

A “GEOGRAFIA DO ALUNO” COMO REFERÊNCIA DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO CONSTRUÍDO EM SALA DE AULA

Lana de Souza Cavalcanti

No ensino de Geografia, os objetos de conhecimento são os saberes escolares referentes ao espaço geográfico. São resultados da cultura geográfica elaborada cientificamente pela humanidade e considerada relevante para a formação do aluno. Propostas mais recentes desse ensino são pautadas na necessidade de trabalhar com os conteúdos escolares sistematizados de forma crítica, criativa, questionadora, buscando favorecer sua interação e seu confronto com outros saberes.

A escola é, nessa linha de entendimento, um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica os saberes científicos. A escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares, e a geografia escolar é uma das mediações pelas quais o encontro e o confronto entre culturas acontecem.

Na escola, portanto, o ensino das diferentes matérias escolares, a metodologia e os procedimentos devem ser pensados em razão da cultura dos alunos, da cultura escolar, do saber sistematizado e em razão, ainda, da cultura da escola. A tensão entre a seleção *a priori* de um conhecimento, a organização do trabalho pedagógico na escola e a identidade de alunos e professores deve ser a base para a definição do trabalho docente. Nesse sentido, ensinar geografia é abrir espaço na sala de aula para o trabalho com os diferentes saberes dos agentes do processo de ensino – alunos e professores.

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade e pelos bairros, eles constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios. Assim, vão formando espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construir geografia, constroem também conhecimentos sobre o que produzem, conhecimentos que são geográficos. Então, ao lidar com coisas, fatos e processos na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo geografias (no sentido de espacialidades) e, ao mesmo tempo, conhecimento sobre elas (Cavalcanti, 1998).

A prática cotidiana dos alunos é, desse modo, plena de espacialidade e de conhecimento dessa espacialidade. Cabe à escola trabalhar com esse conhecimento, discutindo, ampliando e alterando a qualidade das práticas dos alunos, no sentido de uma prática reflexiva e crítica, necessária ao exercício conquistado de cidadania.

Damiani (1999, p. 58) traz uma discussão sobre um projeto educativo para a geografia voltado à construção da cidadania, preocupada em considerar a experiência do aluno e, pelo ensino, ampliá-la:

É possível, embora este não seja o único objetivo, realizar um trabalho educativo, visando esclarecer os indivíduos sobre sua condição de cidadãos, quando se apropriam do mundo, do país, da cidade, da casa e, ao mesmo tempo, decifrando os inúmeros limites decorrentes das alienações. O trabalho consiste em discernir as experiências sociais e individuais e, assim, potencializá-las.

A referência à formação da cidadania como uma das tarefas da escola já é uma ideia bastante consolidada e, por isso mesmo, é importante delimitar os significados mais concretos desse conceito. Formar cidadão é um projeto que tem como centro a participação política e coletiva das pessoas nos destinos da sociedade e da cidade. Essa participação está ligada à democracia participativa, ao pertencimento à sociedade. Assim, nesse conceito, pressupõe-se

a conexão entre espaço público e construção da identidade dos cidadãos. A complexidade da noção requer, pois, que a escola e os professores definam com clareza conteúdos específicos para orientar o projeto educativo dos jovens, organizando ações que propiciem a discussão do conceito e ações que pressuponham o exercício da cidadania no próprio espaço escolar, certamente relacionadas ao cotidiano dos alunos. Além disso, na discussão e no tratamento dos conteúdos específicos das disciplinas, entre as quais a geografia tem papel importante, perpassam informações, processos, valores e atitudes que orientam práticas cidadãs cotidianas.

Outro autor que demonstra preocupação com a inclusão da geografia do cotidiano em sala de aula afirma:

Os conceitos e vivências espaciais (geográficas) são importantes, fazem parte de nossa vida a toda instante. Em outras palavras: Geografia não é só o que está no livro ou o que o professor fala. Você a faz diariamente. Ao vir para a escola a pé, de carro ou de ônibus, por exemplo, você mapeou, na sua cabeça, o trajeto. Em outras palavras: o homem faz Geografia desde sempre. (Kaercher 1998, p. 74; grifos do autor)

Entre as recomendações presentes nos textos sobre ensino de geografia também está considerar os conhecimentos que os alunos trazem para trabalhar determinados conteúdos, seja sobre o município (Callai 1998), a globalização (Castrogiovanni 1998) ou até algo mais específico, como o tema do separatismo no Brasil (Kaercher 1998).

Essas orientações para estruturar o trabalho docente considerando os conhecimentos geográficos dos alunos também perpassam a proposta de geografia dos PCNs para o ensino fundamental. Alguns trechos dos documentos servem como ilustração:

As percepções que os indivíduos, grupos ou sociedade têm do lugar em que se encontram e as relações singulares que com ele estabelecerem fazem parte do processo de construção das representações de imagens do mundo e do espaço geográfico. As percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são, portanto, elementos importantes na constituição do saber geográfico. (Brasil 1998, p. 110)

Mesmo que ainda não tenham tido contato com o conhecimento geográfico de forma organizada, os alunos são portadores de muitas informações e ideias sobre o meio em que estão inseridos e sobre o mundo (*ibid.*, p.128)

REFERÊNCIAS:

- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia. Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF. 1998.
- CALLAI, H.C. O ensino de geografia: Recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A.C. et al. **Geografia em sala de aula, práticas e reflexões.** Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros. 1998.
- CASTROGIOVANNI, A.C. et al. **Geografia em sala de aula, práticas e reflexões.** Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros. 1998.
- CAVALCANTI, L.S. **Geografia, escola e construção de conhecimento.** Campinas: Papyrus, 1998.
- DAMIANI, A. L. A geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, A.F.A. (org). **Novos caminhos da geografia.** São Paulo: Contexto, 1999.
- KAERCHER, N.A. A geografia é o nosso dia a dia. In: CASTROGIOVANNI, A.C. et al. **Geografia em sala de aula, práticas e reflexões.** Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros. 1998.

A RELAÇÃO OBJETIVO-CONTEÚDO-MÉTODO

José Carlos Libâneo

Ao longo dos nossos estudos temos tratado sistematicamente dessa questão fundamental do processo de ensino. Os métodos não têm a vida independentemente dos objetivos e conteúdos, assim como a assimilação dos conteúdos depende tanto dos métodos de ensino como dos de aprendizagem.

A primeira consideração que devemos fazer a esse respeito é que o conteúdo de ensino não é a matéria em si, mas uma matéria de ensino, selecionada e preparada pedagógica e didaticamente para ser assimilada pelos alunos. Ao dizermos isso, queremos insistir em que não basta transmitir a matéria, ainda que levemos em conta as condições prévias dos alunos. É preciso considerar que a matéria de ensino está determinada por aspectos político-pedagógicos, lógicos e psicológicos, o que significa considerar a relação de subordinação dos métodos aos objetivos gerais e específicos. Os objetivos expressam não só a antecipação dos nossos propósitos em relação ao desenvolvimento e transformação da personalidade dos alunos face às exigências individuais e sociais, como também a conotação pedagógica dos conteúdos. Os métodos, por sua vez, são as formas pelas quais os objetivos e conteúdos se manifestam no processo de ensino.

A relação objeto-conteúdo-método tem como característica a mútua interdependência. O método de ensino é determinado pela relação objetivo-conteúdo, mas pode também influir na determinação de objetivos e conteúdos. Com efeito, a matéria de ensino é o elemento de referência para a elaboração dos objetivos específicos que, uma vez definidos, orientam a articulação dos conteúdos e métodos, tendo em vista a atividade de estudo dos alunos. Por sua vez, os métodos, à medida que expressam formas de transmissão e assimilação de determinadas matérias, atuam na seleção de objetivos e conteúdos.

Por exemplo, quando definimos objetivos e conteúdos de História, devem estar incluídos neles os métodos próprios de estudo dessa matéria. Se entendermos que o método de estudo da História privilegia mais a compreensão do processo histórico e as relações entre os acontecimentos do que a simples descrição de nomes e fatos, esta particularidade metodológica deve ser transformada em objetivo de ensino. O mesmo raciocínio vala para a matéria Ciências, por exemplo, em relação aos métodos e hábitos científicos.

Podemos dizer, assim, que o conteúdo determina o método, pois é a base informativa concreta para atingir os objetivos. Mas o método pode ser um conteúdo quando é também objeto de assimilação, ou seja, requisito para assimilação ativa dos conteúdos. Por exemplo, para uma aula de leitura estabelecemos objetivos, conteúdos e métodos. Se decidimos aplicar o método de leitura expressiva, nosso objetivo é que o aluno domine uma habilidade de leitura. Nesse caso, o método se converte em objetivo e conteúdo.

Estas considerações procuram mostrar que a unidade objetivo-conteúdo-métodos constitui a linha fundamental de compreensão do processo didático: os objetivos, explicitando propósitos pedagógicos intencionais e planejamentos de instrução e educação dos alunos, para participação na vida social; os conteúdos, constituindo a base informativa concreta para alcançar os objetivos e determinar os métodos; os métodos, formando a totalidade dos passos, formas didáticas e meios organizativos que viabilizam a assimilação dos conteúdos e, assim, o atingimento dos objetivos.

O PLANO DE AULA

José Carlos Libâneo

[...] É na aula que organizamos ou criamos as situações docentes, isto é, as condições e meios necessários para que os alunos assimilem ativamente conhecimentos, habilidades e desenvolvam suas capacidades cognoscitivas. Além disso, vale ressaltar que uma das principais qualidades profissionais do professor é estabelecer uma ponte de ligação entre as tarefas cognitivas (objetos e conteúdos) e as capacidades dos alunos para enfrenta-las, de modo que os objetivos da matéria sejam transformados em objetivos dos alunos.

O plano de aula é um detalhamento do plano do ensino. As unidades e subunidades (tópicos) que foram previstas em linhas gerais são agora especificadas e sistematizadas para uma situação didática real. A preparação de aulas é uma tarefa indispensável e, assim como o plano de ensino, deve resultar num documento escrito que servirá não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano para ano. Em todas as profissões o aprimoramento profissional depende da acumulação de experiências conjugando a prática e a reflexão criteriosa sobre ela, tendo em vista uma prática constantemente transformada para melhor.

Na elaboração de plano de aula, deve-se levar em consideração, em primeiro lugar, que a aula é um período de tempo variável. Dificilmente completamos numa só aula o desenvolvimento de uma unidade ou tópico de unidade, pois o processo de ensino e aprendizagem se compõe de uma sequencia articulada de fases: preparação e apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas; desenvolvimento da matéria nova; consolidação (fixação, exercícios, recapitulação, sistematização); aplicação; avaliação. Isso significa que devemos planejar não uma aula, mas um conjunto de aulas.

Deve, também, tomar o tópico da unidade a ser desenvolvido e desdobrá-lo numa sequência lógica, na forma de conceitos, problemas, ideias. Trata-se de organizar um conjunto de noções básicas em torno de uma ideia central, formando um todo significativo que possibilite ao aluno uma percepção clara e coordenada do assunto em questão. Ao mesmo tempo em que são listadas as noções, conceitos, ideias e problemas, é feita a previsão do tempo necessário. A previsão do tempo, nesta fase, ainda não é definitiva, pois poderá ser alterada no momento de detalhar o desenvolvimento metodológico da aula.

Em relação a cada tópico, o professor redigirá um ou mais objetivos específicos, tendo em conta os resultados esperados da assimilação de conhecimentos e habilidades (fatos, conceitos, ideias, relações, métodos e técnicas de estudo, princípios, atitudes etc.). Estabelecer os objetivos é uma tarefa tão importante que deles vão depender os métodos e procedimentos de transmissão e assimilação dos conteúdos e as várias formas de avaliação (parciais e finais).

O desenvolvimento metodológico será desdobrado nos seguinte itens, para cada assunto novo: preparação e introdução do assunto; desenvolvimento e estudo ativo do assunto; sistematização e aplicação; tarefas de casa. Em cada um desses itens são indicados os métodos, procedimentos e materiais didáticos, isto é, o que professor e alunos farão para alcançar os objetivos.

Em cada um dos itens mencionados, o professor deve prever formas de verificação do rendimento dos alunos. Precisa lembrar que a avaliação é feita no início (o que o aluno sabe antes do desenvolvimento de matéria nova), durante e no final de uma unidade didática. A avaliação deve conjugar variadas formas de verificação, podendo ser

informal, para fins de diagnóstico e acompanhamento do progresso dos alunos, formal, para fins de atribuição de notas ou conceitos.

Os momentos didáticos do desenvolvimento metodológico não são rígidos. Cada momento terá duração de tempo de acordo com o conteúdo, com o nível de assimilação dos alunos. Às vezes ocupar-se-á mais tempo com a exposição oral da matéria, em outras, com o estudo da matéria. Outras vezes, ainda, tempo maior pode ser dedicado a exercícios de fixação e consolidação. Por exemplo, pode acontecer que os alunos dominem perfeitamente os conhecimentos e habilidades necessários para enfrentar a matéria nova; nesse caso, a preparação e introdução do tempo pode ser mais breve. Entretanto, se os alunos não dispõem de pré-requisitos bem consolidados, a decisão do professor deve ser outra, gastando-se mais tempo para garantir uma base inicial de preparo através de recapitulação, pré-teste de sondagem, exercícios.

No desenvolvimento metodológico pode-se destacar aulas com finalidades específicas: aula de exposição oral da matéria, aula de discussão ou de trabalho em grupo, aula de estudo dirigido individual, aula de demonstração prática ou estudo do meio, aula de exercícios, aula de recapitulação, aula de verificação para aprendizagem.

O professor consciencioso deverá fazer uma avaliação da própria aula. Sabemos que o êxito dos alunos não depende unicamente do professor e de seu método de trabalho, pois a situação docente envolve muitos fatores de natureza social, psicológica, o clima geral da dinâmica da escola etc. Entretanto, o trabalho docente tem um peso significativo ao proporcionar condições efetivas para o êxito escolar dos alunos. Ao fazer a avaliação das aulas, convém ainda levantar questões como estas: Os objetivos e conteúdos foram adequados à turma? O tempo de duração da aula foi adequado? Os métodos e técnicas de ensino foram variados e oportunos para suscitar a atividade mental e prática dos alunos? Foram feitas verificações de aprendizagem no decorrer das aulas (informais e formais)? O relacionamento professor-aluno foi satisfatório? Houve uma organização segura das atividades, der moto a ter garantido um clima de trabalho favorável? Os alunos realmente consolidaram a aprendizagem da matéria, num grau suficiente para introduzir a matéria nova? Foram propiciadas tarefas de estudo ativo e independente dos alunos?

Processo de Planejamento¹

Celso dos S. Vasconcellos

- Planejamento x Plano

Planejamento é o processo, contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento. Plano é o produto desta reflexão e tomada de decisão, que como tal pode ser explicitado em forma de registro, de documento ou não: “Poderá tão-somente ser assumido como uma decisão e permanecer na memória viva como guia de ação. Aliás, só como memória viva ele faz sentido” (Luckesi, 1984: 211).

O planejamento, enquanto processo, é permanente. O plano, enquanto produto é provisório.

O planejamento da educação escolar pode ser concebido como processo que envolve a prática docente no cotidiano escolar, durante todo o ano letivo, onde o trabalho de formação do aluno, através do currículo escolar, será priorizado. Assim, o planejamento envolve a fase anterior ao início das aulas, o durante e o depois, significando o exercício contínuo da ação-reflexão-ação, o que caracteriza o ser educador. (Fusari, 1998:9)

O Plano corresponde a um certo momento de amadurecimento e de clareza no processo de planejamento: “quando condições, objetivos, meios podem ser e são determinados ‘exatamente’, e quando a ordenação recíproca e dos fins apóia-se sobre um saber suficiente do domínio em questão” (Castoriadis, 1995: 97). Esta é sua força e seu limite, pois se desta forma pode direcionar a ação, de outra, está condenado a ficar ultrapassado pelo fluxo do real: os planos passam, o planejamento permanece (cf. Castoriadis, 1995: 97).

- Subprocessos

Planejar é elaborar o plano de mediação, da intervenção na realidade, aliado à exigência, decorre de sua intencionalidade, de colocação deste plano em prática. A elaboração do plano, obviamente, não é ainda a ação; é um processo mental, de reflexão, de tomada de decisão; por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas uma reflexão ‘grávida’ de intervenção na realidade. Temos, então, a dialética da ação humana consciente e intencional entre ação e reflexão. É preciso ficar claro, no entanto, que não se trata de ‘etapas’ que sucedem

¹ VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico* – elementos metodológicos para elaboração e realização. 10ª Ed. São Paulo: Libertad, 2002. p. 80 – 82.

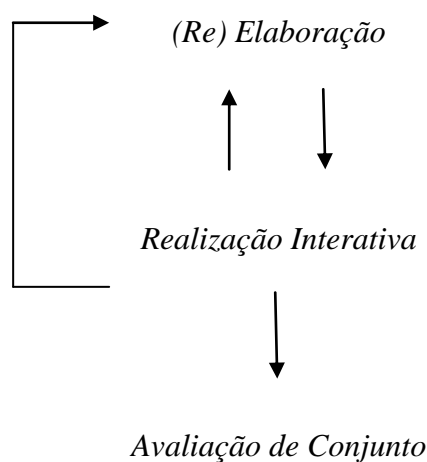
mecanicamente: uma de reflexão, outra de ação. Trata-se de predominância de uma ou de outra, mas não de justaposições estanques, dicotômicas. Isto é importante: são momentos em que predomina a reflexão ou a ação, mas ambos constituem uma unidade indissolúvel (práxis). Na reflexão está presente a ação, como ponto de partida, como desafio. Na ação há um tipo de reflexão que é ‘tensional’, que está ao mesmo tempo guiando a ação e confrontando, comparando com o ideal estabelecido.

O planejamento enquanto processo envolve, pois, dois grandes subprocessos:

- Elaboração
- Realização Interativa²

Tem que haver elaboração do plano de ação. Mas isto não basta: se não houver a tentativa de colocação em prática, tendo como referência aquilo que foi planejado, estará rompida a unidade do processo, se estabelecerá uma dicotomia entre pensar e fazer, conceber e realizar, teoria e prática, o que caracteriza uma atividade alienada. “A relação entre a consciência do projeto proposto e o processo no qual se busca sua concretização é a base da ação planejada dos seres humanos” (Freire, 1981a: 43).

Por outro lado, ainda que a avaliação seja elemento inerente à Realização Interativa, deve-se prever um momento de avaliação mais sistemática do conjunto da atividade (anteação, ação, retroação, cf. Palmarini, 1992: 23). Podemos representar o ciclo do planejamento da seguinte forma:



- Esquema: Ciclo do Planejamento -

Os esquemas clássicos do ciclo do planejamento apresentam os seguintes ‘passos’: Planejar, Executar e Avaliar. Temos restrições a esta abordagem por entendermos que a execução não pode estar separada do que foi planejado e a avaliação não é algo que ocorre apenas no fim; ao contrário, acompanha

² No Planejamento administrativo, este subprocesso fase costuma corresponder às fases denominadas “Execução” e “Controle”.

todo processo de colocação em prática. Por isto, afirmamos que o ciclo do planejamento, na verdade, é elaborar e realizar interativamente, o que implica avaliação – tanto no processo como num momento de conjunto – ou seja, não pode haver – para não ser um planejamento alienado – separação na execução com aquilo que foi planejado. Esta não desvinculação da ação com a intencionalidade caracteriza a **práxis**.

Referências

CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*, 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade*, 5ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981a.

FUSARI, José C. *O Papel do Planejamento na Formação do Educador*. São Paulo: SE/CENP, 1988.

LUCKESI, Cipriano C. *Elementos para uma Didática no Contexto de uma Pedagogia para a Transformação*. In: Simpósios da III Conferência Brasileira de Educação. São Paulo: Loyola, 1984.

PALMARINI, M. Piatteli. Atencipação. In: *Enciclopédia Einaidi, volume 21 Método – Teoria Modelo*. Porto: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1992.