

PRODUZINDO GEOGRAFIA: a resignificação do ensinar e aprender a partir do Trabalho com Projetos

Ligia Beatriz Goulart¹

O espaço-tempo vivido pelos alunos na contemporaneidade apresenta características bem particulares. Imersos na diversidade e quantidade de informações, poucas vezes, conseguem atribuir significado a elas, pois, predominantemente, sua preparação concentra-se na repetição de certezas, tidas como “verdades”. A informação, como elemento fundamental na aprendizagem, continua sendo uma exigência dos professores dos diferentes níveis de ensino. Como, ainda hoje, é possível estar preocupado com acumulação de informação, se a abundância gerada a cada minuto não nos permite sua apropriação? O exame dessa questão é emergente, porque as referências de aprendizagem são outras. Aprender não está mais ligado acumular informações, mas a construir mecanismos de processamento das informações para que sua contextualização se efetive, e a leitura do espaço aconteça.

O Trabalho com Projetos é uma forma de globalizar as informações e favorecer a aprendizagem significativa. Nele os alunos têm a oportunidade de resignificar as informações porque as contextualizam. Hernández (1998, p.90-91) ao se referir a eles diz:

Os projetos apontam outra maneira de representar o conhecimento escolar baseado na aprendizagem da interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos e professores e o conhecimento que as disciplinas (que nem sempre coin-

¹ Professora da Faculdade Cenecista de Osório-RS e doutoranda em Geografia da UFRGS.

cidem com as disciplinas escolares) e outros saberes não disciplinares vão elaborando. Tudo isso para favorecer o desenvolvimento de estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo seguido ao estudar um tema ou um problema, que, por sua complexidade, favorece o melhor conhecimento dos alunos e dos docentes de si mesmos e do mundo em que vivem.

Como outras metodologias investigativas, o Trabalho com Projeto não é novidade. Já era delineado nas concepções sobre ensinar e aprender de muitos pensadores do século passado, especialmente aqueles vinculados a Escola Nova. Entre esse pensadores destacamos Freire, Dewey, Kilpatrick, Decroly, Ferriere, entre outros, os quais criaram um movimento que repensava a escola e propunha mudanças que refletisse as necessidades daquele tempo, final do século XIX e início do XX.

Dewey (1959, p.41), no início do século XX, entendia que a escola deveria ser um espaço de produção e de reflexão sobre experiências que ensinassem as crianças a viverem no seu mundo. Dizia (1959, p.41) que: “*Educação é vida, não preparação para vida*”. [...] “*A aprendizagem escolar é geralmente extrínseca à vida*”. “[...] *a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida*”. A escola deveria criar situações de aprendizagem que favorecessem os interesses e às experiências das crianças, bem como o desenvolvimento do método de investigação baseado na descoberta, reflexão e experimentação.

Decroly² e Kilpatrick³, seguidores de Dewey, propuseram, através dos Centros de Interesse e do Método de Projetos, respectivamente, práticas metodológicas que buscassem atingir os ideais da Escola Nova.

² Olvide Decroly, médico e educador do século XIX nasceu em 1871 na Bélgica. Dedicou-se a experimentar uma escola com foco no aluno e que preparasse para viver em sociedade. Foi precursor dos métodos ativos. Entre suas propostas pedagógicas inclui-se o princípio da globalização sistematizado nos centros de interesse. Sua obra educacional destaca-se pelo valor que colocou nas condições do desenvolvimento infantil, o caráter global da atividade da criança e a função de globalização do ensino. Fundou em 1907, em Bruxelas, a École de l'Ermitage, a escola para vida, pela vida, que se tornou o laboratório e protótipo da sua pedagogia. Fonte: adaptado de <http://www.prof2000.pt/users/hjco/audite/pe/pg007080.htm>, acessado em 30 de janeiro de 2009.

Decroly, através dos centros de interesse, cria uma proposta de organização do trabalho escolar fundamentada no interesse, na sua concepção, o mobilizador de toda a aprendizagem.

Kilpatrick foi o primeiro a utilizar a palavra projeto na educação, hoje disseminada nas instâncias educativas de forma generalizada. Cria o chamado Método de Projetos que respondia à necessidade de unificação do trabalho escolar, à proposição de atividades com sentido, à construção da idéia de coletivo, do desenvolvimento do espírito cooperativo, e, além disso, estabelecia um compromisso ético e social com a realidade. Todas essas premissas estão desenvolvidas em “Educação para uma civilização em mudança”, livro que escreveu no início do século passado. Nele, Kilpatrick (1975, p.83) referindo-se ao papel dos projetos comentou:

A atividade do aluno, em empreendimentos ou *projetos* que ele possa sentir como seus, é o que vemos, cada vez mais disseminado nas melhores escolas do mundo moderno. É esse fator que deve caracterizar a *escola nova*. Ele constrói o caráter, a personalidade forte, que desejamos. Nenhuma outra forma de trabalho promete tanto daquilo que a civilização está carecendo.

No início do século passado, as palavras de Kilpatrick já ressaltam a relevância dos projetos no ensino, destacando seu papel na constituição dos sujeitos e salientando a sua importância na preparação para a vida a partir de atividades práticas e de interesse dos alunos. Hoje, estamos recuperando as idéias da Escola Nova, reinterpretando-as para o nosso tempo e buscando entender o seu significado, à luz do que se ensina na escola do século XXI.

O trabalho com Projetos, proposto atualmente, é um resgate atualizado das bases educacionais propugnadas na Escola Nova, especialmente em relação aquilo que propunham Decroly e Kilpatrick. Inscrevem-se nesse contexto a experimentação, a preparação para vida, a visão globalizadora do currículo, a perspectiva do ensinar a partir do aluno, o resgate dos in-

³ Willian Kilpatrick, pedagogo e professor da Universidade de Columbia, nasceu em 1871 na Geórgia, EUA. Integrante destacado da Escola Nova. Foi o criador do método de Projetos e um dos primeiros a reconhecer a necessidade de pensar a educação para uma sociedade em mudança. Suas ideias pedagógicas se baseavam na biologia e sociologia, mas, sobretudo na filosofia pragmática de Dewey.

teresses e a valorização dos conhecimentos já construídos através das vivências cotidianas. Assim, sugere-se repensar a escola a partir dessas concepções, redefinindo-a para a lógica de outros tempos e espaços, aqueles do século XXI.

Nesse sentido, destacam-se na Espanha, a partir da década de 1990, os trabalhos de Jurjo Santomé, com a proposta do currículo integrado, e de Fernando Hernandez, com os projetos de trabalho. Também são significativas, as contribuições de Josette Jolibert, na França na década 1980 e 1990, e de Ana Maria Kaufmann e Délia Lerner, na Argentina nas décadas de 1990 e 2000, por discutirem a perspectiva dos projetos através de propostas educativas globalizadoras. Inscrevem-se como relevantes, no Brasil a partir de 1996, as práticas realizadas no Colégio de Aplicação da UFRGS, através do Projeto Amora.

Hernandez (1998, p.23), ao se referir à relação entre as idéias da Escola Nova e o que se pretende hoje, diz:

Todas essas referências estavam presentes (e continuam estando, sobretudo, às que derivam de projetos e de concepção de Escola, sua noção de currículo, de processo e a idéia de docente como pesquisador, de Stenhouse), mas o que pretendíamos não era uma recuperação ou levar adiante uma atividade de síntese de diversas expressões de todas essas propostas. O que não impedia que reconhecêssemos que, tanto em Educação quanto em qualquer campo de conhecimento, não se parte do zero, e é necessário considerar o “lugar” de onde viemos, as idéias e as experiências que reconhecemos que nos influenciam. Mas não para copiá-las, mas sim para reinterpretá-las. Não para produzir um amálgama eclético e, com frequência, contraditório, mas uma reinterpretação substantiva, pois nada pode continuar sendo como foi em seus dias. O interprete sempre se situa em outro ponto de vista, olha a partir de outro “lugar”, incorpora novos olhares com os quais transforma as situações objetos de seu interesse.

Trabalhar com Projetos significa, especialmente, repensar a escola no contexto do século XXI, criando uma proposta que articule formas de ensinar e necessidades de diferentes realidades. Ao retomar duas importantes idéias, a investigação e a curiosidade/interesse, procura-se desenvolver práticas pedagógicas conectadas a conceitos e, desencadear aprendizagens significativas. Investigação e interesse destacam-se por promoverem as condições para

aprender a aprender, fundamentais, em um mundo onde as transformações são cada vez mais rápidas e os desafios, emergentes, exigem soluções velozes. O ensinar geografia precisa contemplar esse movimento.

O Trabalho com Projetos contribui para a educação cidadã, pois se propõe a formar sujeitos com competências direcionadas a esse tipo de exigência. Para tanto, é essencial um repensar os objetivos do ensinar e aprender, bem como suas lógicas e espaços, reconceituando a sala de aula, as práticas pedagógicas, a avaliação e os papéis dos atores sociais envolvidos com a educação. Essa proposição é tarefa instigadora, desestabilizadora, pretensiosa e difícil porque incita a reestruturação curricular.

O Trabalho com Projetos é desencadeado através de ações organizadas em torno da ideia de reestruturação curricular. Isso demanda mudança e inovação, nem sempre bem aceito por introduzir transformações no ambiente escolar. A sala de aula, no Trabalho com Projetos, apresenta características tais que contemplam as necessidades de todos os envolvidos no processo. A aquilo que ali acontece é fruto de negociações entre os membros do grupo: alunos e professores. Essas negociações, desencadeadas na sala de aula, viabilizam a implementação das mudanças, decorrentes do Trabalho com Projetos, no que se refere a, o que aprender e como aprender.

O que aprender é definido pelos interesses dos alunos, pois são eles que propõem as perguntas a serem investigadas. O professor articula as questões que surgem criando situações que favoreçam ligações com os conteúdos geográficos. Os objetivos estabelecidos por ambos, alunos e professor, estão sendo alcançados porque os alunos estudam “coisas” do seu interesse e o professor trabalha a Geografia. Flexibilizam-se as temáticas propostas na programação prévia.

Como aprender passa a ser orientado pela perspectiva integradora, a solução das indagações, as perguntas dos alunos, permite conectar as diferentes informações, coletadas ao longo das etapas pesquisa. Essa possibilidade de ligar as partes formando um todo, encaminha a aprendizagem significativa, muito distante, na maioria das escolas. A intenção do Trabalho com Projetos é abrir caminho para efetivar a perspectiva totalizadora e, a partir dela buscar um ensino qualificado.

No caso da Geografia, os projetos ajudam a tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes porque afastam as práticas de memorização, de decalque de mapas e de atividades maçantes e desarticuladas. Ao propor a organização do trabalho escolar a partir de pesquisas sistematizadas, criam-se condições para o desenvolvimento de conceitos e instrumentais cognitivos que habilitem os alunos a investigar as questões do cotidiano, a realizar a leitura do espaço, em diferentes escalas e, compreenderem a organização espacial de diferentes lugares.

Interesse e investigação fundamentos do aprender em projetos

Ao conceber ensinar e aprender privilegiando os interesses dos alunos e a investigação como metodologia, os projetos desenvolvem a reflexão, a autonomia, a cooperação, o compartilhamento e o respeito, aspectos da educação bastante significativos e, pouco considerados nas práticas pedagógicas, em execução no atual contexto.

Nenhuma questão de investigação poderá ser respondida integralmente, considerando apenas uma dimensão/ponto de vista. A compreensão de qualquer fato ou acontecimento requer o entrecruzamento de diferentes perspectivas. Os projetos ampliam a compreensão do mundo porque expõem as múltiplas facetas e permitem, aos alunos, examinarem as informações coletadas em sua complexidade. Esse processo é uma nova forma de aprender, pois visualiza as disciplinas e os conteúdos estudados, integrados. Na Geografia esse enfoque oportuniza o olhar globalizador sobre os acontecimentos, os fatos e as realidades estudadas. Os alunos constroem redes de conhecimento e alargam horizontes de compreensão dos espaços locais e globais, o que os instiga a ficarem mais curiosos.

Investigar significa organizar as curiosidades e estabelecer um planejamento para efetivar a pesquisa, definir os passos a serem seguindo para alcançar os objetivos iniciais, sistematizar as curiosidades/interesses. Para tanto, os alunos coletam informações, discutem diferentes pontos de vista, explicam experimentos produzidos, formulam hipóteses, estabelecem comparações, redefinem trajetórias, tomam decisões e produzem conclusões. Essa é uma tarefa que desacomoda porque impõe compromisso com escolhas, deliberações e julgamentos, o que exige envolvimento e comprometimento com o aprender. Investigar é construir sua própria aprendizagem. O Trabalho com Projetos é uma concepção pedagógica que valoriza a

pesquisa, como instrumento que contribui para a construção de sujeitos que saibam viver na incerteza e na diversidade.

Essa caminhada metodológica é acompanhada pelo professor que orienta, analisa e avalia o percurso, fazendo intervenções, sempre que julgar necessário. O papel do professor reveste-se de novo significado. Passa a ser orientador, indicando possibilidades, refletindo sobre resultados, valorizando a diversidade de encaminhamentos e as ações. Também busca articular o que é produzido pelo grupo questionando, comentando e indagando sobre as diferentes possibilidades e pontos de vista. Deixa sua condição de erudito, de quem se espera “aulas” e, torna-se provocador de aprendizagens e descobertas, organizando situações que produzem conhecimento e ajudando na solução dos desafios. Como professor de Geografia, oportuniza o aprender com sentido, aproximando as temáticas geográficas daquelas que emanam da vida, do cotidiano, das vivências. Dessa forma, contextualiza a Geografia, descortina seu papel social e a torna interessante para os alunos. Eles compreendem os processos em curso no espaço e, produzem leituras mais qualificadas do mesmo, a Geografia ganha um novo significado.

As perguntas de investigação precisam, ao mesmo, tempo contemplar alunos e professores em suas demandas. É possível, conciliar as necessidades de ambos quando o professor assume sua condição de orientador, vinculando o que os alunos mostram curiosidade e os conceitos e temáticas geográficas. Dessa forma, deixa de lado a hierarquização proposta nos livros e planejamentos, implementado novas lógicas de organização que tornam os alunos curiosos e interessados pelas questões da Geografia, sem com isso descuidar os objetivos geográficos.

O interesse e a curiosidade são duas palavras associadas ao aprender. Elas contaminam os sujeitos envolvidos mobilizando-os para o estudo. Quando se está curioso abre-se à possibilidade do novo, do não vivenciado, da experimentação e da indagação sobre o que está ao seu redor, facilitando a compreensão das coisas do mundo. Dewey (1959, p.25) no início do século passado já apontava nessa direção quando comentava: “*O que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso seu sentido e seu valor*”. A aprendizagem só se efetiva quando tem sentido. O sentido está ligado a sua realidade e a curiosidade que lhe desperta.

A curiosidade revela uma faceta interessante do aprender quando, como diz a frase de um aluno de quinta série, “[...] *a gente aprende entretido quando está curioso*”. Ele refere-se, tanto ao envolvimento desencadeado pela indagação-desafio, quanto os imprevistos e os obstáculos surgidos ao longo do processo. O caminho é desconhecido e, as tarefas necessárias para solução do problema, complexas. No trajeto, o inesperado é o companheiro permanente. Tal situação se reveste de um sentido diferente, aquele da aventura prazerosa, que a cada etapa reserva surpresas, por isso o mantém “entretido” e desafiado, mesmo tendo que vencer muitos obstáculos. O trajeto pode ser longo e difícil, mas o resultado compensador. Aprender, nem sempre é divertido, contudo sempre envolve e entretém porque produz conhecimento e amplia a compreensão da vida.

Manter-se curioso requer um investimento pessoal, por isso nem todos são curiosos. Ser curioso pode significar explorar, experimentar, surpreender e interessar, mas nem sempre os sujeitos curiosos são assim caracterizados. Em muitos casos, são vistos com certo preconceito porque tal curiosidade é associada à intriga, mexerico, indiscrição e a fofoca. A escola, como norma geral, não direciona suas atenções para o desenvolvimento da curiosidade porque, nem sempre, a considera uma qualidade a ser desenvolvida, pois a vê com sentido depreciativo.

Considerando que a curiosidade impulsiona a busca e a exploração, infere-se que representa a disposição para aprender. Fomentar essa “qualidade” na sala de aula pode significar diversidade de conhecimentos e saberes, por isso deveria ser olhada com mais atenção pelos educadores. Na medida em que os projetos têm na curiosidade um dos seus fundamentos, podem redimensionando o seu sentido no espaço de aprender-escola.

A curiosidade/interesse se desenvolve associada à investigação, pois ao buscar as respostas a sua indagação, o sujeito, estabelece os procedimentos a serem desenvolvidos para solucionar o problema. Nessa trajetória, são desenvolvidas ações, que favorecem novas indagações e curiosidades que, por sua vez, também serão investigadas, produzindo outras perguntas. Esse processo se mantém enquanto existir necessidades e curiosidades a serem satisfeitas. Daí seu relevante papel na aprendizagem e, nas aulas de Geografia.

A abordagem proposta no Trabalho com Projetos requer uma atitude transgressora em relação aos objetivos da escola, as formas de ensinar, de aprender, mas especialmente em relação ao currículo e sua organização fragmentária. Tal organização não oferece a possibilidade de analisar a totalidade e, por isso é pouco representativa na compreensão do mundo em que os alunos vivem. No caso da geografia escolar, isso é, ainda, mais significativo porque precisa da visão do todo para que possa ser compreendida.

O Trabalho com Projetos é um desestabilizador da escola, por isso, ainda, não é uma prática usual no ensino básico, mesmo que possa trazer importantes contribuições para a produção de conhecimentos. Essa situação, conforme já foi dito, pode ser explicada pelas inovações que introduz no currículo, na estrutura da escola e nas práticas da sala de aula. Quando essa abordagem se efetiva, nas salas de aula, gera tensões.

As tensões produzidas pelos projetos e as aulas de Geografia

Ensinar Geografia significa, em muitos casos, desenvolver práticas pedagógicas que valorizam muito mais as informações do que os contextos. As propostas partem de temáticas fragmentadas, desconectadas do cotidiano e, que desconhecem as realidades em que se inserem. Isso é percebido no ambiente de sala de aula através das inquietações expressas por professores e alunos, ambos desinteressados em ensinar e aprender, respectivamente. Como resultado configura-se o cenário para a Geografia continuar sendo um saber inútil e enciclopédico

O Trabalho com Projetos introduz pontos de vista sobre ensinar e aprender que produzem tensionamentos, especialmente nas aulas de Geografia. Tais tensões se configuram quando há confronto entre as concepções vigentes e as inovações, gerando atitudes de resistência, mesmo sem um conhecimento mais profundo da proposta. Os professores sentem-se ameaçados porque as suas certezas em relação aquilo que sempre fizeram são questionadas.

As práticas pedagógicas propostas nos projetos desestabilizam e produzem, nos professores, atitudes de negação e desconfiança. No trabalho com projetos a sala de aula, antes, um espaço apático, onde professores e alunos demonstram pouco envolvimento e interesse, torna-se dinâmica. As dúvidas e os questionamentos são uma constante e,

organização espacial ganha outra configuração. Os alunos coletam informações, registram descobertas, compartilham idéias e discutem pontos de vista diferentes. Os professores orientam e aprendem junto. O Trabalho com Projetos dá um sentido diferente aos conteúdos/temáticas/conceitos revalorizando a sala de aula e reorganizando o ensinar e o aprender. Sua implementação é um desafio, nem sempre acolhido pela comunidade escolar por isso provoca manifestações de estranhamento.

As tensões são desencadeadas porque nos projetos o professor desempenha papel diferente. A valorização dos interesses dos alunos representa um problema porque interfere diretamente em sua tarefa, descaracterizando sua função direcionadora no processo de aprendizagem, passa de protagonista a coadjuvante. Essa situação, produz insegurança porque o torna vulnerável a desconhecimentos produzidos pelo fato de ter que aprender junto com os alunos. Numa perspectiva tradicional, essa situação expõe fragilidades e interfere nas relações de poder daquele espaço. O professor se sente. Tal fato impõe uma reestruturação pessoal e profissional.

O confronto entre aulas que obedecem uma sequência linear, definida pela listagem prévia e, a aquelas produzidas na caminhada individualizada de cada sujeito, através dos projetos, também geram tensão. Romper a linearidade desestabiliza o professor que, de repente, precisa estruturar seu planejamento em outra lógica, para a qual não foi preparado e, que demanda repensar suas concepções e práticas, gerando desconforto. Essa ruptura cria incertezas que se refletem nos planejamentos e ações desenvolvidas no cotidiano. O professor sente dificuldade em elaborar um planejamento que requer uma lógica diferenciada daquela de então. A incerteza em relação a sequência das temáticas a serem desenvolvidas instabiliza-o e, a tarefa de organizar seu trabalho cotidiano é prejudicada. O convívio com a incerteza e a dúvida passam a ser uma constante. Esse movimento de deslocar-se da posição segura de condutor do trabalho para aquela de orientador das demandas dos alunos (Trabalho com Projetos) produz desconfiança, em relação a todo o processo. O fato de desconhecer as possíveis indagações geográficas dos alunos provoca uma sensação de impotência, frente a sua condição de professor e, de especialista no assunto.

No processo de construção do planejamento, o professor, defronta-se com outro importante nó que produz tensão. Os projetos alimentam, permanentemente, as dúvidas por

produzirem um olhar integrado das diferentes áreas de conhecimento. Professor e aluno lidam com duas lógicas para ensinar e aprender. Aquela, até então em execução, onde há um roteiro prévio e uma sequência determinada com início, meio e fim. Outra, orientada pelos projetos, sem roteiro prévio, porque sua estruturação é determinada no curso do trabalho e acordado com o grupo. Nesse novo encaminhamento as possibilidades são múltiplas e as escolhas também. O trabalho tem início quando a dúvida se instala e, é concluído quando for consenso que a curiosidade foi resolvida. Isso, nem sempre, é bem aceito porque se choca com a proposta anterior. Há uma constante necessidade do professor de transpor a dinâmica dos projetos para a perspectiva linear. Assim, nova tensão está instalada.

A sala de aula, no Trabalho com Projetos, é um espaço tensionante porque contrapõe o duas visões de sala de aula. Uma em que as paredes representam limites para o trabalho escolar e, outra, que ao romper com as paredes, agrega o mundo como possibilidade de produzir conhecimento. A sala de aula nos projetos deixa de ser o ambiente de aprendizagem por excelência. O espaço para aprender transpassa as paredes da sala de aula, inclui a escola como um todo, o bairro, a cidade, o mundo. Essa exploração descaracteriza a ordenação estabelecida na escola e, propõe nova organização dos espaços, bem como nova dinâmica nos fluxos de alunos, de professores e de informações. Romper as paredes da sala de aula significa redefinir a concepção de escola. Eis a tensão instalada.

As tensões têm um papel fundamental na execução da proposta, pois ao tornarem visíveis as dificuldades dos professores e dos alunos, permitem a reflexão sobre ensinar e aprender, em Geografia. Ao deixar amostra os problemas permite discutir as possibilidades de intervenção na dinâmica da escola, na sua estrutura e, fundamentalmente, na concepção de ensinar e aprender. Pensar sobre o que se está produzindo permite redirecionar pensamentos, vislumbrar novas perspectivas, especular sobre o novo, redescobrir caminhos e estabelecer novos patamares.

Os projetos produzem muitas e, contínuas tensões porque o professor de Geografia, mesmo acostumado com as discussões sobre a dinamicidade do espaço e suas conseqüentes impermanências, quando se defronta com crianças em ambientes escolares, por excelência, dialógicos, múltiplos, em movimento, pauta seu trabalho pedagógico-geográfico nas permanências e repetições. O espaço geográfico da sala de aula torna-se, então, não-geográfico

porque carece de aquilo que é a essência da geografia: a possibilidade de investigar suas dinâmicas organizacionais, as diferenças.

Moreira (2006, p.149), ao examinar diferença e repetição, destaca:

Olhando para o mundo, o que vemos não é o padrão da repetição, mas a diferença. Cada pessoa que vemos é diferente da outra. Cada lugar, cada objeto e cada momento do tempo é diferença, não repetição. Todo o caráter técnico da organização de nossa sociedade moderna organiza a própria diferença como repetição e a sujeita por meio do padrão da constância e da regularidade.

O ensino de geografia, quando pressupõe práticas pedagógicas caracterizadas pela homogeneidade, linearidade, controle da criatividade e padronagem, está eliminando a possibilidade da diferença, que é a essência do espaço geográfico. O olhar da diferença é obscurecido nos mecanismos escolares. O cotidiano da sala de aula e as demandas burocráticas são usados como justificativas, para que os processos de repetição continuem e, se tornem mais espaçosos, inclusive transformando inovações pedagógicas, com é o caso dos projetos, na sua essência, fundadas na diferença, em repetição.

Ler o espaço geográfico, compreender sua organização e atuar produzindo e reproduzindo-se nele, objetivos tão caros à geografia, têm poucas chances de serem colocados em prática quando, até no espaço próximo, a sala de aula, impõe-se a uniformização, o modelo. Deixa-se de analisar as diferenças que caracterizam a complexidade de sua constituição. O ensino de Geografia escolar conflita com aquilo que se propõe como a leitura do espaço geográfico. Os propósitos da ciência geográfica para a escola, quase nunca são atingidos, muito mais pela dificuldade que têm os professores de se descentrarem dos modelos de repetição, do que pelas aprendizagens realizadas ao longo de sua formação.

Ensinar Geografia é estar revisitando constantemente os deslocamentos produzidos pelas ciências geográfica e pedagógica, dobrando-os no sentido da sala de aula, para incluir, nesse movimento, todos os atores do processo de aprendizagem. Nesse sentido, o Trabalho com Projetos procura atender, tanto as singularidades dos diferentes espaços geográficos, quanto as particularidades dos sujeitos envolvidos nesse processo. Busca-se redefinir as a-

prendizagens, individualizar os processos, refletir sobre as trajetórias, instigar o questionamento e a dúvida, conceber as diferenças como produtora de pensamento divergente e, assim produzir conhecimentos.

As aprendizagens são mudanças efetivas nos patamares de conhecimentos e, como tal, precisam se apresentar. O comprometimento dos professores com a construção dos conhecimentos geográficos dos alunos precisa reverberar na sociedade, através de uma eficiente leitura espacial. Para tanto, é importante caracterizar o que é ensinar Geografia no século XXI e, definir, até que ponto, o Trabalho com Projetos pode contribuir para esse objetivo.

A Geografia teve, por muito tempo, sua prática pedagógica sustentada na descrição dos lugares, mesmo que essa visão já tenha sido reformulada e os conceitos/categorias analisados sob outros paradigmas. Na escola, essa disciplina, ainda guarda muito daquele momento. Reformulam-se as aparências com o uso de técnicas mais modernas, incluem-se as novas tecnologias da informação, valorizam-se as diferentes mídias, mas aquilo que seria de esperar, a compreensão eficiente do espaço, não acontece. Na maioria das salas de aula de Geografia mantêm-se práticas que contemplam a perspectiva fundada na descrição e na memorização.

Categorias de análise do espaço como a região, o lugar e a paisagem, permanecem, na maioria das situações, sendo discutidas sem levar-se em conta os contextos da contemporaneidade. Essa situação se mantém porque, mesmo com a ampliação da produção escrita sobre ensino de Geografia e, a difusão de seminários, palestras e encontros que procuram refletir sobre as transformações em curso e as práticas de sua implementação, os alunos continuam desconhecendo o que é a Geografia e como pode contribuir a compreensão de seu cotidiano.

A Geografia escolar pouco tem se preocupado com a contextualização, pois enquanto discurso, mantém-se afinada com as produções mais atuais, mas como prática, ainda está bem distante. Há necessidade de uma ação mais contundente na sala de aula. Os professores estão cientes das transformações paradigmáticas da Geografia e da sua importância na formação cidadã, mas não conseguem implementar práticas que reflitam essas concepções. Isso fica evidente na compreensão que os alunos expressam sobre aquilo que é geografia, o que

conhecem das temáticas ou que contribuições essa área do conhecimento traz ao seu cotidiano.

Ensinar Geografia significa efetivamente criar as condições para uma aprendizagem que leve a leitura da espacial ou, como diz Callai (2000, p.94) um olhar espacial.

O olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem visíveis têm que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando.

A leitura do espaço não é tarefa fácil, pois implica em construir conceitos geográficos e desenvolver habilidades e competências que possam favorecer esse processo. Parte-se da necessidade de uma alfabetização espacial.

O Trabalho com de Projetos pressupõe a integração das diferentes disciplinas do currículo e o entrecruzamento das temáticas geográfica, o que facilita a leitura do espaço. Associa-se a isso seu papel como agregador dos temas geográficos àqueles produzidos pelas curiosidades dos alunos, tornando a Geografia mais interessante.

A concepção proposta no Trabalho com Projetos problematiza questões do cotidiano, de diferentes realidades pondo em evidência as temáticas geográficas nem sempre muito claras nas abordagens apresentadas nos programas escolares. Dessa forma confere a Geografia um outro lugar no currículo, por isso enquanto prática é um elemento de tensão porque “arranha” algumas concepções pedagógicas já instaladas e, expõe as fragilidades e as inquietações do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS:

CALLAI, H. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

<http://www.prof2000.pt/users/hjco/auditesc/pg007080.htm> , acessado em 30 de janeiro de 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KILPATRICK, W.H. **Educação para uma civilização em mudança**. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2006.