

A PERCEPÇÃO SENSORIAL, A EXPERIÊNCIA E O ENSINO POR PROBLEMA COMO LEGADOS DA PEDAGOGIA MODERNA PARA O ENSINO DO LUGAR

BEATRIZ APARECIDA, ZANATTA¹
VANILTON CAMILO, SOUZA

Na pedagogia moderna algumas teorias da educação adquiriram importância histórica pelas alterações que provocaram e pela influência exercida nas práticas educativas escolares. É o caso das pedagogias tradicional e progressista. Na vertente tradicional destacam-se Pestalozzi e na progressista, Dewey. Esses teóricos formularam princípios, teorias e idéias que marcaram fortemente o campo da educação, particularmente a didática. e das metodologias de ensino. A análise de suas formulações teóricas contribui para ampliar a compreensão acerca do desenvolvimento histórico das teorias da educação e das práticas educativas da geografia escolar, permitindo uma reflexão sobre conceitos centrais dessas teorias. Nesta perspectiva foi realizada uma investigação que teve por objetivos: - contextualizar e descrever as formulações teóricas de Pestalozzi e Dewey acerca da educação e do método de ensino destacando suas contribuições para a metodologia de ensino de geografia; apresentar um quadro comparativo entre as idéias centrais das teorias desses pedagogos; apresentar uma análise crítica acerca de suas contribuições para a educação e a didática; destacar elementos de suas teorias que na atualidade ainda permeiam as práticas pedagógicas da geografia escolar, particularmente no que se refere aos procedimentos didáticos. Como fontes essenciais foram tomadas obras desses autores consideradas como clássicas no campo das teorias educacionais e da didática. Autores estudiosos desses clássicos serviram como fonte complementar à investigação. A primeira parte do texto apresenta uma síntese do pensamento de Pestalozzi,, enfatizando a contribuição do pensamento de Pestalozzi para o ensino dessa ciência. A segunda aborda as principais idéias de Dewey ressaltando seu entendimento acerca da geografia como disciplina escolar e sua contribuição para a metodologia de ensino de Geografia.

Pestalozzi: Percepção Sensorial.

O século XIX inicia-se com um grande movimento de contraposição à cultura setecentista pela referência ao poder da razão, ao irracionalismo, ao individualismo, aos valores do sentimento, à história, à nação, à tradição, ao conteúdo religioso e poético da vida, ao profundo amor pela natureza. De grande transcendência na Alemanha e em toda a Europa, esse movimento foi qualificado de romântico abrangendo literatura e filosofia, ciência e arte, política e historiografia, música e costumes. A eclosão desse movimento deu-se no momento em que a Alemanha ainda não se constituía como Estado Nacional, sendo um aglomerado de feudos, ducados, principados e reinos, sem qualquer unidade econômica ou política, ligados unicamente por alguns traços culturais comuns. A primeira tentativa de unificação se deu no decorrer do século XIX; na segunda efetivou-se a unificação nacional, em 1870.

1 - Universidade Católica de Goiás.

2 - Universidade Católica de Goiás e Universidade Estadual de Goiás.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), educador suíço, nasceu em Zurich, pertenceu a esse ambiente intelectual e vivenciou momentos significativos da história do pensamento alemão, particularmente a formação, em 1815, da “Confederação Germânica”, tendo participado de movimentos de reforma política e social. Pestalozzi chamou a atenção do mundo por sua ação como mestre, diretor e fundador de escolas. Suas obras principais são: “Leonardo e Gertrudes” (1781); “Como Gertrudes Instrui seus Filhos” (1801). Suas idéias demarcaram uma vertente da pedagogia tradicional denominada Pedagogia Intuitiva, cuja característica básica é oferecer dados sensíveis à percepção e observação dos alunos. Essa pedagogia fundamentava-se na psicologia sensualista, cujos representantes afirmavam que toda a vida mental se estrutura baseando-se nos dados dos sentidos. Tal como Rousseau, Pestalozzi concebia a educação como processo que deve seguir a natureza e os princípios da liberdade, da bondade inata do ser e da personalidade individual da criança. Concebia a criança como um organismo que se desenvolve de acordo com leis definidas e ordenadas contendo em si todas as capacidades da natureza humana reveladas na unidade entre mente, coração e mãos. Defendeu a educação não-repressiva, o ensino como meio de desenvolvimento das capacidades humanas, o cultivo do sentimento, da mente e do caráter. Seu propósito era descobrir leis que propiciassem o desenvolvimento integral da criança e para isso concebeu uma educação com as dimensões intelectual, profissional e moral, estreitamente ligadas entre si (Pestalozzi, 1946).

A educação intelectual, resultante da organização das impressões sensoriais obtidas na relação homem-natureza, transforma as representações confusas em conceitos precisos e claros. O meio essencial da educação intelectual é a intuição. Mas para Pestalozzi a intuição não se limitava à mera visão passiva dos objetos, à contemplação das coisas e sim incluía a atividade intelectual por meio da qual eram criados os objetos. A educação profissional, por sua vez, refere-se ao aprender trabalhando, fazendo, relacionando conhecimentos e atividades práticas. Da mesma forma que a atividade intelectual requer o exercício especial da mente, o desenvolvimento de habilidades exteriores requer o exercício dos sentidos e dos membros. Por fim, a educação moral ou religiosa, considerada pelo autor a de maior significado na formação do ser humano, consiste na formação de valores e modos de agir coerentes, sendo que seu fim “não é outro que o aperfeiçoamento, o enobrecimento interior, a autonomia moral” (Pestalozzi 1946, p. 16).

Portanto, o desenvolvimento intelectual e moral do homem deve estar intimamente articulados. Para isso Pestalozzi formulou seu método de ensino com alguns princípios: partir do conhecido ao desconhecido; do concreto ao abstrato; do particular ao geral; da visão intuitiva à compreensão geral. A base desse método foi a idéia de percepção sensorial. Para Pestalozzi (1946, p. 63), “[...] a intuição da natureza é o único fundamento próprio e verdadeiro da instrução humana, porque é o único alicerce do conhecimento humano”. Por isso o mais importante não é ensinar determinados conhecimentos, mas desenvolver a capacidade de percepção e observação dos alunos.

Esse princípio não era novo, mas Pestalozzi acrescentou-lhe o método prático didático, recomendando que nas primeiras experiências de aprendizagem os objetos devem preceder as gravuras e estas devem vir posteriormente auxiliando a criança na transição para o desenho, a escrita e a leitura. Isto equivale a partir dos objetos e das impressões e depois chegar ao pensamento ou idéia. Os sentidos devem entrar em contato direto com os objetos. Depois, o conteúdo do objeto observado se expressa em palavras permitindo a atividade mental. Esse entendimento tem como pressuposto o fato

de Pestalozzi conceber a experiência sensorial como um processo ativo em que toda a mente está comprometida na experiência sensorial. Para ele a mente encontra-se especialmente ativa quando a criança começa a discriminar, analisar e abstrair as qualidades dos objetos.

Por isso é que a base do método intuitivo de Pestalozzi é a “lição das coisas”, acompanhada de exercícios de linguagem para se chegar às idéias claras. O método da “lição de coisas” caracteriza-se por oferecer dados sensíveis à observação, indo do particular ao geral, do concreto experienciado ao racional, chegando aos conceitos abstratos. Daí a ênfase ao contato direto com a natureza, à observação da paisagem, ao trabalho de campo como pressupostos básicos do estudo. O professor deve buscar seu material no próprio meio que envolve o aluno, em uma situação real (Pestalozzi, 1946).

Com essa preocupação, Pestalozzi (1946) destacou como um dos princípios básicos a serem ambicionados pelos professores o desenvolvimento das capacidades em sintonia com a aquisição do conhecimento. Esse fato pressupunha a aprendizagem como um processo espontâneo resultante de uma atividade livre, um produto vivo e original. Para tanto, o professor deveria buscar seu material no próprio meio que envolve o aluno, ou seja, em uma situação real. Dessa forma, a contemplação e a representação da paisagem seriam os procedimentos fundamentais para o ensino da Geografia local ou regional

Deve-se a Pestalozzi a primeira tentativa de estabelecer o ensino da Geografia com base na intuição. Até então o estudo dessa matéria limitava-se a definições memorizadas, exercícios nos globos e cartas, a um mero jogo de palavras e símbolos. Ele inaugurou o ensino da Geografia local, estabelecendo como ponto de partida o pequeno mundo da criança para o estudo dos fenômenos geográficos por círculos concêntricos em que primeiro se apresentava ao aluno o “próximo” ou concreto, para em seguida tratar de áreas distantes.

O que Pestalozzi (1946, p.15) tinha em vista era que o conhecimento fosse desenvolvido através de atividades comuns da vida. “[...] Aprende-se a fazer, e a conhecer, fazendo.” Ele desejava elaborar um sistema de lições com vistas ao desenvolvimento do poder prático das crianças. Para tanto os objetos da natureza e da ciência eram supervalorizados. Defendendo a idéia de que é na natureza que a criança deve aprender Geografia, Pestalozzi dispensou ousadamente o auxílio de esquemas, de mapas e livros-textos tornando a Geografia um assunto interessante para a educação elementar. O relato de um dos discípulos de Pestalozzi evidencia com clareza seu método de ensino:

Era no terreno que nós aprendíamos as primeiras noções de geografia. Um estreito vale nos arredores de Yverdon, no fundo do qual corre o Buron, era o ponto para onde de começo nos dirigíamos. Tínhamos, então, de contemplá-lo no seu conjunto e nas suas particularidades até que tivéssemos a intuição justa e completa do todo. Agora cada um de nós ia tirar punhados de um barro que ali existia, e com elle enchíamos as cestas que havíamos levado para esse fim. De volta ao castello, tomávamos os lugares que se nos haviam indicado diante de longas mesas, para modelar em argila o valle que havíamos observado. Nos dias seguintes, novas excursões e novas explorações, cada vez mais extensas que tinham como consequência a ampliação do nosso trabalho. Assim íamos indo até que ficasse terminado o estudo da bacia do Yverdon e nós pudéssemos, do alto do Montéla, abarcar-lhe o conjunto. Dávamos, então, por acabado o nosso mappa em relevo, e era tempo de passarmos à carta geographica, para cuja compreensão nos havíamos preparado. (In: PROENÇA [19--] p. 49) (sic)

Porém, o estudo da Geografia local não se limitava a questões de topografia. Aos fatos da Geografia física e à intuição da terminologia peculiar se alternavam noções de Geografia política, ou seja, tudo que na terra é obra do homem como, por exemplo, comércio, indústria, governo, leis, país, estado, município. Inicialmente o objeto de atenção era a família, a aldeia, a igreja, a casa da escola, o cemitério, o caminho da cidade. Depois descreviam-se os homens nas suas ocupações, o padre, o juiz de paz, em resumo, a vida social.

O método de Pestalozzi difundiu-se com maior ou menor expressividade por toda a Europa. Particularmente na Geografia alemã importa destacar a grande influência de Pestalozzi nas propostas de ensino do geógrafo Carl Ritter, que sob inspiração pestalozziana, procurava evitar o acúmulo de informações desnecessárias que ninguém poderia assimilar (CAPEL, 1989).

Nos Estados Unidos, as práticas do método intuitivo foram introduzidas em 1806, mas somente após 1860 receberam larga aceitação e utilização, como comprova a obra *Primary Object Lessons for a Graduated Course of Development* de Calkins, originalmente publicada em 1861.

No Brasil, as idéias de Pestalozzi foram introduzidas pela tradução do manual de Calkins acima referido. A tradução e adaptação às condições brasileiras foram feitas por Rui Barbosa, em 1880. Este manual, intitulado *Primeiras Lições de Coisas* foi aprovado pelo governo imperial como livro texto na formação de professores e publicado em 1886.

A principal crítica à Pedagogia Intuitiva é quanto à posição passiva do aluno na assimilação dos conhecimentos transmitidos por meio da utilização dos sentidos. As operações efetivas são executadas somente pelo professor ou, no máximo, por um aluno chamado diante da classe. O concreto é mostrado, apresentado, demonstrado, mas o aluno não age sobre ele, não o integra plenamente. Aprender, então, significa o aluno tirar uma cópia da explicação dada pelo professor, memorizar os resumos, definições, conceitos, tais como lhe foram dados e aplicar os mesmos procedimentos para achar soluções.

DEWEY: Reconstrução da Experiência e Ensino por problemas

No final do século XIX surgiram na Europa movimentos de renovação pedagógica que, em função das exigências do trabalho na indústria, punham a premência de uma educação que associasse pensamento e prática. Do ponto de vista político, a segunda metade do século XIX coincidiu com a consolidação dos Estados modernos e da sociedade burguesa. As instituições educativas foram encarregadas de assegurar um consenso social em torno de valores, modelos culturais, formas de organização social, tendo em vista a formação do homem-cidadão seja como trabalhador, seja como dirigente. Neste contexto emergiu o movimento da educação nova (pedagogia ativa, escola ativa, escola nova, escola do trabalho) como crítica à pedagogia tradicional de tipo jesuítico dominante até a metade do século XIX. Seus adeptos denunciaram o ensino enciclopedista, centrado na instrução e defenderam uma educação centrada na criança, na vida e na atividade, concebendo o aluno como elemento ativo no processo de aprendizagem.

. Os movimentos em torno das chamadas escolas novas foram reproduzidos em vários países europeus (Rússia em 1859, Inglaterra e França em 1899, Alemanha em 1900).² Recebeu várias denominações como pedagogia ativa, escola ativa, escola nova, escola do trabalho Também conhecido como pedagogia progressista, nos EUA, este movimento teve uma orientação definida em torno da pedagogia de J. Dewey que, em 1896, criou e dirigiu em Chicago a primeira escola experimental norte-americana sob esta orientação.

John Dewey (1859-1952) doutor em filosofia pela Universidade de Johns Hopkins, (Baltimore, USA), elaborou uma filosofia pragmatista, conhecida nos Estados Unidos como a “Escola de Chicago”. Esta teoria tem como eixo central o interesse de base psicológica gerado por situações da experiência de vida no ambiente social. Dewey concebeu a educação como um processo de contínua reconstrução da experiência humana na sociedade. Priorizando o conceito de experiência, ele buscou criar uma epistemologia orientada para a prática, ou seja, uma epistemologia experiencial. A experiência é então compreendida como uma atividade humana permanente, um agir e reagir que conduz à reflexão, ao conhecimento e à reconstituição da própria experiência. Assim, vida, experiência e aprendizagem não podem estar separadas (CAMBI,1999).

Com base nesse entendimento Dewey propôs a organização da escola em torno de experiências práticas, de atividades presentes na vida em sociedade. A influência educativa deve se restringir à orientação da atividade espontânea da criança para possibilitar-lhe que trilhe, necessariamente, o caminho do conhecimento, que equivale à reconstrução contínua da experiência. A sala de aula então, é o lugar em que as experiências podem ser abertamente analisadas e transformadas por meio da cooperação entre alunos e professores. Sobre isso ele escreveu:

[...] primeiro, que o aluno esteja em uma verdadeira situação de experiência – que haja uma atividade contínua a interessá-lo por si mesmo; segundo, que um verdadeiro problema se desenvolva nesta situação como um estímulo para o ato de pensar; terceiro, que ele possua os conhecimentos informativos necessários para agir nessa situação e faça as observações necessárias para o mesmo fim; quarto, que lhe ocorram sugestões para a solução e que fique a cargo dele desenvolvê-las de modo bem ordenado; quinto, que tenha oportunidade para por em prova suas idéias, aplicando-as tornando-lhes clara a significação e descobrimento por si próprio do valor delas

Nesta perspectiva, o saber adquirido nos livros deve subordinar-se à experiência real. Todavia, Dewey não dispensa o conhecimento sistematizado, mas compreende-o de forma colateral no processo de aprendizagem, na medida em que o concebe como uma consequência natural do “aprender a aprender”. Daí a ênfase em colocar o aluno diante de uma situação problemática que o faça pensar e atuar individualmente em função da resolução do problema tendo como consequência a aprendizagem.

Ao valorizar as experiências, Dewey (1978, p. 208) considerou como único método de assimilação o método científico da verificação, fundamentado na reflexão. O método de ensino que propôs baseia-se no processo da pesquisa e tem características idênticas ao ato de reflexão. A pesquisa deve surgir de uma motivação interior que propicie o aparecimento de um problema durante uma atividade contínua na qual o aluno esteja interessado. O primeiro objetivo é obter sugestões de solução sendo que a observação e os conhecimentos anteriores devem ser utilizados para analisar a situação problemática e construir a solução provisória.

Outro aspecto igualmente relevante destacado por Dewey (1978) que projeta a atividade para além de sua esfera imediata de ação diz respeito à imaginação. Para ele a imaginação não é uma invenção absolutamente livre da influência do real, mas o reflexo criativo da realidade. Considera ilimitado o alcance da imaginação para apreender as relações entre os fatos naturais e os eventos sociais e suas conseqüências.

Nesse sentido, a Geografia e a História são consideradas por Dewey como recursos fundamentais na ampliação do significado de uma experiência direta e pessoal. Na Geografia (natureza), o alcance das significações se dá no espaço e na História (homem), no tempo.

Decorre daí seu entendimento da Geografia como matéria que apela essencialmente para a imaginação, pois, na sua opinião, são as representações locais (individuais ou coletivas) que nos permitem estabelecer relações e, conseqüentemente, mergulhar no desconhecido. Nas palavras de Dewey (1978, p. 233):

A Geografia traz o prestígio maravilhoso que se associa às aventuras, às viagens e às explorações. A variedade de povos e ambientes, seu contraste com as cenas que nos são familiares, fornecem intensos estímulos, sacodem o espírito, fazendo-o sair da monotonia das coisas corriqueiras. E ao mesmo tempo em que a geografia local ou de nossa pátria é o ponto de partida natural para o desenvolvimento reconstrutivo do ambiente natural, é também o ponto de partida intelectual para nos mergulharmos no desconhecido, e não um fim em si mesmo. Quando não for tratada assim como base para nos projetar no vasto mundo que lhe fica além, o estudo da corografia local torna-se tão inerte como as lições de objetos familiares. A razão é a mesma. A imaginação não é alimentada, e sim mantida rasteira a recapitular, catalogar e esmiuçar o que já é conhecido.

Destarte, propunha como tarefa da educação incentivar e desenvolver atividades que tornassem perceptíveis as relações existentes na vida do homem em sociedade. Para tanto, Dewey (1978, p. 231) argumentava que o estudo de Geografia contribuía para desenvolver “[...] a faculdade de perceber as relações espaciais, naturais, de um ato ordinário[...]”, enquanto que o estudo da História era “[...] essencial para aumentar a capacidade de reconhecer as relações humanas do mesmo ato. Enfatizava, o autor que as duas disciplinas eram dois aspectos da totalidade, “[...] uma vez que a vida humana se processa na natureza” (p. 232). Para cumprirem sua missão na experiência intelectualizada dos alunos, essas duas matérias deveriam ser abordadas conjuntamente, visto ser na natureza que se desenvolvem os acontecimentos sociais que constituem a História.

Quanto ao seu entendimento acerca da Geografia, ele a concebe como descrição da Terra enquanto morada do homem. Para ele a natureza é um todo assim como a terra em suas relações. A fragmentação desse todo encobre a identidade de significação do aspecto educativo da Geografia. Em função desse entendimento, Dewey (1978) propõe que o estudo da Geografia deve privilegiar as relações do homem com o ambiente natural, tendo a escala local como ponto de partida para se dilatarem os limites da experiência. Ou seja, refazer a experiência dotando-a de nova significação.

Com base nesse entendimento pode-se inferir que de acordo com Dewey a função do estudo da Geografia – como de outras disciplinas – é enriquecer, dar expansão, atribuir significações aos contatos mais diretos e pessoais da vida, fornecendo-lhes o contexto da vida do homem em sociedade. Em outras palavras, estudar geografia é apreender a conexão entre os fatos naturais e os eventos sociais e suas conseqüências, ou seja, é apreender as relações vitais da Geografia com a vida humana. Ele escreve:

Vista como a morada do homem, a terra humaniza-se e unifica-se. Mas encarada como miscelânea de coisas, ela fragmenta-se e torna-se inerte para a imaginação. A Geografia é matéria que apela essencialmente para a

imaginação, até mesmo para um certo romantismo. [...] A variedade de povos e ambientes, seu contraste com as cenas que nos são familiares, sacodem o espírito, fazendo-o sair da monotonia das coisas corriqueiras. E, ao mesmo tempo que a Geografia local onde nossa pátria é o ponto de partida natural para o desenvolvimento reconstrutivo do ambiente natural, é também o ponto de partida intelectual para nos mergulharmos no desconhecimento, e não um fim em si mesmo (1978, p. 233).

Vê-se que Dewey mantém sua orientação de começar pelo próximo, pelas experiências correntes da vida cotidiana, mas as coloca como elementos que devem ampliar a imaginação. Para ele, a luz solar, o ar, as águas correntes, as desigualdades da superfície da terra, as indústrias, etc., tudo isso se encontra no ambiente local. Mas se sua significação permanece nos limites do local, esses fatos são apenas fatos curiosos a serem aprendidos e não conduzem para mais longe o pensamento, isto é, não alargam os horizontes do espírito.

Pode-se captar aí um convite a superar Pestalozzi, pois é preciso dilatar os limites da experiência, superar os fatos apresentados isoladamente, assim como as associações artificiais e sentimentais. Isso significa que definir a educação como enriquecimento da experiência é compreender que o processo de conhecimento deve ir além da experiência imediata. Para Dewey (1978, p. 235): “[...] tratando-se a natureza como um todo, como a terra em suas relações, caem os fenômenos em suas conexões naturais de simpatia e conexões com a vida humana, tornando-se desnecessários os sucedâneos artificiais.

Nesse sentido são precisamente tais conexões ou relações que dão relevo à significação da experiência direta e pessoal. Acredita-se que o pensamento pedagógico de Dewey não apenas é uma recorrência das preocupações de Pestalozzi e Ritter quando esses propuseram o caminho da intuição e observação que conduzem à formulação de idéias claras, mas uma ampliação desse caminho, ao formular bases teóricas muito sólidas do pensamento reflexivo. Mas, além disso, ao dizer que a aprendizagem consiste em apreender e descobrir as significações das coisas, propicia uma intermediação entre os primeiros teóricos do ensino da Geografia e as propostas de ensino mais contemporâneas que refletem a produção intelectual dos pesquisadores brasileiros incluídos neste estudo.

No Brasil as idéias de Dewey foram a partir de meados de 1920 pelo Movimento dos Pioneiros da Escola Nova de forte influência política até os primeiros anos de 1930. Seus seguidores, especialmente Anísio Teixeira, posicionaram-se por uma transformação da realidade educacional propondo uma escola democrática como um instrumento de reconstrução social do país. A participação, nesse movimento escolanovista, do geógrafo Delgado de Carvalho foi de fundamental importância para a difusão da Geografia moderna e para o seu reconhecimento oficial nos currículos escolares brasileiros. Na década de 1930, a preocupação com a institucionalização da Geografia científica e a necessidade de preparar professores para os ensinos primário e secundário propiciaram a criação dos cursos de Geografia e História na Universidade de São Paulo em 1934. A proposta desses cursos inspirou-se nas idéias de Dewey.

Essa tendência pedagógica representou um progresso em relação às concepções e práticas educativas predominantes no final do século XIX e princípio do século XX. Ao defender o aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem, considerou sua individualidade e suas particularidades psicológicas, suas necessidades e interesses. Todavia é criticada por visar à adaptação social, reduzir a educação a fins sociais pragmáticos, o método de ensino a passos similares ao método investigativo positivista, o professor a mero organizador de experiências, os procedimentos de ensino a ações espontaneístas em função apenas dos interesses dos alunos. Tudo isso põe o

risco de uma formação esvaziada de conteúdos científicos assim como de sentido social crítico.

A comparação entre os teóricos investigados permitiu esboçar o seguinte quadro-síntese:

PESTALOZZI	DEWEY
Finalidade da educação: cultivo da mente, do sentimento e do caráter Centro: professor Ensino: promoção da percepção das coisas, dos objetos naturais, por meio do contato direto e da intuição Aprender: processo espontâneo, atividade livre Conhecimento: organização das percepções sensoriais obtidas na relação com as coisas O mundo deve ser percebido e, desse modo, conhecida	Finalidade da educação: mais educação Centro: aluno, o professor guia Ensino: descoberta que ocorre ao final das atividades do aluno Aprender: reconstruir a experiência identificando o melhor modo de aprender O novo pode ser novo também para o professor Antes da aprendizagem há apenas informação; a ação dos alunos sobre ela a transforma em conhecimento O mundo é um sistema aberto, indeterminado, passível de novidade genuína
PESTALOZZI	DEWEY
1. Do conhecido ao desconhecido, do concreto ao abstrato, do particular ao geral, da visão intuitiva à compreensão geral 2. Promover a associação entre os elementos das coisas, dos objetos 2. Fazer com que cada aluno reúna, organize num todo os pontos de vista alcançados	1. Atividade: utilização de algo que a criança já tem interesse em fazer 2. Problema: os alunos identificam problemas que requerem certo conhecimento para serem resolvidos 3. Dados: busca de informações que permitam prosseguir 4. Hipótese: com os dados os alunos fazem previsão de resultados 5. Experimentação: teste da hipótese e confirmação ou não do previsto

Considerações finais

A vertente pestalozziana da pedagogia tradicional introduziu na cena pedagógica a necessidade de sistematização do ensino, de organização didática da aula visando conferir sistematicidade e fundamentação teórica ao trabalho do professor. Uma versão degradada da pedagogia tradicional tem servido a um tipo de educação mecânica, unilateral, centrada na figura do professor e no conteúdo, com o aluno como ser passivo. A tendência progressista, na perspectiva deweyana colocou no centro da cena o aluno, todavia servindo a uma concepção liberal de educação, reduziu a finalidade da educação aos interesses individuais promovendo a adaptação social. Compreendidos em seu processo histórico, as teorias e os teóricos da educação aqui tratados revelam concepções filosóficas e ideológicas demarcadas nos diferentes contextos políticos, sociais, econômicos e culturais em que surgiram e se desenvolveram. Grosso modo pode-se dizer que, a despeito do surgimento das teorias educacionais críticas em oposição a essas correntes, os dados da pesquisa evidenciam que o legado destes pedagogos encontra-se ainda corporificando as práticas pedagógicas da Geografia escolar, sobretudo do ponto de vista didático, com variações na acentuação, por parte

dos professores, dos diversos elementos dessas teorias e seus métodos. Sua investigação e compreensão contextualizada ainda é tarefa importante para impulsionar mudanças didáticas na atividade docente que sejam fundamentadas nas correntes críticas.

Referências Bibliográficas

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Ed Unesp, 1999.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.

EBY, Frederick. *História da educação moderna*. Porto Alegre: Globo, 1962.

LIBÂNEO, J. C. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Tese de doutorado), 1990.

PESTALOZZI, J.H. *Antologia de Pestalozzi*. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Editorial Losada S.A., 1946.