

Ensino de Geografia, desafios e sugestões para a prática educativa escolar

José Misael Ferreira do Vale
Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências –
UNESP/Bauru

Maria da Graça Mello Magnoni
Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências –
UNESP/Bauru

[...] não há mais lugar, na Geografia que se ensina, para os estudos do elemento natural desvinculado do processo cultural [...] é fundamental, para que não continuemos a ser professores de uma disciplina desinteressante, pretensamente neutra e, principalmente, totalmente desvinculada da realidade, num mundo onde o contraditório aparente é, na verdade, a realidade efetiva.

Álvaro José de Souza (2001, p.11)

O educador que ensinando Geografia “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do conteúdo, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica.

Paulo Freire (1996, p. 63)

Considerações iniciais a propósito do ensino de Geografia

Yves Lacoste (1993), professor da Universidade de Paris, geógrafo renomado, afirmava que o século XIX nos ensinara a ler a palavra, mas no século XX seria importante “ler o espaço”. A afirmação do cientista francês, válida para o nosso tempo, evidencia que a nova Geografia, longe da aprendizagem mecânica de nomes de acidentes naturais deveria *aventurar-se* a fazer a leitura do espaço como lugar do drama humano da ocupação e da transformação do mundo. A Geografia, como ciência do espaço, reflete as contradições e as lutas do ser humano em interação com a realidade natural que o desafia. A ação humana reage ao meio ambiente criando o *espaço social*, síntese do relacionamento entre homem e natureza.

Hoje, após milênios de interação entre homem e natureza, o espaço que se tem é um espaço marcado pela ação transformadora do ser humano de tal modo que a natureza se fez humana e o ser humano se fez natural, o que implica em dizer que não se encontra o “espaço puro” nem o “ser humano fora do espaço”. Do ponto de vista filosófico, o ser humano é um “ser situado”, resultado de circunstâncias, contudo capaz de alterá-las. Nesse relacionamento dinâmico do ser com a circunstância (o entorno), surge o conhecimento da realidade natural-social como prática teórico-prática.

A capacidade de *aventurar-se* é condição para o conhecimento e, no contexto educativo escolar, aventura a ser vivida. O verbo *aventurar-se* ser conjugado no plural, pelo professor e alunos, sujeitos sociais, que se encontram e interagem em uma forma particular de leitura do mundo: a Geografia.

Paulo Freire (1983) ao perceber que a ação educativa é essencialmente comunicativa, dialógica, nos ensina que a verdadeira aprendizagem não consiste na “[...] transferência do saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. A partir dessa concepção de Educação, ousaremos fazer uma reflexão sobre o ensino de Geografia, como ciência do espaço marcado pela presença humana, reagindo ao ambiente.

O presente texto é resultado de prática docente em ensino de Geografia, tanto no ensino básico, como no universitário. A partir das experiências nos níveis indicados, resgataremos a reflexão a propósito da educação formal das crianças, dos jovens e adultos. Como resultado, estimamos é elaborar uma Geografia dialeticamente pensada, centrada na relação dinâmica entre o natural e o social, entre o jovem, a criança e o adulto, entre o aparente e o essencial como propõe Karel Kosik em a **Dialética do Concreto** (1995).

Na intenção de possibilitar algumas reflexões, o texto será estruturado a partir de quatro dimensões consideradas fundamentais na prática educativa voltada para o ensino da Geografia e dos demais conteúdos de conhecimento, abordadas nas seguintes interrogações:

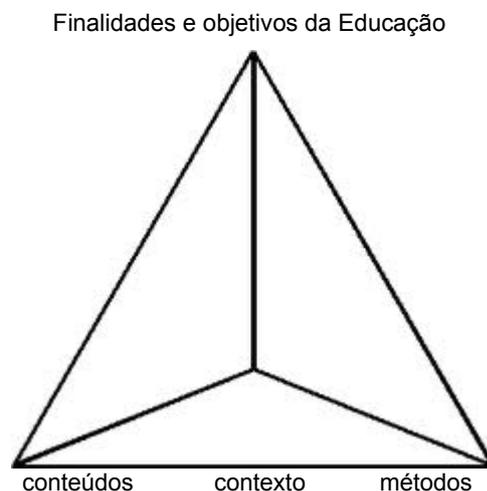
1. Quais são as *finalidades* e os *objetivos* da Geografia escolar que se ensina?
2. Sobre qual visão de mundo se estruturam os *conteúdos* da Geografia escolar?

3. Sobre quais bases teóricas será possível construir um *método* para o ensino significativo da Geografia escolar?
4. O estudo do *contexto* geográfico pode servir à construção de uma ordem democrática?

A *prática pedagógica* é o ponto de referência do professor, portanto, é fundamental conhecer os pressupostos teóricos que embasam a prática pedagógica, recordando aqui os ensinamentos de Ferreira do Vale (1998, p. 11), “[...] praticar sem pensar a prática é empobrecer a própria prática naquilo que ela possui de mais importante, o poder de transformar a realidade mediante o questionamento de si própria”.

Utilizando-se a figura de uma pirâmide de base triangular (tetraedro) será possível representar esquematicamente as relações básicas entre os diferentes aspectos da prática pedagógica.

Figura 1 – Tetraedro da prática pedagógica



Fonte: FERREIRA DO VALE, J. M. Breves anotações sobre a prática alfabetizadora. **Jornal O espaço do geógrafo**, Bauru, 2 trim., p. 11, 1998.

Como podemos observar, cada vértice da figura é o resultado da confluência de três retas. Para as finalidades e os objetivos, confluem as dimensões dos conteúdos, métodos e contexto. Para os métodos, confluem os conteúdos, as finalidades e os objetivos e o contexto. Para os conteúdos confluem as finalidades,

os objetivos, os métodos e o contexto. Para o contexto, confluem as retas que partem dos conteúdos, métodos, finalidades e objetivos.

Dessa forma, analisando a ação docente a partir da figura, podemos evidenciar que a correta prática pedagógica é um sistema articulado de ações; a mudança produzida em um elemento provoca uma mudança nos demais; nesse sentido, há entre os elementos indicados uma relação orgânica e um sistema bem definido de relações que permite descrever e explicar o processo educativo na sua complexidade.

Se alguém deseja educar terá que atentar para a inter-relação entre os diferentes aspectos da prática educativa, terá que atentar para o relacionamento orgânico das partes de modo que nenhum aspecto tomado isoladamente seja capaz de explicar adequadamente a prática educativa. Um estudo que se contente com a análise de apenas um aspecto do ensino incorre em *reducionismo* que empobrece a compreensão do objeto de estudo.

A complexidade do fenômeno educativo

As constatações referentes às práticas educativas observadas neste texto têm como fundamento a atuação profissional, como professora de Geografia, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e da disciplina Conteúdos e Metodologias de Geografia, no Curso de Pedagogia da Universidade Pública, nas vivências de estágio, descritas em relatórios, nas intervenções expostas em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), nas discussões realizadas em sala.

Yves Lacoste (1993, p.31) afirma que “A Geografia... isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”, ao caracterizar duas Geografias, por ele denominadas de *Geografia dos estados maiores* e *Geografia dos professores*. Para o estudioso, a Geografia escolar possui função ideológica ao influenciar permanentemente, desde a juventude, milhões de pessoas, pela inculcação de elementos de conhecimento enumerados sem ligação entre si (o relevo – o clima – a vegetação – a população etc) Essa Geografia visa não só mascarar a trama política de tudo aquilo que se refere ao espaço, como, ao mesmo tempo, impor, implicitamente, a orientação de que não é preciso senão memória para dominar o conhecimento geográfico.

[...] a outra geografia, a dos professores, que apareceu há menos de um século, se tornou um discurso ideológico no qual uma das funções “inconscientes”, é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço. Não somente essa geografia dos professores é extirpada de práticas políticas e militares como de decisões econômicas (pois os professores nisso não têm participação), mas ela dissimula, aos olhos da maioria, a eficácia dos instrumentos de poder que são as análises espaciais. Por causa disso a minoria no poder tem consciência de sua importância, é a única a utilizá-las em função dos seus próprios interesses e este monopólio do saber é mais eficaz porque a maioria não dá nenhuma atenção a uma disciplina que lhe parece tão perfeitamente inútil. (LACOSTE, 1993, p. 31).

Os textos de Geografia dos livros didáticos ou das apostilas apresentam as categorias (posição geográfica e astronômica, relevo, geologia, clima, hidrografia, vegetação, população, agricultura, indústria, cidades, transportes, comércio etc.) como *catálogos de informações* tematicamente padronizadas, descritas e tratadas em paralelo, em “cacos” na expressão de Ruy Moreira (2004, p.183). Os textos não são analíticos, nem permitem a análise geográfica na “leitura do mundo”. Eles também não facultam perceber o espaço geográfico como historicamente produzido, socialmente construído, que revela a história e a sociedade.

Uma outra Geografia escolar é necessária, para que seja permitida a “análise geográfica na leitura de mundo”. Esse é o desafio colocado aos que ensinam e aos que pesquisam a Ciência Geográfica.

Para as reflexões e propostas voltadas “a uma outra Geografia” vinculada à realidade concreta das escolas, dos professores e alunos da Educação Básica e Universitária, tomamos como referência **o espaço**, categoria principal da representação geográfica, manifestação das relações entre o homem e o meio, e a **“leitura de mundo”**, como o recurso metodológico inicial. O “espaço” será tomado então, como “ponto de partida” para a leitura da sociedade e do mundo.

Com um dos pés fincados na Geografia, nos seus conceitos e conteúdos, iniciaremos a caminhada, tendo o segundo pé na Pedagogia ou, no arcabouço metodológico das tendências pedagógicas elaboradas a partir das concepções filosóficas denominadas “progressistas”, tomando como referência as propostas pedagógicas de Célestin Freinet, na Pedagogia do Bom Senso; Paulo Freire na Pedagogia Libertadora e Demerval Saviani, com a proposta da Pedagogia Histórico Crítica. Apesar das concepções filosóficas dos referidos educadores divergirem, as propostas metodológicas ou os caminhos metodológicos, que percorrem para a

concretização de suas teorias em práticas pedagógicas voltadas ao ensino, são muito próximas, quando pensamos na ação educativa escolar dos professores.

Vale a pena afirmar que há uma diferença qualitativa entre o trabalho do professor em sala de aula nas séries iniciais do ensino fundamental e a reflexão pedagógica de educadores universitários interessados nos fundamentos da educação.

O professor que atua no dia a dia em sala de aula está preocupado em dar seqüência ao trabalho escolar sem quebra da continuidade. Nesse sentido, lança mão de instrumentos, métodos e processos que facilitam a aprendizagem do aluno e ajudam, também, o trabalho docente sem maiores preocupações com os fundamentos da educação. Assim, parece estranho ao teórico da educação reunir três pedagogias de orientação epistemológica distintas. Freinet é um estudioso interessado no “livre tasteio experimental” dos alunos diante da realidade. O “método natural” é sempre guiado pelo “interesse do aluno” diante da vida. O professor, nessa perspectiva, é um condutor de mentes que exploram o mundo. Já Paulo Freire, educador católico, está voltado para a educação dialógica, baseada no respeito à experiência do aluno. Antes da ciência e do formal, há a experiência de vida das pessoas, a inserção das pessoas em um mundo injusto, desigual e desumano. Assim, a aprendizagem da vida antecede a escolar, por isso é preciso reconhecer que a “leitura do mundo” antepõe-se à “leitura da palavra”.

Saviani, por sua vez, pensa a educação como mediação entre o professor e o conhecimento científico elaborado historicamente, e as pessoas imaturas que precisam apropriar-se desse conhecimento como base para sua autonomia e liberdade. Todos os pensadores indicados percebem que a educação resulta em processo de conscientização, de aprendizagem e de ensino, de respeito às pessoas que precisam dominar os instrumentos culturais importantes para a redenção e libertação das camadas populares. Paulo Freire admite, porém, que antes da História, há *a priori* uma transcendência alicerçando a imanência.

Freinet e Saviani são educadores do pensamento imanente que entendem não ser necessário sair da História para explicar e compreender a ação humana. Não há a necessidade de fundar a ação pedagógica na transcendência. Basta analisar as necessidades humanas ao longo da História para perceber quais são essenciais. Entre estas, faz-se necessário mobilizar práticas sociais que priorizem a

Educação para o resgate e a promoção do ser humano explorado e injustiçado ao longo da História.

Os três pedagogos entendem que o fato educativo não se separa do político. Freinet quer uma Educação libertária; Paulo Freire quer uma Educação libertadora; Saviani uma Educação transformadora. Cada qual sugere *instrumentos* básicos para a promoção do ser humano. Paulo Freire pensa no diálogo, na “experiência de vida”, na “palavramundo”, nos temas geradores. Freinet aposta na “aula-passeio”, no “texto livre”, no “tateio experimental”, na liberdade de criação das pessoas. Saviani quer que a Educação comece e termine na “prática social”, a inicial baseada no contexto gerador de problemas a resolver e a final com as condições intelectuais e morais para a solução das questões postas pela prática social inicial, através de instrumentos que facilitem a aprendizagem das pessoas. Todos os três teórico-práticos da Educação valorizam o contexto, a prática social existente em determinado espaço social.

O professor assoberbado pelo trabalho do dia adia não tem como ajuizar sobre os fundamentos de cada visão teórico-prática da Educação. Usará, quase sempre, os instrumentos sugeridos pelos estudiosos. Utilizar-se-á da “hora da conversa”, dos “círculos de cultura”, da “aula-passeio” dos relatos de experiência, da “palavramundo”, do “diálogo”, do “tateio experimental”, dos filmes, das histórias, do saber historicamente acumulado e outros expedientes didáticos, como o trabalho em equipe, que permitem aflorar o conhecimento à consciência dos alunos.

A contribuição teórico-prática dos pensadores da Educação

Uma Geografia articulada aos interesses da maioria da população e aos interesses concretos do povo, será uma Geografia compromissada que denominaremos “*Geografia Contextualizada*”. O *contexto* será a mediação entre a Geografia Universitária e a Geografia Escolar, entre a pesquisa geográfica, a organização e o ensino dos conteúdos escolares, entre os conhecimentos de base empírica, de senso comum e os saberes alicerçados em bases científicas.

Paulo Freire abre a trilha em direção à libertação, através da “palavramundo”, da palavra carregada de sentido social, do gosto pelo mundo, das experiências de vida, do conhecimento popular, da realidade, da cultura dos envolvidos no processo

educativo. Dos espaços mais próximos, que constituem as categorias básicas da Geografia: a *paisagem*, o *território* e o *lugar*, serão retiradas as “*palavramundo*”.

A *Geografia lê o mundo através da paisagem*. Esta é o nosso primeiro contato com o mundo circundante, enquanto nível de experiência sensível. Segundo Moreira (2002, p. 200), “o espaço banal”, ‘o aqui-agora do cotidiano da Geografia”, conceito também apresentado por François Perroux, citado por Milton Santos em *Território e Sociedade* (2000, p. 53), é local em que se realiza a vida coletiva, onde dominantes e dominados, ricos e pobres, poderosos e desprestigiados estão presentes. Milton Santos (2000, p. 53) define esse espaço como “horizontalidade”, sendo a “verticalidade” os vetores que se instalam nos lugares e que correspondem, sobretudo, às ações das empresas globais, que pouco se importam com o que está em seu entorno. A horizontalidade é o resultado da vizinhança, da coabitação, da coexistência do diverso que é objeto do trabalho do geógrafo.

O geógrafo é, então, um cientista que, por meio do mergulho na paisagem que vê e vive, explica o mundo. Por sua vez, a linguagem da Geografia é por excelência colada justamente a esse dado real do mundo que é a *paisagem geográfica*. Em suma, a *metodologia da Geografia é a leitura do mundo através da paisagem*.

Paulo Freire (1989), ao pensar o método para a alfabetização de jovens e adultos, propõe iniciá-lo a partir de palavras que são “chaves” para o indivíduo e para o grupo. As “palavras geradoras”, buscadas no universo vocabular dos alunos, serão o ponto inicial para a alfabetização. A leitura da palavra é realizada a partir da “leitura do mundo”. A realidade é problematizada a partir de uma palavra, cujos significados serão descobertos pela análise, daí ser carregada da visão de mundo dos que fazem a leitura dessa palavra. A alfabetização é a leitura da palavra e a leitura do contexto, assim, a alfabetização em sentido amplo pode ser uma “alfabetização geográfica”, quando a Geografia for contextualizada, colada ao real, plena de sentido humano-social.

A opção pela Pedagogia da Libertação traz um sério desafio ao professor que pretende organizar os conteúdos e elaborar material didático para o ensino da Geografia. Se, temos como grande objetivo, no ensino de Geografia, dotar nossos alunos de capacidade suficiente para perceber a espacialidade particular de cada sociedade, devemos entender as manifestações paisagísticas como grandes “sintomas” a esclarecer os rumos de determinada comunidade ou sociedade.

O nosso ponto de partida deverá ser o que há de mais concreto e palpável nessa relação sociedade-espço, que é exatamente a *paisagem*, pois ela pode ser vista, apalpada, medida, mapeada etc. Mais do que isso, ela pode ser investigada em seus elementos, de modo a permitir o descortinamento do intrincado mundo das relações sócio-espaciais, tanto em escala local, como regional e mundial. Para ensinar o contexto, o educador precisa conhecer o contexto. Assim, a formação do educador tem trajetória próxima à formação do aluno.

Paulo Freire, em uma compreensão crítica do ato de ler, considerou a leitura do mundo anterior à leitura da palavra, “[...] daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (1989, p. 9). Ele registrou que linguagem e realidade se prendem dinamicamente. Desse modo, a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Célestin Freinet (1985), a partir da avaliação crítica do trabalho escolar cotidiano, buscou e desenvolveu uma prática pedagógica que possibilitasse às crianças da escola rural primária, onde ensinava obter experiências e conhecimentos que lhes permitissem entender e superar os desafios colocados pelo contexto no qual viviam na pequena província de Bar sur Loup, Sul da França. Freinet (1973) desejava constituir uma Escola Moderna, contemporânea da ciência e da tecnologia, em que a distância, o isolamento e a pobreza vividos no período entre-guerras não limitassem o acesso do aluno às informações e às possibilidades de desenvolvimento social e educacional.

O educador francês, através da Pedagogia do Bom Senso, atribuía legitimidade à ação pedagógica que tomava como ponto de partida a vida, a prática social e o interesse do aluno. A “aula-passeio”, entre as “técnicas” propostas por Freinet, constitui o momento em que os sentidos se voltam ao *lugar*, buscam e registram os objetos, listam ou desenharam os elementos que compõem a *paisagem*, ouvem e registram os sons, e os relatos, experimentam o *cotidiano*, voltam a atenção às diferentes manifestações dos indivíduos.

Demerval Saviani, ao preconizar um método no qual professor e alunos possam agir como agentes sociais, toma a prática social como primeiro passo da Pedagogia Histórico Crítica. Para Saviani (1983, p. 73):

O ponto de partida seria a *prática social*, que é comum ao professor e aos alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente, enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico, há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos chamar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético.

A prática social inicial representa para a Geografia escolar a possibilidade de inverter a função ideológica da “Geografia dos Professores”, tornando-a um instrumento a serviço do “desvelamento” dos olhares diante da realidade, delineando a partir da paisagem, “[...] dos seus objetos e das relações que permeiam e articulam esses objetos: as relações ideológicas e culturais, as relações jurídicas e políticas, as relações econômicas da infraestrutura, a produção e a circulação” (SAVIANI, 1983, p. 178). Como observou Saviani, por meio da análise dos objetos existentes e do modo como os objetos estão arranjados na paisagem, é possível enxergar as relações materializadas nos objetos” (1983, p. 178). A proposta metodológica não desconsidera a importância dos saberes socialmente organizados que constituem objeto e objetivos centrais no trabalho educativo, como afirmara Saviani (2003, p. 13-14):

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado, e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo... a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência.

Ainda, na identificação dos elementos culturais reitera:

[...] distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. (SAVIANI, 2003, p.14).

O Geógrafo-Educador Álvaro José de Souza apresentou proposta de trabalho com a Geografia a partir de alguns conceitos essenciais, como ponto de partida para o trabalho escolar. Em “Como trabalhar Geografia a partir de conceitos”, registrou:

Trabalhar a partir da construção de conceitos implica em profundas transformações não só no desenvolvimento da disciplina em sala de aula, mas também no ato de planejar o seu desenvolvimento. A construção de conceitos passa a ser um fim, ao passo que os conteúdos transformam-se em meios, o que contribui de forma substancial para criar uma Geografia menos informativa e portanto mais formativa, comprometida com a construção do cidadão consciente [...] a partir da construção de conceitos somos capazes de decodificar os discursos e prepararmos o aluno-cidadão para a leitura do mundo e para uma necessária intervenção neste processo, cujo mecanismo é normalmente manipulado pelos detentores do Poder (SOUZA, 2001, p. 9-11).

Preocupado com a intencionalidade da homogeneização dos conteúdos da Geografia em âmbito nacional e com as tentativas de controle da disciplina, afirmou que a característica não programática do ensino favorece o desenvolvimento de um trabalho com a Geografia por outros caminhos.

[...] se fugirmos aos conteúdos impostos no Ensino Fundamental e soubermos planejar nosso trabalho centrados na construção de conceitos essenciais à consecução do saber geográfico, poderemos transformar o ensino de nossa disciplina em algo muito eficaz e muito condizente com os objetivos do saber geográfico (SOUZA, 2001, p. 9)

Para tanto, é fundamental conhecermos quais são os nossos objetivos a partir do ensino de Geografia, salienta o Professor Álvaro (2001, p. 8):

[...] os fins estabelecidos de forma clara e objetiva, deverão sempre considerar o que se pretende com o ensino da Geografia e com a transformação do aluno como ser social, diante dos desafios que o mundo nos impõe e, muitas vezes, mascara. A partir dessa postura, surge a necessidade de trabalharmos com determinados conceitos, cuja construção não estará limitada a um determinado momento do nosso curso e muito menos a uma unidade conteudística. Por isso mesmo, é preciso tê-los claros, assim como ter claras as etapas de sua construção.

Exemplo de Geografia contextualizada

O relato da experiência no ensino de Geografia com crianças da sexta série, do Ensino Fundamental da Rede Privada, na cidade de Agudos, estado de São Paulo, coincide com a experiência de muitos dos colegas que, ao assumirem as aulas, nas Redes Pública ou Privada, encontram Projetos Pedagógicos, planos de ensino e recursos didáticos pré-estabelecidos. Entre esses, estão os livros didáticos e/ou apostilas. O capítulo quatro do livro didático “Geografia Ciência do Espaço”, abordava, a partir dos vários conteúdos envolvidos, o conceito de “urbanização” no espaço brasileiro (PEREIRA, 1993, p. 32-50).

Considerando o conceito de “urbanização” como essencial no ensino de Geografia, notamos a necessidade de desenvolvê-lo a partir do processo de urbanização da região e da cidade de Agudos (SP). Para tanto, organizamos várias “aulas-passeio”, uma das técnicas Freinet, iniciando com a excursão ao bairro periférico denominado Vila Vienense, cuja formação e denominação vincula-se à implantação da Companhia Paulista de Cervejas Vienenses, de capital austríaco, que iniciou as suas atividades no ano de 1953 e, no ano seguinte, tornou-se Companhia Cervejaria Brahma, atual Ambev.

Ao desenvolver o conceito de “urbanização” a partir do espaço mais próximo, isto é, do *lugar* do aluno, não estaremos negligenciando os conteúdos essenciais ao entendimento do conceito mas, possibilitando ao aluno a interpretação do fenômeno a partir do seu próprio contexto. Dessa forma, tanto o aluno da cidade do Oeste do Estado de São Paulo, que teve as raízes da sua ocupação fincadas nos quatro elementos da política exploratória imposta pelas “metrópoles” européias, latifúndio, monocultura, exploração do trabalho e produção voltada ao mercado externo, quanto o aluno das demais regiões, desenvolverão o conceito a partir da identidade dos diferentes lugares manifesta nas aparências expostas nas diferentes paisagens. A partir do “lugar”, os vínculos serão estabelecidos com o regional e os contextos mais amplos. Assim, partimos de uma reflexão voltada ao nacional para outra pautada em relações internacionais, comandadas pelas diferentes políticas de ocupação, domínio e exploração dos espaços.

De posse dos cadernos para os registros escritos e os desenhos, da máquina fotográfica e da filmadora, os alunos, após a organização das “regras” elaboradas pelo grupo para atuação durante o passeio, do trajeto discutido e estabelecido no

grupo, partem da Escola, localizada no centro da pequena cidade, em direção ao bairro periférico.

Durante o percurso, várias são as observações registradas:

1. as condições das calçadas e do asfalto no centro da cidade e a inexistência desses melhoramentos nas várias ruas do bairro visitado;
2. a organização das quadras e a “desorganização” do desenho urbano, com ruas tortuosas e de medidas não padronizadas;
3. as distâncias em relação aos demais bairros;
4. as formas de transporte utilizadas pela população;
5. as escolas públicas existentes;
6. as creches;
7. a vegetação;
8. as residências;
9. as casas de comércio;
10. a história da Cervejaria entre outras.

Alguns rascunham a vegetação, outros traçam a planta da região percorrida, desenhando e nominando as ruas, registrando as informações obtidas através de questionamentos aos moradores. As fachadas das casas, as chácaras, o nome dos botecos, bem como outros, são fotografados. Essas ações surgem em meio aos comentários sobre a falta do acento em determinadas palavras, algumas inclusive com a escrita incorreta. Enfim, a realidade é “registrada aos pedaços” que serão sedimentados durante as etapas denominadas “problematização” seguidas por posterior “instrumentalização”.

Freinet, Freire e Saviani, constroem as suas propostas metodológicas sobre os alicerces do contexto. Esses estudiosos procuram por meio de “técnicas” ou de “momentos” levar à reflexão sobre os conteúdos que emergem da *prática social*. Na intenção de provocar uma reflexão e interpretação da realidade imediata, eles instigam seus alunos a buscar a fundamentação para os fatos explicados pelo senso comum, refletir acerca das motivações e justificativas daqueles que dominam a organização do espaço e, por isso, impõem os limites ao entendimento das formas e dos conteúdos da paisagem, bem como determinam o acesso aos recursos disponíveis e à sua preservação, e manutenção.

A “hora da conversa” é o momento em que as crianças trazem “vida” para dentro da sala de aula, ao relatarem as observações, os fatos e as situações vividas durante a “aula-passeio”. Trata-se da hora em que conversam sobre o cotidiano individual ou coletivo, da família ou das pessoas mais próximas, momento das histórias, das últimas notícias, das brincadeiras, dos passeios, das alegrias e das tristezas. Para o aluno, essa “hora” representa o momento de interação com os colegas e com o (a) Professor(a), significa uma oportunidade para conhecer o saber e o fazer cotidianos de todos.

Os momentos da “aula-passeio” e da “hora da conversa”, exigem do(a) Professor(a) muita atenção, sensibilidade e respeito para que, entre os relatos e dúvidas, constatações e expressões, inclusive gestuais, possa captar a “leitura da realidade” realizada individual e coletivamente, já que essas constituirão os conceitos e os conteúdos a serem abordados, portanto, pesquisados, organizados e estudados nas próximas aulas.

Saviani denominou o segundo momento da Pedagogia Histórico-Crítica de “*problematização*”, o momento da “[...] identificação dos principais problemas postos pela prática social” (1983, p.74). Paulo Freire também vê na problematização o momento para o diálogo coletivo, mediado pelo professor (1989).

A problematização tem relevância no pensamento de Paulo Freire (1989, p. 23), em “A importância do ato de ler”, anuncia e denuncia as estruturas injustas:

Representando um aspecto da realidade concreta dos camponeses, a codificação tem escrita em si a palavra geradora a ela referida ou a algum de seus elementos. Ao decodificarem a codificação, com a participação do educador, os camponeses, analisam a sua realidade e expressam, em seu discurso, os níveis de percepção de si mesmos em suas relações com suas objetividades. Revelam os condicionamentos ideológicos a que estiveram submetidos em sua experiência na “cultura do silêncio, nas “estruturas do latifúndio”.

A *Geografia Contextualizada* que propomos coloca dois desafios à Educação Escolar e, conseqüentemente aos Professores de Geografia, ambos decorrentes da sua proposta metodológica:

1) O primeiro desafio consiste na *leitura do conteúdo do mundo através da paisagem*. Localizado na presente etapa, constitui-se na tarefa de possibilitar a “metamorfose do sensorial”, transformando o saber de senso comum em conhecimento, em saber científico.

Milton Santos (1993, p. 53), tal como K. Kosik, chama a atenção para a necessidade de ultrapassar as aparências e atingir a essência, ao lembrar que”

“[...] a paisagem não é o espaço. É uma cristalização, num momento dado, que vai sendo depois utilizada de outras maneiras. Então, quando apenas prestamos atenção às formas, o esforço descritivo pode estar muito longe da realidade que se deveria descrever, porque pode se prender aos objetivos, às coisas, às paisagens e às aparências”.

Santos utiliza-se do discurso da contradição ao retratar o *cotidiano* como “fábrica de preconceitos, natureza inferior que mutila a consciência do homem e cria a submissão aos mecanismos de manipulação” (1993, p. 53). Em “O espaço do cidadão” afirma:

A alienação acaba por gerar o seu contraveneno, a desalienação. O homem alienado é como se lhe houvessem manietado, para roubar-lhe a ação, e imposto barreiras à visão, para cegá-lo. Seus olhos são fechados para a essência das coisas. Mas nenhum ser humano se contenta com a simples aparência. A busca da essência é a sua contradição fundamental, um movimento sem fim que inclui o sujeito em um processo dialético e o restitui a si mesmo. Aí a aparência dilui a sua feição claro-escuro, e nesse processo sofrido, porque atinge a profundidade do ser, a essência do homem, se revigora. Quando a aparência se dissolve, é a essência que começa a se impor à sensibilidade. Essa mutação é reveladora porque permite abandonar o mundo do fenômeno e abordar o universo das significações (SANTOS, 1993, p. 53–54).

A busca pelo conhecimento, a partir da realidade concreta, exige do educador esforço e sensibilidade para perceber, nas vivências e experiências relatadas, os conceitos necessários e os conteúdos a serem abordados na direção da superação das “aparências”. Essa busca representa, ainda, esforço para adquirir e desenvolver o conhecimento científico, filosófico e pedagógico visando alcançar a essência, a compreensão da realidade e o despertar, através do ensino, da consciência crítica.

Para instrumentalizar os alunos, lançamos mão dos conceitos, dos conteúdos e das ferramentas que permitirão a interpretação do mundo a partir da paisagem. Porém, a paisagem, corresponde à forma e forma é forma do conteúdo.

2) O segundo desafio, não está limitado ao terceiro momento, mas tem com este, relação intrínseca, pois a “*instrumentalização*” segundo Saviani, corresponde

ao “[...]momento da *apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social*” (1983, p. 74).

Ao ter como metodologia a leitura mundo a partir da paisagem, essa pode não corresponder ao conteúdo da realidade. A natureza altamente mutante da técnica de nossa era industrial resulta, também, na defasagem epistemológica.

A partir das questões levantadas na prática social, as ações e os recursos didático-pedagógicos devem ser organizados de forma a disponibilizar conteúdos sistematizados para os alunos. Desse modo eles poderão comparar informações e crenças do senso comum com as explicações e conceitos científicos. Para tanto, deverão elaborar o conhecimento a partir das relações que são estabelecidas entre os conteúdos e entre esses, e o contexto social. Por meio dessa estratégia, os sujeitos podem ser preparados para “[...] perceberem a situação como uma estrutura na qual os vários elementos se acham em relação solidária” (FREIRE, 1983, p. 63).

Contradizendo os métodos educativos puramente mecânicos, a *Geografia Contextualizada* está ligada à **democratização da cultura**, da ciência e da técnica. Assim como Freinet levou para a sala de aula, os mais variados e modernos instrumentos, realizando um ensino contemporâneo em sua época, também devemos buscar os conhecimentos científicos e tecnológicos. Para isso, precisamos utilizar e explorar as ferramentas informacionais, mantendo-nos atentos ao fato de que a “sociedade da informação” será mais assimétrica que do que a atual e apartará os indivíduos despreparados para operar os novos sistemas informáticos de produção e interação social. A exclusão tecnológica, com certeza, aprofundará a lógica vigente de apartação cultural e material.

Na “aula-passeio” à Vila Vienense, no momento voltado à instrumentalização, foram desenvolvidas algumas das propostas de Freinet. Entre elas, utilizamos a organização das “fichas de conteúdos” e as “fichas de exercícios,” elaboradas com textos de jornais, livros e informações obtidas nos meios eletrônicos, que relatam o processo de ocupação da região, e os “ateliês de pintura e colagem”, “de pesquisa e produção de texto”, de “exposição e análise das fotos”, de “produção de vídeo”, “de leitura”, e “de cartografia”. Alguns ateliês foram direcionados, como de realização obrigatória; outros, de livre escolha. Todas as atividades foram expostas para os colegas de sala, observadas, analisadas e avaliadas no coletivo e pelo coletivo.

Os resultados expostos aos colegas da Escola passaram a fazer parte da Biblioteca de sala, para estudos e complementações futuras. As fichas, cartazes,

telas, fotografias, letras de músicas, desenhos e demais produções da Turma, são recursos didáticos a serem trabalhados com outras salas e mesmo com outras escolas, possibilitando o intercâmbio e a consequente ampliação dos materiais.

Entre os conteúdos abordados na instrumentalização, voltados ao desenvolvimento do conceito de “urbanização”, não foram desconsiderados os conteúdos apresentados pelos autores do livro didático citados anteriormente. Tomou-se o cuidado de acrescentar informações e produções bibliográficas, fotografias e artigos de jornais antigos, relatos de moradores obtidos na comunidade e nos registros históricos, pinturas, manchetes de jornais locais. Fizeram parte das análises:

1. as obras e as marcas deixadas nas paisagens;
2. as tradições;
3. hábitos e modos de viver das pessoas;
4. as características físicas dos lugares;
5. a história da cidade;
6. a história dos bairros;
7. a imposição do modo de produção à organização dos espaços;
8. a “marcha do café”, as ferrovias, a presença dos imigrantes;
9. as diversas profissões e a relação dessas com o lugar que ocupam no espaço da cidade;
10. as diferentes classes sociais;
11. o declínio das atividades no campo e consequentemente da população rural;
12. a chegada das multinacionais;
13. as ações políticas e jurídicas;
14. as transformações decorrentes do processo de industrialização;
15. o desemprego no campo e nas cidades;
16. a situação de cidade dormitório;
17. as marcas da história no espaço urbano e rural entre outros.

Os materiais pedagógicos elaborados foram utilizados como material didático ilustrativo no Curso de formação de Pedagogos, na Universidade Pública, quando os fundamentos filosóficos das diferentes concepções pedagógicas são expostos. Aí

também, tais recursos, ao serem analisados, despertam para as possibilidades das práticas pedagógicas denominadas “progressistas”.

A produção de vídeo a partir da “aula-passeio” realizada pelos alunos do Curso de Pedagogia ao Córrego da Água Comprida, na cidade de Bauru (SP), resultou do contato com os materiais produzidos pelos alunos da Educação Básica. Vários foram os conteúdos levantados a partir da observação do Córrego que nasce próximo do campus da UNESP de Bauru.

Ao instrumentalizar a partir da “palavra geradora” ou “palavra mundo”, o educador poderá explorar a temática envolvida a partir dos mais variados recursos. Se a palavra-chave for **ferrovia**, esta poderá ser ilustrada com fotografias, relatos de moradores antigos, documentos oficiais lidos pelo professor como textos dos livros didáticos e demais obras, filmes, mapas, maquetes, produtos transportados, mão de obra requisitada e envolvida, estado atual da malha ferroviária, intenções na manutenção ou desmantelamento desse tipo de transporte, charges, artigos de jornais da época, entre outros. Assim, a “*descodificação*” (expressão de Paulo Freire) da palavra, bem como a construção de uma rede semântica a partir dela, possibilitam descobrir os códigos nela contidos: as pessoas, situações, políticas e conceitos são buscados além dos aspectos visíveis, observáveis.

Os conteúdos voltados à estruturação dos conceitos científicos, devem ser adequados à realidade das crianças, às condições mentais e sociais para a elaboração do conceito, realizando assim a “transposição didática”.

Últimas observações

Catarse é a expressão utilizada por Saviani para caracterizar a situação de superação possível após a realização das etapas propostas para o trabalho educativo. *Catarse* corresponde à superação da antiga situação “de opressão” resultante do conhecimento superficial, preso às aparências. Essa expressão foi utilizada para a denominação do quarto passo, “[...] expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social”, momento da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social como propõe Saviani (1983, p. 75).

A percepção que têm as crianças da sexta série sobre o espaço que ocupam, “as ordens” e as “desordens” que observam no lugar em que vivem ou nos seus

arredores, advém de um processo estrutural, em que as situações são explicadas e entendidas como interdependentes. Esse momento é caracterizado por Paulo Freire como sendo o [...] da análise crítica do que a codificação representa e como o seu conteúdo expressa a própria realidade” (1983, p. 63).

Entre as crianças que convivem em uma realidade privilegiada em termos econômicos e sociais, manifestos no lugar que ocupam, nas condições de infraestrutura urbana, como a da Escola onde atuamos ou na Universidade pública, que, apesar das dificuldades, trabalha com um grupo que conseguiu romper parte da seletividade, a Geografia Contextualizada é de extrema relevância, já que, ao final do processo, preconceitos são desfeitos, visões “enviesadas” são expostas, em um processo no qual alunos e professor participam, buscam e descobrem. A pobreza urbana e rural, marca da pobreza social, embora não vivenciada pela maioria dessas crianças e jovens, é entendida como resultado de um processo histórico, econômico, político e social. Da mesma forma, a Geografia Contextualizada é entendida como fundamental às crianças das classes populares, deve, então, estar presente na Educação Popular, na Educação dos oprimidos tanto quanto na educação dos opressores. A participação iniciada no espaço escolar pode ser o ponto de partida para a efetiva participação social e política.

Considerando como finalidade da Educação “[...] tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e da colaboração entre os homens” (SAVIANI, 1996, p. 38), temos o ponto de chegada do processo pedagógico no *retorno à prática social inicial*. Agora com o aluno consciente de seu papel transformador da própria paisagem.

O professor e os alunos adquiriram uma nova maneira de enxergar a realidade em decorrência da possibilidade de realizar análises aprofundadas e críticas da realidade e que poderão extrapolar as mudanças internas e pessoais, resultando em ações concretas e participativas na organização do espaço geográfico.

Os educadores, em seu fazer pedagógico, devem ultrapassar a função meramente reprodutora do processo de socialização e garantir o conhecimento público: a ciência, a filosofia, a cultura, a arte etc. Esse empreendimento educativo não se faz pela uniformização dos currículos, dos ritmos, dos métodos e das experiências didáticas, mas considerando as mediações ou, os espaços existentes

entre as formas de comunicação, as pessoas e os meios; Daí, advém a necessidade da elaboração de um currículo compreensivo, no qual a diversidade dos alunos, seus sonhos e medos, bem como os fatos e as situações com os quais convivem e marcam sua vida cotidiana, levando-os “a reconstrução dos conhecimentos, das atitudes e formas de conduta”, muitas vezes assimilados acriticamente nas práticas sociais, estejam considerados.

Ao mesmo tempo, é necessário que a Escola e as demais instituições educativas estejam articuladas às instituições de pesquisa científica e tecnológica, que tenham acesso às muitas ferramentas disponíveis e largamente utilizadas pelas crianças e pelos jovens fora do espaço escolar. É preciso também necessário, que as Instituições conheçam e considerem as dinâmicas culturais e a escola, para a garantia da formação cultural permanente, principalmente nesse momento em que as novas tecnologias da comunicação tornam mais intensos os processos interativos, fazendo com que culturas diversas se encontrem e compartilhem diferentes modos de existência.

Referências

FERREIRA DO VALE, J. M. Breves anotações sobre a prática alfabetizadora. **Jornal do Espaço do Geógrafo**, Bauru, n. 14, p. 11-12, 1998.

FERREIRA DO VALE, J. M. Ensino e gnosiologia na obra pedagógica de Paulo Freire. **Revista Ciência Geográfica**, Bauru, n. 10, p. 62-66, maio/ago. 1998.

FREINET, C. **A Educação pelo Trabalho (I e II)**. Lisboa: Presença, 1979.

FREINET, C. **As Técnicas FREINET da Escola Moderna**. Lisboa: Estampa, 1975.

FREINET, C. **Ensaio de Psicologia Sensível (I e II)**. Lisboa: Presença, 1978.

FREINET, C. **O Método Natural (I, II e III)**. Lisboa: Estampa, 1977.

FREINET, C. **Para uma escola do povo**. Lisboa: Presença, 1973.

FREINET, C. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FREINET, C; SALENGROS, R. **Modernizar a escola**. Lisboa: Dinalivro, 1977.

FREINET, E. **O Itinerário de Célestin Freinet**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LACOSTE, Y. **A Geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas, SP: Papirus, 1993.

MOREIRA, R. Categorias, conceitos e princípios lógicos para (o ensino e o método de) uma geografia dialeticamente pensada. In: FERREIRA DO VALE, J. M. et al. (Org.). **Escola Pública e Sociedade**. São Paulo: Saraiva, 2002.

MOREIRA, R. **O círculo e a espiral**: para a crítica da geografia que se ensina. Niterói: Edições da AGB Niterói, 2004.

PEREIRA, D. A. C.; SANTOS, D.; CARVALHO, M. B. **Um lugar chamado Brasil**. São Paulo: Atual, 1993.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 2. ed. São Paulo: Nobel, 1993.

SANTOS, M. **Território e sociedade**. Entrevista com Milton Santos. [2000]. Entrevistadores: O. Seabra; M. Carvalho e J. C. Leite. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUZA, A. J. Como trabalhar geografia a partir de conceitos. **O Espaço do Geógrafo**, Bauru, n. 26, p. 08-11, 2001.

Sugestões

Documentários

MILTON SANTOS: Por Uma Outra Globalização. Direção de Silvio Tendler. 2004.

THE CORPORATION (A Corporação). Direção de Jennifer Abbott e Mark Achbar. Produção de Mark Achbar. Roteiro de Joel Bakan. Música de Leonard J. Paul. Toronto, Canadá: Big Picture Media Corporation in association with TV ONTARIO, Vision TV, Knowledge Network, Saskatchewan Communications Network and ACCESS: The Education Station, 2003. 2 DVD (145 min), trilingue: ingles, espanhol

e francês. Edição especial. 8 horas de extras. Baseado na obra *The Corporation: The Pathological Pursuit of Profit and Power* de Joel Bakan.

COLEÇÃO GRANDES Educadores - Célestin Freinet. Direção de Paulo Aspis. Interpretação de Rosa Maria Whitaker Sampaio. São Paulo: Paulus, 2006. 1 DVD (45 min), português.