, poderão ser continuamente melhoradas com novos incrementos de processos e recursos, e adaptadas às vivências de cada um. O importante é que o professor experimente o possível, use a inovação e crie o seu método.

Diferentes atividades podem ser propostas em sala de aula, respeitando o estágio cognitivo do alunado, e é desejável que o projeto pedagógico da escola inclua essa discussão como um processo continuado em todas as séries e períodos letivos. É salutar que o trabalho dos professores em relação a conteúdos, habilidades, valores, atitudes e conceitos seja feito com base em decisões coletivas. Isto reforça a articulação de um projeto pedagógico interdisciplinar e coletivo.

A proposta é o ensino como caminho para o desenvolvimento de competências. Nas condições da sociedade atual, e até mesmo da futura, cabe ao professor (dentro do papel que lhe outorga a educação) ter em mente que é preciso conduzir os alunos para começarem a comunicar idéias, procedimentos e atitudes do pensamento geográfico através da fala; da escrita; da dramaturgia; dos desenhos; da construção de croquis, de mapas, de gráficos, de tabelas e de diagramas; fazer conjecturas e tirar conclusões lógicas e críticas sobre dados e informações. Tudo isso trabalhado individualmente, em dupla e em pequenas equipes, sendo fundamental que os alunos expressem livremente seus pensamentos e que haja respeito ao pensamento do outro.

Diversos temas da Geografia podem ser desenvolvidos sob a forma de questionamentos; análises de imagens; produção de textos; leitura e entendimento de textos de livros, jornais, revistas e *internet*; observação e leitura de mapas, gráficos, tabelas e esquemas em jornais, revistas, *internet*; produção de mapas, gráficos, tabelas e esquemas com base em dados coletados em anuários e bases de dados de instituições públicas e na *internet*; leitura de textos

sínteses envolvendo conceitos próprios da Geografia; observação de paisagens da própria localidade (município), do entorno particular do aluno, da escola; observação de paisagens através de filmes, CD-rom, revistas, jornais, programas específicos de TV, gravuras, pinturas artísticas, sites da *internet* etc.

Muitas articulações e estratégias são possíveis, de maneira que o aluno possa ampliar a capacidade de percepção e apreensão dos objetos, aumentando o entusiasmo e despertando o interesse para o processo de construção do conhecimento e do próprio pensamento geográfico.

Os questionamentos básicos a respeito de o que, como, quando e onde ensinar Geografia devem ser constantes na mente e na prática pedagógica do professor. Algumas sugestões orientadoras podem ser colocadas, a partir da reflexão com base nos questionamentos:

- Quais conhecimentos um professor de Geografia deve ter, a fim de contribuir para a formação de um aluno-cidadão capaz de fazer uso do conhecimento da Geografia?
- De que modo o ensino de Geografia na escola pode se transformar em uma atividade de pesquisa e investigação que instigue a produção do pensar e a reflexão?
- Até que ponto o ensino de Geografia na escola está sendo a visão de mundo do próprio professor?
- Como utilizar os processos e produtos da ciência geográfica como meio de informação e comunicação, e direcioná-los para a construção de um ensino que saiba pensar o espaço geográfico como o espaço da produção, da circulação e das idéias?

Assim, a dimensão reflexiva deve estar inscrita na própria concepção das competências, juntamente com a participação crítica e a interrogação ética, para que haja o desenvolvimento de discernimentos e comportamentos.

Deve-se ter como referencial um consenso amplo apoiado em competências (do aluno e do professor), tratando os conhecimentos como meios, percebendo as competências além do domínio da escola e dos saberes a ensinar, que as dimensões transversais sejam contempladas, considerando toda a realidade das práticas em sua diversidade no cotidiano de alunos e professores.

Não serão apresentadas propostas com sistematização técnica e metodológica. O programa da disciplina e os planos de aula, por certo o professor, o corpo diretivo e a coordenação pedagógica sabem elaborar e articular segundo as suas vivências e necessidades intrínsecas. Não é pertinência deste texto falar dos objetivos, capacidades e recursos dos planos seqüenciais e de aulas.

O enfoque das competências e saberes não será tratado como campo limitado e condicionado ao desenvolvimento de valores, atitudes, procedimentos e habilidades, padronizados e categorizados de modo a delinear um dever-ser imposto aos alunos. Seria um ato imperioso, e não se pode atrelar o trabalho do professor a quadros estanques de seus conhecimentos e realidades da comunidade onde está inserido. Enxerga-se como um grande risco de frustração e de julgamentos errôneos das condições de crescimento e evolução do pensamento dos alunos, um engessamento.

Conforme anunciado anteriormente, a proposta é aberta às possibilidades de uso, inovação e criação. Não desejamos enclausurar o aluno dentro de um modelo estere-

otipado, ao qual nem todos correspondem. Ademais, cabe ao professor construir as suas próprias possibilidades.

As colaborações aqui apresentadas são para que o professor, de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos e as condições econômicas e sociopolíticas dos mesmos e da própria escola, apresente sugestões de atividades que possam:

- auxiliar a apropriação de conhecimentos novos e gradativamente mais estruturados e detalhados sobre a realidade que vivemos, a partir de dados e informações geográficos do município, do estado, do país, do continente e situações de enfoque global;
- auxiliar no entendimento das relações existentes entre a realidade local e as escalas estadual, nacional e global, a partir dos dados e informações trabalhadas;
- contribuir para o entendimento de que o pensar crítico e reflexivo, a partir das aquisições e elaborações de conhecimentos com os dados e informações, são importantes e potentes meios para o exercício da cidadania;
- embasar e incentivar o estudo com base em pesquisas e projetos de conhecimentos, para o desenvolvimento do pensamento e sua comunicação efetiva por meio da linguagem geográfica e da produção textual;
- construir conceitos, num trabalho individual ou coletivo, para que o aluno ultrapasse suas dificuldades;
- conhecer e compreender fenômenos e fatos que influenciam a formação social, econômica, cultural e territorial (local e nacional).

É necessário que, com o desenvolvimento das atividades, os alunos se sintam motivados a estabelecer discussões sobre os temas e abordagens expostos. Para isso, as atividades devem despertar sentimentos que contribuam para:

- incrementar a experiência vivida e adquirida;
- aumentar o conhecimento sobre a Geografia e temas transversais;
- melhorar o entendimento sobre como lidar com os crescentes desafios da sociedade.

As atividades podem atender a essas contribuições de muitas maneiras distintas, especialmente oferecendo novas idéias e abordagens diferentes nos conteúdos; utilizando melhores práticas e técnicas diferentes para conduzir as aulas; propiciando oportunidades para relatos dos próprios alunos e de pessoas convidadas (do meio educacional ou não); e propiciando situações para que os alunos possam propor e analisar soluções inovadoras de problemas do espaço comunitário da escola, do bairro e do município.

Uma vez que o objetivo é ensinar para favorecer o desenvolvimento de competências e saberes, a reflexão deve permear toda a prática pedagógica, inclusive avaliando as potencialidades das atividades. Pode-se começar com algumas indagações avaliadoras como:

- Qual é a principal mensagem da atividade?
- Quais são as implicações da atividade?
- O que é novo, diferente e útil na atividade e na mensagem, capaz de informar e conhecer?
- O que é mais importante na mensagem?

Quais são as competências que têm desenvolvimento propiciado por esta atividade?

Vale salientar que estas perguntas de avaliação podem ser respondidas também pelos alunos, individualmente ou em grupo. Pode, inclusive, ser um parâmetro de avaliação qualitativa do envolvimento e crescimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

É notório o caráter de pesquisa e investigação dado às propostas de atividades para o ensino de Geografia. Ao professor cabe mediá-las, aproveitando as oportunidades de explorar as novas vias abertas para a pesquisa (de campo, de bibliografia, na *internet*), guiando o desenvolvimento educacional no âmbito das auto-descobertas, tendo como referencial o desenvolvimento de competências efetivas para o aluno (cidadão).

Conforme é explanado por Demo (2004, p. 91),

A idéia crucial é montar em sala de aula não aula, mas ambiente de aprendizagem reconstrutiva política. A participação ativa do aluno é a razão de ser, desde o início até ao fim. Cabe ao professor **orientar** e **avaliar**. Cabe ao aluno **pesquisar** e **elaborar** (grifo do autor).

O autor procura incentivar os professores a diferenciarem o ensino, não se pautando apenas na aula tradicional expositiva. E a esse respeito é oportuno elencar as modalidades de aulas que o mesmo considera úteis (na exposição síntese a seguir):

- Aula de introdução: o professor introduz um assunto que será, em seguida, pesquisado e elaborado pelos alunos.

- Aula de explicação: o professor pára para explicar algum conceito, alguma teoria, algum autor, com o fito de disponibilizar referências relevantes para o trabalho.
- Aula de arrumação: este tipo de aula busca ordenar procedimentos, com o objetivo de produzir melhor.
- Aula de informação: havendo pesquisa disponível, novos dados na praça, cabe informar ao público.
- Aula de conferência: pode funcionar como instigação, comunicação, conhecimento de pesquisa e pesquisador, compartilhamento de ideais e horizontes de conhecimento.
- Aula expositiva: é o protótipo da aula útil, na condição de mediação do conhecimento, desde que não descambe para simples reprodução.
- Aula de motivação: para instigar as pessoas a se confrontarem com certo tema ou área de conhecimento, acenar com horizontes atraentes, para res-tabelecer a boa vontade de estudar.

O autor as coloca como forma de sugerir que existem aulas apropriadas, não sendo seu intuito preconizar a eliminação da aula, e sim o que chama de estigmas de aula.

Quanto ao desenvolvimento das atividades acontecerem de forma individual ou em pequenas equipes, algumas considerações são importantes, entretanto, a escolha de qual e quando usar é uma decisão que estará para a avaliação do professor, durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Em alguns momentos, a aprendizagem dar-se-á melhor individualmente, mas em outros acontecerá na interatividade.

A interatividade é um momento importante para

que os alunos façam trocas entre eles, para que algumas barreiras e bloqueios sejam removidos. Todavia, o trabalho em equipe exige elaboração prévia de materiais e recursos de auxílio que realmente levem os alunos a praticar a interatividade. Não pode virar uma divisão de tarefas “mal costuradas” e não socializadas, muito menos subutilizadas para empurrar alunos com mal desempenho, facilitar o trabalho do professor e empurrar conteúdos. Nestas condições não podem ser atividades desencadeadoras de interatividade plena.

Com relação ao que utilizar, diversas fontes de dados e informações sobre o espaço geográfico (próprios da ciência geográfica, ou não, e até mesmo da arte e literatura) servirão de recursos desencadeadores de critérios de comparações, indagações e reflexão para interpretar o espaço e construir conhecimentos. O professor é o principal pesquisador das possibilidades de desvelamento e usos originados nos vários objetos que a sociedade produz no espaço.

Seguem duas propostas do uso de tecnologias para o ensino da Geografia:

a) O desenho da sala de aula para o estudo da disciplina Geografia: a atividade tem como referência o fato de que o ser humano tem uma construção mental de como devem ser as coisas que o cercam, muitas vezes como o ideal. Por exemplo, a casa dos sonhos, como seu espaço ideal de habitar, apropriado aos seus desejos. Do mesmo modo pode-se explorar essa perspectiva para a sala de aula de Geografia.

O professor solicitará a cada aluno que elabore um croqui (à maneira de cada um) para demonstrar como eles acham que deve ser a sala de aula para o estudo da discipli-

na. Os que não puderem representar no desenho, e aqueles que não souberem desenhar, podem descrever na forma de uma listagem. É importante que justifiquem porque propõem a forma da sala, a arrumação, os objetos que a sala deve ter, com a maior riqueza de detalhes possível.

A proposta tem condições de ser desenvolvida em qualquer série, e os resultados apresentados utilizados pelo professor para ter noção das condições, *a priori*, dos conhecimentos trazidos pelos alunos (sobre espaço, forma e abordagens geográficas), sendo um referencial para os conteúdos, os recursos e os enfoques a serem utilizados nas aulas de Geografia. É importante promover uma abertura para a confecção de um modelo coletivo, após a apresentação das propostas individuais, e que o professor possa realizar algumas das considerações feitas, como incentivo ao estudo da disciplina e estímulo à participação nas atividades posteriores. É óbvio que haverá considerações exageradas, impossíveis de executar, e brincadeiras, porém o professor deve saber como realizar o que estiver ao seu alcance e da escola.

Dessa maneira, esta atividade é interessante para que o professor tenha conhecimento sobre o imaginário dos alunos a respeito da Geografia; o que desejam com seu estudo; a noção de organização do espaço e as formas; os objetos para compor o espaço; e as intervenções no espaço. Propicia identificar e relacionar aquilo que, na paisagem da sala de aula, representa a interação e integração do aluno com a escola, a aula, o saber e suas perspectivas subjetivas e socioculturais. Favorece conhecimento a respeito das concepções dos modos de produzir o saber e as formas de percepção da realidade (se dinâmica ou estática) dos alu-

nos. Também concebe trabalhar a sala de aula enquanto território e territorialidade.

O professor poderá explorar o que, de forma explícita e implícita, os alunos evidenciam no espaço de estudo da Geografia: Quais os lugares por detrás do lugar sala de aula? Quais as percepções? Quais as idéias e ideais do espaço de aprender? Qual a preocupação com as questões relacionadas ao cuidado com o meio ambiente?

A atividade poderá ser designada para as séries finais do ensino fundamental e médio com abordagens mais complexas como: o croqui da escola ideal e a lista de elementos que comporão a mesma, sob a ótica dos alunos; como seria o bairro ideal, e a cidade ideal.

Com o aumento do nível de complexidade do espaço a ser representado segundo o aluno, aumenta o nível de percepção e de sua interpretação, por exemplo: o relacionamento com o outro no compartilhamento do mesmo espaço, do espaço próximo e do espaço distante.

Por permitir uma compreensão processual e dinâmica, pode ser executada no primeiro dia de aula e ao final do ano letivo, para comparar as transformações e permanências, sendo também uma possibilidade de avaliar o que o ensino de Geografia ocasionou no imaginário e na própria vida dos alunos. O professor pode até sugerir que os alunos da série inicial organizem o desenho da sala proposta e repitam a atividade a cada ano, compondo, assim, um quadro comparativo evolutivo do imaginário e das percepções sobre Geografia, e criem o seu próprio registro mental da disciplina.

b) Atividades com gráficos e tabelas: tipo de atividade de que servirá de iniciação ao tratamento de dados e análise

de informações (qualitativas e quantitativas) de vários aspectos geográficos de populações, por meio de documentos de diferentes fontes de informação como: bases de dados da *internet*; anuários estatísticos; artigos de reportagens jornalísticas, artigos técnicos e científicos e de empresas de pesquisas ao público. A tarefa contribui para o estabelecimento de comparações e diferenciação de informações sobre o espaço geográfico; estimula a interpretação, análise e relação de informações sobre o espaço geográfico, como também inicia a crítica ativa com a elaboração de propostas para a solução de problemas.

É adequada para ser realizada em conjunto com a disciplina de Matemática, para o apoio dos conhecimentos sobre gráficos (barras, colunas, setores, linhas) quanto à melhor forma de representação para cada característica em estudo.

Permite muitas formas de elaboração, contemplando a interdisciplinaridade, a contextualização e a abordagem de temas transversais. A seguir serão destacadas algumas sugestões de fácil execução:

– Com gráficos e tabelas prontos, a partir de artigos de jornais, revistas, revistas técnicas e/ou científicas, anuários estatísticos e extraídos de sites da *internet*. É uma atividade estática, porque haverá apenas a manipulação de material já estruturado. Tem o propósito de oferecer ao aluno conhecimentos a respeito de representações visuais de resultados de pesquisas, portanto formas especiais de comunicação de dados encontradas em quase todos os meios de divulgação de informações. Há a oportunidade de perceber a organização das representações e da forma estrutural, o que favorece o aprendizado sobre organização e apresen-

tação de resultados de pesquisas com base geográfica. O ponto mais importante da atividade é remeter os alunos à observação da interpretação dos dados, dos destaques e enfoques em cada tipo de artigo, levando-os a construir uma análise do conjunto, levantar possíveis hipóteses para alguns fatos observados e averiguar se há fundamentação científica que respalde os fatos destacados nos artigos trabalhados.

O ideal é que a atividade com informações jornalísticas aconteça para as séries iniciais; artigos técnicos e científicos (Anuários da Superintendência de Estatísticas e Informações da Bahia, Anuários do IBGE e revistas científicas, por exemplo) para os alunos do ensino médio, pela necessidade de estabelecer critérios de comparação entre as representações, tais como:

- Qual é o público-alvo das informações?
- Quais as diferenças na estrutura de apresentação dos gráficos e das tabelas (normas e padronização)? Onde há maior rigor, nos meios jornalísticos ou técnicos? Por quê?
- Quais as diferenças na estrutura de redação do texto explicativo sobre os fatos observados nos gráficos e tabelas? (Explorar o tipo de linguagem, quantidade de informações, informações adicionais e os comentários).

– Com bancos de dados: através de dados coletados em bancos de dados de instituições públicas ou através da *internet*. Esta forma permite que os próprios alunos elaborem a síntese dos dados e apresentem os resultados na forma de gráficos e tabelas, bem como a análise e argumen-

tações. Apresenta melhores resultados quando realizados após a atividade com os gráficos e tabelas prontos, pois os alunos já fizeram manipulações e observações que os ajudarão a organizar as idéias. Por seu dinamismo, irá requerer maior acompanhamento por parte do professor.

– Com dados coletados em pequenas enquetes: pesquisas de pequeno porte podem ser realizadas pelos próprios alunos, sob a orientação do professor. É similar à proposta do item anterior, com a diferença de que os alunos serão os idealizadores e executores de todo o trabalho de pesquisa. O dinamismo e estímulo serão maiores, o que requer mais tempo para execução e acompanhamento por parte do professor, e mobilização da ajuda de professores de outras disciplinas.

Não é necessário falar de critérios de amostragem, mas instruir os alunos a coletar os dados de forma clara e responsável, obtendo um número de dados adequado às suas condições de estudo, de tempo e de recursos materiais. Em escolas que têm salas de informática, o professor poderá dar instruções sobre o uso de planilhas eletrônicas para gerar os resumos dos dados e apresentá-los na forma de tabelas e gráficos.

As enquetes poderão ser realizadas na própria escola, tendo como respondentes alunos de outras séries, professores e funcionários. Temas simples podem ser criados para abordagens com pequeno número de pessoas nos bairros de residência dos alunos, áreas do centro da cidade, *shoppings*, feiras livres, supermercados e outros locais. Algumas dicas são: pesquisar a preferência; o tipo de lazer preferido; os locais mais indicados para a prática de lazer (praias, fazendas, parques, *shoppings* etc.); as principais necessidades do bairro;

as principais necessidades da escola. O direcionamento da escolha estará relacionado com o tema selecionado, o tempo disponível, a quantidade de alunos envolvidos, recursos financeiros e os demais apoios materiais disponíveis.

Com esta atividade, há o estímulo e o despertar para o encadeamento das idéias-objetivos-hipóteses e características necessárias para se conhecer o fenômeno desejado; compreensão das limitações de uma pesquisa para representar toda a realidade de um fenômeno geográfico em estudo, tendo contato com noções de validade e representação; entendimento da necessidade de obtenção de respostas corretas e verdadeiras às perguntas, para que a pesquisa possa representar a realidade; a partir das conclusões os alunos poderão elaborar propostas de ações e soluções de problemas, como forma de intervenção e ação cidadã.

É interessante que o professor possa dar exemplo de pesquisas eleitorais, custo de vida e do censo, para desmistificar idéias errôneas a respeito de pesquisas com a população brasileira, também abordando aspectos tendenciosos e de manipulações. Em localidades onde haja escritório do IBGE ou empresas de pesquisas de opinião pública, o professor poderá fazer o convite para que representantes dêem uma palestra de esclarecimentos e informação.

CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

Os temas da atividade com artigos dos meios de divulgação poderão seguir diversas linhas, abordando:

- indicadores demográficos;

- indicadores sociais;
- indicadores econômicos;
- indicadores socioeconômicos.

Ou através de abordagens simples e unidimensionais, mais adequadas para as séries iniciais, como, por exemplo, nas áreas de:

- educação;
- saúde;
- tecnologia;
- agricultura e pecuária;
- transporte.

No âmbito dos indicadores, a atividade contribui para conhecimentos e análises sobre a qualidade de vida das populações, através da identificação de semelhanças e desigualdades nas condições de vida das mesmas.

Em qualquer das abordagens, o essencial é não ficar simplesmente na discussão do estudo, mas focar a compreensão da dinâmica entre os processos sociais, físicos e biológicos inseridos nos contextos particulares ou gerais do espaço geográfico estudado pelos alunos.

A maior contribuição para qualquer das modalidades da atividade é o fato de os alunos elaborarem uma carta proposta de soluções coletivas, para as possíveis relações causais levantadas através do estudo. Para isso, deve haver a apresentação dos resultados das atividades, discussão dos mesmos e o levantamento dos argumentos que embasarão a carta proposta, que deve realmente ser encaminhada a alguma autoridade que trabalhe com o assunto pesquisado, como a associação de moradores de uma localidade, a prefeitura, a

escola e as organizações não-governamentais. É uma forma de praticar a defesa dos direitos individuais e coletivos.

c) Outras sugestões de técnicas para o ensino da Geografia: o professor, de acordo com o nível de desenvolvimento e as condições socioculturais dos alunos, pode sugerir:

– Atividades que favoreçam a inclusão de alunos especiais: brincadeiras em que, através do tato, se descreve os jardins; criação de ambientes-maquetes para a descrição pelo tato de um bairro, uma via de acesso ao centro da cidade, uma praça da cidade, uma fazenda ou outros locais, sendo a construção da maquete uma forma de linguagem que pode ser elaborada pelos alunos com deficiência auditiva.

– Atividades com desenhos e pinturas feitos pelos alunos, que visem a abordagem perceptiva da qualidade de vida, e o espaço geográfico de áreas distintas do município (o rural e o urbano), formas de urbanização dos bairros, tipos de construções, vias de acesso a locais importantes, e outros enfoques.

– Atividades com comerciais de TV e de revistas (selecionados pelo professor ou pelos alunos) para leitura e interpretação das paisagens expostas e o produto/serviço explorado no jogo de marketing das empresas. A idéia permite que os alunos compreendam a forma de construção manipuladora do imaginário das pessoas através dos valores socioculturais e padrões de comportamento, modificados ou ditados pela mídia.

– Atividades com mapas: apesar de ser muito usual, tanto a reprodução quanto a produção, os mapas são uma ferramenta importante para desenvolver capacidades relativas à representação do espaço. Muitos professores são há-

beis em realizar atividades com mapas, e os livros didáticos trazem muitos exercícios. Entretanto, é preciso explorá-los além do que mostram os livros e as capacidades técnicas. Muitas possibilidades criativas podem ser elaboradas com mapas. Dentre algumas delas está a reflexão de como os limites do espaço geográfico podem ajudar na concepção dos limites sociais, do direito, do respeito ao outro, as diferenças etnoculturais, a quebra de fronteiras através dos espaços virtuais criados pela *internet*, a dissolução do local no global e vice-versa. Os alunos poderão idealizar mapas turísticos da cidade onde residem, sendo oportuno para as percepções do patrimônio histórico, do lazer, da diversão, de novas descobertas do espaço onde vivem. Também brincadeiras de chegar a locais atravessando rios, florestas e outras dificuldades de ordem natural do município onde residem.

– Propor que os alunos apresentem sugestões sobre temas que gostariam que fossem abordados em aulas de Geografia. É uma forma de aprendizagem pela participação na construção do conteúdo e nos planos de aulas da disciplina.

d) Sugestões de *sites* da *internet*. A *internet* é um importante apoio para as pesquisas de professores e de alunos. Muitas são as opções de *sites* que tratam do ensino de Geografia para os níveis fundamental e médio, desde os destinados à divulgação de editoras de livros, aos produzidos por grupos de pesquisadores. Algumas indicações são dadas para que o professor possa escolher conforme o perfil desejado. Muitos deles, até, quem sabe, do conhecimento dos professores e alunos.

www.wendellteles.hpg.ig.com.br e **www.bussolaescolar.com.br/geografia** são *sites* que contêm textos, fotos e mapas.

www.ced.ufsc.br/nucleos/nugeo é o *site* da Universidade Federal de Santa Catarina, do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia.

www.grupos.com.br/grupo/dicasefgeografia hospeda grupos para dicas e sugestões sobre ensino-aprendizagem em Geografia.

www.moderna.com.br/moderna/geografia/projensinogeo é o *site* de uma editora, mas hospeda o acesso ao recebimento de um jornal eletrônico mensal, do projeto de ensino de Geografia dos professores Demetrio Magnoli e Regina Araújo.

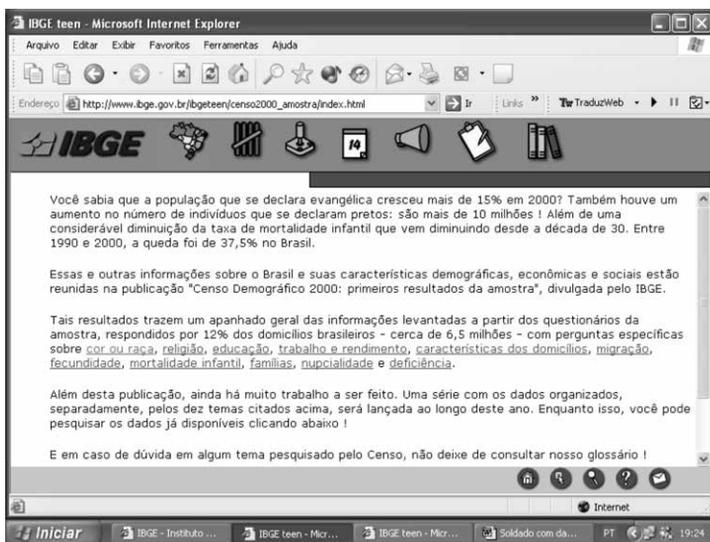
www.consciencia.br, **http://br.dir.yahoo.com/ciencia/geografia**, **www.ensino.net**, **www.educacional.com.br** e **www.educabrasil.com.br** são *sites* de busca para vários temas da área de Geografia.

www.sei.ba.gov.br e **www.ibge.gov.br** são *sites* que contêm bancos de dados e resultados de pesquisas nacionais e por localidades do país (do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE), e pesquisas na Bahia e nos municípios baianos (da Superintendência de Estatística e Informação - SEI).

www.cibergeo.org/agbnacional *site* da AGB Nacional.

www.mec.gov.br *site* do MEC, para professores e, também, para alunos.

E ainda a tela do *site* do IBGE *teen*, com resultados de pesquisas e banco de dados estatísticos para apoio às aulas de Geografia do ensino médio e fundamental, e consultas livres.



EXEMPLOS DE ALGUMAS ATIVIDADES PROPOSTAS

Exemplo 1

Tabela 8 - Proporção de pessoas com rendimento de até 1/2 salário mínimo, *per capita*, por Grandes Regiões, segundo os grupos de idade Brasil e Grandes Regiões - 1997

Grupos de idade	Proporção de pessoas com rendimento de até 1/2 salário mínimo, per capita (%)					
	Brasil (1)	Norte (2)	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Total	25,0	30,1	47,5	13,1	16,2	19,4
0 a 6 anos	37,7	41,1	61,0	23,1	27,2	29,5
7 a 14 anos	35,4	39,3	60,0	19,6	23,6	27,2
15 a 17 anos	27,3	29,8	51,0	14,0	16,2	18,0
18 a 24 anos	21,6	24,6	43,1	10,6	12,3	14,8

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1997 [CD-ROM]. Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 1998.

(1) Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Exclusive a população rural.

Possibilidades mínimas para desenvolver a atividade:

- O material deverá ser reproduzido para todos os alunos, mesmo que a execução seja em equipe.
- Solicitar aos alunos que leiam atentamente o título da tabela, a fonte e o rodapé.
- Esclarecer as dúvidas e demais questionamentos dos alunos, trabalhando em conjunto os conceitos que os alunos desconhecem. Solicitar:

a) Identificação dos elementos que são demonstrados na tabela e o que significam.

b) Efetuar a leitura dos dados por colunas e por linhas, identificando a região com o maior percentual, a de menor percentual, as que possuem percentuais iguais. Cada resposta deve ser orientada em relação ao total da população e depois por faixa etária.

c) Construção do gráfico em barras, usando legenda colorida para identificar as regiões e o Brasil.

d) Após a construção do gráfico, enumerar as diferenças entre a representação das informações através da tabela e do gráfico. Analisar qual é o mais fácil de entender e de ler.

e) Levantar questionamentos sobre qualidade de vida com relação à alimentação, condições de saúde, habitação e outros temas, incluindo também temas transversais, inclusive de diversidades regionais. Solicite aos alunos que anotem as próprias respostas.

f) Finalizar propondo uma discussão sobre os temas do item anterior, conduzindo a participação dos alunos e esclarecendo o que for necessário.

- Se a atividade for em equipe, realizar um painel para a apresentação dos resultados e discussões por equipe.
- Observar outras possibilidades de desenvolver a proposta com seu grupo de alunos.
- Para as séries iniciais, o ideal é utilizar tabelas com informações menos densas, na forma de percentual ou com números absolutos de pequena ordem, facilitando a leitura e o entendimento dos dados numéricos.
- Para dar esclarecimentos sobre conceitos novos e abordagens transversais, é necessário que o professor tenha em mãos fontes de informações (textos sínteses ou livros).

Exemplo 2:

Tabela 3.16.2.6 - Domicílios particulares permanentes, por cor ou raça da pessoa responsável pelo domicílio, segundo a situação do domicílio e a adequação da moradia - Bahia

Situação do domicílio e adequação da moradia	Domicílios particulares permanentes						
	Total	Cor ou raça da pessoa responsável pelo domicílio					
		Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração
Total.....	3.169.267	816.312	494.052	5.849	1.809.719	19.931	23.403
Adequada (1).....	896.312	284.894	129.250	2.277	467.819	6.420	5.651
Semi-adequada(2)..	2.000.985	480.365	318.543	3.187	1.171.203	12.017	15.671
Inadequada (3).....	271.970	51.054	46.259	385	170.697	1.494	2.080
Urbana.....	2.212.014	581.727	358.402	4.367	1.236.603	15.576	15.339
Adequada (1).....	887.480	282.399	128.441	2.268	462.520	6.346	5.506
Semi-adequada (2)..	1.290.625	295.076	222.471	2.064	752.490	8.990	9.534
Inadequada (3).....	33.909	4.252	7.490	34	21.593	240	299
Rural.....	957.254	234.585	135.650	1.482	573.117	4.355	8.064
Adequada (1).....	8.832	2.494	809	9	5.300	74	146
Semi-adequada (2)..	710.361	185.289	96.072	1.122	418.713	3.028	6.137
Inadequada (3).....	238.061	46.802	38.769	351	149.104	1.254	1.781

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000.

- (1) Domicílios particulares permanentes com rede geral de abastecimento de água, com rede geral de esgoto ou fossa séptica, coleta de lixo por serviço de limpeza e até 2 moradores por dormitório.
 (2) Domicílios particulares permanentes com pelo menos um serviço inadequado.
 (3) Domicílios particulares permanentes com abastecimento de água proveniente de poço ou nascente, ou outra forma, sem banheiro e sanitário ou com escoadouro ligado à fossa rudimentar, vala, rio, lago, mar ou outra forma e lixo queimado, enterrado ou jogado em terreno baldio ou logradouro, em rio, lago ou mar ou outro destino e mais de 2 moradores por dormitório.

Possibilidades mínimas para desenvolver a atividade:

- O material deverá ser reproduzido para todos os alunos, mesmo que a execução seja em equipe.
- Solicitar aos alunos que leiam atentamente o título da tabela, a fonte e o rodapé.
- Conduzir as observações dos alunos, esclarecendo dúvidas, revendo conceitos estudados anteriormente e construindo os que forem necessários para o entendimento da atividade e da abordagem em estudo. Solicitar:

a) Identificação dos elementos que são demonstrados na tabela e a explicação quanto ao que significam.

b) Leitura dos dados por colunas e por linhas, identificando os maiores e menores valores absolutos. Cada resposta deve ser orientada em relação ao total da população e depois por zona urbana e rural.

c) Transformação dos valores absolutos para percentuais, o que facilitará a construção dos gráficos.

d) Que se observe que esta atividade propicia, além dos enfoques transversais sobre qualidade de vida, desenvolvimento socioeconômico, também as questões relacionadas à historicidade e diversidade do povo brasileiro. Levantar questionamentos, buscando a realização de hipóteses de relação causal para o quadro descrito das condições de moradia do brasileiro segundo a etnia. Solicite aos alunos que anotem as próprias respostas.

e) Discussão sobre os temas do item anterior, conduzindo a participação dos alunos e esclarecendo o que for

necessário.

f) Elaboração de uma proposta de melhorias das condições de moradia coletiva.

g) Exploração de outras possibilidades, inclusive por meio de sugestões e observações feitas pelos alunos.

Observação: pela quantidade de informações que contém, e as que são requeridas para o entendimento da atividade, este tipo de tabela é mais adequada para alunos do ensino médio.

Exemplo 3:

Tabela 4.13
Domicílios particulares permanentes urbanos por destino do lixo
Brasil, Sudeste, Nordeste e Estados da Região Nordeste, 1991-2000

Brasil/Sudeste/ Nordeste- UF	Domicílios particulares permanentes segundo o destino do lixo (%)													
	Coletado por serviço de limpeza		Colocado em caçamba		Queimado		Enterrado		Jogado em terreno baldio		Jogado em rio, lago ou mar		Outro destino	
	1991	2000	1991	2000	1991	2000	1991	2000	1991	2000	1991	2000	1991	2000
Brasil	74,8	86,9	5,2	5,3	7,7	3,8	0,8	0,3	9,6	3,2	1,1	0,3	0,7	0,2
Região Sudeste	83,0	92,3	4,0	4,1	6,5	2,2	0,4	0,1	4,9	1,0	1,0	0,2	0,4	0,1
Região Nordeste	52,6	71,9	11,1	10,5	5,8	5,9	1,1	0,7	25,9	9,9	1,9	0,8	1,7	0,4
Maranhão	19,6	48,8	6,9	5,7	23,5	23,0	3,2	2,7	40,0	17,3	2,3	1,4	4,5	1,1
Piauí	37,8	60,1	5,5	7,0	16,1	17,1	2,6	1,3	33,6	13,4	1,0	0,3	3,4	0,8
Ceará	51,4	68,6	12,0	14,1	5,7	4,5	1,6	0,9	26,3	11,0	1,2	0,6	1,9	0,3
Rio Grande do Norte	72,1	85,9	6,0	6,5	3,0	2,4	1,8	0,5	15,3	4,3	1,0	0,3	0,8	0,1
Paraíba	62,3	82,8	5,5	5,7	2,0	2,3	0,4	0,2	26,9	7,8	2,0	0,7	0,9	0,5
Pernambuco	60,7	77,9	8,9	7,5	2,8	2,4	0,3	0,1	23,9	10,7	2,8	1,0	0,8	0,4
Alagoas	64,7	82,3	6,4	9,2	2,0	1,5	0,3	0,1	23,2	5,4	2,9	1,1	0,6	0,4
Sergipe	67,3	83,7	6,6	6,3	4,2	3,3	0,8	0,4	17,6	5,4	1,3	0,7	2,2	0,2
Bahia	46,1	69,6	19,1	16,0	4,4	4,1	0,7	0,4	26,1	8,9	1,9	0,6	1,8	0,4

Fonte: IBGE. Censo Demográfico.

Possibilidades mínimas para desenvolver a atividade:

- O material deverá ser reproduzido para todos os alunos, mesmo que a execução seja em equipe.
- Esta atividade proporciona a leitura e interpretação da evolução de um fato em determinado período de tempo. No caso, a evolução do comportamento do brasileiro com relação ao destino que dá ao lixo doméstico, comparando os anos de 1991 e 2000.
- Solicitar aos alunos que leiam atentamente o título da tabela, a fonte e o rodapé.
- Conduzir as observações dos alunos, esclarecendo dúvidas e revendo conceitos estudados anteriormente e construindo os que forem necessários para o entendimento da atividade e da abordagem em estudo. Solicitar:

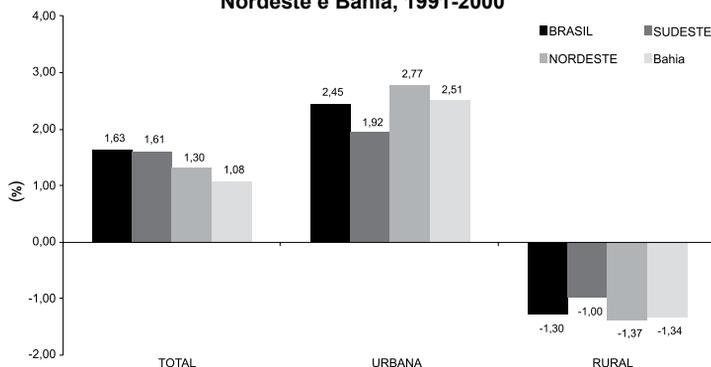
a) Identificação dos elementos que são demonstrados na tabela e a explicação sobre o que significam.

b) Observação dos dados de modo a fazer comparações por colunas e por linhas, destacando os principais resultados, onde houve aumento e onde houve diminuição por destino de lixo no Brasil de modo geral, segundo as regiões comparadas e depois por estados (nordestinos). Colocar em evidência os dados referentes ao estado da Bahia para uma análise mais detalhada.

- Além dos enfoques relacionados à saúde pública, administração pública e desenvolvimento tecnológico, podem ser tratados assuntos referentes ao meio ambiente (impactos do lixo, coleta seletiva, educação ambiental e outros).

Exemplo 4:

Gráfico 1.1 - Taxa média geométrica de crescimento anual da população por situação do domicílio Brasil, Sudeste, Nordeste e Bahia, 1991-2000



Fonte: IBGE. Censo Demográfico

Possibilidades mínimas para desenvolver a atividade:

- O material deverá ser reproduzido para todos os alunos, mesmo que a execução seja em equipe.
- Solicitar aos alunos que leiam atentamente o título do gráfico, a fonte e o rodapé.
- Esclarecer as dúvidas e demais questionamentos dos alunos, trabalhando em conjunto os conceitos que os alunos desconhecem. Solicitar:

- Identificação dos elementos que são demonstrados no gráfico e a explicação sobre o que significam
- Observações sobre o gráfico: construção correta, fácil entendimento, números legíveis e legenda adequada

c) Observação dos dados sob o critério da comparação e identificação de aumento e diminuição em cada categoria de análise (o Brasil, as regiões e a Bahia).

- Questionamentos, em conjunto com os alunos, sobre crescimento populacional, controle da natalidade, condições da vida moderna que induzem ao menor número de filhos, movimento populacional cidade/campo e outros temas.

A leitura e interpretação de dados com representação por gráficos é muito fácil e simples, podendo ser utilizadas em qualquer das séries, e os alunos já estão habituados a vê-las em vários meios de divulgação como revistas, jornais e televisão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: **Geografia**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação, Departamento de Políticas do Ensino Fundamental, Departamento de Políticas do Ensino Médio, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/geografia.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANT'ANNA, Ilza Martins; SANT'ANNA, Victor Martins. **Recursos educacionais para o ensino**: quando e porque? Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1997.

CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA: horizonte de possibilidades concretas ou de submissão

Maria Helena Gramacho

A esperança existe porque não podemos deixar de esperar, pois é somente por causa do desesperado que a esperança nos foi concedida.

Benjamim

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A nossa contribuição neste livro tem como suporte o relato de uma experiência de trabalho na coordenação do Projeto Acadêmico Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, uma caminhada de mais de dois anos por terrenos quase sempre cheios de obstáculos, muitos deles velhos conhecidos, outros, novos e surpreendentes, de onde recolhemos e organizamos as experiências e os conhecimentos que formariam o documento que representa o cabedal da vida social escolar, o currículo.

Todo currículo se assenta sobre um projeto, que pressupõe um olhar para o futuro, na constituição da matriz social que orientará o mundo da vida de gerações de indivíduos, e todo projeto é constituído de tensões, rupturas, impulsos, conflitos, angústias, pulsões, desencantos

e encantos, elementos próprios da ação marcadamente diversa que envolve o ser como conjunto (classe) e como indivíduo. Nesse embate, o currículo cresce e amadurece, nas tensões das escolhas, na construção das suas finalidades e na constituição da sua essência em que uns tentam lutar por novas posturas, outros procuram agarrar-se às posições obtidas, outros mais se instalam na comodidade do velho.

É necessário assinalar de início que essa trajetória representou para nós um aprendizado e um grande desafio, que só se afigurou como uma tarefa por demais grandiosa para nossos conhecimentos do assunto, quando já estava instaurado o compromisso para com alunos e professores, causa suficiente para seguir adiante.

Desse modo, neste texto, o nosso discurso provém mais dos acréscimos substanciais colhidos com o grupo pelos caminhos e muito pouco do conhecimento teórico individual sobre currículo, fato que nos requereu elevarmos-nos à superação de obstáculos externos e internos, a transpor elementos de opacidade, de resistência de obscuridade e até de indiferença, a desarmar as contradições e as iniquidades e, enfim, a vencer a própria desesperança e o cansaço de alguns momentos. Tudo isso só trouxe enriquecimento ao nosso precário edifício teórico educacional e, em particular, à experiência de construção de um currículo.

JÁ NOS CONCEITOS, O CARÁTER IDEOLÓGICO DOS CURRÍCULOS

Uma das primeiras considerações a fazer para darmos início ao nosso caminho é sabermos a partir de quais pers-

pectivas conceituais estamos nos movendo; as subseqüentes dizem respeito às questões: como estruturar um currículo, a quem o currículo deve servir, que feição deve ter, o que os professores devem ensinar e que intervenções efetivas podem ser obtidas a partir da compreensão do novo quadro do mundo e dos processos de aprendizagem.

Os conceitos de currículo têm inúmeras acepções que correspondem a realidades diferenciadas e à maneira como se adota a teoria curricular. Quando a teoria curricular é vista como teoria social, fica evidente “que o discurso curricular está inextricavelmente relacionado com formas de conhecimento e práticas sociais que legitimam e reproduzem formas particulares de vida social” (GIROUX; SIMON 1997, p. 169). Nesse sentido, o currículo não se reduz às meras especificações em um documento de objetivos, princípios, conteúdos ou de grandes temas ou tópicos, com suas respectivas cargas horárias incorporados em um fluxograma, que devem ser vivenciados em sala de aula. Ele é visto como um discurso teórico que faz do político um ato pedagógico, representando as relações de poder em torno de que formas de autoridade política, formas de regulação moral e versões do passado e do futuro devem ser legitimadas, repassadas e debatidas em locais pedagógicos específicos.

Se “o currículo é uma seleção e uma organização do saber socialmente determinado” (YOUNG, 2000, p. 300), ele sempre traz o poder de legitimar uma determinada perspectiva e determinados valores expressando, portanto, uma orientação ideológica e política, principalmente no tocante às relações sociais em torno de considerações de gênero, raça e classe. Isso nos remete à questão da ideologia, a que

Chauí (2000, p. 3) se refere como a

[...] maneira necessária pela qual os agentes sociais representam para si mesmos o *aparecer* social, econômico e político, de tal sorte que essa aparência (que não devemos tomar como sinônimo de ilusão ou falsidade), por ser o modo imediato e abstrato de manifestação do processo histórico, é o ocultamento ou a dissimulação do real. Fundamentalmente, a ideologia é um corpo sistemático de representações e de normas que nos “ensinam” a conhecer e a agir.

Por esses pressupostos, podemos afirmar que nenhum currículo pode reivindicar para si total imunidade a qualquer ideologia e seus inúmeros conceitos não escondem essa premissa.

Vejam os conceitos de Greene (1971) citado por Young (2000), que se refere ao currículo “como fato”, como algo que tem vida própria e obscurece os contextos sociais em que se insere, apresentando-se “como um dado” muitas vezes incompreensível, inexecutável e rígido. A vivência e a prática nos dizem que essa feição de currículo parece ser a dominante nas nossas universidades e é bem condizente com a ideologia reinante.

O currículo enquanto documento escrito transcende o aspecto informativo e organizacional. O que está inscrito corporifica e oculta formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu” (POPKEWITZ, citado por SILVA, 2000). Na sua construção, vão se escondendo e espreitando atrás das portas e janelas, sombras nascidas dos discursos “competentes” – as formas pelas quais nós “dize-

mos a verdade” sobre nós mesmos e sobre os outros.

O currículo envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo. É sempre estruturado mediante uma imposição do conhecimento do “eu” e do mundo que propicia ordem e disciplina aos indivíduos. Em síntese, Popkewitz (2000, p. 177) conceitua currículo como

uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas. As regras e padrões produzem tecnologias sociais cujas consequências são regulatórias. A regulação envolve não apenas aquilo que é cognitivamente compreendido, mas também como a cognição produz sensibilidades, disposições e consciência no mundo social.

“Um currículo é uma forma de política cultural e o(a) professor(a) um(a) intelectual transformador(a)” (GIROUX, citado por SILVA; MOREIRA, 1995, p. 8), no sentido de que seu trabalho não é meramente técnico, ou limitado à execução de planejamentos elaborados por terceiros mas, sim, um compromisso com uma pedagogia política, imbuído de uma atitude crítica e um posicionamento claro e inequívoco quanto à sua contribuição na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais. Em outras palavras, o(a) professor(a) intelectual orgânico tem suas atividades fundamentadas a um **discurso** moral e ético, pautado na preocupação com o sofrimento e com as lutas dos oprimidos. Alguém capaz de articular e desenvolver possibilidades emancipatórias em espaços mais específicos (GIROUX; MC LAREN et al., 1995, grifo nosso).

CONSIDERAÇÕES SOBRE UM CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Considerando o currículo de Licenciatura em Geografia, os “discursos” atuam nas consciências ilustradas e a razão científica e as técnicas empíricas com seus conteúdos subjacentemente ideologizantes também são sancionados e legitimados. Em função disso, o ensino da Geografia não é, sob nenhuma hipótese, entendido como uma ação neutra. Ele, como uma ação que se faz ideologizada, está marcado em sua própria raiz pela tessitura do projeto histórico que se delineia no decorrer da própria ação pedagógica; portanto, não poderá ser um “que fazer neutral”, mas um “que fazer” ideologicamente definido, o que significa se conectar com discursos que funcionam como “regimes de verdade”.

A palavra “discurso” aqui está enquadrada nas idéias de Foucault, citado por Silva (2000), cujo significado está muito mais no conteúdo e no contexto da linguagem e evoca relações de poder específicas, historicamente constituídas, produzindo noções particulares de verdade, definindo ações e eventos que são plausíveis, relacionados ou justificados num dado campo. Portanto, o discurso foucaultiano não está tanto relacionado com o que as palavras significam, quanto com a forma como as palavras ou conjunto de sentenças funcionam.

É ainda Foucault, em Silva (2000), quem afirma ser “justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber” (p. 95), justificando essa afirmativa porque “não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado” (p. 14), mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem

entrar em estratégias diferentes.

Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. O discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Não existe um discurso de poder de um lado e, em face dele, um outro, contraposto (FOUCAULT, citado por SILVA, 2000).

Desse modo, o(a) geógrafo(a) educador(a) não poderá planejar e exercer as suas atividades isento de explícitas opções teóricas, filosóficas e políticas, ou pela opressão ou pela libertação, emancipação. O discurso do(a) professor(a) é um instrumento poderoso e poderá ser utilizado para manter o *status quo* promovendo e legitimando a ação do sistema político-econômico-social vigente, como ser o instrumento de transformação e de luta por um modelo socialmente mais justo. Nesse caso, seu discurso deve estar concernente com os princípios humanistas das ciências sociais valorizando, sobretudo, o que existe de superior na personalidade: a razão, a liberdade, a autonomia, a criatividade, como também deve estar atualizado e antenado com a nova realidade do mundo, principalmente com a realidade vivida, em outras palavras, com as novas lógicas do espaço-tempo, que passam pela análise das configurações do espaço mundial, nacional, regional e local, categorias essenciais para a missão do educador(a)/professor(a) de Geografia.

Nestas perspectivas, a Pedagogia e a Geografia não competem entre si e essa articulação se faz presente na própria essência do espaço, um organismo vivo, não uma

paisagem inerte, simplesmente descritiva. Nele, estão presentes as redes; nele, estão presentes os fluxos, os homens, humanizados e desumanizados, com pensamentos, emoções, ações. O espaço articulado pelas redes é um organismo vivo e vivificado, representado pelas cidades, campos, transportes, cargas, pessoas, voz, imagem, montanha, rios, emoção, idéias, sonhos, pela escola.

A rede educacional é parte integrante dessa circulação, categoria das mais importantes para o estudo da (re) produção do espaço geográfico, visto que a escola se destaca como elemento identificador das estruturas espaciais possibilitando a apreensão da relação Geografia – ideologia (aqui, ideologia como força histórica ‘dimensão política’ inscrita na práxis), como também o reconhecimento das forças hegemônicas que atuam de maneira a saber que “Geografia” deve ser ensinada nas escolas.

Assim, tanto em relação à Pedagogia quanto à Geografia, há que se escolher um instrumental teórico-metodológico que possibilite a manifestação, no plano das idéias, da relação sociedade-espaço, que se constitui a “via privilegiada de relação do saber geográfico com a prática política” (MORAIS, 1996, p. 44) e, no plano axiológico, a formação do sujeito crítico, participativo, capaz, não apenas de compreender o mundo, mas de contribuir para sua transformação.

A ESFERA DA AÇÃO E DO DISCURSO: A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

É de suma importância para a construção de um currículo a conscientização de que sua função não se esgota,

evidentemente, numa mera reflexão crítica das leis, e essa premissa perpassa pela conscientização da prática social (a natureza do trabalho) do educador, que tanto pode visar, como já foi dito antes, à manutenção da situação vigente, como interferir, através da sua prática, no desenvolvimento das forças dialéticas que propiciam o esclarecimento e a emancipação do ser humano modificando substancialmente a sociedade.

Não podemos esquecer que a forma de selecionar e desenvolver os conteúdos do currículo faz parte de toda a configuração histórica das práticas educativas, das instituições e das idéias que as legitimam.

A maioria dos pedagogos e cientistas sociais que segue a orientação marxista vê a escola como um “aparelho ideológico do Estado” (expressão cunhada por Althusser), cuja função seria reproduzir as desigualdades sociais, uma vez que a ação pedagógica, ao invés de promover o esclarecimento e o conhecimento transformador e libertador (*Aufklärung*), contribui para a reprodução da ideologia das classes dominantes e mesmo para a manutenção do *status quo*, reproduzindo as classes sociais.

Visto isso, os sujeitos envolvidos na construção de um currículo devem ter como preocupação constante essa função reprodutora da escola, cavando uma verdadeira trincheira contra a inculcação dos códigos, símbolos e valores da classe dominante ou, em outras palavras, contra o teor reprodutivista do currículo, através do compromisso com o esclarecimento e o conhecimento que, na perspectiva de Gramsci, possibilita “firmar a ‘hegemonia’ do proletariado sobre o conjunto das classes subalternas e a disputar a ‘direção intelectual e moral’ do conjunto da sociedade, visando

a tomada do poder político e à alteração da situação de dominação” (MOCHCOVITCH, 1992, p. 10).

Nesse sentido, o caminho para essa luta constante, que é construir um currículo, perpassa pela aquisição de um referencial teórico-metodológico coerente com o compromisso com a emancipação e a transformação da sociedade, requerendo a adoção de autores que historicamente se posicionam a favor de uma escola propulsora destes princípios. Isso significa também nos afastarmos de esquemas narrativos rígidos, fechados e estáticos, incapazes “não apenas de reformular a análise da dinâmica de classe, mas de reconhecer e incorporar a importância de novos atores e movimentos sociais” (SILVA, 1995, p. 188).

Continuando com Silva (1995), ele analisa a situação do currículo no contexto da teoria educacional, e constata sua posição de inferioridade e descrédito em relação a uma série de questões, como a perspectiva feminista, os papéis sexuais, a questão racial e o próprio conhecimento nele corporificado, de caráter predominantemente masculino e patriarcal, causas suficientes para que o interesse em torno do currículo seja mínimo e sua importância insignificante e, por isso mesmo, seja considerado como algo dado, estático, imutável, indiscutível.

“O currículo é o primo pobre da teorização educacional” (SILVA, 1995, p. 184).

Em certa medida, essa afirmação ainda é real, mas as coisas estão mudando, uma vez que hoje o currículo se tornou um tema prioritário para as autoridades políticas e educacionais, professores e especialistas, o que pode ser constatado pelo aumento do interesse em produções científicas nesse campo, bem como pelas constantes refor-

mulações dos mesmos nos diversos graus de ensino. Acreditamos que a consistência e a visibilidade creditadas ao campo curricular na atualidade se devam, em grande parte, à necessidade de se compreender e compartilhar do processo de transformação do mundo e, conseqüentemente, das sociedades, sem o que continuaremos emoldurados numa pintura anacrônica, instrumentalizados pelo pensamento hegemônico, presos nas velhas concepções de educação e nas amarras de "tradições" de há muito naturalizadas e ultrapassadas.

No meio escolar, o que costumamos chamar de currículo é a "grade curricular", termo que por si só dá idéia de prisão, engavetamento, compartimentação, seleção, poder. Por isso mesmo o currículo só ganha o centro das atenções quando surge alguma necessidade de introdução de uma nova disciplina, ou a substituição de outra. Desse modo, qualquer proposta de construí-lo sempre se inicia pela grade curricular e termina com a grade curricular. A primeira atitude quase sempre é de escamotearmos os conflitos inerentes a um trabalho coletivo; camuflamos os erros, contornamos as discussões teóricas, subtraímos ou minimizamos os momentos de reflexão e de discussão.

Na orquestração das idéias e dos fundamentos, adotamos um itinerário totalmente às avessas, iniciando pelo fim, e quase sempre aligeiramos a maior parte dos tons e sub-tons que, na impossibilidade de convergirem para uma harmonia maviosa e consoante, acaba por resultar numa música dissonante, irreal. Desviamos-nos dos conflitos e nos protegemos sob a ilusória tenda das nossas "disciplinas-território". Mas esses territórios não são propriedades individualizadas, cátedras herdadas; são searas alheias, campos

para serem semeados em múltiplas mãos, em que o novo é produzido em um coro de vozes, interdisciplinarmente, em direção a formas de convivência isentas de dominação e seguindo o trajeto da emancipação.

A BUSCA DE UM CAMINHO

Após um ano gasto com atalhos e desvios do percurso necessário, como nos referimos anteriormente, voltamos e reiniciamos os trabalhos sob uma outra atitude.

O trabalho de produção do currículo de Licenciatura em Geografia foi desenvolvido no âmbito do Colegiado de Curso, com participação plena dos seus pares, estudantes, professores e funcionários e, pelo seu caráter intersubjetivo, utilizamos como metodologia a teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas, que se constitui numa comunicação simétrica em situações consensuais, em que a verdade

É uma expectativa de validade que é fundada no curso de um processo de argumentação discursiva, onde são consideradas afirmações verdadeiras aquelas em torno das quais se produz um consenso razoável, no contexto de um discurso teórico, e onde a recomendação tida como válida é aquela que se justifica à base também de um consenso razoável, no contexto de um discurso prático (citado por ROUANET, 1998, p. 290).

A Teoria da Ação Comunicativa trabalha a “dimensão comunicativa e emancipatória da razão” (MÜHL, 1997, p. 245); é eivada de esperança e, conforme Freitag (s/d, p.

42), floresce em situações consensuais implementadas num processo de interação dialógica dos atores que, envolvidos num mesmo interesse, no diálogo, na intersubjetividade e na participação efetiva, geram espaços para a discussão mútua das diferenças, dos problemas gerais e específicos, das normas e valores e, imbuídos de alteridade, de competência lingüística e cognitiva, produzem uma razão comunicativa de poder emancipatório e transformador.

Na perspectiva da ação comunicativa, o projeto político-pedagógico vai tomando forma por intermédio de um consenso fundado na aceitação ou rejeição dos temas discutidos.

De posse dessa metodologia de trabalho, iniciamos nosso percurso, o que nos permitiu uma orientação relativamente segura em direção ao referencial teórico, aos momentos de reflexão crítica das leis e da adoção de conceitos. A trajetória histórica e os contornos do perfil do currículo começam a tomar forma e substância em face das discussões, o que nos possibilitou vislumbrar as permanências, superações e os elementos necessários para discutirmos as categorias de análise.

DEFININDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Antes de ascender aos elementos estruturais do currículo, nossa relação com a utopia começa a amadurecer, ao efetuarmos as escolhas no interior de um amálgama de elementos componentes da realidade total. Esta realidade, repleta de significados histórico-culturais, necessitou ser examinada à luz do contexto do novo quadro do mundo,

cujas transformações e exigências se fazem sentir nas mais diversas áreas de atuação humana, como a educacional brasileira e especificamente a universitária.

Então, chega o momento de definição das categorias de análise que, submetidas à discussão, vão perdendo a sua opacidade e sua fluidez indefinida, se inscrevendo-se entre o passado e o futuro, tornando-se, enfim, transparentes, na certeza final de um presente que libera a “esperança realizada”, que, para Habermas, é a utopia realizada, a posse do instante, o momento vivido (HABERMAS citado por ROUANET, 1998).

Essas categorias, que se constituíram nas ferramentas para a crítica e para a fundamentação teórica argumentada, foram as seguintes:

Novas lógicas do espaço-tempo: desafios para a construção de um currículo

A análise dessa categoria foi o próximo terreno necessário a se percorrer, agora, um complexo caminho na tarefa de pensar os acontecimentos históricos do espaço-tempo que teceram a trama de “interesses e de paixões e produziram a nossa ‘educação danificada’” (ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA, 1997, p. 7). Isso nos possibilitou a apropriação crítica dos conceitos básicos da pós-modernidade e da globalização, tornando acessível aos nossos olhares a janela desse novo tempo e sua constelação de significados, como a aceleração contemporânea, que impôs novos ritmos ao deslocamento dos corpos e ao transporte das idéias, a nova evolução das potências e do rendimento, o uso de novos materiais e novas formas

de energia, a expansão demográfica, a explosão urbana e do consumo, o crescimento exponencial do número de objetos e do potencial das palavras. Mas, sobretudo, nos afiguramos do que caracteriza a transição paradigmática da pós-modernidade, a evolução do conhecimento, maravilha do nosso tempo que ilumina ou ensombrece todas as facetas do acontecer, mas que traz a "banalização da invenção, o perecimento prematuro dos engenhos e a sua sucessão alucinante". (SANTOS, 1997, p. 22).

A Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC: objetivo e papel social

Após as considerações que dizem respeito às questões mais gerais como a pós-modernidade e a globalização, com suas lógicas formadoras e sua inserção seletiva nos espaços, lançamos um rápido olhar sobre a temática educacional e o contexto da nossa universidade, seu compromisso social e seus objetivos.

Enquanto instância responsável pelo dinamismo e pela implementação das mudanças necessárias aos currículos, a universidade tem um papel de relevância primordial frente às novas demandas da economia-mundo, concentrando sobre si grandes expectativas e esperanças para o futuro da região em que está inserida.

Nesse contexto de transformações e inserida nessas circunstâncias globais e particulares, a universidade se depara com uma situação ímpar: são-lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo em que se tornam cada vez mais restritivas as políticas

de financiamento das suas atividades por parte do Estado. Duplamente desafiada, a universidade sofre influências de toda uma gama de fatores que convergem para que esteja sempre em crise, o que se torna visível na dificuldade de compatibilizar as suas diversas funções, a exemplo da dicotomia entre a função da investigação e a função do ensino, “uma vez que a criação do conhecimento implica a mobilização de recursos financeiros, humanos e institucionais dificilmente transferíveis para as tarefas de transmissão e utilização do conhecimento” (SANTOS, 2001, p. 189).

O relatório da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), de 1987, atribuiu dez principais funções às universidades:

Educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex. igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); preparação para os papéis de liderança social (OCDE, 1987, p. 16, citado por SANTOS, 2001, p. 189).

A colisão dessas múltiplas funções cria pontos de tensão, “tanto no relacionamento da universidade com o Estado e a sociedade, como no interior da própria universidade enquanto instituição e organização” (SANTOS, p. 180), e a falta de condições macro-sociais para solucionar essas contradições a torna reprodutora da ordem estabelecida e seus reais objetivos

altamente distorcidos da realidade do país, fato preocupante, uma vez que ela é tributária das mudanças curriculares que responderão às novas demandas da sociedade.

Assim, ao analisar as transformações, as crises e os avanços, da universidade e da educação, espaços que não devem ser antagônicos e que tradicionalmente envolvem críticas, lutas e conflitos, pudemos compreender, da perspectiva desses campos, o processo como se semeiam e como se colhem os conceitos e categorias que iluminam o homem e a sociedade, para o bem ou para o mal.

O CONTEXTO REGIONAL DA UESC

Sob pena de vê-la em total descompasso com a sociedade que a cerca e à qual, por definição, deveria atender (servindo-a e modificando-a), é preciso que a universidade tente diminuir a distância entre o que ela ensina e preconiza e a prática e as exigências de sua região de entorno. Desse modo, a discussão do espaço regional torna-se de fundamental importância para que o currículo de Geografia se constitua num vetor de integração da universidade com o projeto societário.

UMA REFERÊNCIA HISTÓRICA DO CURSO DE GEOGRAFIA NA UESC

Identificação, Avaliação do Curso

Em seguimento a essa fase, procuramos olhar a trajetória do curso de Geografia na instituição, no intuito de

resgatar, no seu devir histórico, os elementos que deveriam permanecer, com as prováveis atualizações e os problemas desafiadores que precisariam ser superados pelas novas demandas e exigências do tempo/espaço.

Assim, fundamentados nessa análise diagnóstica do currículo “velho”, procuramos seguir adiante na tematização das leis, regulamentos, documentos e textos para a formação do objetivo, perfil, competências e do quadro estrutural do novo currículo, mas devidamente preocupados quanto à superação das costumeiras reformas curriculares formalizadas, que “simplesmente acrescentam, eliminam ou substituem disciplinas e conteúdos, conservando a justaposição entre a formação referente ao conteúdo específico e a formação pedagógica” (SANTOS, 2001, p. 197).

Esses mecanismos de “reforma” curricular tornaram-se tão corriqueiros que é comum elegerem-se as “comissões”, um grupo de poucos professores, escolhido geralmente pela disponibilidade de tempo, ou seja, pela “boa-vontade” para responsabilizarem-se pela elaboração de todo o currículo e só posteriormente apresentá-lo aos pares do colegiado para algumas modificações. Sob estas condições, a universidade só tem contribuído para manter a rigidez dos seus currículos; repercutindo principalmente na dicotomia educação-trabalho, a universidade não consegue manter sob seu controle a educação profissional, segundo Santos (2001), o que implica na liquidação das aspirações de um ensino democrático e na manutenção em segunda linha, e ainda marginalizada, da educação humanística.

Evitando esses perigos, procuramos pela via do Colegiado de Curso, caminhar na consecução do novo currículo, sem a pretensão de fechá-lo como um modelo pronto e perfeito

e sem adotar posturas irredutíveis, mas nos orientando com coragem para propor inovações que o tornem atual e concreto.

O NOVO CURRÍCULO

Da Legislação; Identificação; Perfil; Princípios; Campo de Atuação; Objetivo; Competências (de referência e específicas); Objetivo

Enfim, enveredamos pelos caminhos do futuro. Santos (1996, p. 10) diz que “o cotidiano supõe o passado como herança e o futuro como projeto. O presente é esta estreita nesga entre o passado e o futuro, que oferece margem para todas as nossas esperanças, exatamente porque ainda não existe”.

Pensar o currículo de Geografia é pensar o espaço e pensar o espaço é pensar a "história dos espaços", ou a "história dos poderes", que pressupõe pensar o espaço – mundo, a universidade, a escola, o(a) aluno(a), a sala de aula. "É surpreendente ver como o problema do espaço levou tanto tempo para aparecer como problema histórico-político" (FOUCAULT, 1979, p. 121).

Assim, nos deparamos aqui com questões cruciais que se circunscrevem na especificidade de um currículo de Geografia: Como o ensino da Geografia deverá encarar o paradigma do mundo globalizado? Qual Geografia devemos ensinar? A Geografia que, segundo Milton Santos, manipula o meio técnico-científico e informacional para transformar o espaço dentro de seu projeto de acumular mais riqueza e comandar cada vez mais os destinos dos seres humanos, de

acordo com os interesses escusos do capitalismo globalizado e das corporações transnacionais? Ou a Geografia que busca investigar, decodificar e desmascarar a padronização e a alienação articulada pelo capitalismo neste século XXI? Uma Geografia na concepção de Carlos e Damiani (1999), comprometida com o desvendamento da realidade?

Dessa forma, os atuais currículos nascem no bojo das grandes transformações, no modo de fazer e pensar a Geografia dos finais dos anos 70, alimentando novas questões em função de uma realidade em constante mutação, tais como: qual o papel da Geografia enquanto ramo do conhecimento e sua eficácia na elaboração de uma teoria que dê conta do entendimento crítico da realidade analisada? Qual o seu papel enquanto ramo do conhecimento, seu poder explicativo e analítico e sua potência prática?

Torna-se também fundamental, a par das preocupações inerentes à ciência geográfica, nos questionarmos sobre os critérios utilizados para definir o que é uma boa educação, um bom conteúdo, as habilidades e competências a serem ensinadas/estimuladas nas escolas e, ainda, a quem interessar, o perfil do(a) educando(a) com o qual vamos contribuir para a formação.

Segundo Rocha (1996), uma das disciplinas que tradicionalmente tem feito parte dos currículos prescritos para as escolas brasileiras desde 1938 é a Geografia. Em nenhuma das legislações educacionais anteriores à nova LDB/96, a Geografia esteve fora do desenho curricular nacional. Na atual LDB nacional não consta o ensino de Geografia como obrigatório, o que se constitui numa ameaça em médio prazo para a manutenção da disciplina nos currículos escolares.

Este mesmo autor argumenta que

Nossa presença nos currículos prescritos vai, a partir de agora, depender dos conselheiros, sejam os do conselho nacional de educação, sejam os do conselho estaduais e municipais e, principalmente os próprios conselhos escolares que na conjuntura educacional assumiram papel importante na deliberação acerca do projeto político pedagógico das escolas (p. 17).

Desse modo, o currículo de Geografia expressa uma concepção de mundo, de ciência, de Geografia e de educação que concorre para compor o seu arcabouço teórico e metodológico.

ESTRUTURA CURRICULAR: NORMAS E PROCEDIMENTOS

Quadro Geral de Disciplinas; Quadro de Integralização curricular; Lista de Disciplinas; Disciplinas Optativas; Mapa da Estrutura Curricular; Estrutura Curricular Turno Noturno; Estrutura Curricular Turno Matutino; Estágio Supervisionado; Prática de Campo; Prática de Ensino; Atividades Acadêmicas Científico-Culturais; Fluxogramas; Ementas e Acervo Bibliográfico; Quadro de Metas e Ações; Trabalho de Conclusão do Curso

A estrutura curricular corresponde ao arcabouço técnico do currículo e se assenta no corpo teórico-filosófico.

Enquanto nas categorias anteriores os trabalhos transcorriam com relativa calma, aqui se estabeleceu uma arena de luta de poderes, interesses e competição. Ficou evidente a multiplicidade cultural, a falta de alteridade, o medo do novo e da mudança, as renitências ao velho e ao pré-estabelecido. Caminhar por entre essa trama tornou-se um exercício de persistência e esperança.

Nesse embate, não podíamos perder de vista as referências às leis e regulamentos, como também não podíamos nos distanciar dos nossos mananciais teóricos. À nossa frente, não se descortinava uma estrada e, sim, trilhas, às vezes era difícil perceber se tinham continuidade. Portanto, tínhamos de aproveitar esses espaços restritos já delimitados e marcados como o mapa de um território minado. Ali, naqueles interstícios, deveríamos inscrever nossos interesses, nossas inovações, nossas demandas regionais e locais, enfim, reinventar o futuro, abrir um novo horizonte de possibilidades.

Desse modo, na discussão dessas categoriais, o ponto de partida é marcado pela divisão do conhecimento no processo de formação do(a) professor(a) de Geografia, que acordamos ser através de eixos temáticos. Em seguida, procuramos na medida do possível, nos abstrair das nossas fronteiras disciplinares, no intuito de melhor visualizarmos e analisarmos em primeira mão como se daria a divisão do conhecimento no fluxograma do curso e a constituição do elenco de conteúdos necessários para o professor-geógrafo atuar no ensino básico. À medida que íamos englobando os conteúdos, formávamos o corpo das disciplinas, ainda sem identificação, para depois nomeá-las. Desse modo, a ementa surgia antes mesmo da denominação da discipli-

na, o que resolvia o velho problema de superposição de assuntos e de lacunas no conhecimento da Geografia, bem como minimizava as tensões ou conciliava os conflitos de poder e interesses, e a competição quanto à disciplina mais importante, geralmente travada numa guerra de carga horária. Muitos currículos na nossa universidade empacam na elaboração da estrutura propriamente dita por causa desses conflitos de poder entre as disciplinas, que são vistas como verdadeiros territórios, com seus respectivos mandatários e fronteiras delimitadas, impedindo, desse modo, uma visão interdisciplinar e um conhecimento integrado e integrador.

Não sendo objetivo deste texto a apresentação de todo o currículo, a título de ilustração mostraremos alguns itens da estrutura curricular, como os Eixos Temáticos, o Quadro de Integralização Curricular (Apêndice A) e o Mapa da Estrutura Curricular (Apêndice B).

EIXOS TEMÁTICOS

Propusemos, como forma de organização e administração do saber e das disciplinas, a estruturação do curso em Eixos Temáticos, que atende à própria natureza da Geografia, na medida em que ela possui interfaces com outras áreas do conhecimento científico para atender às múltiplas interações entre a sociedade e a natureza.

O curso ficou com 45 (quarenta e cinco) disciplinas distribuídas em três eixos temáticos:

EIXO 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

E CONCEITUAL

Esse eixo corresponde às disciplinas que constituem os aportes teóricos metodológicos e conceituais da Geografia. Trata-se de propiciar a compreensão rigorosa dos métodos envolvidos na produção e comunicação dos saberes no âmbito da Geografia, bem como a apropriação crítica das categorias geográficas, articulando competentemente as questões relativas à transmissão específica do conhecimento e do processo de aprendizagem no desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. Estas disciplinas, por estes fundamentos, ocupam os primeiros semestres no fluxograma do curso.

EIXO 2. TEORIA E PRÁTICA DA GEOGRAFIA

Compreende a produção de conhecimentos, a teoria e a prática de campo, bem como a prática de ensino no âmbito da Geografia. Refere-se ao *constructo* do saber geográfico fundamentado em pesquisas de campo, em recursos cartográficos, na prática de ensino e no acervo bibliográfico. Nesse eixo, os alunos deverão se apropriar da análise espacial para a compreensão e entendimento do seu processo de produção e transformação, recriando constantemente a necessidade de se repensar o papel explicativo da Geografia para a compreensão do mundo.

Esse saber deve se constituir num instrumental teórico e metodológico a ser elaborado e recriado para transformar-se em saber escolar, ou seja, em objeto de ensino nas escolas. É revestido de um saber acadêmico transformado e imbuído da essência, dos conceitos e noções estruturais da ciência geográfica.

EIXO 3. FORMAÇÃO DOCENTE NA

GEOGRAFIA

Este eixo incorpora os componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do “que fazer” educativo, da prática pedagógica. Trata-se do processo de formação/educação, processo no qual está sempre presente, de forma direta ou indireta, o relacionamento humano numa ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem. É constituído de disciplinas pedagógicas que formarão a base da ação efetiva do educador de Geografia. Diz respeito à aquisição de conteúdos específicos e à formação do educador, que, de acordo com Luckesi (1983, p. 24), é um

ser humano envolvido em sua prática histórica transformadora, que constrói, pedra sobre pedra, o projeto histórico do desenvolvimento do povo que se traduz para o educador, num projeto pedagógico, um plano de ação, racional e consciente, que, no seu espaço geográfico e temporal, manifesta as aspirações e o processo de crescimento e desenvolvimento de um povo.

É aqui que o papel do intelectual orgânico é mais enfatizado, propiciando um ensino eficaz da Geografia na escola básica. É preciso atentar para a importância de se compreender os processos mentais dos alunos envolvidos com a aprendizagem da Geografia e para uma pedagogia da comunicação no sentido de se construir uma sociedade verdadeiramente humana. Uma pedagogia da imaginação e da criatividade por meio da atitude de pesquisa e crítica.

Esses Eixos se estruturam sobre disciplinas obrigatórias, optativas e uma eletiva (Apêndice A). As Atividades

Acadêmicas Científico-culturais não se constituem em disciplina, por isso estão grifadas no quadro, mas fazem parte da carga horária geral do curso.

O curso funcionará com o sistema de créditos referentes à parte Teórica e à Prática de Campo. A carga horária de Prática de Ensino não está estruturada em sistema de crédito, conforme a Lei, que diz que a Prática de Ensino não é disciplina e deve estar totalmente integrada à carga horária teórica, apresentando-se no Mapa da Estrutura Curricular separadamente, para dar visibilidade e comprovar as 405 horas exigidas por Lei.

Para atender ao princípio de flexibilização e autodeterminação, foram criados espaços no fluxograma para uma disciplina de livre escolha do(a) aluno(a), denominada disciplina ELETIVA.

O sistema de pré-requisitação, como está indicado nos fluxogramas, atende ao processo de produção de conhecimento mas, de acordo com o princípio de autodeterminação preconizado neste currículo, caberá ao aluno(a), sob orientação da coordenação do Colegiado de Curso, se responsabilizar, mediante a assinatura de um termo de compromisso, pela quebra do mesmo.

O(a) aluno(a) terá que fazer um total de 195 horas referentes a quatro disciplinas Optativas, mediante votação entre uma lista oferecida pela Coordenação do Colegiado antes da distribuição das disciplinas do semestre.

RECURSOS HUMANOS; RECURSOS TECNOLÓGICOS

A política educacional e a organização do sistema es-

colar estão intimamente ligadas aos recursos humanos e ao financiamento e administração de aportes técnicos. Numa paisagem pós-moderna, na qual o meio técnico-científico-informacional se insere seletivamente nos espaços, o currículo deve requisitar essas novas conquistas como requisito indispensável para se conquistar o nível de excelência na formação profissional. Nesse sentido, Pedra (1997, p. 83) afirma que

Seria um contra-senso afirmar que o conhecimento tratado em uma escola com professores de precária formação profissional, dispondo de precária estrutura física, sem laboratórios ou bibliotecas, é o mesmo tratado por outra escola, que oferece melhores condições materiais e profissionais. E, no entanto, ambas devem cumprir a mesma programação curricular (a oficial).

Podemos, desse modo, inferir que a precariedade dos recursos humanos e tecnológicos pode tornar um currículo inadequado e que essas categorias têm um papel instrumental ímpar para o desenvolvimento dos conteúdos e da metodologia de trabalho.

AValiação

Para a análise desta categoria, reportamo-nos à reflexão e ao exame das leis e regulamentos que regem o sistema educacional brasileiro, bem como à análise de outros currículos e documentos. Isso nos obrigou a penetrar na seara do direito e a fazer a seguinte pergunta: como falar

em educação e não se colocar o problema da justiça?

Todos nós vivenciamos a máxima: onde há sociedade aí há o direito.

O universo jurídico não é apenas o conjunto de leis, decretos, portarias, resoluções, que todos devem cumprir e ninguém pode escusar-se a fazê-lo, alegando desconhecimento. O universo jurídico, além de normativo, é também ideológico. A ideologia jurídica opera como fator decisivo na reprodução das relações de produção. O direito, à semelhança de Deus, parece ter o poder de onipresença.

Segundo Edelman, citado por Barros (1978, p. 7),

O Estado atua pelo discurso político e esse discurso faz apelo ao direito que o reproduz como sua sombra. A predileção política é sempre jurídica porque o direito proclama a liberdade, a igualdade, a fraternidade, sem, no entanto, prever os meios para essa liberdade, igualdade, fraternidade.

Assim, é na encenação jurídica e no conforto da abstração do direito que se esconde a legitimação ideológica. E é com o olhar voltado para essas postulações que temos que construir um currículo.

Visto isso, a nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN), de 1996, foi fundamentada "graças às alianças entre os neo-conservadores e neo-liberais, que têm caracterizado o cenário político brasileiro atualmente e atende aos interesses que perpassam a política governamental" (ROCHA, 2000, p. 12).

Muitos autores que pesquisaram os PCNs os vêem como instrumento de controle da avaliação nacional das escolas de ensino fundamental e médio. Busca-se, por trás

do argumento de qualidade de ensino ministrado no país, a instauração de um processo de uniformização de conteúdos e metodologias a serem ensinadas/aplicadas pelas diferentes disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, demos encaminhamento aos trabalhos para o Seminário de Socialização do Currículo, antes de enviá-lo para avaliação e aprovação no Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Até aqui, o documento ainda se intitulava Projeto Político-pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia, cujo texto representava o resultado de dois anos de trabalho, que deveria agora ser submetido à análise da sociedade regional vinculada à educação, como diretores(as) de escolas, professores(as) do ensino fundamental e médio, alunos(as), Secretários(as) de Educação dos municípios da Microrregião Itabuna-Ilhéus, Gerentes das DIRECs 6 e 7, bem como os pares do Colegiado de Curso de Geografia, alunos(as), professores(as) e funcionários(as) da UESC.

Na programação do Seminário constaram duas palestras de abertura sobre as Políticas Institucionais de Educação e a Reforma da Universidade, a apresentação do currículo, oficinas para apresentação das propostas de reformulação, apresentação dos resultados das oficinas e encerramento.

Paramos, agora, temporariamente, num ponto de continuação. Poderíamos acrescentar a essa pontuação várias interrogações, visto que o que se estende à nossa frente

é outro grande desafio, o da implementação do currículo. Nesse momento, o nosso sentimento não se esgota na sensação do dever cumprido, porque a tarefa ainda requer atenção, compromisso, entrega. Agora, que sabemos onde queremos chegar, é hora de escolhermos o caminho certo e o jeito de caminhar. É o momento de se vivenciar a prática, uma prática avaliativa sobre a qualidade, o valor e a pertinência das permanências e das inovações quanto à sua contribuição para o aprimoramento da aprendizagem da Geografia.

Não é nossa intenção trazer para a luz dos holofotes os embates sobre a aparente disjunção entre a teoria crítica e a teoria pós-crítica do currículo, embate que se vincula também à oposição ideologia e ciência, mesmo porque, esse texto traduz um discurso construído por múltiplas vozes e, como tal, não pode nem deve traduzir uma visão de currículo particularizada; nem tampouco é nossa proposição cansar os leitores com a exposição dos inúmeros problemas e obstáculos com os quais nos defrontamos. Estes, quase sempre, escondiam-se nas sombras, minando as nossas esperanças e quase nos fazendo desistir. Não foi fácil romper o cerco das imposições legais, atraídos pela tentação da liberdade de inovar, de transpor os limites das convenções retrógradas e castradoras, tão acostumados estamos a pensar e agir dentro de estreitos limites. Paralelas àquelas dificuldades historicamente ligadas à construção de um currículo, por exemplo, ao estabelecimento das relações entre teoria e prática, à formação de equipes de investigação e de trabalho, à conexão dos saberes acadêmicos com os processos sociais, à insensibilização dos professores no que se refere às formas de cultura das classes populares, às

formas de colaboração entre professores e estudantes, muitas outras quase nos impediram de avançar, como a lógica individualista, ditada por uma razão instrumentalizada e a resistência maciça não caracterizada (são poucos os que levam a mudança a sério).

Corroborando essas afirmações, registramos, no Seminário para Socialização do Currículo, a ausência dos diretores das escolas públicas e particulares da região de inserção da UESC, dos Diretores das Direcs 6 e 7 e dos professores do ensino fundamental, que, além de não comparecerem, ignoraram o convite, pois nem sequer justificaram a falta. Lamentavelmente, esses fatos são consubstanciadores da grande distância entre a universidade e a escola, mas, não obstante, vêm iluminar os vãos obscuros dessa relação, cuja balança de culpas pende sempre para o lado da universidade (o ensino acadêmico) e dos professores (o ensino básico), isentando os poderes públicos e a sociedade da participação, dos confrontos, dos debates, das discussões e das decisões.

Sem medo de nos exceder em lamentações, precisamos registrar o sofrimento, expor as vicissitudes, para não acabarmos nos auto-bombardeando e implodindo os fundamentos do edifício da educação, falseando a verdade. A falta de alteridade, os hábitos arraigados ao tradicional que trazem mais segurança, a submissão a superiores hierárquicos e às normas, a tênue esperança e a grande desconfiança, o autoritarismo e o dogmatismo (a personalidade autoritária tem forte tendência a aceitar as diretivas do sistema hegemônico e a rejeitar rigorosamente toda mudança proveniente das bases populares) são dificuldades encontradas. Desse modo, o superego, a primazia, a percepção e a reten-

ção seletivas, elementos altamente desintegradores, congregam-se em formas de resistência ao novo, à mudança.

Todos esses fatores atuam decisivamente nas consciências dos sujeitos, que, ou são mutilados em seu humanismo e em sua liberdade, levando o currículo a uma senda perigosa de prevalecer no interesse meramente técnico e instrumental, despolitizando o campo social, ou são elevados a vencedores das pressões sociais que a ciência criou, e, como intelectuais orgânicos e atores independentes, se apresentam como formadores de um currículo voltado para a cidadania e a democracia e que tenha a educação/formação como parte de uma luta constante por uma sociedade menos desigual, enfim, um currículo que seja horizonte de possibilidades concretas para o bem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARLOS, A. F. A.; DAMIANI, A. L. Um caminho para pensar o Currículo de Geografia. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. V de (Org.) **Reformas no mundo da educação**: Parâmetros Curriculares de Geografias. São Paulo: Contexto, 1999. 156 p.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**. 8. ed. São Paulo: CORTEZ, 2000. 309 p.

EDELMAN, B. La Legislation de La Classe Ouvrière. In: BARROS, J. M. A. A Ilusão Operária no Paraíso do Direito. **Revista Educação e Sociedade**, CEDES, n. 15, São Paulo: Cortez, 1983.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREITAG, B. **A Teoria Crítica ontem e hoje**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, s/d.

_____ et al. (Coord.). **Habermas**. São Paulo: Ática, s/d. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____; S. R. Estudo Curricular e Política Cultural. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. MCLAREN, P. Por uma Pedagogia Crítica da Representação. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos

e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização, 1968.

HABERMAS, J. Teoria da Ação Comunicativa. In: ROUANNET, S. P. **Teoria Crítica e psicanálise**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998. p. 290.

LUCKESI, C. C. O papel da Didática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

MOCHCOVITCH, L.G. **Gramsci e a escola**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

MORAIS, A. R. **Ideologias geográficas**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: 1997.

_____. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: 1997.

_____. Currículo como política cultural, e a formação docente. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MÜHL, E. H. Modernidade, Racionalidade e Educação: a reconstrução da Teoria Crítica por Habermas. In ZUIN, A. A. S., (org.) et al. **A educação danificada: contribuições à Teoria Crítica da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade de São Carlos, 1997. 245 p.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

POPKEWITZ, T. S. História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**. Estudos Foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ROCHA, G. O. R. **Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil**. São Paulo: Terra Livre, n. 15, p. 129-144, 1996.

_____. **A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Ensino de Geografia**. Ciência Geográfica, Bauru; VI, v. II, (16), mar./ago., 2000.

ROUANET, S P. **Teoria Crítica e Psicanálise**. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

SANTOS, B. S. **Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. 3. ed. São Paulo: 1997.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

YOUNG, M. F. D. **O currículo do futuro**: a nova “sociologia da educação” e uma teoria crítica do aprendizado. Campinas, SP: Papyrus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ZUIN, A. A. S., PUCCI B.; OLIVEIRA, N. R. (Orgs.). **Educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

APÊNDICE A

QUADRO GERAL DE DISCIPLINAS

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	QTDE	%	CH	%
GERAL	17	37,7	1.155	38,5
REGIONAL	5	11,1	360	12,0
PEDAGÓGICA	10	22,2	615	20,5
PESQUISA	4	8,8	210	7,0
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	4	8,8	405	13,5
DISCIPLINAS OPTATIVAS	4	8,8	195	6,5
DISCIPLINA ELETIVA	1	2,2	60	2,0
TOTAL	45	100	3.000	100
Atividades Acadêmicas Científico-Culturais (AACC)	1		200	
TOTAL			3.200	

APÊNDICE B

MAPA DA ESTRUTURA CURRICULAR

N.º	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA					CRÉDITOS		
		T	PC	PE	E	TT	T	PC	TT
EIXO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO - CONCEITUAL E METODOLÓGICA									
1	Cartografia Básica	45		15		60	3		3
2	Conceitos Básicos de Geografia	60		15		75	4		4
3	Filosofia e Educação	60				60	4		4
4	Fundamentos de Estatística	45				45	3		3
5	Fundam. Teórico - Metodológicos em Ed. Ambiental	45		15		60	3		3
6	História da Educação Brasileira	60				60	4		4
7	História do Pensamento Geográfico	75		15		90	5		5
8	Metodologia do Trabalho Científico em Geografia	45				45	3		3
9	Metodologia do Ensino da Geografia	60		15		75	4		4
10	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia	45				45	3		3
11	Sociologia da Educação	60				60	4		4
12	Optativa Eixo 1	45				45	3		3
	SUB-TOTAL	645		75		720	43		43
EIXO 2: TEORIA E PRÁTICA DA GEOGRAFIA									
13	Biogeografia	30	15	15		60	2	1	3
14	Cartografia Temática	45		15		60	3		3
15	Climatologia	45		15		60	3		3
16	Elementos de Geologia	60	15	15		90	4	1	5
17	Geografia Agrária	45		15		60	3		3
18	Geografia da População	45		15		60	3		3
19	Geog da Indústria, Comércio e Relações Internacionais	45		15		60	3		3
20	Geografia Política e Geopolítica	45		15		60	3		3
21	Geografia Urbana	45	15	15		75	3	1	4
22	Geomorfologia	45	15	15		75	3	1	4
23	Hidrografia	30	15	15		60	2	1	3
24	Sistemas de Informações Geográficas	60		15		75	4		4
25	Oceanografia	45	15	15		75	3	1	4
26	Optativa Eixo 2	45				45	3		3
27	Optativa Eixo 2	45				45	3		3
28	Pedologia	45	15	15		75	3	1	4
29	Pesquisa em Ensino da Geografia	15	30			45	1	2	3
30	Geografia da Bahia	45	15	15		75	3	1	4
31	Geografia do Brasil	60		15		75	4		4
32	Geografia Mundial	60		15		75	4		4
33	Regionalização do Espaço Brasileiro	60		15		75	4		4
34	Trabalho de Conclusão de Curso	15	60			75	1	4	5
	SUB-TOTAL	975	210	270		1455	65	14	79
EIXO 3: FORMAÇÃO DOCENTE NA GEOGRAFIA									
35	Avaliação da Aprendizagem	45		15		60	3		3
36	Tecnologias Educacionais	45		15		60	3		3
37	Políticas Educacionais e Estrutura de Ensino	60				60	4		4
38	Psicologia da Educação – Aprendizagem	45		15		60	3		3
39	Organização do Trabalho Pedagógico	45		15		60	3		3
40	Optativa Eixo 3	60				60	4		4
	SUB-TOTAL	300		60		360	20		20
	SUB-TOTAL-GERAL	1920	210	405	405	2535	84	15	142
41	Estágio Supervisionado no Ens. Fund. I				90		2		2
42	Estágio Supervisionado no Ens. Fund. II				90		2		2
43	Estágio Supervisionado no Ens. Médio I				90		2		2
44	Estágio Supervisionado no Ens. Médio II				135		3		3
45	Eletiva	60					4		4
	Ativ. Acadêmicas Científico - Culturais (ACC)	200							13
	SUB-TOTAL-GERAL	2180	210	405	405	3200	140	15	155
	TOTAL					3200			
	DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS	680							

PROBLEMÁTICAS, CONCEITOS, MÉTODOS E RACIOCÍNIOS GEOGRÁFICOS NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Natanael Reis Bomfim

PANORAMA DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL

Durante o meu percurso como professor de Geografia e pesquisador, tenho participado de vários debates sobre a Geografia e o Ensino de Geografia. Estes têm constatado um certo avanço nos conhecimentos produzidos na ciência geográfica e no ensino da Geografia acadêmica. Contudo, na Geografia escolar o panorama é adverso, marcado por um descompasso entre a Geografia que se ensina e o nível em que é ensinada. A problemática deste tema gravita em torno de três pontos distintos: os estudos sobre a Geografia escolar, a Geografia científica e a realidade da Geografia escolar (ensinos fundamental e médio), no contexto sócio educacional brasileiro.

Segundo os pesquisadores Rocha (2000), Cavalcanti (1998), Lamoso (2000) Botelho (1998), Simielli (1999), Carlos (1999), o ensino da Geografia - nas escolas brasileiras - ainda mantém uma prática tradicional tanto no nível fundamental quanto no nível médio. Por um lado, esta prática se caracteriza pela utilização excessiva do livro didático,

pela aplicação dos conteúdos teóricos em detrimento dos conteúdos metodológicos e pela utilização descontextualizada e estereotipada das cartas geográficas. Por outro lado, ela implica em conseqüências desastrosas para os alunos, pois eles não conseguem compreender de maneira autônoma e criativa as bases da ciência geográfica que poderiam lhes permitir pensar e agir numa prática sócio-espacial, ou seja, refletir, pensar, experimentar e agir como ator sócio-geográfico¹.

Para estes pesquisadores, os alunos não compreendem a importância dos conteúdos geográficos para suas vidas, e têm, em sala de aula, uma atitude formal. Assim, respondem às exigências dos professores, sem se interessar pelos conteúdos em estudo, e com um só objetivo: o de conseguir passar nos exames escolares.

Paralelo aos resultados das pesquisas, no seio da Geografia escolar, os debates científicos têm evidenciado os termos representações e imagem e os fundamentos para uma leitura, análise e interpretação do espaço e das sociedades, no conjunto das ciências sociais e particularmente na pesquisa geográfica (LEVY, 1999; FREMONT, 1984; DI MEO, 1998; BERQUE, 1990; GUÉRIN, 1985; GUMUCHIAN, 1989; PARAZELLI, 2000). Em geral, estas pesquisas tratam de uma problemática que articula um conjunto de saberes que ficaram inconscientes e que se renovam com as gerações, atravessando nossas vidas cotidianas, em grande parte através da família, da escola e da

¹ Aquele que pensa, experiencia e age no seu espaço de vida (BOMFIM, 2004).

mídia. Assim, a coerência dos saberes construídos e incorporados pelos atores sócio-geográficos e sua participação sistêmica no espaço constituem princípios fundadores de nossa relação com o mundo.

Nesta perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCNs, 1997) expressam que estes debates, no meio acadêmico, têm produzido novas proposições didáticas, mas, na realidade da Geografia escolar, o que se tem percebido é que foram ineficazes, isto é, não acompanharam as atividades concretas capazes de responder às necessidades dos professores dos níveis de ensino fundamental e médio.

Este documento propõe que as escolas trabalhem os conteúdos em relação às próprias realidades sociais do espaço e os conceitos como uma forma de representação destas realidades. Mas como trabalhar uma Geografia que permita um ensino significativo, valorizando o aluno como ator sócio-geográfico? Como orientar a prática pedagógica dos professores de Geografia do ensino fundamental e ensino médio, uma vez que constatamos que os problemas enfrentados por estes, no seu cotidiano de classe, têm suas raízes na formação profissional?

As pesquisas indicam que a maioria dos professores de Geografia não domina as bases epistemológicas dessa ciência e, por conseqüência, tem dificuldades em trabalhar as noções básicas de Geografia e Cartografia, na Geografia escolar (BOMFIM, 2004). Por outro lado, é possível pensar que as pressões que estes professores sofrem, das famílias dos alunos, dos diretores de escola, dos coordenadores pedagógicos, entre outras, contribuem, também, para enfraquecer sua autonomia e a sua auto-estima, influenciando no seu desempenho profissional.

A partir destas reflexões, oriundas das nossas pesquisas realizadas com professores e alunos dos ensinos médio e fundamental do Estado da Bahia (1997, 1998), buscamos investigar o ensino da Geografia a partir das representações sociais do espaço vivido dos alunos, aqui entendidas como idéias, opiniões, valores, crenças etc., sobre o objeto lugar/território, na tentativa de extrair pistas que pudessem servir como orientação às práticas pedagógicas do professor (BOMFIM, 2004). Assim, concluímos que as representações no ensino/aprendizagem da Geografia escolar implicam na utilização de problemáticas, de conceitos e de procedimentos intelectuais por parte dos professores. Isto aliado aos pontos de vista de vários autores (LAURIN, 1999; MÉRENNE-SCOUMAKER, 1999; NICLOT, 2003) que concordam com mudanças que permitam ultrapassar os métodos e raciocínios geográficos descritivos que fazem referência aos aspectos físicos do espaço, e proporcionam uma aprendizagem essencialmente descontextualizada, impõem que o ensino de Geografia se inscreva num paradigma interacionista e sócio-contrutivista, que valorize as aprendizagens significativas e contextualizadas, assim como os raciocínios com características explicativas e interpretativas.

Acreditamos que as representações sociais do espaço, construídas pelos alunos, traduzidas em conhecimentos geográficos do “senso comum” e utilizadas nas práticas pedagógicas dos professores, possibilitem uma confrontação com os conhecimentos geográficos escolares. A Figura 1 mostra que esta articulação implicaria na situação pedagógica que deve levar em consideração o aluno (idade, meio de vida, série etc.), o objeto da aprendizagem (temas, con-

teúdos, métodos e raciocínios geográficos) e os recursos e instrumentos didáticos como agentes do processo de ensino/aprendizagem.

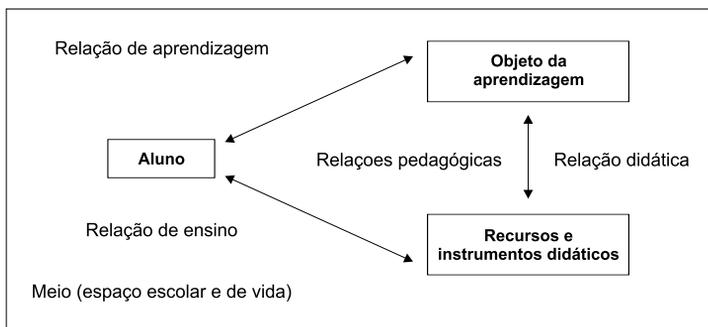


Figura 1 - Situação pedagógica no processo de ensino/aprendizagem.
Fonte: (LEGENDRE, 1983; adaptação do autor).

Por sua vez, este conjunto permite sugerir cinco pistas de reflexão que podem orientar a prática pedagógica do professor de Geografia:

- 1) considerar, no ensino/aprendizagem, as práticas e os investimentos dos alunos no seu meio de vida;
- 2) introduzir situações-problemas no ensino de Geografia, pois nos parece que estas podem fazer avançar o conhecimento sobre a complexidade dos espaços e dar aos alunos a chave da compreensão do mundo;
- 3) promover articulações entre conhecimentos geográficos, significativamente construídos, conceitos e raciocínios geográficos que permitiriam avançar no que se refere aos conhecimentos geográficos escolares;
- 4) voltar à visão inicial do aluno depois de ter es-

tudado os problemas geográficos propostos pelo professor, para estabelecer esta articulação;

5) colocar o aluno em situação de se apropriar dos instrumentos didáticos, com o propósito de que ele compreenda a importância dos conteúdos geográficos em sua vida.

PROBLEMÁTICAS, CONCEITOS, MÉTODOS E RACIOCÍNIOS GEOGRÁFICOS NO ENSINO DA GEOGRAFIA

Após explicar os objetivos das pistas de reflexão, apresentamos algumas aplicabilidades destas pistas, de acordo com as sugestões dos PCNs (voltadas para o ensino fundamental), salientando que o objetivo primordial é ajudar o trabalho dos professores com instrumentos que lhes permitam levar os alunos a compreender a importância da Geografia em suas vidas. Nesse sentido, para a elaboração do plano de curso, sugerimos três eixos temáticos, associados aos respectivos conceitos e conteúdos, às problemáticas e aos instrumentos e métodos de raciocínio geográficos:

1. Eixo temático: Identidade e lugar simbólico, comunidade solidária e exclusão territorial (1ª a 4ª série).

a) Objetivos: compreender o sentido que os habitantes atribuem ao seu bairro e à sua cidade; interpretar e compreender seu meio local e comparar com outros, através de atividades de julgamento e de avaliação; buscar as causas e as conseqüências dos fatos para estabelecer relações e explicar através de uma realidade mais global e complexa; compreender os fenômenos complexos, utilizando analogias e sínteses e, ainda, obter e ler informações cartográficas: livros de referências, gráficos, mapas, cartas etc.

b) Conceitos gerais de paisagem urbana e rural, do local, dos municípios e das regiões do Brasil; conceitos-chave: espaço vivido, pertença territorial, difusão e expansão do espaço, território.

c) Problemáticas geográficas (colocar questões para o aluno sobre o tema a ser estudado): representação, leitura, análise e interpretação sócio-espacial.

d) Estratégias de aprendizagem: discussão em grupo, troca de experiências e aprendizagens.

2. Eixo temático: Problemática social (1ª a 4ª série).

a) Objetivos: Compreender os fenômenos sociais, ou seja, o espaço construído socialmente pelos indivíduos, os grupos sociais que vivem no espaço e suas características de acessibilidade (onde chego, como posso chegar, onde moro, periferia, centro, margem etc.), de desigualdade e segregação (discriminação racial, exclusão sócio-territorial, desemprego etc.), enfim, compreender a evolução dos modos de transportes, das atividades profissionais, de lazer, dos modos de compra e venda, das condições sociais etc.

b) Problemas das migrações, das classes sociais, urbanos, das condições de produção do espaço (contradições riqueza x pobreza) etc. Conceitos-chave: qualidade de vida, miséria urbana e rural, ocupação urbana, pobreza e ambiente, coletividade, comunidade, mutirão etc.

c) Problemáticas geográficas (colocar questões para o aluno sobre o tema a ser estudado): representação, leitura, análise e interpretação sócio-espacial.

d) Estratégias de aprendizagem: observação local, excursão ao centro da cidade, aos lugares públicos, aos centros profissionais e de lazer, entrevistas, cartão postal, discussão em grupo, produção de textos etc.

3. Eixo temático: Problemática da análise espacial e ecológica (1ª a 4ª série)

- a) Objetivos: compreender as relações entre o homem e seu meio social e entre o lugar ou a unidade espacial com outros lugares; assim como compreender as relações entre o homem e seu meio natural; explicar as causas das aglomerações humanas no espaço, através da distância, das localizações e das hierarquias, e suas conseqüências para o ambiente.
- b) Conceitos gerais de fluxo, de rede, de centro, de periferia, de meio, de ambiente e localização etc.
- c) Problemáticas geográficas (colocar questões para o aluno sobre o tema a ser estudado): representação, leitura, análise e interpretação sócio-espacial.
- d) Estratégias de aprendizagem: discussão em grupo, troca de experiências e aprendizagens.

Considerações sobre o método de raciocínio geográfico: procedimentos explicativo e interpretativo

Os tipos de raciocínios geográficos que podem ajudar a estas problemáticas são baseados nos modelos hipotético-dedutivo, indutivo e sistemático, com utilização associada aos instrumentos didáticos, pertinentes e escolhidos pelo professor, e podem servir para aprofundar os conhecimentos geográficos factuais e escolares. Por exemplo:

- a) O método hipotético-dedutivo é aquele que ajuda o aluno a formular hipóteses a partir de um modelo teórico e, em seguida, analisar, descrever e interpretar o problema geográfico, confrontando, assim, o modelo com a(s) realidade(s) espacial(is) estudada(s) (Figura 2).

<p style="text-align: center;">Programa de 1^a. a 4^a. série</p> <p style="text-align: center;">Temática - Deslocamento no espaço e no tempo, riscos e qualidade de vida e disparidades sócio-territoriais</p> <p style="text-align: center;">Hipótese teórica</p> <p style="text-align: center;">Deslocamento na vila + horas de « <i>point</i> » + fluxo= engarrafamento</p> <p>2. Chuvas de inverno + encostas + fragilidade das construções = riscos nas favelas</p> <p>3. Classes sociais + normas de consumação + acessibilidade = exclusão sócio -territorial</p>
--

Figura 2 – Método hipotético – dedutivo (Elaboração do autor).

b) O método indutivo começa por uma hipótese de trabalho (reflexão) proposta pelo professor. A partir desta, o aluno observa, descreve os fenômenos, examina as correlações que se estabelecem entre os fenômenos e busca os fatores, os mecanismos ou os processos explicativos, através dos autores (elementos teóricos) (Figura 3).

<p style="text-align: center;">Programa de 1^a. a 4^a. Série</p> <p style="text-align: center;">Temática - O Brasil no mundo</p> <p style="text-align: center;">Hipótese de trabalho</p> <p>Reflexão1: quais os fatores do engarrafamento na cidade de São Paulo? Horário de <i>point</i> + infra-estrutura + número de carros + cruzamentos</p> <p>Reflexão 2: no Brasil, será que o modo de vida da zona rural apresenta melhores condições que o da cidade? Nível de <i>stress</i> + violência + relações sociais + tipo de habitação, de lazer, de alimentação, de transporte</p> <p>Reflexão 3 : Quais são os fatores do desenvolvimento econômico? Capital + fonte de energia + potencial humano + tecnologia + mercado</p>

Figura 3 – Método indutivo (Elaboração do autor).

c) Finalmente, o modelo sistemático permite ao aluno aprofundar um tema de estudo. Após a pes-

quisa de informações sobre o fenômeno dado, ele analisa e sintetiza as informações, chegando aos resultados (Figura 4).

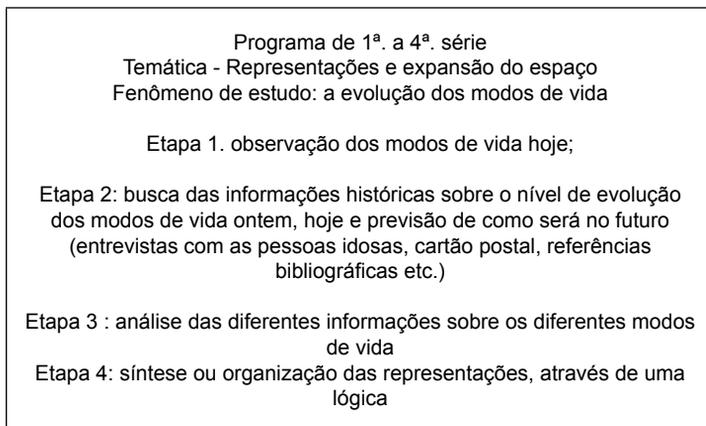


Figura 4 – Método sistemático (Elaboração do autor).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para obter qualquer sucesso no processo ensino/aprendizagem da Geografia escolar, a partir destas orientações, parece-nos importante considerar dois pontos relevantes: o primeiro ponto é de ordem política e envolve a revisão dos programas oficiais (propostos pelas escolas e orientados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através dos PCNs) e a consolidação da autonomia dos professores. Pensamos que programas mais flexíveis e adaptados à carga horária das disciplinas, no caso da Geografia, podem se constituir como elementos importantes para abolir um modelo tradicional de ensino. Este, forjado sobre a rigidez dos ritmos escolares, o cumprimento de carga

horária e dos cursos acelerados, o enciclopedismo, enfim, o excesso de conteúdos.

O segundo ponto, de ordem psico-pedagógica, envolve a abertura do espaço escolar (sala de aula) para a comunidade e a relação entre professor e aluno. Logo, o respeito ao aluno pela sua idade, seu meio de vida, suas idéias, suas reações, suas aspirações podem suscitar o desenvolvimento de seu conhecimento, de suas aprendizagens e de sua criatividade. Neste contexto, é importante sublinhar que, no ensino público do Brasil, nas classes do ensino fundamental, encontram-se crianças e adolescentes originados de vários meios: desfavorecidos, urbano, rural etc.

Estas considerações nos levam a uma reflexão sobre a elaboração de programas escolares adaptados à realidade do aluno, através de escolha de conteúdos significativos, de estratégias e instrumentos coerentes com as situações e dispositivos de aprendizagem de cada nível escolar. Enfim, um programa que contemple as representações sociais do espaço dos alunos, com conteúdos significativos, problemáticas sócio-espaciais do cotidiano, conceitos-chave e métodos, instrumentos e estratégias coerentes podem favorecer um modelo de ensino que integre a interdisciplinaridade, a inovação e a ação educativa no processo de aquisição e de enriquecimento progressivo dos conhecimentos geográficos escolares (Apêndice A).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Y.; BAILLY, A. Pour une géographie des représentations. In: GUÉRIN, J-P (Org.), **Représenter e l'espace**: l'imaginaire spatiale à l'école. Paris: Anthropos-economica, 1989. p. 9-28.

_____. Lire e dire l'espace: l'utilisation des représentations pour un apprentissage à la lecture et à la maîtrise de l'espace. In: GUÉRIN, J-P (Org.). **Représenter e l'espace**: l'imaginaire spatiale à l'école. Paris: Anthropos-economica, 1989. p. 125 -140.

_____. Les cartes menales. In: GUÉRIN, J-P (Org.). **Représenter e l'espace**: l'imaginaire spatiale à l'école. Paris: Anthropos-economica: 1989. p. 154 -167.

_____. La géographie à l'école représentations et imaginaire. In: ANDRÉ, Y.; BAILLY, A. (Org.). **Modèles graphiques et représentations spatiales**. Paris: Anthropos-economica, 1990. p. 9 -23.

_____. Le midi méditerranéen, d'une représentation à l'autre: utilisation didactique de la richesse d'un concept. In : ANDRÉ, Y.; BAILLY, A. (Org.), **Modèles graphiques et représentations spatiales**. Paris: Anthropos-economica, 1990. p. 195-210.

_____. **Enseigner les représentations spatiales**. Grenoble: Anthropos-economica: 1998.

_____. La géographie des représentations: espaces perçus et espaces vécus. In : BAILLY, A. (Org.). **Les concepts de la géographie humaine**. Paris: Masson, 1985. p.68 -73.

_____. Espaces e représentations mentales. In : AURIAC, F.; BRUNET, R. (Org.), **Espaces, jeux et enjeux**. Paris: Masson, 1987. p. 161-167.

ANDRÉ, Y.; BAILLY, A. Enseigner les représentations régionales: géographie régionales, images mentales et cartes mentales. In : GUÉRIN, J-P (Org.), **Représenter e l'espace: l'imaginaire spatiale à l'école**. Paris: Anthropos-economica, 1989. p. 141-51.

_____. Les représentations de la distance et de l'espace : mythes et constructions mentales. **Revue d'économie régional et urbaine**, Paris, (1), p. 165-170, 1990.

BAILLY, A. et al. **Géographie régionale et représentations**. Paris : Anthropos-economica, 1995.

BAILLY, A.; SCARIATI, R. **Voyage en géographie**. Paris: Anthropos-economica, 1999.

BERQUE, A. **Médiance, de milieux en paysages**. France: Reclus, 1990.

BERTIN, J.; GIMENO, R. A lição de Cartografia na escola elementar. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. II, (1), p. 35-56, 1982.

BOMFIM, N. R. A Geografia da percepção e a percepção da Geografia na escola. **Revista ciência geográfica**, São Paulo, (11), p. 34-38, 1998.

_____. **A busca do espaço perdido**: percepção, representação e conceito de espaço geográfico no ensino da Geografia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1997.

_____. Uma abordagem interdisciplinar do espaço. **Revista ciência geográfica**, São Paulo, v. I (15), p. 60-61, 2000.

BOMFIM, N. R. Uma análise dos estudos sobre a imagem. In : JIMENEZ, J. E. et al. (Org.), **Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales** Palencia (Espanha): Asociacion Universitaria de Profesores de Didactica de las Ciencias Sociales, 2002. p. 437-445.

_____. **Représentations sociales de l'espace et l'enseignement et l'apprentissage de la géographie scolaire: le cas des élèves favelados d'une ville du nord-est du Brésil.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Quebec em Montreal, Montreal (Canadá), 2004.

BOTELHO, A. Aula de Geografia e a transformação do aluno em sujeito. **Revista ciência geográfica**, v. I, (15), 2000. p. 70 -72.

BOUDON, P. **Le réseau du sens: une approche monadologique pour la compréhension du discours.** Paris: Peter lang, 1999.

BOVO, M. C.; Passini, E. Y. A cartografia do professor. In: Colóquio Cartografia para crianças, 4., 2001, **Resumos**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2001. p. 61-62.

CARLOS. A. F. A. **A Geografia na sala de aula.** São Paulo, 1999.

CASTELLAR, S. M. V. A distinção palavra-objeto e a representação do espaço geográfico por alunos da 5ª a 8ª séries. In: Colóquio Cartografia para crianças, 1, 1995, **Resumos**. Rio Claro: UNESP/USP, 1995. p. 17-19.

_____. **Noção de espaço e representação cartográfica: ensino de Geografia nas séries iniciais.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade São Paulo, 1996.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas (São Paulo): Papyrus, 1998.

CONDÉ, M. L. Leitão. **La symbolique des lieux**: pour une géographie des relations entre espace, pouvoir et identité. Montréal, 2003. Disponível em: <http://www.observatorio.ufmg.br/pas51.htm>. Acesso em: 23 mar. 2003.

DI MÉO, G. **Géographie sociale et territoires**. Paris: Nathan, 1998.

FRANCISCHETT, M. N. A Cartografia no ensino da Geografia: construindo os caminhos do cotidiano. In: Encontro Nacional de Ensino de Geografia, 4, 1995, **Resumos**. Curitiba, 1999.

GUÉRIN, J. P. Introduction au colloque les représentations en actes. In : GUÉRIN, J. P.; GUMUCHIAN, G. (Org.). **Actes du colloque 1985 de l'Institut de Géographie Alpine**: les représentations en actes. Grenoble: Université Scientifique et Médicale de Grenoble, 1985. p. 5-8.

GUIMELLI, Ch. **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel, Delachaux & Nestlé, textos de base em ciências sociais, 1994.

_____. **La pensée sociale**. Paris: PUF «Que sais-je ?». 1999.

GUMUCHIAN, H. et al. Les représentations en géographie définitions, méthodes et outils. In: J. P. GUÉRIN, J. P. (Org.). **Représenter e l'espace**: l'imaginaire spatiale à l'école. Paris: Anthropos-economica, 1989. p. 29-42.

LAURIN, S. La géographie au tableua: problématique de l'école québécoise. **Les cahiers de géographie du Québec**, v. 43, (120), 1999. p. 379-391.

LÉVY, J. P. **Le tournant géographique**: penser l'espace pour lire le monde. Paris: Belin, 1999.

MÉRÉNNE-SCHOUMAKER, B. Compétences et savoirs terminaux em géographie. Réflexions et propositions. **Cahiers de géographie**, v. 43, (120), 1999. p. 437-449.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros Curriculares Nacionais, História e Geografia no Ensino Fundamental**. Brasília-DF, 1997.

PARAZELLI, M. **La rue attractive**: parcours et pratiques identitaires des jeunes de la rue. St-Foy: PUQ, 2000.

SIMIELLI, M. E. R. Entender e construir mapas para crianças. In: Colóquio Cartografia para crianças, 1, 1995, **Resumos**. Rio Claro: UNESP/USP, 1995. p. 78-81.

_____. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo, 1999. p. 91-107.

Apêndice A - Elementos de contribuição para construção de um modelo de plano de curso inovador

<p>Objetivo geral do programa</p> <p>Integrar a interdisciplinaridade, a inovação e a ação educativa no processo de aquisição e de enriquecimento progressivo dos conhecimentos geográficos</p> <p>Meta do programa</p> <p>Auxiliar o aluno a expressar suas idéias, suas reações, suas aspirações e a desenvolver seus conhecimentos, suas aprendizagens geográficas e sua criatividade</p>		
<p>Considerações gerais</p>	<p>Objetivos gerais</p>	<p>Objetivos específicos</p>
<p>Geografia</p>	<p>Relação entre espaço e sociedade:</p> <p>Compreender os fenômenos e a organização sócio-espacial.</p> <p>Compreender as representações de mundo; as atividades humanas e seus impactos sobre o ambiente.</p>	<p>Analisar e explicar os processos geográficos, sua complexidade e fragilidade.</p> <p>Explicar as variações das representações no tempo e no espaço (idade, sexo, lugares etc.), a importância dos lugares, os laços entre os elementos físicos e humanos, sociais e culturais do espaço.</p> <p>Interpretar e explicar as múltiplas diferenças das atividades sociais, nos múltiplos territórios no tempo e espaço.</p>

Continua

Considerações gerais	Objetivos gerais	Objetivos específicos
<p>Professor</p>	<p>Relação com o aluno:</p> <p>Conhecer e respeitar sua idade e seu meio de vida.</p> <p>Auxiliar o aluno a desenvolver habilidades de acordo com a sua formação e os temas específicos da Geografia.</p> <p>Elaborar e desenvolver, junto com os alunos, raciocínios geográficos para melhor compreender as problemáticas sócio-espaciais em várias escalas.</p>	<p>Escutar e assegurar uma certa comunicação com os alunos.</p> <p>Extrair uma primeira imagem do meio local a partir do sentido que os alunos atribuem ao seu espaço vivido;</p> <p>Utilizar estratégias de sensibilização e de aprendizagem estimulantes: sondagem; entrevista ou discussão em grupo etc.</p> <p>Articular problemáticas, conceitos-chave, métodos e raciocínios geográficos pertinentes à idade e ao meio do aluno.</p>
<p>Aluno</p>	<p>Relação com o próprio aluno (o colega):</p> <p>Contribuir como ator sócio-geográfico de sua formação e da construção do seu meio até a compreensão global da realidade sócio-espacial.</p> <p>Desenvolver habilidades em relação aos temas gerais e específicos da Geografia.</p>	<p>Repensar, julgar e agir sobre diversos fenômenos no seu meio de vida e de outros (onde, por que, quem, até onde, como?).</p> <p>Abordar, estabelecer relações e explicar os fenômenos complexos e abstratos de seu meio aos outros meios do mundo.</p> <p>Buscar, analisar, sintetizar informações (livros de referências, cartas, fotos, gráficos etc.).</p>

Continua

<p align="center">Objetivo geral do programa Integrar a interdisciplinaridade, a inovação, e a ação educativa no processo de aquisição e de enriquecimento progressivo dos conhecimentos geográficos.</p> <p align="center">Meta do programa Auxiliar o aluno a expressar suas idéias, suas reações, suas aspirações e a desenvolver seus conhecimentos, suas aprendizagens geográficas e sua criatividade.</p>						
Problemáticas	Temas	Conceitos-chaves	Objetivos específicos	Raciocínios geográficos	Instrumentos/estratégias	
Representação social do espaço	Identidade dos lugares simbólicos.	Espaço vivido, espaço de vida, território, pertença ao território.	Compreender e explicar realidades e identidades sociais e espaciais.	Hipotético-dedutivo; indutivo e sistemático.	Observação no local; cartas e mapas, postais, maquetes, fotografias, entrevistas, produção dos alunos (texto e desenho) etc.	
Social	Comunidade solidária e exclusão sócio-territorial.	Comunidade, classes, estruturas e grupos sociais, frequência nos lugares, consumo.	Compreender a relação entre os processos e estruturas sociais que se desenrolam no tempo e no espaço.	Hipotético-dedutivo; indutivo e sistemático.	Observação no local; cartas e mapas, postais, maquetes, fotografias, entrevistas, produção dos alunos (texto e desenho) etc.	

Continua

Problemáticas	Temas	Conceitos-chaves	Objetivos específicos	Raciocínios geográficos	Instrumentos/estratégias
Análise espacial e ambiental	Identidade e lugares simbólicos; comunidade solidária e exclusão sócio-territorial.	Difusão e alargamento espacial (lugar/ território, paisagem, região, país etc.) Estrutura espacial, polaridade, centro, periferia, fluxo, localização, território, meio, ambiente, natureza e cultura.	Explicar as relações entre o lugar ou a unidade espacial de outros lugares. Compreender, numa perspectiva geográfica, as relações entre o homem e seu meio natural.	Hipotético-dedutivo, indutivo e sistemático.	Observação no local; cartas e mapas, postais, maquetes, fotografias, entrevistas, produção dos alunos (texto e desenho) etc.

Conclusão

ENTRE O ENSINO DE GEOGRAFIA E A GEOGRAFIA ESCOLAR: REFLEXÕES CRÍTICAS

Paulo Rodrigues dos Santos

INTRODUÇÃO

Temos que nos opor ao cientificismo.

Paulo Freire

Abordar questões educacionais hoje em dia torna-se cada vez mais difícil em função de ser o campo educacional um espaço denso em que os confrontos discursivos, as ideologias e os poderes caracterizam-se muito mais pelo não dito que pelo claramente explicitado. O processo de contextualização discursivo oferece inúmeras ambigüidades, gerando desconforto frente à necessidade de clareza quanto ao que é “politicamente correto”, do ponto de vista dos agentes diretos do processo educacional: professores e alunos. Postulados hegemônicos circulam travestidos de progressistas, libertários e modernizadores, oferecendo soluções a problemas para os quais, muitas vezes, dão sustentabilidade.

Garcia, Hipolito e Vieira (2005, p. 47) observam que “Na última década, segundo os discursos educacionais, os professores têm sido apontados como os grandes responsáveis pelo fracasso do sistema escolar público e pelo insucesso dos alunos”.

A prática pedagógica de professores da Educação Básica (EB) é considerada como insuficiente, precária e ineficaz, enquanto os professores são definidos como reacionários, resistentes à mudança, aferrados a crenças e a valores tradicionais, acomodados, apegados ao poder, conteudistas, voltados às conversões, centralizadores, verbalistas, passivos etc. Em resumo, é notório o costume se tomar educadores como objeto de discurso e revelar, sobre eles, deles a “verdade” sendo comum, desautorizar o que fazem ou pensam, ou, como afirmam Garcia, Hipolito e Vieira (2005, p. 47), “[...] professoras são a todo momento seduzidas e interpeladas por discursos que dizem como elas devem ser e agir para que sejam verdadeiras e perfeitas em seu ofício.”

Neste texto, desenvolvo algumas reflexões em torno da produção acadêmica identificada como Ensino de Geografia (EG), problematizo o entendimento desta noção, recusando a possibilidade de tê-la como sinônimo de Geografia Escolar (GE) e busco contextualizar e restringir seu domínio ao meio acadêmico. Contrário, assim, o que parece ser uma compreensão usual que tem o EG como equivalente de GE; fato este que interpreto como uma indistinção entre conhecimento científico e conhecimento escolar e julgo acarretar, para inúmeros textos que tratam da GE, um não (re)conhecimento das contradições e contrições que a condicionam.

A partir dos procedimentos de análise de discurso (BERNSTEIN, 2003), com o enfoque de recontextualização de discursos pedagógicos, indico elementos para uma descrição da GE como um espaço do campo educacional brasileiro em que incidem e se confrontam discursos relati-

vos às forças que conformam a realidade escolar em termos de pensamento educacional. Tal análise limita-se a apontar os contornos do subcampo da GE e a descrever elementos do discurso pedagógico oficial presentes neste espaço e o processo de hegemonização por ele constituído.

No propósito de revelar a GE como própria de um contexto discursivo complexo, um espaço de lutas e confrontos entre forças atuantes no campo educacional, aponto a existência de uma visão linear que se sustenta na idéia da GE como extensão da Geografia Acadêmica (GA). A adoção deste tipo de visão transforma os enunciados dos geógrafos da área pedagógica em declarações voltadas para os próprios egos e pode explicar porque muitos geógrafos voltam suas forças para combater os pares das tendências opostas, como a Geografia Crítica, a Geografia Humanista, ou a Geografia Teorética, para dar alguns exemplos, sem lidar criticamente com os enunciados das forças hegemônicas, e ainda encontram razões para os problemas, dilemas e impasses da Geografia ensinada, no desempenho dos professores do Ensino Fundamental e Médio ou mesmo no desinteresse de alunos.

Este artigo foi organizado em cinco partes, incluindo-se a introdução. Na segunda parte, discuto a distinção entre EG e GE. Descrevo a situação do campo geopedagógico indicando a existência de textos voltados para as questões pedagógicas e aqueles voltados para historiar a trajetória da GE nas últimas décadas do século XX e abordo alguns efeitos da indistinção entre EG e GE para os textos voltados para as questões pedagógicas. Na terceira parte, intitulada Abordagens geográficas sobre a história recente do Ensino de Geografia, pontuo elementos para uma

descrição das políticas públicas educacionais implantadas a partir da segunda metade do século XX, que conformam a atuação do Estado como força hegemônica no campo educacional brasileiro e, dentro dele da Geografia. Na quarta parte, considero a existência de focos de resistência do pensamento geográfico à hegemonização do campo geopedagógico. Na quinta parte, abordo diferenças, características e relações entre conhecimento científico, cotidiano e conhecimento escolar. Busco trazer elementos para uma ressignificação do conhecimento escolar a partir da participação do saber popular, do conhecimento dos alunos e, em parte, dos próprios professores, enquanto conhecimento cotidiano.

As idéias aqui apresentadas estão em processo de elaboração/maturação. Contudo, penso ser válido trazê-las a público no propósito de incentivar discussões que possam trazer clareza e alternativas positivas para a questão pedagógica na Geografia no âmbito acadêmico e no escolar.

ENSINO DE GEOGRAFIA, DO QUE ESTAMOS FALANDO?

O EG é uma rubrica sobre a qual se tem publicado durante toda a segunda metade do século XX, mas, principalmente, e de forma ampliada, a partir do final dos anos de 1980, quando apareceu uma ampla gama de textos acadêmicos, constituindo-se em importante espaço do discurso geográfico brasileiro de base pedagógica. Considero a existência de uma série de questões que perpassam esta rubrica e que são importantes componentes para a com-

preensão da situação pedagógica da Geografia, tanto no âmbito acadêmico quanto no meio escolar.

Um fator que norteia essas reflexões é quanto ao próprio entendimento do que vem sendo, generalizadamente, chamado de EG. Partimos da constatação empírica de ser o EG um domínio ou uma área de conhecimento dos cursos de Licenciatura em Geografia, portanto, dos Cursos de Formação de Professores em Geografia. Assim, o EG é um espaço de conhecimento acadêmico relativo às disciplinas que tratam mais diretamente da dimensão pedagógica do pensamento geográfico. A produção acadêmica sobre essa rubrica não trata de outra coisa que não seja a dimensão pedagógica do pensamento geográfico.

Segundo percebo, essa produção é consumida, principalmente, ou quase exclusivamente, por professores e alunos dos Cursos de Formação de Professores de Geografia, ou seja, é uma produção acadêmica que circula efetiva e extensivamente no espaço acadêmico, principalmente, diga-se de passagem, no caso brasileiro, no espaço acadêmico de maior qualidade intelectual, que é o espaço universitário público. Parece-me, portanto, que o que se tem por EG, incluindo aí a produção teórico-metodológica inscrita sob essa denominação, é, efetivamente, um domínio próprio da chamada Ciência Geográfica (CG) ou GA. Entretanto, muitos autores, geógrafos como Almeida (1991), Simielli (1999), Silva (2002), Oliva (1999), Pontuschka (1998), entre outros, apresentam outra compreensão do que seja o EG, mesmo que não desconheçam a dimensão por mim apresentada. De fato, é preciso salientar a ausência, pressuposta neste texto, de problematização quanto ao que seja esta noção; Simielli (1999, p. 92) tem uma colocação que enuncia o que me parece ser o pensamento comum de

muitos geógrafos brasileiros quanto ao EG, quando afirma:

toda a minha preocupação com a passagem das informações da cartografia, enquanto disciplina universitária, para o ensino da Geografia, disciplina do ensino fundamental e médio, tem vários aspectos que podem ser resumidos na passagem do saber “universitário” para o saber “ensinado”.

Fica evidente que, na acepção da autora, a categoria EG equivale a Geografia Escolar (GE). A Ciência Geografia conquistou um lugar enquanto disciplina escolar e esse fato vem sendo naturalizado pelos geógrafos brasileiros que têm a GE como uma extensão da GA. Na verdade, predomina no meio pedagógico geográfico a idéia de uma continuidade clara e simples entre a Ciência Geográfica e a GE. E a base desta continuidade assenta-se na idéia de transposição didática, uma operação que procede a “passagem do saber universitário ao saber ensinado” e que tem no professor de Geografia, agente da EB, seu artífice. Simielli (1999, p. 93) preocupa-se com a qualificação do trabalho de adequação do conhecimento geográfico de um contexto ao outro, quando afirma que,

Mais do que uma transposição didática trata-se de uma verdadeira reconstrução do saber geográfico sobre bases parcialmente diferentes, porque as finalidades, os objetivos e os meios da prática de geografia não são os mesmo na universidade e no ensino médio.

O mesmo entendimento é transmito por Pontuschka (2000, p. 150) ao afirmar que

O conhecimento produzido na universidade, fundamentado em pesquisas de campo, de laboratório, bibliográfica e dominada pelo professor, deve ser o instrumental teórico a ser elaborado, recriado para transformar-se em saber escolar, ou seja, em saber a ser ensinado.

Uma das principais competências do geógrafo professor do meio escolar é, para essa autora, “saber realizar a transposição da essência da estrutura da disciplina (p. 148). Tal tipo de entendimento do que seja o EG favorece uma identificação da GE com a Ciência Geográfica que reduz a primeira à segunda (1) e atribui ao geógrafo acadêmico ou geógrafo pesquisador, produtor de conhecimento na área do EG, na acepção por mim destacada, responsabilidade pelo conhecimento existente no âmbito escolar. Assim, tem-se o pressuposto, que parece contrariar os fatos, de que a produção acadêmica do EG teria como destino os atores do campo escolar (*2) e que seria responsável pela atualização, qualificação e renovação (para usar um termo caro aos geógrafos deste espaço) do conhecimento geográfico existente no meio escolar e, por extensão, por exercer uma mediação e manter uma postura dialógica com o professorado da EB quando há fortes indícios de que muitos desses textos responsabilizam, culpabilizam ou acusam esses professores pelos males da Geografia ensinada na EB. Enfim, seria um discurso predominantemente sobre eles e raramente com e para eles. (3)

O pressuposto de que a Geografia Universitária (GU) define e norteia diretamente a GE, através de procedimentos relativos à transposição didática, obscurece os

mecanismos de produção de conhecimento nos processos de escolarização das sociedades contemporâneas e da própria natureza da escolarização, assunto que tratarei mais adiante. Por outro lado, o substrato básico que sustenta tal visão linear das relações entre GU e GE é, decididamente, a indistinção entre conhecimento científico e conhecimento escolar, que tem como pressuposto a negação da autonomia do conhecimento escolar em relação ao conhecimento científico. Sob esta perspectiva, o espaço escolar é o *locus* de uma efetivação específica do conhecimento científico. Esse tipo de cientificismo impregna intensamente o pensamento educacional brasileiro, sendo moeda corrente entre geógrafos, mesmo entre os autores mais importantes.

Postular a continuidade entre a GA e a GE traz sérias implicações para a compreensão e para a prática educacional frente a estes domínios e o “destrinchamento” de tais questões pode contribuir para um melhor entendimento dos problemas educacionais da Geografia, e do que me parece ser o diminuto poder interventor da produção acadêmica do EG na realidade escolar, em termos da efetivação prática do pensamento geográfico.

Distingo, no conjunto de textos do EG aqui considerados, um grupo de textos que lidam com a história recente do chamado EG na acepção de GE, ou seja, no entendimento dominante no campo geográfico pedagógico. Em tais textos, as conseqüências de uma distinção parcial entre Ciência Geografia e GE, ou seja, pressupondo uma continuidade entre uma e outra, diferem das conseqüências relativas aos textos que tratam diretamente dos temas do EG basicamente contidos na tríade: o que, como e para que ensinar Geografia.

Nos textos diretamente voltados à temática do EG, considero a questão do público-alvo como um ponto relevante, uma vez que me parece ser pouco desejável para a maioria dos pesquisadores e produtores de conhecimento desta área, não deslindar as questões: estamos contribuindo com nossas publicações para gerar ou ampliar o diálogo entre a GU e a GE? Estamos contribuindo com nossas pesquisas, com nossas produções para aproximar a universidade da EB?

A idéia de continuidade entre conhecimento científico e conhecimento escolar faz pensar que aquilo que é preciso realizar já existe. Refiro-me à necessidade de uma produção de textos voltados, de fato, para professores da EB, textos de divulgação e não semelhantes às publicações correntes da produção do EG, geralmente voltadas para as contingências da legitimação acadêmica. Pode-se afirmar que predomina, nos textos do chamado EG, um diálogo com os pares e uma estrutura de linguagem que nem de longe se aproxima dos textos voltados para a maioria dos professores da EB do Brasil.

O outro lado da moeda é que, ao não se assumir como público-alvo professores e alunos dos Cursos de Formação de Professores, a questão anterior, isto é, a necessidade de relações com a GE, em termos de mediação e de diálogo, não é trabalhada no ensino universitário. Para a maioria dos alunos do Curso de Formação de Professores de Geografia, o contato com a realidade escolar e com a GE, enquanto conhecimento autônomo, específico, referido às constrições epistemológicas e contextuais próprias de sua realidade (ARNAY, 1998), acontece apenas e de forma um tanto artificial, no período do estágio supervisionado,

geralmente próximo do final do Curso de Formação e, efetivamente, quando da inserção no mercado de trabalho. Na verdade, a realidade prática com a qual irão lidar ao longo da vida profissional em termos de pensamento geográfico não é, de fato, para alguém ou além da transposição didática, a mesma da GU e pouco ou nada se costuma trabalhar no decorrer da formação docente para preparar o futuro professor para lidar com a GE, enquanto conhecimento específico àquela realidade.

Pontuschka (1993, p. 237) mostra o depoimento de uma professora de geografia da EB de São Paulo, anterior à LDBEN 9394/96, que serve para ilustrar o que estou apontando:

enquanto cursamos a “Licenciatura”, temos a impressão de que todos os problemas enfrentados na Educação serão resolvidos por nós, assim que colocarmos “em prática” todas as teorias que aprendemos. Porém, de maneira geral, quando finalmente vamos exercer a profissão, toda a segurança desaparece dando lugar a sentimentos bem diferentes: medo, incompetência, solidão [...] (PONTUSCHKA, 1993, p. 237).

A GE é de direito e de fato ausente nos Cursos de Formação de Professores de Geografia. E ironicamente é a atual Reforma Educacional, nas Diretrizes Curriculares para Cursos Superiores de 2002, que impõe a esses cursos a obrigatoriedade de 200 horas dedicadas à denominada Prática de Ensino, um tipo de exercício de transposição didática atípica (uma vez que se deve investigar como os conteúdos de cada disciplina são trabalhados na realidade

escolar e buscar uma mediação) obrigatória à maioria das disciplinas dos cursos universitários presentes na GE.

Na verdade, parece que ainda não germinou no pensamento geográfico a necessidade de produção acadêmica sobre a GE, enquanto domínio não acadêmico, para (re) conhecer a realidade do conhecimento geográfico escolar, suas diferenças e condições; buscar a ampliação da mediação entre espaço universitário e escolar; pensar a realidade educacional brasileira com os professores da EB. Abandonar os patamares das certezas e das asserções definitivas e trabalhar com e para os professores do Ensino Fundamental e do Médio, buscando desconstituí-los como o outro, aproximando-se dialogicamente do grupo, ampliando o conhecimento sobre suas condições e realidades, reconhecendo que falar sobre eles é se colocar no lugar de gerar/reproduzir exclusões, o inverso de trabalhar a partilha de uma consciência comum de lutas e de resistências, o contrário da construção de uma aliança.

ABORDAGENS GEOGRÁFICAS SOBRE A HISTÓRIA RECENTE DO ENSINO DE GEOGRAFIA

A indistinção entre ciência geográfica e GE tem maiores implicações para as abordagens que buscam apreender a trajetória ou certos momentos da GE no contexto das últimas décadas do século XX, como é o caso de Oliveira (1989), Oliva (1999), Silva (2002), Kaercher (2002), Katuta (2002), entre outros (*4). Assim, a idéia de **renovação** do EG é uma variável comum a diversos autores (KAERCHER, 2002, 2004; SILVA, 2002, OLIVA, 1999;

PEREIRA, SANTOS; CARVALHO, 1999; VESENTINI, 1999; OLIVEIRA, 1989; entre outros) que buscam avaliar a presença ou ausência, no espaço escolar, de determinados movimentos teóricos havidos em determinados momentos históricos específicos, como a Geografia Teórica ou a Geografia Crítica, na década de 1970, a partir da idéia de uma relação direta entre GA e GE.

Algumas leituras da história recente da GE ou do EG, na denominação usual, têm suprimindo a principal força presente no espaço escolar, isto é, o Estado. Como observa Spósito (2002, p. 306),

A elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais revela a reocupação e o interesse do governo federal em assumir o papel de propor o que ensinar e aprender, e como realizar esse processo no ensino fundamental e médio [...].

Os períodos abordados por estes textos caracterizaram-se por expressivos acontecimentos no meio educacional ou por sobre ele exerceram fortes impactos (*5): - a década de 1970, assinala o esgotamento do modelo de acumulação fordista no capitalismo central e exacerba a crise da Geografia Positivista; a emergência da Geografia Teórica ou do neopositivismo em Geografia, da Geografia Crítica; o fim do papel desempenhado pelo IBGE desde a década de 1940 na Geografia Escolar; quanto às políticas públicas educacionais brasileiras existem os acordos MEC/USAID, a LDB 5696/71 e a proposta curricular – Guias Curriculares -; a década de 1980, com o processo de redemocratização do país implementado pelos militares; o início da participação da Associação de Geógrafos Brasileiros

nas questões do ensino escolar, iniciando o movimento de mobilização de professores da EB com atividades como os encontros **Fala Professor** (*5); a arrancada hegemônica da Geografia Crítica ou marxista, liderando a chamada Renovação da Geografia Acadêmica e a presença da Geografia Humanista; - a década de 1990, com a emergência do paradigma da globalização, gerador de fortes movimentos de ebulições epistemológicas em todo o campo das Ciências Sociais e de forma contundente na ciência geográfica; a crise da Geografia Crítica e da própria pedagogia crítica de maneira geral; o início de uma série de pesquisas e publicações sobre o EG na realidade escolar, associadas aos programas de pós-graduação do país; o *boom* de criação de inúmeras faculdades privadas, principalmente de formação de professores, por todo o país e, pelo lado governamental, a Reforma Educacional Mundial, isto é, orquestrada por órgãos governamentais multilaterais, tendo à frente o Banco Mundial, que tem sua atualização no governo FHC/ PAULO RENATO DE SOUZA (PRS) com a LDBEN 9394/96, a implantação do sistema governamental de avaliação educacional, os PCNs e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior, entre outras medidas.

A supressão das políticas públicas educacionais, portanto, da figura do Estado, na maioria dos textos que descrevem a trajetória e as questões da GE, neste período, reduz significativamente a compreensão do que ocorre no contexto escolar em termos de conhecimento, e o que é ainda mais importante, não fortalece entre os geógrafos a necessidade de resistir às dinâmicas políticas públicas impostas durante todo esse período através da LDBEN de 1961, da LDBEN de 1971 e da LDBEN de 1996, com

suas propostas curriculares e outros procedimentos de controle da ação docente.

Trago para a leitura da Geografia Escolar o conceito de campo segundo Bourdieu (1974), no propósito de descrever as forças aí presentes. Lido igualmente com o conceito de contextualização pedagógica em conformidade com Bernstein (2003), que a partir do conceito de discurso de Foucault (1974) pontua no campo educacional a presença de diferenciados discursos. Com Bernstein (2003), trato do discurso pedagógico oficial que atualiza o pensamento pedagógico governamental, e do discurso pedagógico do campo educacional, especificando que, para este caso, o objeto em consideração é o discurso pedagógico geográfico.

O conhecimento escolar, em geral, e o geográfico, especificamente, são identificados como espaços de articulações de um conjunto diferenciado de discursos ativos que correspondem a forças internas ao campo do conhecimento escolar: o conhecimento cotidiano, as diferenciadas tendências pedagógicas de cada disciplina e o discurso pedagógico oficial que se impõe ao campo polarizando-o (7) e imprimindo, aí, sua hegemonia a partir de ações que se efetivam em múltiplos planos.

As políticas públicas educacionais se fazem diretamente presentes no âmbito escolar a partir das LDBEN que são efetivadas em termos práticos, em nível de pensamento pedagógico, através de propostas curriculares que condicionam, orientam e regem os diversos níveis de planejamento pedagógico e a elaboração de materiais de apoio ao trabalho pedagógico, principalmente o livro didático. Recurso que é tido, para alguns geógrafos, como intrínseco ao trabalho escolar, “[...] visto que todo o processo de

ensinar e aprender está mediado pela presença desses dois instrumentos de trabalho pedagógico: o livro e o currículo.” (SPÓSITO, 2002, p. 297).

Oliva (1999, p. 49), em uma nota de rodapé de um artigo intitulado – Ensino de Geografia: um retardo desnecessário -, afirma que

os livros didáticos de Geografia no Brasil têm um expressivo número de autores absolutamente distantes do mundo acadêmico em todos os níveis, que sequer fazem idéia do que vem a ser essa renovação da Geografia. Por outro lado, outros têm vínculos estreitos, mas são minoria.

A produção de livros didáticos é uma atividade de mercado, mas não são as forças da livre concorrência que regem o mercado. O livro didático no Brasil corresponde a cerca de 50% de todos os livros publicados no país e tem no Estado seu principal, e quase exclusivo, comprador, considerando-se a extensão do ensino público no país. Em termos de políticas públicas educacionais o livro didático é objeto de determinações governamentais ao longo de todo o século XX, de Vargas-Capanema a FHC/PRS (SCHAEFFER, 2000).

Neste sentido, Spósito (2002, p. 297) é taxativa: “Em primeiro lugar, é preciso considerar a importância do livro didático que é histórica no ensino brasileiro, tanto mais a partir da década de 1970.” E aponta elementos do cenário histórico recente em que o livro didático cresce em importância:

[...] é crescente seu papel no processo ensino/

aprendizagem, sobretudo nas últimas décadas , quando se deu um aumento do número de alunos nas escolas brasileiras: pioraram as condições de formação (*8) e trabalho dos professores no ensino fundamental e médio e cresceram os interesses econômicos nesse segmento do mercado editorial brasileiro (p. 303).

Não são incomuns leituras provenientes do EG de avaliação do livro didático que vêem cenários positivos em certas situações isoladas como são exemplos as colocações de Pereira, Santos e Diamantino (1991, p. 121), quando afirmam que

Hoje, no caso do 2º Grau, já contamos com inúmeras obras, tanto de Geografia do Brasil como de Geografia Geral, que se caracterizam por traduzir um enfoque sério e cuidadoso, em condições de permitir a realização de um alto nível de ensino [...].

De fato, parece-me que a correlação é extremamente desproporcional em termos da elaboração de livros didáticos por geógrafos que “[...] têm vínculos estreitos, mas são minoria” (OLIVA, 1999, p. 49), e dos geógrafos com relações firmadas com editoras que são fornecedoras do Estado. E, de forma mais relevante, frente às políticas educacionais implementadas no decorrer da segunda metade do século XX.

Analisando a efetivação da proposta curricular implantada pela Lei nº 5692/71 – os Guias Curriculares - Spósito (2002, p. 303) considera que “[...] os Guias tornaram-se uma espécie de bíblia para a condução do trabalho pedagógico.” E descreve como foram impostos ao longo

de mais de duas décadas, ou seja, até a chegada da Lei nº 9394/96 com os PCNs, em todo o território nacional:

[...] porque a tecnoburocracia do sistema educacional exigia a observação, quase obediência, aos Guias na formulação dos planos de ensino e, de outro, porque os livros didáticos, como principal e, às vezes, único material de apoio ao trabalho docente, passaram a reproduzir os Guias, sendo que seus índices eram verdadeiras cópias das seqüências de conteúdos contidos nesses documentos (2002, p. 298).

Quase três décadas depois do início do governo militar, nova proposta curricular é imposta no campo educacional e, enquanto a proposta curricular de 1971 ligava-se a interesses multilaterais através dos acordos MEC/USAID, os PCNs, igualmente, têm relações diretas com interesses externos aos da maioria da população brasileira. Pontuschka (1999, p. 14), assinala que

Os PCNs, portanto, não constituem um projeto isolado, mas fazem parte de políticas públicas iniciadas com a LDB/96 e estabelecidos de acordo com as determinações de políticas mais amplas ditadas pelo conjunto dos países centrais para os países chamados “emergentes” como o Brasil, sob o respaldo e a cooperação do Estado, e que afetam profundamente o trabalho pedagógico das escolas brasileiras.

Não se pode dizer que não houve resistências, no Brasil, à implantação dos PCNs. A AGB, assim como outras entidades de profissionais da educação, ainda em 1996, encaminhou documentos com resultados de várias

discussões de grupos de associados em que questionavam a padronização curricular e

[...] seu processo de elaboração que “dispensou” a participação de professores e da sociedade civil organizada através de suas entidades representativas, questionava-se também a determinação de currículos centralizadores e hegemônicos que desrespeitavam as singularidades e diversidades regionais, que desrespeitavam os professores na medida em que se desconsideravam sua experiência, os seus saberes acumulados na vivência cotidiana (CACETE, 1999, p. 36).

De maneira semelhante à forma como foram elaborados, os PCNs vêm sendo implementados, isto é, sem serem debatidos pelos professores que, perante os PNCs, surgem como “[...] meros executores de tarefas ou aplicadores de normas, valores e diretrizes curriculares elaboradas em outras esferas e à sua revelia” (CACETE, 1999, p. 36). O implemento e legitimação vêm ocorrendo a partir da efetivação de políticas como “Os PCNs em ação”, programa do MEC desenvolvido frente às milhares de secretarias municipais do país e voltadas para orientar o trabalho de coordenação pedagógica, levando ao cotidiano da sala de aula os objetivos educacionais gerais e específicos, os procedimentos metodológicos e os conteúdos de todas as disciplinas da EB, através do planejamento educacional em conformidade com a proposta curricular contida nos PCNs.

O significado da padronização curricular, imposta nos anos de 1990, é percebido como um processo de exclusão/desautorização.

[...] significa definir o conhecimento de um grupo como mais legítimo, como conhecimento oficial, isso porque não existe consenso acerca do que os alunos devam aprender, autorizando, portanto, neste processo, alguns grupos e desautorizando outros. Essa “desautorização” recai sobre os professores de maneira tremenda, reforçando a idéia de professores como semiprofissionais que perdem o controle e a autonomia sobre o próprio trabalho. Em todos os lugares onde se estabeleceu um currículo nacional se estabeleceram também as ligações com uma avaliação nacional (CACE-TE, 1999, p. 39).

Por outro lado, é preciso ter em conta a Reforma Educacional iniciada no governo FHC/PRS, com iniciativas como as Diretrizes Curriculares para Ensino Superior de 2002, que impõem uma reestruturação curricular aos cursos de licenciaturas (que passam a ser denominados Cursos de Formação de Professores) e apontam para a necessidade de maior relação com os atuais processos de avaliação governamentais na universidade, como os “Provões”, e aqueles do Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB que colocam na ordem do dia a incorporação dos PCNs na estrutura curricular dos cursos de Formação de Professores.

É preciso considerar, ao lado das ativas ações governamentais que estavam viabilizando e consolidando o implemento, em todo o território nacional, da Reforma Educacional da década de 1990, a opção de inúmeros professores, de todos os níveis de ensino, pelo chamado “pensamento único” da hegemonia neoliberal, que têm nos

PCNs e em toda a reforma em que estão inseridos, um fator de avanço educacional. Os inúmeros professores que lidam e aceitam os PCNs estão, às vezes, totalmente desinformados das implicações pedagógicas e políticas para a maioria dos professores, da atual padronização curricular imposta pelos próprios PCNs. Existem ainda os autores que, frente aos processos de difusão e consolidação da padronização curricular, passam a adotar posturas mais dóceis quanto aos PCNs, como é o caso de Lima e Vlach (2002, p. 46) quando afirmam que,

tendo em vista as discussões apresentadas pelos PCNs, que, de certa forma, discutem o trabalho educativo, estão sendo produzidas reflexões significativas de como se efetivam as questões que envolvem a instituição escolar, nos âmbitos social, econômico, cultural e político.

A Reforma Educacional de FHC/PRS tem no livro didático um elemento estrutural de sua política educacional, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com a criação do Projeto de Avaliação do Livro Didático que vem acontecendo desde 1996, estabelecendo um selo de qualidade do MEC para os livros aprovados; desta forma, passa a orientar, desde então, a aquisição de livros didáticos pelo governo federal e pela própria iniciativa privada, exercendo, de fato, forte controle sobre o que se publica em todo o país em termos de obras didáticas.

A avaliação e distribuição nacional do livro didático, realizadas pelo Estado e associadas aos programas governamentais de avaliação pedagógica de massa requerem que o livro didático efetive a padronização curricular e assim

determina-se, *grosso modo*, que tipo de conhecimento escolar deve predominar no sistema escolar do país.

FOCOS DE RESISTÊNCIA NA GEOGRAFIA ACADÊMICA

Até aqui considerei basicamente a atuação do Estado como presença discursiva no campo do conhecimento escolar. Existe, igualmente, no fluxo dos discursos geo-pedagógicos, a presença forte do discurso pedagógico oficial que é possível relacionar à degradação das condições de existência das universidades públicas brasileiras no contexto das políticas públicas das últimas décadas do século XX. Esse fato, decididamente, repercute na produção acadêmica do país e tem importância para se compreender a significativa presença de postulados e princípios do discurso pedagógico oficial em muitos textos do campo pedagógico da Geografia (9).

Penso ser possível estabelecer uma correlação, que apresento como hipótese para um trabalho posterior, uma vez que não disponho de dados suficientes para uma descrição que considero necessária, entre contribuição teórica e grau de autonomia frente ao pensamento pedagógico oficial em textos do discurso pedagógico geográfico. Quer me parecer que, em partes expressivas da produção acadêmica do EG gerada para Encontros, Congressos e publicações, a forte presença do discurso pedagógico oficial se explique muito mais pela ausência de contribuições teóricas que, por adesão ao neoliberalismo, e que, no sentido inverso, os focos de resistência e autonomia do campo geo-pedagógico ocorram em espaços do campo em que as contribuições teóricas são efetivas.

Na verdade, é necessária e com alguma urgência a

realização de um balanço sobre a produção acadêmica na área de EG, abarcando o que se vem publicando a partir da década de 1990 e perscrutando a existência, em termos de qualidade e de quantidade, de aportes teóricos nesse âmbito.

É possível apontar dois focos principais de autonomia e resistência do campo geo-pedagógico brasileiro frente à crescente hegemonização do campo educacional, de forma geral, e geográfica, em específico, pelas forças do chamado “pensamento único”. Trata-se das áreas de estudos identificadas como estudo do lugar e estudo do meio. Ambas estão diretamente reportadas ao processo de ebulição epistemológica que atravessa a ciência geográfica a partir dos impactos da globalização que imprime nova configuração às relações local-global e volta a colocar nos centros das preocupações do pensamento geográfico o conceito de lugar, que desfruta de importante destaque na história desta disciplina.

Na área de estudo sobre o lugar, destaca-se o nome de Helena Copetti Callai junto ao grupo de UNIJUI (RS), e no de estudos do meio o nome de Nídia Nacib Pontuschka com o grupo da USP (SP). Enquanto os estudos agrupados em torno do estudo do lugar se direcionam mais diretamente para o pensamento geográfico, os estudos do meio têm um caráter mais interdisciplinar, estabelecendo relações entre a Geografia e outras disciplinas do contexto escolar.

Considero que tanto os estudos agrupados como os estudos do lugar, como aqueles relativos aos estudos do meio, trazem importantes contribuições para a recuperação da autonomia do trabalho docente de nível básico, e para a autonomização intelectual e existencial da massa de alunos hoje

presentes no ensino público. Isso favorece o crescimento do nível de inserção na realidade em diversas escalas em termos de conhecimentos para alunos e professores da EB.

Os textos agrupados como estudos do lugar oriundos da UNIJUI (RS), publicados, entre outras formas, na revista *Espaço da Escola*, trazem uma alternativa relevante para um ensino e aprendizagem significativos que permitem secundarizar e confrontar os livros didáticos presentes no espaço escolar. Apontam elementos de alta pertinência para uma didática específica da Geografia, capaz de responder tanto em termos metodológicos quanto na perspectiva de uma filosofia da educação de base espacial, com relevante contribuição para que cada aluno(a), através da GE, venha a se situar no mundo com condições de compreendê-lo. Erige-se, em contraponto, sem confrontá-la diretamente, uma padronização curricular que faz desaparecer de sala de aula a realidade como objeto de estudo.

ENTRE O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E O CONHECIMENTO COTIDIANO

Anteriormente considerei a condição da GE como um espaço de confluência de discursos que, contraditoriamente, confrontam e conformam o conhecimento escolar geográfico. Essa leitura procede das análises de discursos de Bernstein (2003) e remetem ao conceito de recontextualização como relações de confronto e disputas por domínio no campo discursivo.

Penso que essa leitura seja bastante produtiva em ganhos explicativos para o estudo da realidade educacional

em relação à EB, em que é possível assinalar a presença efetiva de relações de poder e dominação e revelar o movimento de forças hegemônicas, como é o caso do discurso pedagógico oficial em termos externos, isto é, como força que se impõe ao campo educacional, e as forças internas, ou seja, que emergem no próprio campo, e que são hegemônicas em relação a outras tendências, como é o caso da Pedagogia Crítica para o campo educacional, no geral, e da Geografia Crítica para o espaço geográfico, no decorrer das décadas de 1970 e 1980, no caso, brasileiro. Essas tendências se constituíram em forças anti-hegemônicas em relação ao discurso oficial naquele momento histórico.

Procederei agora algumas observações sobre o conhecimento escolar em relação a sua constituição específica enquanto conhecimento social e pedagogicamente construído.

Meu propósito é chamar atenção para a existência de uma Geografia Cotidiana, natural e popular, presente no contexto escolar, com um papel na conformação do que entendo por GE e que, praticamente, inexistente para muitos dos autores do EG, mas que certamente é uma realidade para a maioria dos professores da EB no cotidiano da sala de aula.

Considero o postulado de uma especificidade em termos epistemológicos e contextuais do conhecimento escolar, e da sua irredutibilidade a qualquer outra forma de conhecimento, no caso ao conhecimento científico ou conhecimento cotidiano.

Por outro lado, o conhecimento escolar é construído pedagogicamente em um cenário de coexistência e inter-relações com o conhecimento científico e o conhecimen-

to cotidiano. Esta inter-complementaridade é comumente recusada pela comunidade acadêmica, uma vez que implica ceder ao conhecimento cotidiano uma função que não combina bem com a figura desenhada que se tem deste conhecimento no meio científico.

Existe um princípio comum às concepções construtivistas da aprendizagem escolar, altamente difundido no campo educacional brasileiro, que afirma: “[...] é preciso partir dos conhecimentos prévios dos alunos.” (COLL, 1992; 1998, PERRENOUD, 1993; MIRAS, 1998; MAURI, 1998, entre outros). Tal postulado é igualmente assumido por autores brasileiros do campo geográfico que tratam do construtivismo na educação, como Cavalcante (2002), Almeida (2001), Castellar (2003), entre outros.

É comum, contudo, tanto em autores estrangeiros quanto em autores nacionais a não problematização do conhecimento em si, mesmo quando se coloca a questão do princípio antes enunciado. Seria possível apontar a tendência, em autores nacionais, a subscreverem um posicionamento quanto ao conhecimento prévio do aluno, isto é, ao conhecimento cotidiano, também denominado senso comum, como um conhecimento de segunda categoria, conhecimento menor, de natureza inferior, de baixa qualidade, com pequeno ou nulo poder explicativo.

Este tipo de postura encontra eco em posicionamentos politicamente progressistas como correntes gramscianas (PAMPLONA, 1989), que vêem no conhecimento cotidiano um saber vulnerável às idéias dominantes, subsumido em névoas que lhe mascaram a realidade. Portanto, um conhecimento potencialmente alienante. Há, em tais posições, uma boa dose de etnocentrismo, de culto à razão, de

cientificismo. Uma nada salutar ausência de leitura crítica quanto aos resultados sociais práticos do desenvolvimento científico no mundo contemporâneo e igualmente a ausência de leitura crítica quanto à hegemonia do pensamento científico na educação em todos os níveis.

Arnay (1998, p. 38) observa que

partimos da constatação de que, depois de tantos anos, não conseguimos fazer com que o conhecimento acadêmico constitua um instrumento de análise, reflexão e ação a serviço daqueles que passam quase um quarto de século de suas vidas aprendendo institucionalmente; por isso, é [devido a isso] que muitas pessoas não consideram interessante, após a conclusão de sua formação acadêmica, continuar ampliando seu conhecimento, apesar de estarem com os instrumentos adequados para fazê-lo.

Considerando a idéia da presença do conhecimento científico no espaço escolar, este autor observa:

Em minha opinião, podemos estar incorrendo em uma série de incongruências: a primeira delas seria desconhecer a própria natureza do conhecimento científico. Há uma certa unanimidade entre os autores em ressaltar que o conhecimento científico tem uma evolução histórica determinada, resolve determinado tipo de problemas, tem métodos e procedimentos específicos, está baseado em determinado tipo de conteúdo, faz parte de uma estrutura específica dentro da divisão do trabalho.

E explicita que

[...] temos que aceitar que aquilo que costumamos ensinar como científico nas escolas é uma coisa muito diferente. Em primeiro lugar, porque tentamos mascarar a complexidade do conhecimento em sua versão escolar e não o apresentamos como ele realmente é, ou seja, em toda a sua extensão e complexidade. (ARNAY, 1998, p. 43).

Algumas atitudes com graves conseqüências pedagógicas provêm da adesão ao cientificismo, como é o caso da não problematização do conhecimento no ensino, do não esclarecimento da natureza do conhecimento cotidiano, do conhecimento científico e do conhecimento escolar e de suas interrelações no contexto educacional.

O posicionamento que vê no conhecimento cotidiano um tipo de conhecimento a ser descartado, superado, ultrapassado por um processo de construção direcionado ao conhecimento científico, pouco enxerga as virtualidades pedagógicas que, por ventura, este conhecimento possa ter e deixa à margem toda uma gama de possibilidades de se alcançar uma formação do pensamento do outro mais próxima de uma desejável autonomia, uma vez que se trata da formação de pessoas e não de técnicos ou cientistas.

Refletindo sobre os resultados de suas pesquisas sobre modelos de teorias implícitas, Rodrigo (1998, p. 220) observa que

a questão é que não consigo conciliar a imagem do conhecimento cotidiano, que forjamos a partir das teorias implícitas, com sua imagem trivial e desvalorizada no âmbito escolar. Terá algum sentido o fato do conhecimento cotidiano, tão útil e funcional em seu âmbito de atuação, se transformar

em conhecimento prévio, alternativo ou errôneo ao ultrapassar o umbral da escola?

Wolpert (1994, p. 29), apud Arnay (1998), explicita que

o sentido comum não é uma coisa simples e, como se costuma dizer, é o menos comum de todos os sentidos; reflete a enorme quantidade de informações que vamos acumulando sobre o mundo e proporciona um número considerável de regras práticas, muitas delas bastante lógicas, para abordar problemas da vida cotidiana. Assim, de tal modo faz parte da vida cotidiana que raramente pensamos nele.

E pondera que: “Muitas pessoas aceitam as idéias da ciência porque lhes disseram que são certas, e não porque as compreendam” (p. 29).

No Brasil, onde as desigualdades sociais são imensuráveis e a exclusão educacional forte e rigorosa, o conhecimento cotidiano é identificado como o conhecimento inculto, iletrado, grosseiro, próprio das camadas populares ou das classes perigosas. Para Saviani (1980),

passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva, simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada (apud LELIS, 2001, p. 55).

Arnay (1998) apresenta elementos indicativos da existência de um movimento de valorização do conhecimento cotidiano enquanto instância identificada ao pensamento das coletividades, *pari passu* à emergência de um movimento crítico em relação ao conhecimento científico. As reflexões sobre o conhecimento cotidiano e sua valorização avançam no sentido de uma maior preocupação quanto a sua natureza, no entendimento de suas especificidades epistemológicas, no reconhecimento e na exploração de suas virtualidades pedagógicas (ARNAY, 1998; LACASA, 1994; RODRIGO, 1994; 1998; POZO, 1994; TEBEROSKY, 1998).

Nestas investigações, as descrições das características epistemológicas e contextuais do conhecimento científico, cotidiano e escolar apontam para as descontinuidades, individualidades, incompatibilidades e limites de cada um, revelando o equívoco de se identificar hierarquicamente classes sociais e tipos de conhecimento.

No dia a dia, contamos com o conhecimento cotidiano para pensar e resolver os problemas que a vida nos coloca. Isto é válido tanto para um engenheiro quanto para um caixa de supermercado, tanto para um físico quanto para uma dona de casa, ou mesmo para um professor ou um aluno. Os conceitos científicos só são acionáveis em contextos muito restritos, ou seja, em laboratórios de ciência. O mesmo pode se dizer sobre conceitos do conhecimento cotidiano, isto é, têm limites de contexto para sua eficácia e funcionalidade.

O conhecimento científico tem por natureza ser explícito e socialmente restrito. É parcialmente compartilhado, envolvendo, no seu uso, especialistas. Lida com proces-

tos materiais do micro e macrocosmos. É especulativo, produtivo e dedutivo. Enquanto o conhecimento cotidiano é implícito, individual e social, natural e popular, opera no mesocosmos, lidando apenas com processos sociais, sendo de base indutiva. O conhecimento escolar partilha com o conhecimento científico a característica de ser explícito. Tem em comum com o conhecimento cotidiano ser natural e popular quanto aos usuários e remeter-se ao mesocosmos. Tem em comum com os dois tipos de conhecimento lidar com processos sociais e materiais e ser dedutivo e indutivo. E se distingue em relação aos outros por ser socialmente compartilhado (Adaptado de Arnay).

A perspectiva do conhecimento escolar como um conhecimento construído no trabalho pedagógico, a partir do conhecimento dos alunos, implica um processo de integração dos conhecimentos científico e cotidiano na constituição do conhecimento escolar enquanto cultura escolar. Uma construção que quando se volta para explicitar os elementos implícitos do conhecimento cotidiano dos alunos passa a enriquecê-lo enquanto conhecimento popular que, definitivamente, não segue uma espiral ascendente na direção do espírito científico, antes, poderá fortalecer a autonomia intelectual dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O século XX, no Brasil, pode ser caracterizado como um período em que a educação distanciou-se significativamente dos padrões democráticos. Percorreu uma trajetória, de Capanema a Paulo Renato de Souza, na qual as políti-

cas públicas lograram manter alijadas do processo decisório educacional, além dos segmentos diretamente ligados ao seu âmbito, a sociedade civil brasileira, de forma geral.

Neste contexto histórico, a Geografia escolar foi amplamente condicionada por políticas públicas pontuais e apenas secundariamente influenciada pelas tendências geo-pedagógicas presentes no campo educacional brasileiro. Na verdade, as inquietações existentes no campo geográfico parecem apontar mais para avaliações do grau de influências de suas tendências na realidade escolar do que no delineamento do nível de domínio das políticas públicas educacionais neste âmbito.

A partir de meados da década de 1990, registra-se a presença crescente de políticas públicas mundiais no campo educacional brasileiro, que vêm legitimando formas e concepções educacionais que atravessam as diversas tendências presentes nas várias áreas disciplinares e alicerçam as bases hegemônicas do chamado “pensamento único”.

Neste sentido, considero importante refletir sobre as relações entre meioacadêmico e realidade escolar em relação à problemática do conhecimento. Tais reocupações justificam-se frente ao avanço das vertentes do pensamento único que buscam desvalorizar o domínio teórico, o pensamento científico e o próprio conhecimento escolar em prol da praticidade e da socialidade na educação.

NOTAS

1. Uma atualização deste tipo de redução é o enfoque que identifica a Geografia Universitária como Teoria e o

EG como Prática; isso é o que se percebe, quer me parecer, no enunciado de Lima e Vlach (2002, p. 48): “O espaço escolar deve ser compreendido como um instrumento necessário para o ensino de Geografia, como forma de orientação do aluno à compreensão do mundo social, promovendo uma relação concreta entre teoria e prática.”

2. A explicitação de Kaercher (2004), no resumo de sua tese, da finalidade e dos destinatários de sua pesquisa de doutoramento, é um bom exemplo deste tipo de ilusão em que autores do campo do EG incorrem com alguma frequência – “Este trabalho não teve a pretensão de ser prescritivo do ‘bem ensinar Geografia’, mas desejou servir de pretexto para que a comunidade de professores discuta e questione os seus referenciais de Ciência, de Educação e de Geografia. Para fomentar a busca de um ensino que auxilie o fortalecimento da autonomia intelectual do educando e a construção de uma noção de cidadania que priorize a luta coletiva pela democracia, pela liberdade e pela justiça social através da apropriação e da reflexão sobre o espaço geográfico e suas categorias de análise.” O que permite deduzir que tais realizações serão concretizadas em relação aos professores da EB com a produção e publicação de uma tese?

3. Ferraço (2004, p. 77) considera que “Falar sobre os sujeitos das escolas a despeito de se falar com eles implica, quase sempre, em um discurso vazio, em uma retórica *sobre* um sujeito, no singular, desencarnado, atemporal, personagem de uma ficção idealizada pelo autor ou autora que escreveu sobre aquele sujeito.”

4. Em relação ao artigo de Pontuschka (1999), é preciso apresentar uma ressalva: a autora deixa claro, a partir de suas primeiras palavras, uma compreensão não linear

da GE, mesmo não avançando na descrição do contexto de forma a contemplar a diversidade de forças que aponta quando afirma que “a disciplina escolar Geografia está no jogo dialético entre a realidade de sala de aula e da escola, entre as transformações históricas da produção geográfica na academia e as várias ações governamentais representadas, hoje, pelos Guias, propostas curriculares, Parâmetros Curriculares de Geografia; avaliações impostas aos professores, sem mudanças radicais na estrutura da escola e na organização pedagógica global e pelo embate acirrado entre escola pública e privada” (p. 111).

5. Não há entre Silva (2002), Oliva (1999) e Pontuschka (1999) a preocupação de realizar uma periodização para este meio século. Entretanto, indicam alguns acontecimentos como referência que podem subsidiar uma periodização da trajetória da Geografia Escolar no decorrer da segunda metade do século XX. Para o caso da cartografia, apenas Katuta (2002) traz uma periodização.

6. É necessário um estudo sobre os encontros da AGB do ponto de vista dos professores da EB, no sentido de se avaliar até que ponto têm desempenhado um papel renovador nos debates das questões do ensino e aproximado professores dos diversos níveis. A caracterização crítica de dois dos cinco Encontros, o de 1991 e o de 1995, de “Escuta, Professor”, e de “Cala a Boca, Professor”, respectivamente, parece indicar a persistência dos processos verticais comuns aos momentos de agregação e diálogo no meio acadêmico nacional.

7. A leitura de Alba de Sá Cerqueira sobre avaliação pedagógica no Brasil é um bom exemplo de descrição de um subcampo polarizado pela presença da força ma-

goritária e dominante do discurso pedagógico oficial e as tendências internas ao campo educacional. Trata-se de um subcampo específico do espaço educacional brasileiro – o campo da avaliação - que pode ser descrito, enquanto tal, frente à importância que a avaliação passou a ter em termos das atuais políticas públicas educacionais.

8. Pontuschka (1999) afirma que, para a década de 1990, cerca de 95% dos professores da EB de São Paulo eram formados em faculdades particulares com uma qualidade de ensino duvidosa, e que a maioria dos professores é composta de alunos dos cursos de Geografia das universidades públicas do Estado de São Paulo, atuando em um sistema de grande rotatividade de mão-de-obra e em cursos de duração reduzida.

9. Pretendo realizar uma pesquisa com textos do EG em que a incidência dos postulados do discurso da pedagogia oficial sejam pontuados e analisados e não apenas referidos. Um foco desta incidência é o construtivismo pedagógico definido nos PCNs como fonte legítima de procedimentos de ensino. O que coloca em perspectiva uma leitura do que podemos chamar de construtivismo cartográfico, um setor do EG com alguns laços com o discurso pedagógico oficial. Os PCNs propõem que a GE nas séries iniciais volte-se para a alfabetização cartográfica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa**. São Paulo: Contexto, 2001.

ARNAY, J. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. In: RODRIGO, M. J., ARNAY, J. **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ática, 1998.

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.

_____. Classes pedagógica: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 26-49, maio de 1984.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

CACETE, N. H. A AGB, os PCNs e os professores. In: CARLOS, A. F. A., OLIVEIRA, A. U. de. **Reformas no mundo da educação**. São Paulo: Contexto, 1999.

CASTELLAR, S. M. V. As aproximações dos conceitos construtivistas e a aprendizagem no ensino de Geografia. In: **ENEG – Fala Professor**, 2003, Presidente Prudente, SP.

CASTROGIOVANNI, A.C. (Org). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações do cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

COLL, C. Construtivismo e educação escolar: nem sempre falamos da mesma coisa e nem sempre o fazemos da mesma perspectiva epistemológica. In: RODRIGO, M. J., ARNAY, J. **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: LEITE, L. B. (org.). **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1992.

CROCETTI, Z. A AGBV e o ensino da Geografia: histórico e convocação. In: **ENEG – Fala Professor**, 2003, São Paulo, Presidente Prudente.

FERRAÇO, C. E. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, A. F. B., PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP& A, 2004.

GARCIA, M. M. A.; HIPOLITO, A. M.; VIERA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 162-183, jan./mar. 2005.

LACASA, P. **Aprender en la escuela, aprender em la calle**. Madrid: Visor, 1994.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico. **Educação e Sociedade**, n. 74, p. 43-76, abr. 2001.

LIMA, M. H.; VLACH, V. R. Geografia Escolar: Relações e representações da prática social. **Caminhos da Geografia**, n. 3, v. 5, p. 44-51, fev. 2002.

LUTFI et al. Rua e escola: compassos. In: PONTUSCHKA, N. N. (Org.). **Ousadia no diálogo**. São Paulo: Loyola, 1993.

MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, C.; MARTÍN, E. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, C.; MARTÍN, E. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

OLIVA, J. T. Ensino de Geografia: um retardo desnecessário. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A Geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 34-49.

OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia**. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. Educação e ensino de Geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia**. São Paulo: Contexto, p. 135-144, 1989.

PEREIRA, D.; SANTOS, D.; CARVALHO. A Geografia no 1º Grau: algumas reflexões. **Terra Livre**, n. 8, abr., São Paulo, 1991.

_____. Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 111-142.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PONTUSCHKA, N. N. Parâmetros Curriculares Nacional: tensão entre Estado e escola. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEI-

RA, A. U. de (Orgs.). **Reformas no mundo da educação**. São Paulo: Contexto, 1999.

PONTUSCHKA, N. N. A Geografia: Pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

POZO, J. I. El cambio conceptual em el conocimiento físico y social: del desarrollo a la instrucción. In: RODRIGO, M. J. (Org.). **Contexto e desarrollo social**. Madrid: Sínteses, 1994.

KAERCHER, N. A. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 221-231.

KATUTA, A. M. A linguagem cartográfica no ensino superior e básico. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 133-139.

RODRIGO, M. J. Etapas, contextos, domínios y teorías implícitas em el conocimiento social. In: RODRIGO, M. J. (Org.). **Contexto e desarrollo social**. Madrid. Sínteses, 1994.

_____. Do cenário sociocultural ao construtivismo episódico: uma viagem ao conhecimento escolar mediante as teorías implícitas. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ática, 1998.

SAVIANI, D. A. **Educação senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

SCHÄFFER, N. O. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto.

In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: AGB. Seção Porto Alegre, p.129-142.

SILVA, J. L. B. da. O que está acontecendo com o ensino de Geografia? Primeiras impressões. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 313-330.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A Geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 92-108.

SPÓSÍTO, M. E. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 297-311.

TEBEROSKY, A. O conhecimento cotidiano, escolar e científico no domínio da linguagem escrita. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. **Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores**. São Paulo: Ática, 1998.

WOLPERT, L. **La naturaleza no natural de la ciencia**. Madrid: Acento, 1994.

A GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ (UESC): o resgate de sua história (1968-2000)

Maria Palma Andrade

UM BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE ESTUDOS SOCIAIS

No Brasil, a partir de 1931, com o então Ministro da Educação Francisco Campos, as Faculdades de Educação, Ciências e Letras passaram a abrigar o curso de Geografia, que até aquele momento tornara-se “feudo” dos advogados, engenheiros, farmacêuticos, médicos e sacerdotes que se arvoraram de professores, sem a formação necessária da disciplina. Foram contratados professores em sua maioria oriundos da Europa, contribuindo de forma inquestionável para a difusão da ciência geográfica, tanto no campo da pesquisa como no do ensino. Começaram a ser formados os primeiros professores de Geografia. A partir de 1936, a Geografia constituiu, junto com a História, uma única graduação, até 1957, quando se deu a separação, formando cursos independentes.

Na década de 1950, houve uma grande difusão de cursos de Bacharelado em Geografia e História, tanto nas universidades públicas quanto nas privadas. Nesse período, o curso de Bacharelado, puramente acadêmico, tinha duração de três anos. Para quem desejasse fazer o Magistério era preciso cursar a Licenciatura, então denominada curso de

Didática, com duração de um ano, estudando as seguintes disciplinas pedagógicas: História da Educação, Psicologia educacional, Administração Escolar, Fundamentos Sociológicos da educação, Didática Geral, Didática Especial e Prática de Ensino.

Com a Lei n.º 4024/61, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, surgiu o curso de Licenciatura em Geografia, entre outros, passando a ser considerado, a partir de então como um curso único, e a ter uma nova regulamentação, exigindo um currículo mínimo de caráter nacional e com quatro anos de duração (Parecer n.º 412/62). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi colocada em prática, após a vigência da Lei n.º 4424, três anos depois, pelo governo militar.

Com o autoritarismo instalado pós-64, o governo militar tornou as Ciências Humanas suspeitas, por terem alcançado ampla significação e prestígio nas sociedades do século XX, com seus pesquisadores ocupando postos-chave na vida política e nos órgãos da administração pública. Por esta razão, a Geografia e a História foram banidas do ensino de primeiro grau e substituídas pela disciplina Estudos Sociais, incluindo também a Educação Moral e Cívica (EMC) através do Decreto Lei 869/69, numa tentativa de oferecer às massas uma educação de caráter moral sem o componente cultural próprio das humanidades. Foi uma forma de o militarismo sepultar a educação de caráter humanista, valorizando as Ciências Exatas que era o que mais importava naquela época. As Ciências Humanas perderam o prestígio e o espaço que detinham na sociedade e na escola; por imposições do autoritarismo do governo militar, torna-se obrigatório o ensino das matérias Estudo dos Pro-

blemas Brasileiros (EPB), Educação Física e as pedagógicas.

No ensino médio, contudo, a Geografia e a História sobreviveram separadas ao lado da Organização Social e Política do Brasil (OSPB), espécie de Geopolítica aplicada e noções básicas de Sociologia, Política e Direito. Nas universidades, a Geografia e a História, que formavam um só curso, já tinham se separado desde 1958 e assim permaneceram durante o período militar.

À disciplina Estudos Sociais, que seria adotada nas escolas de ensino de primeiro grau, atribuiu-se a importância da interdisciplinaridade que, na época, chamava-se “globalização do ensino”, passando a fazer parte do currículo em todas as séries das escolas públicas e particulares.

Os professores de primeiro grau eram oriundos, em sua maioria, dos cursos de magistério, além de professores leigos sem nenhuma formação profissional, que completavam o corpo docente.

E como preparar os professores para essa mudança curricular? Como seria ensinada essa disciplina?

Em outubro de 1964, o Conselho Federal de Educação aprovou a Licenciatura Curta, com duração de três anos, para os cursos de Letras, Ciências e Estudos Sociais, sendo introduzidas nas universidades e faculdades, em 1966. A primeira a introduzir a Licenciatura Curta de Estudos Sociais foi a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS); a segunda, a Universidade Federal de Campina Grande (PB) e a terceira, a Faculdade de Filosofia de Itabuna (BA).

As Licenciaturas Curtas visavam qualificar de forma emergencial os professores de primeiro grau oriundos, em sua maioria, dos cursos de magistério que tinham autori-

zação da Campanha de Aperfeiçoamento de Professores de Primeiro Grau (CADES), além de professores leigos. Daí o conceito ideológico de que havia necessidade das Licenciaturas Curtas, como uma forma de melhorar a qualificação dos professores que atendiam da 1ª à 6ª série do primeiro grau, onde passa a haver um grande índice de expansão da escola fundamental (no caso de Estudos Sociais, referente à qualificação em História e Geografia).

Os programas de EPB que faziam parte do currículo eram elaborados pelo Conselho Federal de Educação, com a colaboração da Comissão Nacional de Moral e Civismo. Através dessa disciplina, o governo militar procurava enaltecer seus feitos, dando-lhes uma conotação ufanista.

Em 1971, a LDB 5692/71 e o Parecer n.º 853/71 introduziram na grade curricular das escolas de primeiro grau a disciplina Estudos Sociais, época em que a educação básica oficial foi organizada em dois níveis de ensino: primeiro e segundo graus (o primeiro grau com nível I e II substituiu o primário e o ginásio; o segundo grau substituiu o científico e o colegial).

A idéia dos reformuladores de ensino era de que, na disciplina Estudos Sociais, dever-se-ia se interagir espaço e tempo, constituída pelos conhecimentos de Geografia e História, e, assim, associar os fatos históricos à paisagem geográfica, estudadas paralelamente, num determinado momento. Em temas como “A chegada dos portugueses ao Brasil”, “a Guerra de Canudos”, entre outros, seria possível fazer um estudo interdisciplinar, mas em outros não seria tão fácil. Havia também a idéia de que se estaria evitando a dicotomia entre Geografia e História (ROCHA, p. 2000).

Para os autores dos Parâmetros Curriculares Na-

cionais: Geografia (PCNG), (s/d), a introdução da disciplina Estudos Sociais teria sido em razão do autoritarismo institucionalizado pós-64, que tornou as Ciências Humanas suspeitas, “banindo” do ensino de primeiro grau, a História e a Geografia, disseminando-as em uma única disciplina. Enquanto isso, no segundo grau a História e a Geografia eram fortalecidas e ministradas isoladamente, em razão do vestibular; e nas universidades permaneciam sem alterações. A questão do “banimento” foi reforçada pelos que começaram a criticar a LDB, considerando ser uma questão ideológica, por imposição dos militares.

A disciplina Estudos Sociais fazia parte do currículo dos alunos de 1º a 4º ano do nível fundamental I e 5ª e 6ª séries do nível fundamental II. Na 7ª e 8ª séries, já constavam as disciplinas História e Geografia.

Os livros didáticos de Estudos Sociais para o primeiro grau não conseguiam fazer essa interação, conforme o Projeto Pedagógico se referia, e as universidades e faculdades que criaram o curso de Estudos Sociais, não souberam formar o aluno para essa interação, já que as disciplinas Geografia e História eram mesmo dicotomizadas, ensinadas por professores de formação específica, em que também faziam parte as disciplinas OSPB, EPB e Fundamentos de Estudos Sociais.

O PCNG ainda se refere à “Área” que poderia ser enriquecida através da Filosofia, Sociologia ou da Psicologia (essencialmente humanas), disciplinas essas que faziam parte do currículo de Estudos Sociais em nível superior.

Outras Ciências Humanas como Antropologia, Política e Economia entrariam no currículo como instrumen-

tos necessários para a compreensão da História.

Com a difusão do curso de Licenciatura Curta de Estudos Sociais, nas universidades, os cursos de Geografia e História enfrentaram graves problemas, com ameaça de extinção, fazendo com que a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) e a Associação Nacional de Professores de História (ANPUH) entrassem em cena em defesa do seu *status quo* e do mercado de trabalho.

Algum tempo depois, são os próprios egressos de Estudos Sociais (Licenciatura Curta) que começaram a ficar insatisfeitos por só alcançarem na época, conforme a lei, nível III, na carreira de magistério, e só terem autorização para ensinar no primeiro grau. Apenas em casos excepcionais, por comprovada falta de professor, seria possível dar aula também no segundo grau (o que ocorria principalmente em cidades do interior).

O currículo proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para as Licenciaturas Curtas, com uma carga horária mínima de 2.025 horas, foi depois reduzido, o que diminuiu sensivelmente o nível de conhecimento dos alunos e gerou dificuldades para a adequação dos programas das disciplinas a uma carga horária tão baixa.

As escolas de primeiro grau da rede particular sentiram deficiência no ensino, observando que os alunos não aprendiam bem nem Geografia nem História; foram então as primeiras a romper com o projeto da LDB voltando a ensinar essas disciplinas em separado (ainda durante o regime militar). Nas escolas públicas, esse rompimento levou mais tempo, até que o MEC compreendesse a ineficiência do ensino de Estudos Sociais, cedendo para que houvesse o retorno do ensino de Geografia e História. A partir

daí, revitalizaram-se os respectivos cursos nas universidades brasileiras.

O passo seguinte foi a extinção da Licenciatura Curta, tanto de Estudos Sociais como de Letras e de Ciências, proposta pelo conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza, frente à constatação da precariedade do ensino de História e Geografia, realizada pela AGB e ANPUH. Em alguns casos, os cursos foram simplesmente extintos. Em outros, optou-se primeiro pela transformação em Licenciatura Plena que visava atender à demanda dos egressos da curta, possibilitando-lhes prosseguir em seus estudos, para, em seguida, também serem extintos estes cursos.

Para as universidades que tinham autonomia, foi fácil e rápido extinguir a Licenciatura Curta e a Plena de Estudos Sociais. Para aquelas que não tinham autonomia, como foi o caso da UESC, para proceder a transformação, o processo foi mais complicado, considerando as contingências político-educacionais nas décadas de 1970/80, que num momento facilitavam a criação de cursos nas faculdades subalternas ao MEC, para em seguida negar os pedidos.

Na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), os objetivos foram atingidos, contudo, foi um processo longo, difícil, sofrido e optou-se por transformar a Licenciatura Curta em Plena para depois extingui-la e criar os cursos de Licenciatura em Geografia e História.

Entre os futuros professores de Estudos Sociais, havia aqueles que gostavam mais de Geografia, enquanto outros gostavam mais de História, levando essas tendências para as suas salas de aula, questão essa observada em escala nacional, tanto em escolas públicas quanto em particulares.

OS PRIMEIROS ANOS DE LICENCIATURA CURTA DE

ESTUDOS SOCIAIS NA FAFI DE ITABUNA

Em Itabuna, já funcionava a Faculdade de Filosofia (FAFI) criada em 1960, com os cursos de Pedagogia, Filosofia e Letras (Licenciatura Plena), sob o Decreto n.º 49.058, de 5 de outubro de 1960, ato publicado no Diário Oficial da República em 08/11/1960, municipalizada, tendo como mantenedora a Prefeitura de Itabuna. Com o intuito de fazer crescer a FAFI, pensou-se em criar mais dois cursos para completar o mínimo exigido pelo MEC de cinco cursos. Foram então escolhidos Estudos Sociais e Ciências, ambos licenciatura curta.

Em 1968, foi autorizado pela Resolução n.º 18 de 30/12/68 e reconhecido pelo Parecer n.º 780 de 08/10/70 e Decreto n.º 67.740 de 08/12/70, baseado no processo 1555/70 do Conselho Federal de Educação, do Ministério da Educação e Cultura, o curso de Licenciatura Curta de Estudos Sociais, para preparar emergencialmente os professores da região Sul da Bahia (região cacauceira), para lecionar essa disciplina que passaria a ser adotada nas escolas, com base na reforma do ensino.

A Licenciatura Curta de Estudos Sociais durou 19 longos anos, sendo 6 anos (1968-1973) enquanto FAFI e 13 anos (1974-1986) enquanto Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI).

Pergunta-se: por que, em 1968, foi positiva a criação do curso de Estudos Sociais, mesmo licenciatura curta, para a região Sul da Bahia?

Nessa época, predominavam em Ilhéus e Itabuna as escolas de primeiro grau públicas e as particulares e de formação de Magistério, que preparavam os profissionais para

atuarem nelas. Além disso, um grande número de professores leigos atuava em cidades menores e mais distantes. O primeiro momento para mudanças nas escolas de Itabuna é a criação do colégio Firmino Alves, em 1955. Em 1958, começou a funcionar o Colégio Estadual de Itabuna, em 1959 é criado o científico (segundo grau) no Colégio Ação Fraternal de Itabuna e, em 1960, a FAFI.

Data desse período a chegada de professores graduados para atuar em diversas áreas de ensino, sendo que, em Geografia, durante alguns anos, Itabuna contou apenas com duas professoras: Maria Auxiliadora Dantas, graduada pela Universidade Federal da Bahia, e Maria Palma Andrade, graduada pela Universidade Federal de Minas Gerais; e, em História, também duas professoras: Cleonice Moreira Almeida e Clarita Portela, ambas graduadas pela UFBA. Eram professoras por vocação, dinâmicas, idealistas e desejosas de aplicar metodologias modernas da época, por isso mesmo, bastante requisitadas pelos colégios, onde predominava a Geografia descritiva.

Naquela época, os jovens de melhores condições financeiras iam estudar em Salvador. Aos demais era vedado o ensino superior, principalmente às mulheres que se casavam cedo, contentando-se com o Magistério.

A criação da FAFI de Itabuna, em 1960, portanto, foi um grande passo para a formação acadêmica da população, principalmente a de baixa renda, que encontrou, assim, a possibilidade de freqüentar uma escola de nível superior.

Vieram para Itabuna vários grandes valores que ajudaram a dinamizar o ensino, desenvolvendo atividades com muito empenho, que permitiram a fixação e o crescimento, agora irreversível, do ensino superior na região.

Entre eles não se pode deixar de registrar os nomes dos professores Flávio Simões Costa, Manoel Simeão, Deraldo Rocha, João Arbage (primeiro professor licenciado a chegar na região), Maribel Medauar, Guilherme de Castro, Ieda Pessoa de Castro, Edeilda Oliveira, Denise Ribeiro, Élia Alves Santana, Marlene Modesto entre outros, que prepararam os primeiros professores de Pedagogia, Filosofia e Letras pela FAFI.

Na década de 1960, a cultura literária de Itabuna era representada por alguns poetas como: Plínio de Almeida e Firmino Rocha; na literatura de cordel por Minelvino; por pessoas que escreviam sobre a historicidade da cidade, como José Dantas, motivados pelos eventos do Cinquentenário de Itabuna; e, mais tarde, por Adelino Kfoury e por profissionais liberais, médicos, advogados e dentistas que vieram trabalhar na cidade. Era demasiadamente valorizada a literatura do cacau, representada por Jorge Amado, Adonias Filho, Cyro de Mattos e Telmo Padilha. Os pesquisadores–doutores que começavam a chegar na Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC), vindos de outros estados, representavam a elite científica da Região. Conta-se um fato curioso: quando comentou-se, com Oscar Marinho Falcão, o maior cacauicultor daquela época, sobre a vinda da FAFI, ele teria perguntado “E isso dá dinheiro?” É que para os cacauicultores, naquela época, o desenvolvimento financeiro era mais importante do que o acadêmico-científico.

Embora para muitos críticos as licenciaturas curtas tivessem sido um golpe contra a educação brasileira, considerando-se o curto período de três anos para que se obtivesse qualificação para o exercício da docência, para Itabuna e re-

gião Sul da Bahia, a criação do curso de Licenciatura Curta de Estudos Sociais na FAFI, em 1968, ofereceu a primeira e grande oportunidade para muitos professores que ensinavam Geografia e História nas redes públicas e particulares da região fazerem um curso superior, única maneira de adquirirem novos conhecimentos e melhorarem sua formação profissional. Através do vestibular, anualmente 40 candidatos de Itabuna, Ilhéus e cidades circunvizinhas (cuja idade média era de 35 anos) eram aprovados, ávidos do saber, nas áreas as quais já se dedicavam, o ensino, além do desejo de se atualizarem, renovando seus conhecimentos.

Por esta razão, mesmo sendo licenciatura curta, teve inicialmente grande importância o curso de Estudos Sociais, começando, assim, a mudança de mentalidade dos professores de primeiro grau, sempre no sentido do crescimento profissional e de mudanças metodológicas do “aprender a aprender”.

Durante o período da Licenciatura Curta de Estudos Sociais, questionou-se muito o baixo nível dos alunos, que estaria relacionado à comunicação oral e escrita. A justificativa referia-se ao fato de a maioria dos estudantes virem de cursos profissionalizante e supletivo o que dificultava o aprendizado provocando assim uma grande evasão logo no início do curso. Os que conseguiam acompanhar o curso vinham do científico (ensino médio), e apresentavam nível de conhecimento mais alto que os demais, como também daqueles que já ensinavam Geografia e História há algum tempo. A partir de 1980, começa-se a constatar a chegada de um alunado mais preparado, resultante talvez de melhor escolaridade.

E como eram as condições de trabalho na FAFI para

o exercício do magistério nessa época? Pode-se dizer que não eram confortáveis ou adequadas.

Em 1968, a FAFI, que ocupara anteriormente as instalações do Colégio da Ação Fraternal cedidas temporariamente pela emérita Amélia Amado, instalara-se no prédio cedido pela Prefeitura, onde hoje é o Colégio Firmino Alves, em frente ao prédio do Conselho Nacional dos Produtores de Cacau (CNPC), cujas instalações eram bem precárias. Com a expansão e o crescimento do número de alunos da FAFI, o curso de Estudos Sociais passou para um anexo que funcionou em uma casa na rua Barão do Rio Branco, demolida na década de 1980 para construção do prédio da Junta do Trabalho. O salário recebido pelos professores era por hora/aula ministrada, nada mais, e os recursos audiovisuais utilizados em sala de aula eram do próprio professor, se assim desejasse.

Em 1971, em razão de dificuldades financeiras e atraso das parcelas de contribuição das prefeituras mantenedoras, os professores ficaram 6 meses sem receber seus parcos salários.

É claro que nenhum professor ficou satisfeito com aquela situação, mas não se falou em greve, ninguém se omitiu de suas obrigações perante o alunado até que fosse normalizada a situação. Talvez porque, naquele momento, o sentimento maior de solidariedade dos professores na participação das mudanças culturais da região, a compreensão das dificuldades pelas quais se passava, sobrepujasse qualquer movimento de insatisfação pelo atraso dos salários.

Em 1972, em pleno regime militar autoritário, do governo Emílio Garastazu Médici, com forte repressão so-

bre aqueles que se manifestavam contra tal regime político, todos os professores passaram a ser vigiados pelo Departamento de Ordem Política e Social – Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI) que introduziu policiais travestidos de alunos, nas salas de aula, por alguns dias, para observarem a atuação dos professores, o que eles falavam em sala de aula e quais suas tendências políticas; tais “espiões” desapareciam logo em seguida.

A vigilância era maior sobre os professores de Sociologia, que geralmente se manifestavam criticando o regime implantado. Sendo assim, neste ano foi seqüestrado em sua residência, para investigação, o professor Flávio Simões Costa que passou 9 dias detido no morro de Pernambuco em Ilhéus, tendo sido solto em seguida por não terem encontrado nada desabonador. Aliás, todos os seus colegas ficaram indignados porque o professor Flávio Simões Costa nunca teve perfil de comunista, não justificando tal arbitrariedade. Outros professores, como Carlos Arléo, Wilson Rosas, Jacy Soares, Geraldo Soares e Glória Gomes, foram denunciados e alguns deles interrogados, enquanto outros fugiram.

Apesar de todas as dificuldades de recursos, os professores de Estudos Sociais, preocupados em oferecer momentos de discussão e aperfeiçoamento, promoviam várias atividades como seminários, feiras de conhecimento, viagens de estudo, utilizando recursos próprios e com apoio de instituições como o Instituto de Cacau da Bahia (ICB) e, principalmente, a CEPLAC, no auge de sua independência financeira.

Nos primeiros anos de funcionamento do curso de Estudos Sociais, livros a nível de terceiro grau não existiam. Era

possível encontrar apenas alguns livros para segundo grau.

Para o estudo de Geografia Física e outros, apelava-se para apostilas, o que foi feito por algum tempo, baseado nos livros pertencentes aos professores e adquiridos em Salvador -Ba. A dificuldade de se encontrar dados para estudar o município de Itabuna levou a professora Maria Palma Andrade a publicar seu primeiro livro: “Estudo Monográfico de Itabuna”, que foi por muitos anos referência bibliográfica nas escolas de primeiro grau. Depois escreveu sobre a Região Cacaueira, Estado da Bahia, e recentemente sobre Ilhéus, todos eles em razão da necessidade dos alunos de Estudos Sociais, e depois de Geografia, fazerem leituras ou consultas em livros sobre temas regionais.

Atualmente, já existe uma extensa lista bibliográfica. Importantes trabalhos são publicados sobre a região, a internet tem informações arquivadas disponíveis a qualquer momento. Os tempos mudaram. A cultura de Itabuna acompanha a modernidade com os avanços tecnológicos que proporcionam vários meios de enriquecimento do saber.

A disciplina EPB, do departamento de Estudos Sociais, era oferecida em todos os cursos da FAFI e posteriormente, da Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI); por esta razão, vários professores eram convidados a lecionar em turmas que poderiam chegar a 120 alunos e ocupavam uma sala maior, apelidada de Senadinho.

Em 1980, houve uma turma com 197 alunos e, para tanto, as aulas foram programadas em forma de seminários.

O objeto de estágio dos formandos em Estudos Sociais eram disciplinas Geografia, História, EMC, EPB e

OSP: as duas últimas faziam parte dos currículos do primeiro grau nível II, do segundo grau e curso superior. No ensino médio essas disciplinas só poderiam ser ensinadas por professores de confiança dos diretores das escolas porque teriam que estar em consonância com o pensamento, ou melhor, com a ideologia militar. Através do curso de especialização em Educação Moral e Cívica poder-se-ia ter autorização para ensinar essas disciplinas no segundo grau.

Ao ser criada a Licenciatura Curta de Estudos Sociais em 1968, o curso foi inserido no departamento de Ciências Sociais já existente na FAFI. A partir de 1970, passa a ter seu próprio departamento, ou seja, o Departamento de Estudos Sociais. Não existia a figura do colegiado, ficando o departamento encarregado de gerir a parte administrativa e a pedagógica. Nessa época, para a contratação de professores havia a exigência apenas da licenciatura e, de preferência, os que residissem em Itabuna ou Ilhéus, já que o salário baixo não atraía pessoas de outras regiões só com a finalidade de ensinar na FAFI.

Os professores do curso de Estudos Sociais que tiveram seus títulos aceitos pelo Conselho Federal de Educação (CFE), quando do reconhecimento do referido curso, tinham sua situação funcional equiparada ao cargo de professor titular e os demais professores que iam ingressando eram auxiliares de ensino.

O chefe de departamento (nome empregado na época) era escolhido só entre os titulares, levando os professores Flávio Simões Costa, Cleonice Moreira de Almeida e Maria Palma Andrade a se revezarem nesse cargo por vários anos.

Tabela 1 - Chefes do Departamento de Estudos Sociais de 1970 a

1985.

CHEFE	SUB-CHEFE	BIÊNIO
Flávio Simões Costa	Cleonice Moreira de Almeida	1970-71
Cleonice Almeida	Maria Palma Andrade	1972/73
Maria Palma Andrade	Flávio Simões Costa	1974/75
Maria Palma de Andrade	Cleonice Moreira de Almeida	1976/77
Flávio Costa	Maria Palma de Andrade	1978/79
Maria Palma Andrade	Cleonice Moreira de Almeida	1980/81
Maria Palma Andrade	Cleonice Moreira de Almeida	1982/83
Cleonice Moreira de Almeida	Maria Palma Andrade	1984/85

Várias atividades de extensão foram realizadas durante o período da Licenciatura Curta de Estudos Sociais, tais como:

- 1970 Feira de Conhecimentos em História e Geografia, coordenada pela professora Cleonice Almeida, realizada no terreno onde foi construído o Banco do Brasil de Itabuna. Com o apoio da CEPLAC, foi bastante visitada por alunos, professores e pela sociedade de um modo geral.
Viagem de estudo do trecho Itabuna – Ilhéus do Rio Cachoeira, em ônibus cedido pela CEPLAC.
- 1972 I Seminário de Técnicas Didáticas em Estudos Sociais em Itabuna, coordenado pela professora Cleonice Almeida.
- 1973 II Seminário de Técnicas Didáticas de Estudos Sociais, coordenado pela professora Cleonice Almeida.
- 1974 Exposição de fotografias de grutas da Bahia e mos-

tra de minerais, além da projeção de filmes, trazidos pelo Museu Geológico da Bahia, no *foyer* do CNPC.

- 1977 I Seminário de Geografia e História e Ecologia da Região Cacaueira, coordenados pelas professoras Maria Palma Andrade (Geografia) e Cleonice Almeida (História).
Viagem de estudo a Porto Seguro, promovida pelo Projeto Porto Seguro e coordenado pelas professoras Maria Palma e Sônia Ferraz.
- 1979 Visita dos alunos de Estudos Sociais ao Polo Petroquímico de Camaçari – BA, além de visita aos monumentos históricos das cidades de Santo Amaro, Cachoeira e Salvador.
- 1981 Curso de Atualização em Estudos Sociais para professores de 1º e 2º graus;
Viagem de estudo a Juazeiro/ Sobradinho – BA, através do Projeto Rondon, coordenada pelas professoras Celina Brito e Maria Palma.
Levantamento histórico do povoamento Rio do Engenho – Ilhéus – BA, coordenado pela Professora Cleonice Almeida;
- 1982 Visita à fábrica Nestlé.
I Encontro de Professores e Alunos do curso de Estudos Sociais.
- 1983 II Encontro de Professores e Alunos do Curso de

Estudos Sociais;

Visita à Usina Hidrelétrica de Funil, coordenada pela professora Maria Palma Andrade.

Viagem de estudo a Minas Gerais, principalmente às cidades históricas de Sabará, São João Del Rei, Tiradentes, Congonhas do Campo, Ouro Preto, Mariana, Belo Horizonte, além das grutas de Cordisburgo e de Lagoa Santa, em ônibus cedido pelo extinto Instituto de Cacau da Bahia, coordenada pelas professoras Maria Palma Andrade e Cleonice Almeida, Dione Moraes e Adarcy Costa.

Viagem de estudo a Cairu, através do projeto Tosta Filho, coordenada pelas professoras Maria Palma e Sonia Ferraz.

Viagem de estudo à Vila do Rio de Engenho, coordenado pela professora Maria Palma Andrade.

Viagem de estudo à Vila do Engenho, coordenada pelas professoras Maria Palma e Cleonice Almeida.

Participação na Semana do Fazendeiro, em Uruçuca.

- 1985 I Fórum de debates com professores, alunos, egressos e demais interessados na conversão do curso de Estudos Sociais para Plenificação.

Na grade curricular estão registrados os nomes dos professores que atuaram no curso de Licenciatura Curta de Estudos Sociais. O sistema adotado para o curso é o seriado, inicialmente com uma carga horária de 2.055 horas, ocorrendo depois uma grande redução.

A CRIAÇÃO DA FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS SUPERIO-

Tabela 2 - Currículo do curso de Licenciatura Curta de Estudos Sociais (1968-1987) sistema seriado – carga horária 2.055 horas

1º ANO		C.H. ANUAL
DISCIPLINAS	PROFESSOR	
História Antiga	Josué Brandão	60
História Medieval	Célia Sampato	150
Fundamentos Ciências Sociais	Flávio Simões Costa	120
Geografia Física	Maria Palma Andrade/Adarcy Costa	150
Geografia Humana	Cleonice Moraes de Almeida/Adarcy Costa	120
2º ANO		C.H. ANUAL
DISCIPLINAS	PROFESSOR	
Psic. da Educ. Adolesc. e Aprend. I e IV	Leodegário Lélis/Mariza Duarte	120
História do Brasil I	Cleonice Moraes de Almeida/Dione Jacy Moraes	150
História Moderna	Cleonice Moraes de Almeida/Dione Jacy Moraes	120
Geografia do Brasil I	Maria Palma Andrade/ Adarcy Costa (noturno)	150
Didática	Litza Câmara	120
Organização Social Política Brasileira (OSPB)	Cleonice Moreira de Almeida/Sônia Cavalcante	45
3º ANO		C.H. ANUAL
DISCIPLINAS	PROFESSOR	
Estudos Problemas Brasileiros	Celina A. de Brito/Josevandro Nascimento/Edmundo Araújo	60
Administração Escolar	Enilda Lordello Carvalho	90
História Contemporânea	Janete Ruiz Macedo	120
História do Brasil II	Cleonice Moraes de Almeida/Manoel/José Oliveira (noturno)	150
Geografia do Brasil II	Maria Palma Andrade	150
Prática de Ens. s/f de Estágio Supervisionado	Litza Câmara/Letícia F. Dias	180

RES DE ILHÉUS E ITABUNA - FESPI

No tempo em que funcionavam de modo autônomo e com muitas dificuldades por falta de recursos, a FAFI e a Faculdade de Ciências Econômicas (FACEI), ambas em Itabuna, funcionava também a Faculdade de Direito (FDI) em Ilhéus.

O grande ideal daqueles que estavam à frente do destino do ensino superior na região, como Flávio Simões Costa, Francolino Neto, Manoel Simeão, Joel Brandão, Érito Machado, entre outros, com apoio irrestrito da CEPLAC na pessoa do superintendente José Haroldo de Castro e da sociedade regional, era criar a Universidade da Região Sul da Bahia, sediada em Ilhéus ou Itabuna. Após várias reuniões e discussões sobre o melhor local onde poderia ser construída, uma vez que tanto os professores de Itabuna quanto os de Ilhéus reivindicavam que ficasse situada em sua cidade, finalmente, decidiu-se por uma área de 14 hectares, doada pelo proprietário das terras, o cacauicultor Sr. Manoel Nabuco, onde atualmente está assentado o *Campus* da UESC próximo ao bairro Salobrinho, às margens da rodovia Ilhéus-Itabuna, Km 16. A CEPLAC investiu inicialmente na construção dos dois primeiros módulos do *campus*, numa área com 37.253 m², num total de 380 mil metros quadrados.

O projeto foi de autoria do arquiteto Clóvis Vannella Ghiorz, que não se preocupou com a funcionalidade dos prédios, deixando de lado o aproveitamento da luminosidade e ventilação em abundância existentes nessa região de clima litorâneo úmido numa área de paisagem constituída pela Mata Atlântica. A terraplenagem para a construção dos

prédios começou em outubro de 1972, administrada pelo Prof. José Rodrigues. Vinte anos após, os combogós das salas de aula começaram a ser substituídos por amplas janelas de vidro, permitindo uma luminosidade natural, e as paredes internas de tijolos aparentes que escureciam o ambiente foram substituídas pelo reboco pintado de branco.

A reunião da FAFI, FACEI e FDI se fazia necessária para unir forças, e para que se levantasse recursos para a construção do *campus* e criando condições para pleitear a transformação em universidade.

Em convênio celebrado em 15 de março de 1973, foram criadas duas entidades mantenedoras da futura universidade, a FESPI, como associação civil autorizada pelo Parecer da CFE 1.637 de 05/06/74, encarregada de conduzir o ensino superior, e a Fundação Santa Cruz (FUSC), de personalidade jurídica, para tratar do processo de criação da universidade e da manutenção da FESPI.

Para a FESPI, dever-se-ia eleger um Diretor Geral, e para a FUSC, o Presidente seria escolhido pelo secretário geral da CEPLAC, já que esta era quem destinava parte dos recursos que mantinha as unidades de ensino. Contudo, fora conduzido o Dr. Soane Nazaré de Andrade para dirigir as duas entidades, permanecendo no cargo durante 8 anos. As unidades FAFI, FDI e FACEI continuavam com seus diretores eleitos por seus pares.

Em 1974, as condições de funcionamento da FESPI - FUSC eram bastante precárias, já que o *Campus* estava em obras: a circulação externa era dificultada em função do excesso de lama, com carros atolando em períodos de chuvas, e escadas de madeira, oferecendo perigo a quem por elas transitava; mesmo assim, as três faculdades passa-

ram a funcionar neste local, constituindo-se no embrião da futura Universidade. A torre administrativa foi construída três anos mais tarde, em 1977.

Os recursos financeiros eram gerados pelas mensalidades pagas pelos alunos, por uma ajuda substancial da CEPLAC, que era a mais importante instituição regional, e por outras fontes, conforme Tabela 3.

Tabela 3 - Mantenedores da FESPI

Fonte de recursos	Percentual (%)
Ceplac	35
Anuidade e taxas	37
Recursos do Estado, inclusive Instituto de Cacau da Bahia (ICB)	15
Outras Fontes	13

Fonte: Carta Consulta para reconhecimento da UESC, 1984.

Contudo, os recursos não eram suficientes para promover uma dinâmica operacional que oferecesse toda uma gama de material didático necessário a um ensino de qualidade na FESPI. As dificuldades financeiras continuavam. Os professores continuavam a receber só por hora/aula ministrada, havia enorme dificuldade de transporte para Ilhéus e Itabuna, faltava máquina de escrever, cafezinho e até mesmo material de limpeza e de higiene. Não havia sala para o Chefe de Departamento (só se conseguiu o espaço onde atendiam todos os chefes, depois da construção da Torre Administrativa inaugurada em 1982), nem auditório, e as deficiências na biblioteca eram maiores ainda, pois grande parte dos livros foi trazida da FAFI. As Correspon-

dências Internas (CI) eram escritas em folhas de caderno, à mão, e os próprios Chefes de Departamento iam levá-las aos setores. Era uma escola de 3º grau, sem pesquisa e sem extensão. Em 1975/77, o governador Roberto Santos fez um decreto para a criação da Universidade, que não se efetivou.

Mas a FESPI ia sobrevivendo contando com a boa vontade de todos os que ali trabalhavam, com recursos minguados, até que, em 1984, ainda sob a direção de José Haroldo, o então Ministro da Fazenda, Antônio Delfim Neto, não concordando com a situação de independência da CEPLAC, institucionalizou-a, fazendo seu orçamento ser incluído no da União. Acabou também com a taxa de retenção do cacau, que dava à CEPLAC suporte financeiro de tal montante que a tornava uma instituição singular. Com total independência do Governo Federal e Estadual, a CEPLAC ocupava os espaços deixados por eles no atendimento às escolas, hospitais, rodovias, entre outras coisas, na região sul da Bahia, como uma forma de governo paralelo.

Séria crise abateu-se na FESPI com a institucionalização da CEPLAC. A primeira ação do Ministro Delfim Neto foi cortar todo e qualquer recurso destinado à FESPI para manutenção do ensino ou para dar continuidade à construção dos pavilhões, considerando não ser esta a função da CEPLAC. Essa exclusão causou profundo mal estar a toda a comunidade acadêmica e na sociedade em geral. A partir desse momento, as dificuldades foram crescendo. Os alunos não aceitavam um aumento da mensalidade, que era inferior as das melhores escolas particulares de ensino médio de Ilhéus e Itabuna e passaram a reivindicar a gratuidade do ensino. Sentia-se no ar a possibilidade de fechar a

Instituição. Levou-se um período que, ao receber o salário do mês, não se sabia se iria receber o do mês seguinte, por total falta de recursos.

Começou-se, então, a pensar em torno da defesa do ensino superior na região através de uma grande movimentação de políticos, professores e alunos, levando ao conhecimento do então governador Antônio Carlos Magalhães a importância da qual se revestia o ensino superior e a necessidade da implantação da Universidade, apontando todo um trabalho de luta em prol da formação de profissionais que atuariam no desenvolvimento econômico e cultural da região sul da Bahia.

O referido governador, sensibilizado com as manifestações, compromete-se em mandar os recursos para pagamento do pessoal, faz novo Decreto visando à criação da Universidade e envia-o à Assembléia Legislativa, e como forma de colaboração, permite a transferência de professores do Colégio Estadual de Itabuna para lecionar na FESPI, num convênio de cooperação técnica e financeira, reduzindo, assim, as despesas com pessoal. Enquanto isso, a Universidade de Feira de Santana tornava-se uma realidade e em vários estados brasileiros do Sul e Sudeste eram criadas Universidades no interior.

Em razão do nível de dificuldade financeira do aluno, criou-se o Serviço de Auxílio ao Estudante (SAE) através do qual se coletava recursos oriundos de contribuição de professores para auxiliar estudantes carentes a frequentarem o curso e se graduarem. Existia, ainda, o Crédito Educativo conseguido através da Caixa Econômica Federal (CEF) com a mesma finalidade do SAE.

A FESPI era a instituição que formava e qualificava

profissionais da região sul da Bahia, contribuindo grandemente na área educacional, daí não poder ficar alheia às mudanças que ocorriam no Brasil em relação ao ensino superior. Mas obstáculos de toda ordem iam surgindo, principalmente oriundos do MEC ao qual estava subordinada, impedindo qualquer alteração curricular. As questões políticas também terminavam interferindo nas reivindicações por melhorias na qualidade do ensino.

Na FESPI, a partir de 1974, a Licenciatura Curta de Estudos Sociais passou a ser oferecida em duas turmas: matutino e noturno, necessitando, para isso, da contratação de novos professores, permitindo aumentar o corpo docente.

Muito importante foi o curso de Estudos Sociais parcelado, criado em 1978, com a finalidade de atingir metas sociais de atendimento aos professores que moravam em municípios distantes e não tinham condições de frequentar o curso regular. Eram oferecidas 40 vagas preenchidas através de vestibular, funcionando em módulos nos meses de janeiro, fevereiro e julho. Atendendo a alunos que vinham até de outro Estado, como Minas Gerais, Sergipe e Alagoas, o curso parcelado, que funcionou durante 10 anos, foi questionado em razão de sua carga horária diária de 08 horas, contudo apresentava dados bastante positivos, como: o nível de responsabilidade dos alunos conhecedores das vantagens que lhes eram oferecidas, pelos aspectos pedagógicos e metodológicos e concentração dos trabalhos; por facilitar o estudo dos que não poderiam frequentar os cursos regulares em função de trabalho e da distância.

Em 1981, o curso parcelado foi extinto. Depois disso, as Prefeituras solicitavam cursos de reciclagem para os professores da rede municipal nos meses de férias, sendo

vários deles oferecidos na área de Estudos Sociais.

Aos poucos iam desaparecendo, na região, os professores leigos e os com registro da CADES, que foi criada com a finalidade de melhorar os conhecimentos dos que ensinavam sem qualificação, e que pouco a pouco foram sendo substituídos pelos graduados.

O período de 1970 a 1987, enquanto durou a licenciatura curta na FESPI, embora contando com inúmeras dificuldades resultantes da falta de recursos financeiros da Instituição, foi muito profícuo para o curso de Estudos Sociais, pelas atividades implementadas pelos professores de Geografia e História que não se acomodaram diante da realidade, e cômicos de suas responsabilidades lutavam por oferecer um ensino de qualidade dentro das possibilidades reais de uma “pobre região rica” e que sofria as conseqüências das constantes crises da cacauicultura. Os professores idealistas estavam sempre unidos em um mesmo desejo, o de oferecer um curso de qualidade, formando professores capacitados para o magistério de primeiro e segundo graus. A primeira sala ambiente da FESPI foi a de Geografia, em 1975. Aí era guardado todo o material didático utilizado nas aulas de Geografia, tais como mapas, livros e amostras de rochas, algumas das quais fazem parte do acervo da sala de Geologia; logo em seguida, conseguiu-se uma sala ambiente para História.

Em 1980, criou-se o Centro de Estudos Sociais, cujo projeto, elaborado pela professora Cleonice Moreira de Almeida (História), tinha por finalidade oferecer aos alunos um espaço onde seriam realizados vários eventos de caráter cultural. Neste primeiro momento, este Centro, coordenado por sua idealizadora e pelo professor Flávio Simões

Costa, não avançou, resumindo-se em uma pequena biblioteca com livros doados pelos professores, inclusive pelos coordenadores que ofereceram cerca de 50% dos livros de sua biblioteca pessoal. Por falta de uma pessoa para o atendimento, o Centro ficou por algum tempo desativado.

Enquanto FESPI, e ainda durante os anos de licenciatura curta, os alunos de Estudos Sociais participaram de projetos de extensão como o Projeto Tosta Filho, o Projeto Porto Seguro e o Projeto Rondon.

O Projeto Porto Seguro foi um convênio celebrado entre a FESPI - CEPLAC e a Prefeitura de Porto Seguro em 1977, com a finalidade de preservação do Patrimônio Histórico e Cultural da referida cidade. Um grupo de 30 estudantes de Estudos Sociais realizou um trabalho de levantamento de dados que permitiu a caracterização das condições geo-socioeconômicas da Cidade Histórica de Porto Seguro, coordenado pelas professoras Maria Palma Andrade e Sônia Ferraz. Esta caracterização foi incluída no livro publicado pelo Dr. Soane Nazaré de Andrade sobre Porto Seguro, intitulado “Universidade de Santa Cruz em Porto Seguro” (1984).

As pesquisas científicas na FESPI começaram no final de 1980, possíveis graças à cooperação financeira da CEPLAC.

O Projeto Tosta Filho, criado em 1978 como uma atividade de extensão, promoveu a ida de um grupo de estudantes de História e Geografia a Cairu, onde foram realizadas pesquisas de caráter Histórico e Geográfico como o levantamento do Patrimônio Histórico Cultural da cidade. Ele abrangia várias áreas: saúde, educação, História e Geografia, tendo realizado, no período de atividade importan-

tes trabalhos com comunidades carentes em cidades da região sul da Bahia. A professora Cleonice Moreira de Almeida ficou encarregada de vários grupos de pesquisa sobre a formação do povo brasileiro, notadamente o indígena. Os grupos ficaram divididos por área: nas cidades de Pau Brasil e Itabela, em Monte Pascoal e ainda na cidade de Porto Seguro. O grupo formado por alunos do curso de Direito ficou sediado na cidade de Santa Cruz Cabrália, quando foram desenvolvidos trabalhos de apoio social às pessoas carentes, através da aquisição de registro civil, carteira de identidade, carteira do INPS, hoje INSS etc. Dele fez parte também o sub-Projeto Pitu, de caráter interdepartamental (Biologia, Economia, História, Geografia), sendo o curso de Estudos Sociais representado pela professora Maria Palma Andrade que estudou as condições ambientais do rio Cachoeira onde prolifera esse crustáceo. Os demais professores que participaram da pesquisa foram: Maria José de Araújo Sales (biologia), Ieda Lisboa Dias (economia), Flavio José Simões Costa (sociologia).

No trecho entre Ilhéus-Itabuna-Itapé é feito o cadastramento de 200 pescadores e 27 intermediários que foram orientados quanto ao tipo de pesca predatória e o perigo que poderia trazer, com sérias conseqüências futuras para a produção.

O Projeto Tosta Filho foi extinto em 1985 por falta de recursos.

O Projeto Rondon, criado pelo governo federal, foi implantado na FESPI em 1980 através de um segmento mantido nas dependências do seu *Campus*, a Operação Regional XXV. Promoveu uma viagem dos alunos a Juazeiro (Barragem de Sobradinho), no período de 14 a 18 de ou-

tubro de 1981, e à cidade de Rio de Contas, em 1982. As atividades do Projeto Rondon foram suspensas pelo governo federal diante das dificuldades que envolveram o órgão em escala nacional. Tinha como proposta a convalidação da disciplina de Estudos de Problemas Brasileiros II para aquele aluno que participasse de uma das operações nacional ou regional.

A LUTA PELA PLENIFICAÇÃO DO CURSO DE ESTUDOS SOCIAIS

Como já foi dito, as constantes pressões exercidas pelas AGB e ANPUH sobre a Licenciatura Curta, levaram algumas universidades a simplesmente extinguir a licenciatura curta de Estudos Sociais. Os professores deste curso da FESPI não aceitavam sua extinção, sem oferecer nenhuma alternativa que atendesse aos alunos devidamente matriculados e aos egressos que ansiavam pela plenificação, por uma oportunidade que lhes permitisse continuar os estudos na sua área de interesse. Daí, o Departamento de Estudos Sociais ter optado pela extinção da licenciatura curta, e busca da plenificação.

Na campanha pela plenificação do curso de Estudos Sociais, as justificativas apresentadas referiam-se a:

- 1) Inexpressivo número de professores com licenciatura plena em Geografia e História, na região cacauzeira.
- 2) Necessidade de profissionais para lecionar no 2º grau.
- 3) Melhoria da qualidade de ensino de Geografia

e História.

4) Anseio dos egressos em adquirir maiores conhecimentos e melhoria de nível salarial.

Sendo assim, a partir de 1980, após 12 anos de funcionamento da licenciatura curta, começaram as discussões pela plenificação, conforme os registros nas atas de reunião do departamento. A discussão e análise do ante-projeto do currículo do curso de Licenciatura Plena de Estudos Sociais estendeu-se ao Diretório Acadêmico de Estudos Sociais, comunidade acadêmica e aos egressos da FESPI para que se pronunciassem a respeito da proposta finalizando com o fórum onde participaram todos os interessados.

Quando procedeu-se a eleição para Diretor Geral da FESPI (em 1985), em substituição ao Dr. Soane Nazaré de Andrade, que estava no cargo há oito anos, sendo os últimos 4 anos como diretor Geral da FESPI e Presidente da FUSC, o então candidato, prof. Aurélio Macedo, prometeu aos professores de Estudos Sociais que trabalharia pela plenificação, atendendo a uma antiga reivindicação. Uma vez eleito, o Prof. Aurélio Macedo encaminhou o projeto ao Sr. Fernando Affonso Gay da Fonseca, Presidente do Conselho Federal de Educação (CFE), e também seu amigo, que mandou retirá-lo da parte de baixo da pilha de vários outros, e o enviou para o Conselheiro (mais ágil) dar parecer. No primeiro momento, baixou diligência para posicionar as disciplinas de licenciatura de primeiro grau como tronco comum, com a duração mínima de três anos (seis semestres - a proposta inicial era de quatro semestres), confirmando a habilitação em História

ou Geografia, em mais quatro semestres. Teve-se o prazo de 60 dias para retornar ao CFE. Finalmente o pedido de conversão pela via de plenificação do curso de Estudos Sociais foi aprovado pelo processo n.º 23.001.000.570/86-93, portaria 566 de 19/11/87.

A essa altura dos acontecimentos, já haviam passado sete anos de constantes reivindicações pela plenificação. Mas o que queríamos, mesmo, era a extinção do curso de Estudos Sociais e a criação dos cursos de Geografia e História, porém, isso representava a criação de dois novos cursos e a FESPI não tinha autonomia para tal.

Pelas dificuldades surgidas, contentávamo-nos com a plenificação, optando pelo modelo adotado pela Universidade de Brasília, o mais adequado para nossos interesses, que constava de um núcleo comum (3 anos ou 6 semestres) seguido da opção para habilitação em Geografia ou História (2 anos ou 4 semestres).

A duração do curso em 5 anos foi muito questionada pelos alunos e, por um erro de visão de conjunto, as disciplinas de História no núcleo comum ficaram em número maior (mais 03) que as de Geografia, o que contrariava os interesses dos que faziam opção pela Geografia.

Por falta de espaço físico e de professores, estabeleceu-se, a partir de então, que o vestibular seria oferecido nos dois turnos (matutino e noturno), porém revezando as habilitações. Num ano, seria Geografia no matutino e História no noturno, e no ano seguinte, invertia-se. Esse revezamento possibilitava o ingresso de um maior número de alunos na Universidade, permitindo a opção de turno segundo sua conveniência. A história da luta e do grande empenho dos seus professores pela pleni-

cação pode ser conhecida através da leitura das atas do Departamento de Estudos Sociais, que registraram, passo a passo, desde 10 de agosto de 1980, as discussões e os planos de trabalho, sendo que, na ata de 8 de dezembro de 1987, está registrado todo o processo de plenificação.

Em 1984 a professora Cleonice Moreira de Almeida apresenta a primeira proposta de criação de um Laboratório de História Oral cujo objetivo geral é de perpetuar a memória regional de grandes vultos, principalmente de Ilhéus e Itabuna. Mais tarde, a professora Janete Ruiz Macedo passa a realizar trabalhos com seus alunos na disciplina Introdução aos Estudos Históricos, com esse mesmo objetivo, criando, em 1993, o CEDOC (Centro de Documentação da UESC).

A pedido da professora Cleonice Almeida, em 1986, o Centro de Estudos Sociais foi reativado e a professora Janete Macedo foi eleita sua coordenadora.

Para estruturar o Centro de Estudos Sociais foram feitas várias campanhas. O primeiro passo foi formar uma biblioteca setorial, já que a da FESPI não atendia à demanda, tendo nesse período apenas 600 títulos em Geografia e 900 em História. No início, a maneira encontrada para conseguir livros foi através de campanhas com os alunos, como: chá de livro, realização de festa junina, pedágios, livro de ouro, rifas, com a finalidade de arrecadar dinheiro para a compra de livros e daquilo que fosse necessário para melhorar o funcionamento do curso, além de pedidos de doação a particulares, editoras e órgãos públicos.

Os alunos pagavam uma taxa de inscrição para se tornar sócios do Centro de Estudos Sociais e assim terem

direito a empréstimos. Com o dinheiro arrecadado, comprou-se o primeiro aparelho de vídeo da instituição, fitas de vídeo e o primeiro televisor para uso dos professores em salas de aula, circuladores de ar para amenizar o calor, vários mapas, entre outras coisas; como também foram promovidos eventos e viagens de estudos.

O Centro de Estudos Sociais era coordenado por um professor que não receba remuneração por este trabalho específico. O material didático que a FESPI não pudesse comprar, o Centro se responsabilizaria, contanto que o curso dispusesse do que fosse necessário para ilustrar as aulas ou para dinamizá-lo. O Centro de Estudos Sociais funcionou de 1986 a 1998, tendo sido seus coordenadores as professoras Janete Ruiz de Macêdo, Maria Palma Andrade, Rosana Lopes e Lurdes Bertol Rocha.

Após a extinção da Licenciatura Plena de Estudos Sociais e da separação do curso em Geografia e História, o Centro de Estudos Sociais transformou-se em Laboratório de Ensino e Aprendizagem de História e Geografia (LAHI-GE). Tem como diretrizes gerais incrementar os cursos de licenciatura em História e Geografia da UESC e também funcionar como Centro de Referência para os professores e as escolas da região de abrangência da UESC que solicitarem assessoria no desenvolvimento de atividades ligadas ao ensino e à aprendizagem de História e Geografia, inclusive no tocante à formação e reciclagem dos professores nesta área específica. Foram seus primeiros coordenadores a professora de Geografia Lurdes Bertol Rocha e a professora de História Anna Lúcia Cògo.

Durante a Licenciatura Plena de Estudos Sociais, continuou a denominação de chefe de departamento; a es-

colha do chefe de departamento passa, então, a incluir o nome dos professores assistentes, sendo, então, em 1990, eleita a professora Janete Macedo (Tabela 4).

Tabela 4 – Chefes e sub-chefes do departamento de Estudos Sociais de 1986 a 1994

CHEFES	SUB-CHEFES	BIÊNIO
Cleonice Moreira de Almeida	Maria Palma Andrade	1986/87
Maria Palma Andrade	Cleonice Moreira de Almeida	1988/89
Janete Ruiz Macêdo	Dione Moraes	1990/91
Janete Ruiz de Macêdo	Djaneide Silva Argolo	1992/93
Rosana Lopes	Maria Conceição Oliveira	1994/95

A contratação de professor passa a ser feita através de concurso público bastando o grau de licenciado.

No início, as dificuldades para se fazer pós-graduação *lato sensu* e *strito sensu* eram grandes, sendo que, com a proximidade da criação da UESC, vários professores foram mandados a universidades de outros estados para a qualificação necessária. Alguns professores com título de doutor pertenciam ao quadro de funcionários da CEPLAC.

São desse período as atividades de extensão:

1987 Viagem a Brasília para o Congresso de História e Geografia com vários estudantes e professores de Estudos Sociais

1990 I Encontro de Estudos Geográficos.

1991 Participação de 30 alunos do curso de Estudos So-

ciais acompanhados pelas professoras Maria Palma Andrade e Lurdes Bertol Rocha no I Encontro Regional de Estudos Geográficos da Universidade Católica de Pernambuco – Recife.

1992 IV Ciclo de Estudos Históricos e III Encontro de Estudos Geográficos, coordenado pelas professoras Janete Macêdo (História) e Maria Palma Andrade (Geografia).

Curso de Extensão sobre África Contemporânea, ministrado pela professora Eugênia Viana Nery, da UFBA.

1993 IV Encontro de Estudos Geográficos.

1994 V Encontro de Estudos Geográficos.

1995 VI Encontro de Estudos Geográficos.

Curso de Fundamentos e Metodologia do Ensino de História e Geografia coordenado pela professora Cleonice Almeida.

O corpo docente aumenta em razão do maior número de disciplinas, surgindo a figura do professor assistente, de acordo com os títulos que possuía; alguns tiveram passagem efêmera, outros permaneceram atuando em suas áreas específicas por muitos anos.

O sistema do curso muda para o parcelado, com uma carga horária de 3.165 horas.

Portanto, ao rever esta trajetória do curso de Estudos

Tabela 5 - Currículo do curso de Licenciatura Plena de Estudos Sociais – habilitação Geografia (1987-1997) sistema de créditos – carga horária 3.165 horas

1º SEMESTRE		PROFESSOR	C.H. SEM.
DISCIPLINAS			
Introdução aos Estudos Históricos I		Janete Ruiz Macedo	60
Fundamentos Ciências Sociais I		Flávio Simões Costa	60
Elementos Geografia Física I		Lurdes Bertol Rocha/ Maria Conceição Oliveira	60
Língua Portuguesa I		Helena Targino	45
Optativa I			45
Prática Educação Física I			30
2º SEMESTRE			
Introdução aos Estudos Históricos II		Janete Ruiz Macedo	60
Fundamentos Ciências Sociais II		Flávio Simões Costa	60
Elementos Geografia Física II		Lurdes Bertol Rocha/ Natanael Reis Bomfim	60
Língua Portuguesa II		Maria Nilva de Carvalho Morais	45
Optativa II			45
Prática Educação Física II			30
3º SEMESTRE			
Geografia Regional I		Maria Palma de Andrade/ Lurdes Bertol Rocha/ Clarice	60
História Antiga I		Gonçalves S. Oliveira	75
Geografia Humana		Manoel José de Oliveira	60
Teoria Geral do Estado		Lurdes Bertol Rocha	45
Didática V		Sônia Ferraz	45
Psicologia da Educação V		Maria Olívia Lisboa Almeida	45
		Mariza Duarte/Tereza Ferraz Moreno/Leodegário Lelis	45

Continua

8º SEMESTRE – HABILITAÇÃO EM GEOGRAFIA		
Geografia Regional III	Maria Palma Andrade/ Clarice Gonçalves S. de Oliveira	60
Oceanografia	Maria Palma Andrade	60
História Econômica Geral e do Brasil	Aurélio Macedo	60
Geografia Agrária	Agenor Gasparetto	45
Biogeografia	Paulo Terra	45
Geografia Estado da Bahia	Maria Palma Andrade	75
9º SEMESTRE – HABILITAÇÃO EM GEOGRAFIA		
Geografia Brasil III	Agenor Gasparetto/ Maria Palma Andrade	75
Geografia Regional IV	Maria Palma Andrade/ Clarice Gonçalves S. de Oliveira	60
Sociologia Urbana e Rural	Agenor Gasparetto	60
Estrutura Funcionamento Ensino 2º grau III	Enilda Lordelo/Tereza Cristina Pereira Galião	45
Metodologia Ensino Geografia	Lurdes Bertol Rocha	75
10º SEMESTRE – HABILITAÇÃO EM GEOGRAFIA		
Geografia do Brasil IV	Maria Helena Gramacho	75
Geografia Urbana	Agenor Gasparetto/ Gilmar Alves Trindade	60
Geografia Política	Salvador Dall Pozzo Trevizam	60
Botânica IV (Ecologia)	Isabel Severo	60
Prática Ensino Geografia	Lurdes Bertol Rocha	180
Conclusão		

Sociais (da FAFI à UESC), entende-se que valeu a pena o trabalho realizado durante todos esses anos, quando se constata a atuação profissional de vários egressos do curso (até 1996), especialmente aqueles que se dedicaram ao ensino de Geografia na própria UESC: Adarcy Costa, Clarice Gonçalves Oliveira, Gilmar Alves Trindade, Maria da Conceição Oliveira, Maria Crizalda Ferreira. Vários outros egressos do referido curso se destacaram em outras áreas profissionais.

A GREVE GERAL E A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE SANTA CRUZ (FUNCRUZ)

A partir de 1985, as verbas destinadas pela CEPLAC à FESPI vinham diminuindo a cada ano, desaparecendo em 1987, após ser cortada pelo Ministério da Agricultura, ao qual estava incorporada a CEPLAC. A verba do Estado, no início do governo de Waldir Pires (1987-1991), também escassou. Sem outra alternativa, o Diretor Geral da FESPI, professor Aurélio Macedo, pretendeu aumentar a mensalidade dos estudantes para poder cobrir as despesas gerais, provocando a deflagração da greve dos estudantes em 1988, quando passaram a lutar pela gratuidade do ensino e pela estadualização. Em seguida, entram em greve também os professores por questões salariais, culminando, ao final de cinco meses (setembro de 1988), com a renúncia do diretor geral.

Em 28 de setembro de 1988, o governador Waldir Pires anunciou a decisão de criar a Universidade. Em 28 de dezembro de 1988, foi sancionada a Lei 4.816, crian-

do a Fundação Universidade Santa Cruz (FUNCRUZ) de direito público e vinculado à Secretaria de Educação e Cultura com a finalidade explícita de promover a criação e manutenção de uma Universidade no Sul da Bahia, incorporando a FESPI e a FUSC, permanecendo com a dupla finalidade: ensino e criação da Universidade.

Nesse momento, a FUSC, que era presidida por João Calmon, desaparece, transferindo todos os bens para o Estado.

A partir de 1º de janeiro de 1990, a FUNCRUZ tornou-se uma unidade orçamentária do Estado, mediante aprovação do seu Orçamento-Programa, ao lado das outras Universidades Estaduais.

Com a renúncia do Diretor Geral Professor Aurélio Macedo, assumiu a Direção Geral da agora FUNCRUZ o Professor Altamirando Marques, nomeação resultante do consenso entre os professores e a CEPLAC (que ainda exercia grande influência na instituição), como forma de ordenar a política institucional, embora houvesse discordância do corpo docente. O que se apresentava de maior importância no momento era a obtenção de recursos financeiros para não paralisar as atividades, vendo-se as portas se fecharem.

A elaboração da Carta Consulta, a partir desse ano, foi o primeiro passo para a oficialização da UESC. Em sendo uma Universidade gratuita, qual a melhor forma? Federal ou Estadual? Após várias discussões, optou-se pela Estadual.

Deve-se ao governador Nilo Coelho, que substituiu Waldir Pires, o maior aumento salarial de toda a história do ensino superior.

A FUNCRUZ trabalhava para a criação da Universidade e para tal havia necessidade de criar um curso na área da saúde, por exigência do MEC, já que tinha-se vários cursos das áreas humanas e das ciências exatas, dando-se prioridade à Enfermagem; o MEC, que limitava o número de cursos a serem criados, não deu oportunidade para criação de mais dois cursos, o de Geografia e de História.

Entre 1988 e 1991, a Licenciatura Plena de Estudos Sociais foi administrando suas dificuldades, continuando a oferecer aos estudantes um curso que permitisse exercer a profissão com eficiência. Egressos do curso de Estudos Sociais, licenciatura curta ou plena, compõem uma lista apreciável dos que galgaram sucesso em várias atividades, principalmente no magistério de Geografia e História mostrando que todos esses anos de luta não foram em vão.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC: O CURSO DE GEOGRAFIA

A Universidade Estadual de Santa Cruz é autorizada pela Lei n.º 6344 de 5/12/1991, ao tempo em que torna extinta a FUNCRUZ, no governo de Antônio Carlos Magalhães (3º mandato).

Dotada de autonomia administrativa, tornou-se mais fácil pleitear a separação dos cursos de Geografia e História, mas só em 1995 a Universidade teve o “sinal verde” para preparar o projeto da tão almejada extinção da Licenciatura Plena de Estudos Sociais. Foi formada uma comissão, composta pelas professoras Maria Palma Andrade,

Clarice Gonçalves de Oliveira, Lurdes Bertol Rocha, Maria Conceição Ramos de Oliveira, Maria Helena Gramacho e Maria Crizalda Ferreira Bonfim, contando com a assessoria técnica da professora Cilda Damasceno, da Universidade Federal do Ceará.

Os membros da comissão participaram de Seminários sobre Currículo de Geografia, em Salvador e em Vitória da Conquista-BA, com o geógrafo Manuel Correia de Andrade, que proferiu palestras sobre o assunto. Também foi convidada a professora Alda Pepe, coordenadora do mestrado de Educação da UESC/UFBA (Universidade Federal da Bahia) para dar seu parecer.

Em discussão no Departamento de Estudos Sociais, pensou-se em criar um curso com duas opções/vertentes: licenciatura e bacharelado, para dar mais oportunidade no mercado de trabalho e atender às solicitações dos estudantes.

Encaminhado o projeto para o Conselho Estadual de Educação (CEE), o mesmo foi recusado, baixando diligência com a recomendação de excluir o bacharelado, já que ele significava um curso novo. Enquanto que para agilizar o processo sem o bacharelado, seria feita simplesmente a conversão de Licenciatura Plena em Estudos Sociais para Geografia e para História, o que permitiu que estes cursos já iniciassem autorizados através da Portaria n.º 706 de 26/07/1997. Por precisar refazer o projeto, não se pôde oferecer o curso de Geografia no vestibular de 1997, sendo implantado em julho desse mesmo ano, com a adequação dos alunos de Estudos Sociais para o novo curso.

Finalmente a Licenciatura Plena de Estudos Sociais foi extinta em julho de 1997 e foram criados os cursos de

Geografia e História.

A adaptação curricular do curso de Licenciatura Curta de Estudos Sociais para a Licenciatura Plena e da Licenciatura Plena em Estudos Sociais para a Geografia lhe trouxe muitos problemas, resolvidos paralelamente ao seu funcionamento: aumento do corpo docente, estrutura física, elaboração de novos programas, aumento do acervo bibliográfico, entre outros.

De acordo com o exposto, não se concebeu nos três cursos um currículo que pudesse ser considerado perfeito, mas os acertos foram sempre maiores que os erros, perfeitamente contornáveis. O aprimoramento constante e a busca pelo melhor caminho faz parte do processo de evolução.

O número de alunos que retornou para o curso de Geografia foi grande, principalmente em razão da divulgação da nova concepção do curso, da melhoria da qualidade de ensino, da visão holística da ciência geográfica e do direcionamento, voltado para a valorização do homem e do meio ambiente. As aulas de campo, inseridas nas exigências do novo currículo, e as monografias para a conclusão de curso dinamizaram o ensino e deram sentido a uma visão mais moderna da Geografia.

As salas para aulas de Sistemas de Informações Geográficas (SIG), Cartografia, Geologia e Climatologia, além do Centro de Documentação e Informação Cartográfica (CEDIC) e do LAHIGE, mostram o empenho da UESC em dotar o curso de Geografia de espaços próprios e a preocupação pela melhoria da qualidade de ensino.

Os setores informatizados com computadores e impressoras a *laser* na UESC, nos fazem refletir sobre o tempo (década de 1970 e 1980) quando toda a correspondência

interna, relatórios e outros documentos eram feitos a mão, em folha de caderno, às vezes a lápis, mas onde era transmitido todo um ideal e uma esperança de mudanças na cultura da sociedade que permitissem melhor qualidade de vida. Hoje foram substituídos por papel timbrado, digitado em computadores e impressoras a *laser*, de última geração. Os alunos apresentam trabalhos em *data-show* ou em retroprojetores com transparências coloridas, a biblioteca com ar condicionado e sala de projeção, acesso a internet, entre outras comodidades; tudo isso nos mostra como crescemos em 10 anos e o que os homens são capazes de fazer por uma sociedade mais justa, mais humana.

O curso de Geografia passa a fazer parte do Departamento de Ciências Agrárias e Ambientais, junto com o curso de Agronomia e Veterinária, o que causou muita polêmica, já que o curso de Geografia é uma licenciatura e os demais, bacharelado, não havendo afinidade entre as disciplinas dos três cursos.

A criação da UESC trouxe várias modificações, tendo como base a LDB. O ingresso dos professores continua sendo através de concurso público, que, no primeiro momento, permitia candidatos com o título de graduados e/ou especialização, passando em seguida à exigência de mestrado e doutorado. O dirigente do departamento passa a ser denominado diretor, escolhido entre os professores com qualquer titulação.

O diretor e o vice-diretor são eleitos através do voto secreto, entre os professores de todos os cursos do seu departamento.

Tabela 6 – Diretores e vice diretores do Departamento de Ciências Agrárias e Ambientais

**DIRETORES
VICE-DIRETORES
BIÊNIO**

Maria Conceição Oliveira
Antonio Paixão
1995/96

Maria Palma Andrade
João Carlos Oliveira
1997/98

João Carlos
Kátia Moema
1999/2000

Em razão do falecimento da professora Maria Conceição, em 1997, que tinha sido reeleita, mas não empossada, é realizada nova eleição, tendo sido eleita a professora Maria Palma Andrade.

O Colegiado de Geografia foi criado pelo Processo CEE 334/94 e Parecer 036/97 da Câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação, instalada em 15 de agosto de 1997, por ocasião da criação da UESC, cujo sistema binário tirou dos Departamentos a função pedagógica exercida desde a criação da FAFI. Os primeiros coordenadores de colegiado escolhidos entre os professores do curso foram: a professora Maria Helena Gramacho (1997/98) tendo como vice coordenador o professor Natanael dos Reis Bonfim e em 1999 é eleita a professora Maria Palma Andrade, tendo como vice-coordenadora Lurdes Bertol Rocha.

A figura do Colegiado apareceu durante a reforma universitária, pelo Decreto Lei nº 252 de 28 de fevereiro de 1967, deixando porém a critério de cada universidade legislar segundo seu entendimento. Em 1987, após a criação

da FESPI, criou-se o Colegiado de Estudos Sociais, tendo sido eleitos, como coordenadora a professora Cleonice Moreira de Almeida e como vice-coordenador o professor Manoel José Oliveira, só que sem regulamentação e sem renumeração.

Os professores até então celetista (CLT Consolidação das Leis Trabalhista) passam a estatutários (Previdência Social de Responsabilidade do Estado), obedecendo ao plano de cargos e salários que estabelece para professor um mínimo de 20 horas e máximo de 40 horas de trabalho.

Os níveis de titulação passam para: auxiliar de ensino, assistente, adjunto e titular. Os professores antigos permanecem como titulares. Professores são encaminhados para fazer mestrado e doutorado, na própria UESC, em convênio com outras universidades ou em universidades de outros estados, como são também oferecidos cursos de especialização para alunos egressos do curso de Geografia, sendo que, na primeira turma de pós-graduação *lato sensu*, a especialização em Ensino da Geografia, coordenado em 1997 por Natanael Reis Bonfim e Rita Jaqueline Chiapetti, concluíram os seguintes alunos: Adeildes Batista Moura, Amarílio Amorim Santana, Antônia Alexandre dos Santos, Antônio Sérgio da Silva Cardoso, Carlos Roberto Ferreira, Clélia Maria Silva Madureira, Cristiane da Silva Campos, Dinalva Andrade dos Santos, Edvalnita Mendes da Silva, Euflosina Vieira Matos, Gidenalva de Almeida Santos, Jucélia Alves Oliveira Santos, Luciana Borges Silva Messias, Luciana de Jesus Silva, Márcia Virgínia Araújo Peixinho, Maria José Oliveira de Souza, Neone Simões Barboza

Cordeiro, Ricelma da Silva Lino, Rita Maria Gomes de Souza, Rita Maria Silveira Gomes, Rosângela Araújo de Santana, Rosemeire Andrade de Souza e Zila Maria dos Santos Dias.

Tabela 7 - Pós Graduação *strito sensu* – mestrado e doutorado em geografia

AUTOR	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO - UESC/UFBA	ANO
Maria Helena Gramacho Mercês	Colegiado de Curso na UESC: um espaço (in)dispensável	1999
Clarice Gonçalves S. de Oliveira	Novas Indústrias em Itabuna e Ilhéus – 1980 / 2000	2000
Gilmar Alves Trindade	A participação das Associações de Moradores na Produção/Gestão do Espaço Urbano em Itabuna/BA	2000
Lurdes Bertol Rocha	Signos e Significados do Centro da Cidade de Itabuna-Bahia	2000
Paulo Rodrigues dos Santos	Ilhéus. O Porto e a Crise da Região Cacaueira: um estudo geográfico	2000
	TESE DE DOUTORADO - CANADÁ	
Natanael Reis Bonfim	A Busca do Espaço, Perdido: percepção, representação e conceito de espaço geográfico no ensino da Geografia	2000

O curso permanece com o sistema parcelado num total de 2.850 horas.

As atividades do curso de Geografia a partir de 1998 foram:

Tabela 8 - O curso de Geografia – 1997 sistema parcelado – carga horária 2.850 horas

1º SEMESTRE		
Evolução do Pensamento Geográfico I	Clarice Gonçalves de Oliveira	60
Fundamentos Filosóficos	José Ribeiro	60
Introdução à Sociologia	Adão Ornellas	60
Geo-história	Maria Crizaida Ferreira/ Raquel Maria Oliveira	45
Fundamentos de Geoquímica	Francisco de Paula	45
Língua Portuguesa	Maria Helena Targino	60
Educação Física I		30
2º SEMESTRE		
Evolução do Pensamento Geográfico II	Clarice Gonçalves de Oliveira	60
Metodologia do Trabalho Científico	Salvador Dall Pazzo Trevizan	45
Geografia Humana	Rita Gomes/ Rita Jaqueline Chiapetti/Claúdia Mendes	60
Geologia Geral	Cordeiro	75
Elementos de Estatística	Ana Maria Moreau	60
Educação Física II	Irene Mauricio Carzola	30
3º SEMESTRE		
Climatologia	Neylor Calazans	60
Teoria da Região e Regionalização	Gilmar Alves Trindade	60
Hidrografia	Maria Crizaida Ferreira	60
Cartografia I	Natanael Reis Bonfim	60
Pedologia	João Carlos Oliveira / Ana Maria Moreau	60

Continua

4º SEMESTRE		
Oceanografia	Ana Amélia Wanderley / Lúcio Figueiredo Rezende	60
Geomorfologia	Raquel Maria Oliveira / Ednice Fontes de Oliveira	60
Organização do Espaço Baiano	Maria Palma Andrade / Maria Crizalda Ferreira	75
Cartografia II	Natanael Reis Bonfim / Ednice Fontes de Oliveira	60
Geografia Urbana e dos Serviços	Gilmar Alves Trindade/ Rita Jaqueline N. Chiapetti	60
Psicologia da Educação da Aprendizagem	Almir Gonçalves Pereira/Vera Becker/Rita Curvello	45
5º SEMESTRE		
Organização do Espaço Brasileiro I	Maria Helena Gramacho	60
Organização do Espaço Mundial I	Maria Palma Andrade / Clarice G. Oliveira / Gilmar A. Trindade	60
Biogeografia	Jacques Delabie	60
Geografia Agrária	Agenor Gasparetto	45
Educação Ambiental	Alexandre Schiavetti	45
Psicologia da Educação da Adolescência	Almir Gonçalves Pereira/ Vera Becker/ Rita Curvello	45
História da Educação Brasileira	Raimunda Assis / Deise Claret	60
6º SEMESTRE		
Organização do Espaço Brasileiro II	Maria Helena Gramacho	60
Organização do Espaço Mundial II	Maria Palma Andrade / Clarice G. S. de Oliveira / Gilmar Alves Trindade	60 45
Geografia da Indústria, Comércio e Relações Internacionais	Gilmar Alves Trindade	60
Didática	Maria Olívia Lisboa	75
Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia I – Projeto Optativa	Rita Jaqueline Chiapetti / Ednice Ferreira de Oliveira	60

Continua

7º SEMESTRE		
Geografia Política e Geopolítica	Salvador Dall Pazzo Trevisan	60
Sistemas de Informação Geográficas	Maurício Moreau	60
Metodologia do Ensino de Geografia	Lurdes Bertol Rocha / Paulo Rodrigues dos Santos	60
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus	Maria Aparecida Santos de Aguiar	60
Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geo. II – Pesquisa	Maria Eugênia Bruck de Moraes / Rita Jaqueline Chiapetti	75
Instrumentação para o Ensino de Geografia	Rita Maria Silveira Gomes	45
8º SEMESTRE		
Prática Ensino s/f Estágio Supervisionado em Geografia	Lurde Bertol Rocha	255
Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia III – Monografia	Maria Eugênia Bruck de Moraes / Rita Jaqueline Chiapetti Ednice Fontes de Oliveira	90
Conclusão		

- 1998 Oficina sobre Cartografia, ensino, prática e ideologia, ministrada pelo professor Natanael Reis Bonfim.
Seminário Humanidades e Oceanos, coordenado pela professora Maria Crizalda Bonfim comemorando o Ano Internacional dos Oceanos.
I Semana de Ciências Agrárias e Ambientais, realizada em conjunto com os 3 cursos do DCAA: Geografia, Agronomia e Medicina Veterinária, coordenada pelo professor João Carlos Oliveira.
Curso sobre Ler e Escrever em Geografia, ministrado pelo professor Nestor André Kaercher.
- 1999 II Semana de Ciências Agrárias e Ambientais, realizada em conjunto com os 3 cursos do DCAA: Geografia, Agronomia e Medicina Veterinária.
Ciclo de palestras: Novos Estudos de Geografia Urbana Brasileira ministrado pelos professores doutores Sylvio Bandeira de Melo e Pedro Vasconcelos.
O LAHIGE promoveu as seguintes atividades:
Mini-curso: Geografia na Literatura, ministrado pela professora doutora Maria Auxiliadora da Silva.
Mini-curso: A Pesquisa em Geografia na Aprendizagem do Lugar, ministrado pela professora doutora Helena Copetti Callai.
Oficina: A Geografia em Canção, coordenada pela professora Lurdes Bertol Rocha.
Curso sobre Geografia em Mapas, ministrado pela professora doutora Graça Maria Lemos.
I Encontro de Geografia e História coordenado pela professora de Geografia Lurdes Bertol Rocha, e pela professora de História Anna Lúcia Cògo.

Várias outras atividades de extensão passam a ser realizadas em diversas disciplinas, integradas ao currículo como aulas de campo. A pesquisa passa a ser uma realidade, por exigência da monografia incluída na formulação do projeto do curso de Geografia, o que faz crescer ainda mais a qualidade de ensino.

Em razão desse aprendizado, muitos dos alunos egressos foram aprovados em mestrado, na UESC ou fora dela, e vários tornaram-se professores de Geografia e passaram a fazer parte do corpo docente da UESC através de concurso, como: Maria Crizalda Ferreira, Maria Conceição Oliveira, Clarice Gonçalves Oliveira e Gilmar Alves Trindade; ou como professores substitutos: Rita Maria Silveira Gomes, Cláudia Mendes Cordeiro, Antônio Fontes Filho e Dione Jacy Morais.

Mas o curso de Geografia da UESC ainda não é o ideal, deseja-se mais e melhor. E a oportunidade chega com nova a LDB Lei n.º 9394/96 que, num projeto do MEC, considerando-se ser a década de 1990 a década da educação, implanta nova reforma do ensino de primeiro, segundo e terceiro graus. Precisa-se, portanto, de um projeto pedagógico para adequar o curso de Geografia aos novos tempos, aos anseios de modernização da “Era Informacional”; deseja-se um curso que seja flexível, mais dinâmico, mais aberto, com um currículo melhor do que o atual, moderno e com visão de futuro.

Em 1999, foi criada inicialmente uma comissão formada pelos professores Maria Helena Gramacho Mercês, Clarice Gonçalves Oliveira, Gilmar Alves Trindade e o aluno Cristiano Borges para se construir pela primeira vez um

Projeto Pedagógico, refletindo as exigências da LDB. Dissolvida essa comissão, criou-se, em 2001, sub-comissões para agilizar a elaboração do Projeto Político Pedagógico com previsão para ser concluído ainda naquele ano.

Este Projeto deve estar em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o nível fundamental e o médio, a fim de que os egressos não desconheçam as reformas havidas e não fiquem dissociados delas, já que é para trabalhar nos Parâmetros Curriculares que formamos nossos alunos.

Dificuldades várias diminuíram o ritmo de trabalho da elaboração do Projeto Político-Pedagógico, passando, em 2001, para a coordenação da Professora Maria Helena Gramacho, auxiliada pelos professores que compunham o Colegiado de Geografia em suas diversas habilitações, com um prazo de mais dois anos para sua implantação.

E continua a história do curso de Geografia, que será contada pelos professores que prosseguem ensinando, fortalecendo e enriquecendo a Geografia, e atualizando o ensino, conforme as exigências que o desenvolvimento da ciência tornar necessárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Geografia, s/d.

CARVALHO, Guido Ivan. **Ensino Superior**: legislação e jurisprudência. Rio de Janeiro, 1973.

Entrevista com Flávio Simões Costa, Cleonice Moreira de Almeida e Janete Ruiz Macedo.

FONTOURA, Amaral. **Leis da Educação**. Rio de Janeiro: Aurora, 1969.

Memórias de Maria Palma Andrade.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. **Uma breve história de formação do (a) professor(a) de Geografia do Brasil**. São Paulo: Terra Livre, 2000.

UESC. Colegiado de Geografia.

UESC. Secretária Geral de Cursos (SECREGE).

UESC. Secretária de Pós-Graduação (SEPOG).

UESC. **Carta Consulta para Reconhecimento**. ASPLAN, ago., 1994.

UESC. **Documentos da Plenificação de Estudos Sociais e transformação em Geografia** – DCAA/1996.

UESC. Arquivo permanente da UESC.

UESC. **Centro de Documentação (CEDOC)**. Leitura das atas do Departamento de Estudos Sociais e outros documentos, do período 1968/1990.

Não se deve perder de vista que os saberes geográficos são estratégicos e por isso conferem poder político e econômico a quem os detém. Assim sendo, considera-se que não devem ser tomados como um conjunto de conhecimentos neutros.

ISBN 978-85-7455-140-1



9 788574 551401