

A Didática e o Currículo: elementos para uma construção do conhecimento em Geografia¹

Doutoranda Ana Claudia Ramos Sacramento

DGEO-FFLCH-USP

anaclaudia.sacramento@usp.br

Dr.^a Sônia Maria Vanzella Castellar

FE-USP

smvc@usp.br

Eixo temático: 3. Educación y enseñanza de la Geografía

Resumo

Os temas sobre Didática e Currículo são discussões pertinentes e presentes na área de ensino de Geografia. Alguns teóricos pesquisam como a organização curricular direciona os conteúdos e os conceitos a serem lecionados no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, há o debate sobre como o professor orienta seus conteúdos e a construção do conhecimento geográfico para os alunos. O trabalho tem o intuito de mostrar justamente essa relação entre a ação do docente e a estruturação curricular realizada nas escolas públicas da cidade de São Paulo.

Palavras-chaves: Didática, Currículo, Formação de Professores, Ensino de Geografia

1. Introdução

Os pesquisadores na área de ensino de Geografia buscam alternativas para melhorar a didática, a metodologia e a aprendizagem dos alunos. Por meio da ação e da organização do currículo, da estruturação dos conteúdos e ao mesmo tempo, da ação prática que o professor deve ter para orientar uma aprendizagem significativa, ou seja, permitindo que o ensino e a aprendizagem sejam voltados para percepção de vida deste aluno e ao mesmo tempo, o torne um ser que compreenda a organização espacial dos lugares e território.

Sacristán (2000) analisa como o currículo articule a relação entre a teoria e a prática, na qual a ação seja constante na produção das aulas, sendo o professor o mediador, o articulador e o promotor do conhecimento. Desta maneira, o professor deve repensar sobre sua orientação didática, promovendo ao seu aluno a compreensão do mundo e os objetos que estão a sua volta.

A nossa pesquisa teve como objetivo buscar subsídios para analisar como o professor sendo um “mediador do conhecimento” produz o currículo escolar a partir da

¹ Parte da dissertação de mestrado com o título: O currículo na construção do conhecimento geográfico: um estudo da ação docente de duas escolas estaduais de São Paulo, defendida em novembro de 2007 pela Faculdade de Educação da USP.

organização das suas aulas, manifestando a articulação entre a teoria e a prática no contexto do cotidiano escolar, pensando na sua ação didática como orientação de se pensar a disciplina que deve ser ensinada.

A metodologia utilizada foi a da “pesquisa-ação”, pois acreditamos que o trabalho deva ser construído e realizado por aqueles que são os sujeitos do conhecimento escolar. A articulação dos trabalhos entre os pesquisadores e os sujeitos/objetos de pesquisa foi de suma importância para mostrar como se produz, “age” sobre o conhecimento, possibilitando, desta forma, a mudança de atitudes sobre os que estão na pesquisa Thiollent (2007).

De acordo com Lacoste (1986) e Moreira (1987), a Geografia “camuflava” a organização espacial crítica da sociedade que era decorreba e insignificante para o aluno. Atualmente, a nosso ver, a disciplina deve permitir que se compreenda a localização, a descrição, a articulação e a análise do espaço em que vive entre as lutas de classe do seu cotidiano e as transformações neste ocorridos pela ação do homem e também da natureza.

Assim, pensar a organização curricular e a ação didática são elementos importante para entender como o professor “age” sobre a sua prática, fazendo-os refletir sobre a dinâmica que ocorre no ambiente escolar e como essa articulação é fundamental para que ele trabalhe e estruture as aulas.

2. A metodologia da pesquisa-ação como um meio na construção do conhecimento

A metodologia da *pesquisa qualitativa* é uma ferramenta importante porque esta se propõe a trabalhar de forma conjunta, ou seja, permite que os sujeitos da escola: os professores e os alunos reflitam como os construtores do conhecimento. Sendo assim, a relação deve ser dinâmica com um movimento de todos os envolvidos na pesquisa.

Nossa pesquisa foi desenvolvida na forma interpretativa, analítica de observação e produção de materiais para que os professores repensassem em sua ação didática. A interpretação dos dados foi analisada a partir das observações e coletas de dados em trabalhos de campo por meio de questionários, reuniões e observações das aulas.

Ao retratar a investigação qualitativa Biklen e Bodgan (1994) consideram cinco características importantes, para a formulação da pesquisa:

1. A fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador, o instrumento principal, ou seja, a escolha do lugar, dos equipamentos utilizados dependerá do pesquisador e de sua ação. No nosso caso, o ambiente: duas escolas estaduais no município de São Paulo, uma na Zona Leste e outra na Zona Sul;

2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são as palavras ou imagens e não números interpretativos. A pesquisa foi desenvolvida pelos trabalhos dos professores ao realizar, por escrito, os elementos curriculares para o andamento do trabalho pedagógico, às aulas e às atividades dos alunos. Por meio dos questionários, conhecemos os nossos sujeitos da pesquisa;

3. Interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. A pesquisa se baseia na observação, nas reuniões e nos materiais recolhidos e como forma de desenvolver o trabalho na sala de aula;

4. Busca-se analisar os seus dados de forma indutiva, ou seja, desenvolvendo dentro do trabalho, uma pesquisa de percepção e conhecimento dos agentes envolvidos no processo. No

caso, a ida as escolas e a convivência com os sujeitos pesquisados, nos quais refletimos a importância de uma produção e reflexão conjunta para o desenvolvimento da pesquisa;

5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Trabalhar com os professores é possibilitar não só a nós, mas também a eles, uma reflexão sobre os diferentes sujeitos e objetos do conhecimento e suas inter-relações. Conseqüentemente, o significado só foi possível mediante as diversas reuniões nas quais observamos as diferentes abordagens de cada professor que compartilhou com a pesquisa, e seguida da reflexão contínua da sua prática docente para uma organização da suas atividades pedagógicas de Geografia.

Estratégia de trabalho foi: desenvolver reuniões com os professores para discussão de textos ligados ao currículo, ao currículo de Geografia, usos de linguagens, recursos didáticos, avaliações e sobre ensino de Geografia, sendo que a cada reunião o professor desenvolveria uma crítica ou um resumo sobre o assunto tratado:

- Na *primeira etapa*, a **observação**; na *segunda etapa*, realizamos a **aplicação dos questionários**; na *terceira etapa*, os professores analisaram os questionários dos alunos; na *quarta etapa*, a **análise dos dados** do questionário dos professores; na *quinta etapa* concentramo-nos na preparação de 10 (dez) reuniões com o corpo docente das escolas, nas quais discutimos três textos básicos sobre organização dos elementos curriculares de Geografia no ensino fundamental. Os textos lidos foram sobre currículo, o currículo geográfico e os conteúdos (no qual debatemos o processo de ensino-aprendizagem). Além de outros textos dos mesmos assuntos que os professores leram para compreensão da discussão sobre o currículo.
- A *primeira etapa* da segunda parte da pesquisa **aplicação dos questionários** para os alunos; Na *segunda etapa* **debate de textos**; na *terceira etapa*, **observação e análise**, da ação didática dos professores.

Desta forma, enfocamos, a metodologia na **pesquisa-ação**, porque o nosso trabalho foi orientado não só pela nossa ação, mas por todos os envolvidos que, direta ou indiretamente trabalharam no projeto, buscando uma articulação dos sujeitos como pesquisadores e mediadores do conhecimento, e não somente como “reprodutores”.

Segundo Fiorentini (2004) a pesquisa-ação traz a possibilidade de uma ação efetiva entre o pesquisador e seu objeto não se limitando a uma pesquisa precisa, mas permitindo aos envolvidos “fazerem”, “dizerem” algo. A ação é um movimento duplo, e à medida que se torna significativa ao processo escolar, não é só executada pelo pesquisador, mas por todos os envolvidos na pesquisa.

Por isso, repensar o currículo de Geografia leva-nos a debater sobre a conjuntura social do aluno, da escola e da sociedade, para que a disciplina se torne um “elo” na busca da compreensão dessa sociedade, e conseqüentemente, move o aluno à percepção e observação do espaço em que vive.

Segundo Thiollent (2007) utiliza-se a pesquisa-ação como meio de articular os trabalhos entre os pesquisadores e os sujeitos/objetos de pesquisa a fim de mostrar a importância de se produzir, “agir” sobre o conhecimento, possibilitando, desta forma, a mudança de atitudes nos envolvidos da pesquisa. Organiza uma prática efetiva dentro do próprio ambiente escolar, no caso, dos professores e dos alunos que percebem a

necessidade de construir ações que mobilizassem a dinâmica do ambiente escolar, em busca de transformações.

A importância da pesquisa-ação como metodologia de trabalho permite a construção de conhecimento de todas as partes da pesquisa, o pensar e a reflexão dos objetos que estão em volta e a melhoria social e educativa dos sujeitos. Cada parte executada da metodologia foi importante para a orientação do trabalho a ser seguido, com a ação do professor nesse processo. A pesquisa-ação é uma metodologia dinâmica e ativa, os agentes sempre estão em processo de ação, de construção, de produção, por isso a dificuldade de sistematizá-la, uma vez que, o pesquisador, os sujeitos e o objeto se inter-relacionam.

3. A importância da formação do professor no processo do conhecimento didático e da aprendizagem

A importância da formação do professor está relacionada com a preparação dos conhecimentos pedagógico e específico para que a aprendizagem, a didática, a metodologia e currículo que fazem parte do ensino escolar, não seja um simples “passar” do conteúdo, mas desenvolva no profissional o prazer de realizar seu trabalho possibilitando o progresso escolar do aluno. Desta forma, a necessidade deste professor está na reflexão sobre a sua prática e no estudo para que seu trabalho seja bem realizado.

De acordo com Sacristán (1995) o desenvolvimento profissional do professor se perpassa por quatro grandes campos:

1. O professor e a melhoria, ou a mudança, das condições de aprendizagem e das relações sociais na sala de aula;
2. O professor participando ativamente no desenvolvimento curricular, deixando de ser um mero consumidor;
3. O professor participando e alterando as condições da escola;
4. O professor participando na mudança do contexto extra-escolar.

Nestes quatro campos estão descritas questões como o professor mediador do conhecimento, um profissional analítico, avaliativo pode conduzir as relações sociais que se desenvolvem na escola possibilitando sua atuação, no trabalho de ensino e aprendizagem. Ele exerce a capacidade de melhorar as condições de seu ensino, sempre estando disposto a desenvolver o trabalho para mudar a dinâmica do processo de aprendizagem de seu aluno.

A formação e prática docente estão interligadas com as necessidades que o sistema educativo gera em estruturar o conhecimento, para que esse mediador possa produzir uma práxis dentro e fora da escola, possibilitando um diálogo entre a teoria e a prática, por intermédio de uma formação consolidada, orientada e articulada em promover um senso crítico no fato de pensar os professores como profissionais “reflexivos”.

Na perspectiva de Nóvoa (1995) a formação do professor não é construída por acumulação de diversas atividades, mas sim pelo trabalho de reflexão das práticas e de (re) construção permanente de sua identidade pessoal. O professor tem o “direito” de

dialogar, de discutir, de criticar, de analisar e de avaliar todos os aspectos que ocorrem em sua profissão, sendo estimulado a pensar sua prática cotidiana. Visto também como um promotor de aprendizagens, ou seja, o qual organiza e prepara as atividades nas quais os alunos desenvolverão suas habilidades. Por isso, para Nóvoa (1995:25): “*A formação deve estimular uma perspectiva crítico-refletiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada*”.

Sendo assim, o professor autônomo, reflexivo, consciente da formação e do seu papel na escola possibilita a mudança e o rumo da escola em se organizar, para que desenvolva o processo de ensino e de aprendizagem que ocorre nessa e de outras questões que permeiam o processo do envolvimento escolar.

De acordo com Apple (2001) a consciência e a transformação da formação docente promovem na escola novas possibilidades de inovações que estruturaram toda ideologia política, cultural, social e pedagógica do currículo escolar. Investir no professor é admitir que este tenha condições de intervir construtiva e ativamente no contexto escolar.

A produção curricular não é só concretizada na sala de aula entre o professor e o aluno, mas também por todas as pessoas que trabalham na educação, buscando uma dinâmica, uma inovação da prática educativa e na concepção de uma estrutura de um currículo que permita o desenvolvimento do trabalho docente em articular a teoria e a prática.

O trabalho produzido pelos professores de Geografia, trazendo a questão do cotidiano, possibilita às pessoas compreenderem como se produz o espaço em que elas vivem, ou seja, permite a elas enxergarem como o bairro, o município, o estado, o país se ordena, como o espaço foi modificado ao longo do tempo, a necessidade do ser humano em construir locais para trabalhar, para morar, para estudar, para se movimentar ordenadamente...

Neste mesmo movimento a linguagem cartográfica uma referência base da Geografia possibilita o desenvolvimento de uma leitura, interpretação, análise, codificação, localização que permita ao aluno relacionar sua espacialidade aos mapas, compreendendo como ele e os objetos se estruturam em um determinado espaço e como lemos essa linguagem. Os mapas são utilizados como instrumentos para organização de estratégias militares, uso comercial de empresas, de uso industrial para criação e organização do mercado consumidor, e outras utilidades.

Os elementos curriculares têm como um dos principais aspectos a organização dos conteúdos, porque, por meio deles o professor formula as unidades didáticas necessárias para que o aluno compreenda o objeto geográfico: *estudar a organização e a representação espacial da sociedade em que ele também é o agente*. Neste contexto, os conteúdos trabalhados pelo professor possibilitam ao aluno refletir e compreender a sua própria espacialização e a organização da sociedade e de seu cotidiano.

Castellar (1999), Cavalcanti (1998), Lacoste (1988), Moreira (1987), Resende (1986), Rocha (2001), entre outros teóricos buscam discutir a importância do ensino de Geografia na escola, e como o professor intervém de forma construtiva nos processos de ensino e aprendizagem de forma que articulem com a concepção curricular que faça com as ações do professor sejam efetivamente modificadas.

Então, nos perguntamos: como esse professor pode desenvolver um currículo e um ensino que promova um conhecimento crítico no aluno? A proposta é que ele desenvolva o seu trabalho e pense na estruturação dos conhecimentos geográficos de forma que seu modo de pensar, agir e analisar se direcione para a formulação de

conceitos e conteúdos que dêem conta de debater nas aulas sua capacidade de intervir na realidade e de ter autonomia para discutir as várias questões intrínsecas no cotidiano.

Pensamos que o ensino de Geografia deve trazer a compreensão política e social ao aluno de sua atuação no processo da construção da leitura espacial e identificar, analisar e reconhecer as diversidades dos fenômenos geográficos. O professor integra os aspectos pedagógicos os quais ajudarão no como transpor o discurso geográfico e sua finalidade como disciplina da escola a qual contribui para que o aluno apreenda a leitura dos fenômenos geográficos permitindo que o aluno se politize e analisa as estruturas e a organização espacial da luta entre classes em que vive.

Cavalcanti (2002) menciona que a construção da identidade profissional de Geografia faz com que se construa aquilo que o professor acredita como valores, o modo de ver o mundo, sua trajetória de vida, seu conhecimento, sua representação. O investimento em seu próprio conhecimento, e conseqüentemente, em sua prática, propõe ao professor, críticas e mudanças na Geografia que se ensina, trazendo novas perspectivas para se pensar no tipo de escola que queremos e na organização de um currículo que facilite o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

A valorização da identidade profissional possibilita ao professor seu crescimento intelectual, fazendo-o analisar sua didática e seu processo de construção do ensino para que transponha ao aluno uma aprendizagem significativa.

4. A organização curricular e a questão didática: os elementos para construção de conhecimento em Geografia

O conhecimento na escola é uma tarefa muito importante no trabalho docente, pois a produção de qualquer saber é o elo para que o aluno se projete na sociedade e conviva nela de forma crítica e construtiva. Esse conhecimento se perpassa dentre tantas coisas, na própria condição do professor, em repensar sua disciplina e os conteúdos ministrados, os quais possibilitarão a tríade aluno, professor e saber. Em vista disto, procuramos por meio das metodologias da pesquisa-ação trabalhar conjuntamente com os docentes para que reflitam sua prática cotidiana, agindo com eles e dinamizando no debate a importância de trabalhar a Geografia de uma forma a produzir e construir com o aluno o conhecimento geográfico.

Durante o processo de pesquisa, nas reuniões realizadas com os professores sobre a construção do currículo e, conseqüentemente, da ação didática e metodológica sobre a produção do conhecimento geográfico, foram trabalhados alguns elementos curriculares que fossem importantes para a concretização do trabalho na sala de aula, interagindo a teoria à prática, ou seja, que na formulação desses elementos pensassem em suas concepções sobre Geografia e pensassem metodológica e didaticamente intervenções na aprendizagem, na qual o aluno compreendesse a importância dos fenômenos geográficos no seu cotidiano.

Elementos esses apontados por Coll (1996), Sacristán (2000) que não podem estar somente centrados na questão política, ideológica e teórica, mas que de fato haja a preocupação prática desses elementos na construção do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem do aluno. Obviamente, Apple (2001) argumenta que todo currículo é, uma “seleção do ponto de vista das pessoas que estão produzidos, política, cultura e social da época vigente”, assim como Moreira, A. e Silva (2001) Silva (1999) nos mostram que a cada momento histórico o currículo nos orienta nas relações tanto

político-culturais como sócio-educativas e que por meio dessas conjunturas nos permita repensar a produção curricular tendo em vista os aspectos educativos do momento.

Pensar o currículo como “práxis” é torná-lo em ação, em movimento entre a teoria e a prática dentro da concepção e da própria Geografia. Desta maneira, a elaboração por parte dos professores sobre as propostas a serem seguidas durante o ano foi importante para dialogarem sobre sua prática bem como o próprio papel da Geografia na escola. Neste sentido, as reuniões com os professores fortaleceram o elo entre o que se ensina e o que se aprende e que medidas o currículo prescrito ajuda a pensar a aula e conseqüentemente a aprendizagem.

Ao buscar analisar como parâmetro o currículo do Colégio D. Pedro II, percebemos como a história escolar da disciplina muda significativamente. Analisar a história nos possibilita questionar o como e o porquê a estruturação dos currículos de Geografia, quais foram suas finalidades e da didática do professor. A compreensão da concepção de cada corrente do pensamento geográfico e da geografia escolar percebe-se, na relação dos conceitos aos conteúdos da escola em dado momento dessa história. O ensino de Geografia era, então, caracterizado e delimitado de acordo com os interesses de Governo e os conteúdos eram estanques da realidade e de qualquer crítica relacionado a ele.

As reformulações dos currículos são analisadas conforme o contexto de cada época, com o espaço vivido e produzido pela sociedade capitalista, que nos permite organizar e formular conteúdos e conceitos mediante a percepção dos professores sobre o que seja importante para o aprendizado de seu aluno.

A Geografia Escolar possibilita aos alunos um pensamento crítico, buscando a construção da cidadania, do pensar seu lugar, seu espaço nacional e seu espaço mundial e pensar a relação da luta entre classes. As concepções geográficas foram elementos no processo de formação docente, porque estas caracterizaram os diferentes olhares sobre a produção em cada contexto histórico e sua análise geográfica. Elas nos permitiram analisar a importância de pensar que tipo de professor seja ideal e qual sua importância no processo de transformação dentro e fora da escola.

A formação do professor de Geografia está vinculada a um processo ideológico e seletivo de cada conceito geográfico e que possibilitou o docente a produzir e reproduzir na escola uma parte dessa concepção.

Considerando as afirmações de Lacoste (1988) a *Geografia dos Professores* tinha elementos diferenciados da Geografia dita “dos Estados Maiores”; numa “organização enciclopedista”, em que os professores produziam no ambiente escolar uma geografia relacionada à descrição da natureza sem conexão com os acontecimentos atuais e a descrição do agir humano, sem uma análise da vivência.

O ensino de Geografia contribui para a discussão, porque é uma disciplina considerada “atual”, sempre com temas relacionados aos fatos ocorridos diariamente (também do passado) interligando a prática docente à realidade dos fenômenos do local ao global. O trabalho pensado a partir do cotidiano é um desafio constante no processo de ensino e aprendizagem, principalmente para a Geografia, pois caso o professor não desenvolva um trabalho coerente, analítico e crítico que modifique a leitura e a compreensão que os alunos têm do espaço, o ensino será fadado a cair nas mazelas do passado.

O propósito de articular os conteúdos ao vivido é possibilitar que o aluno compreenda o significado da Geografia em seu cotidiano. Esse é um dos motivos que impossibilitou a disciplina escolar ser interligada à produção do espaço na questão da vivência do aluno, a preocupação com um rol de conteúdos (engavetados) com fins em si mesmo. Se a questão central da Geografia escolar, ao nosso ver, é o entendimento da

localização, descrição, articulação e análise do espaço em que vive entre as lutas de classe e do seu cotidiano afetivo, isso não acontecia no passado.

A seleção dos conteúdos e das propostas metodológico-didáticas² permite que os professores estruturarem suas aulas no desenvolvimento de competências e de habilidades fazendo com que os alunos transponham o conhecimento escolar para a realidade. O ensino de Geografia promoverá a inter-relação entre o concreto e o abstrato, entre a essência e a aparência, a transformação do meio físico, social, econômico e político, que os alunos vivenciam.

É nesse sentido propomos um trabalho no qual o professor, como mediador do conhecimento, inclua em seu discurso a preocupação de relacionar os conteúdos e os conceitos selecionados por ele, trabalhando elementos curriculares e estruturando a aprendizagem de modo que façam sentido à espacialidade e às necessidades do aluno.

A busca de métodos que relacionem o conhecimento local ao mundial no qual Santos (1996) analisa a importância de perceber as diferentes escalas e como elas se materializam no espaço, é conscientizar o aluno em que o papel da Geografia é vincular os diferentes fenômenos com as relações contraditórias do cotidiano.

5. A didática dos professores e a aprendizagem

Os elementos curriculares descritos pelos professores das escolas pesquisadas foram, de fato, úteis a partir do momento em que a ação foi efetivada, ou seja, quando adquiriu um significado e um valor no cotidiano escolar. Sem isso, acabam sendo mais um documento para fins ilustrados. Assim, foi fundamental seu desenvolvimento porque pensaram primeiramente no plano teórico (como escrever os elementos) para depois, na estruturação da prática (a execução das aulas).

Nesse ponto, concordamos com Sacristán (2000) pois argumenta a importância de se pensar o currículo tanto no campo teórico como no prático, planejando a “execução” da aula a qual faz parte da dinâmica viva do currículo. Acredita-se que o currículo se torne uma práxis na articulação entre a teoria e a “ação”, na qual a estrutura da prática estará visível (no caso, nas aulas de Geografia). Segundo o autor:

“O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções, a prática reflete pressupostos e valores muito diversos. O currículo, ao expressar através de uma práxis, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade que essa depuração permita que seja” Sacristán (2000: 201).

²A seleção dos conteúdos e propostas metodológico-didáticos deve permitir ao professor conforme Cavalcanti (1998/1999) que ele se organize para articular as aulas de Geografia com o cotidiano do aluno. As questões atuais que permitem ao aluno pensar seu cotidiano. Cavalcanti (1999) dá um exemplo de se trabalhar com a cidade (o lugar, a paisagem), pois ela tem um significado para o aluno a partir do momento em que se organizem os conteúdos de acordo com a realidade vivida. Desta maneira, as propostas metodológico-didáticas devem incorporar uma atuação também do aluno em fazer atividades que estimule a questionar o conhecimento e a entender seu espaço vivido conforme Resende (1986) fez em sua dissertação ao associar os conhecimentos dos alunos trabalhadores aos conteúdos de geografia.

Ou seja, o currículo abarca formas e significados, haja a interação, dentro das práticas educativas entre os professores e os alunos na concretização de referências fundamentais na ação curricular. O valor da organização escolar se dá por meio de um currículo planejado que se movimenta entorno dos sujeitos da escola. Isso contribui para que o professor consiga planejar as aulas: um meio para aquisição do conhecimento dentro do ambiente escolar.

As aulas de Geografia podem representar os elementos curriculares postos em prática. Pensar nesse conjunto é saber o que falar, como falar e como avaliar o conhecimento adquirido pelo aluno. A proposição da aula é estimular o discente a participar, a entender a importância de se estudar Geografia para a compreensão e leitura do seu cotidiano.

Os meios e as condições para que isso serão gerados a partir do momento em que o professor organize as suas aulas por meio de suas concepções de Geografia, do que ensinar e para que ensinar. Isto já foi descrito nos elementos curriculares propostos por eles. O objetivo, agora, é fazer a relação do currículo prescrito com a práxis cotidiana.

A idéia de aulas torna a disciplina acessível à construção de idéias para se pensar em como conduzi-la e estruturá-la permitindo ao aluno a “apreensão” do conhecimento. Libâneo (1994) comenta que:

“Devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelas quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Em outras palavras, o processo de ensino, através das aulas, possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula”. Libâneo (1994:177-178).

Desta forma, o professor de Geografia ao pensar num determinado conteúdo precisa estruturar suas aulas e prepará-las criando métodos de aprendizagem, fazendo o aluno perceber e transpor aquele conhecimento apreendido em seu cotidiano. Os instrumentos geográficos permitem ao aluno ler os códigos geográficos, seus fenômenos e suas linguagens com o intuito de “saber pensar geograficamente o espaço dialético em que vive”. O processo de ensino, por meio das aulas que se estruturam os conteúdos, é uma ação conjunta e indissociável entre o docente e o aluno, pois o objetivo central da aula é a transposição do conhecimento, para que assim, o aluno possa fazer uma leitura crítica do espaço em que vive, deixando de ser um mero reproduzidor.

As aulas, em sua grande maioria, são planejadas para orientar a forma como o professor conduzi-las-á. É evidente que durante seu planejamento e execução ocorrem fatos que levarão ao imprevisto. Isto é natural, uma vez que há a relação entre o professor e o aluno que produz um novo significado. Sacristán afirma que:

“A ação do ensino nas aulas não é um puro fluir espontâneo, embora existam traços e acontecimentos imprevistos, mas algo regulado por padrões metodológicos implícitos nas tarefas que se praticam. De fato, essa dinâmica é muito fluida, imprescindível, mas os esquemas de atividade que a ordenam não. Seu dinamismo está, pois, condicionada pela ordem interna da atividade. Se conhecemos de antemão um determinado tipo de tarefa que um professor vai realizar, pode-se

predizer de algum modo como transcorrerá sua prática, porque o curso de ação que cada tarefa tem que seguir um plano implícito que regula seu desenvolvimento e se acomoda no transcurso do mesmo” Sacristán (2000:209).

Concordamos com o autor, pois o processo de ensinar requer uma organização prévia por parte dos professores para que o currículo prescrito possa de fato se tornar presente no cotidiano escolar e nas atividades realizadas por eles, no caso especificamente, as aulas e os debates para uma melhoria na aprendizagem do aluno. Por isso, os elementos curriculares descritos se tornam imprescindíveis para a execução de tarefas que foram não só “ditados pelas secretarias de educação ou pelos diretores”, mas criadas e discutidas por eles para que a ação – as aulas – possam ser efetivamente concluídas.

Esses são externos a ele, pois também obedece a uma instituição que cria e configura seu próprio calendário, normas e regras de acordo com o ambiente escolar ou até com o jogo político que se torna cada vez mais ativo na educação.

Nessas ações estão implicados especificamente os planos de aulas, os quais cada professor elabora para colocar em prática.³ Este que é um detalhamento dos elementos curriculares pelo qual será selecionado o tópico da unidade para que ele atinja todos os itens para a aprendizagem do aluno. É importante para o desenvolvimento das aulas que o professor organize o seu pensar e as técnicas necessárias para o seu andamento, pois segundo Libâneo:

“O plano de aula é um detalhamento do plano de ensino. As unidades e subunidades (tópicos) que foram previstas em linhas gerais são agora especificadas e sistematizadas para uma situação didática real. A preparação de aulas é uma tarefa indispensável e, assim como o plano de ensino, deve resultar num documento escrito que servirá, não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramento de ano para ano” Libâneo (1994: 241).

O plano de aula orientará os professores de Geografia na sua inter-relação com os alunos à medida que eles releiam os elementos escritos na busca do ensino e na perspectiva da compreensão do cotidiano dos discentes. As aulas permitirão que o professor faça o a inter-relação entre os fenômenos geográficos e o espaço vivido pelos alunos. Para que esses compreendam a importância de determinados conteúdos em sua vida, essas aulas devem contemplar as características dos conteúdos conforme Coll (1999), são sete: fatos, conceitos, princípios, atitudes, normas, valores e procedimentos.

Os três primeiros correspondem ao compromisso científico da escola: “transmissão do conhecimento socialmente produzido”; os três seguintes correspondem ao compromisso filosófico da escola: “promover aspectos que os completam como seres humanos” e o último são as habilidades, estratégias e outras formas de ação que articulam esses conteúdos (objetivos, resultados e os meios de alcançá-los).

Por este motivo, a importância dos professores planejarem as aulas, para que os conteúdos sejam contemplados com o saber geográfico e possibilitem compreender e analisar o cotidiano do aluno. Desta maneira, a seguir serão descritos os planos de aulas de dois professores participantes da pesquisa que tentaram interagir com os elementos curriculares na construção do vivido ao produzido.

³ Sacristán (2000) analisa a importância do professor articular suas ações a teoria de maneira que permita a organização das aulas e sua dinâmica de aprendizagem.

Para mostrar a “ação” de uma das professoras, observamos uma seqüência de aulas para verificação e análise da articulação dos conteúdos curriculares entre o vivido e o produzido e a organização curricular realizada pelos professores da escola. O plano de aula descrito somente os objetivos⁴. O plano correspondente será com o tema: A REGIONALIZAÇÃO DAS AMÉRICAS, da 7ª série.

ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR - EDUCAÇÃO FÍSICA/GEOGRAFIA

AULA 1 E 2: Localização da América e os Jogos Pan-Americanos

a) Objetivos:

- Despertar no aluno a curiosidade para o evento Pan-2007;
- Identificar e localizar, com auxílio do mapa, os locais das sedes das edições anteriores dos Jogos Pan-Americanos;
- Procurar no mapa, em dupla, e responder ao desafio cartográfico.

AULA 3 E 4: AMÉRICA – localização do continente americano no espaço mundial

a) Objetivo:

- Utilizar a linguagem cartográfica para identificar e aplicar os conceitos de localização e orientação espacial no globo terrestre, para facilitar a localização do continente americano.

AULAS 5 a 9: REGIONALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO POR MEIO DO IDH

a) Objetivo:

- Utilizar a linguagem cartográfica e suas escalas para conhecer a localização e a distribuição nos distritos do município de São Paulo dos respectivos IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), observando-o como espaço vivido do aluno;
- Analisar o mapa, observando a distribuição espacial dos distritos do Município de São Paulo por meio do IDH;
- Elaborar texto/relatório com as observações feitas por meio do mapa;
- Relacionar a distribuição espacial dos distritos com a realidade observada no espaço vivido cotidiano (descrição do bairro de Heliópolis);
- Comparar Sacomã/Ipiranga com Heliópolis.

AULAS 10 E 11: REGIONALIZAÇÃO DA AMÉRICA

a) Objetivos:

- Mostrar as possibilidades de regionalização do continente utilizando os critérios: geográfico; histórico-cultural.

AULAS 12 E 13: AMÉRICA – IDH

⁴ O plano de aula completo com as atividades dos alunos e as respectivas análises encontram-se na dissertação de mestrado, este foi fruto de uma mudança no comportamento dos professores em busca de trabalhar o currículo teórico-prático, fazendo com que a concepção de espaço produzido e vivido dos fenômenos geográficos desse sentido para o aluno da importância da geografia.

a) Objetivos:

- Regionalizar utilizando o IDH (elaborar mapa);
- Analisar e comparar com a atividade anterior IDH dos distritos de São Paulo;
- Fazer um texto sobre a análise feita.

Análise

O tema trabalhado pela professora foi a Regionalização da América, para introduzir o conteúdo foi desenvolvido um trabalho interdisciplinar com a professora de Educação Física, pois os alunos estavam com dificuldades de comentar sobre os países que participavam dos Jogos Pan-Americano (que aconteceram no Brasil em julho/2007). Montou uma atividade para localizarem no mapa os países e as cidades.

Em seguida, a professora iniciou a discussão sobre a América, partindo da localização do continente americano no espaço mundial. Ela buscou analisar com os alunos a posição da América tendo como base que ela é parte de um todo, mostrando as coordenadas geográficas, os pontos de orientação, a regionalização por hemisférios, onde se localizam os oceanos e os continentes em relação à América.

Depois explicou sobre “A regionalização do município do São Paulo por meio do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano)”, na qual ela orientou os alunos a mapear as informações, primeiramente para manusearem o mapa de sua cidade e em seguida, regionalizar as informações de acordo com as opções deles.

Trabalhou os conceitos de região, lugar e pontos de orientação. Associou as diferentes escalas do global ao local. Esclareceu também que São Paulo pode ser regionalizada por meio dos pontos de localização como Zona Leste, Zona Norte, Zona Sul, Zona Oeste e Centro, e que moravam na Zona Sul de São Paulo (deixando esclarecido que na Lei do Planejamento Urbano da cidade não existe essa divisão, ela vale somente para fins de estudos).

Fizeram a interligação dos dados com o bairro onde moram, e principalmente, escreveram sobre o que entenderam. A produção do texto nos mostra que, dependendo do trabalho, os alunos conseguem desenvolver bons textos, com erros de português e até mesmo com distorções de informações, mas tentam produzir. O trabalho com o mapa de São Paulo aguçou neles a entender várias coisas: porque não havia os bairros, onde se localizavam alguns bairros, onde eles, alunos se localizavam.

Após a leitura do lugar, a professora partiu para a discussão da regionalização da América, mostrando a relação histórico-cultural, a geográfica e o IDH destacando o desenvolvimento e o subdesenvolvimento no continente. A ocupação histórica e a questão da língua também foram debatidas e explicitadas por ela. Os alunos perceberam as diferentes formas de regionalizar em diferentes escalas e que os lugares diferenciados uns dos outros.

Debateu a questão do desenvolvimento e do subdesenvolvimento. A professora perguntou aos alunos o que seria um país desenvolvido ou um subdesenvolvido, e como se aplicaria esta discussão pensando o seu município e o seu bairro na conjuntura local. Desta maneira, a Zona Oeste seria a mais desenvolvida, enquanto parte de Zona Sul (onde moram), Zona Norte e Zona Leste estariam mais para subdesenvolvidas, tendo também alguns distritos desenvolvidos.

Creemos que a relação mais importante foi perceber a articulação entre cotidiano/local e o mundial e como a sua cidade pode ser regionalizada, assim como as escalas regionais, nacionais e mundiais. A relação do cotidiano fez uma diferença na

realização das atividades, pois o interesse foi entender como eles conhecem o seu bairro e como também esse lugar é seu pertencimento. Mas também como eles enxergam os diversos problemas existentes.

6. Considerações finais:

Acreditamos que o ensino de Geografia desenvolveu outras perspectivas nos professores: a busca por uma disciplina que promova a compreensão espacial da realidade vivida pelo aluno, a percepção dos fenômenos que ocorrem e transformam o meio físico, a relação do modo de produção que gera a luta de classe, e com isso, a transformação do espaço e ocupação de novos territórios. A mudança impressa na paisagem, o lugar e a identidade que o aluno vive com as novas configurações regionais no mundo, e tantas outras questões que modificam a Geografia nesse novo contexto do mundo moderno.

A preocupação dos teóricos do ensino de Geografia é que o conhecimento geográfico dos professores permita interligar uma disciplina que saiba ler o mundo e os espaços vividos pelos alunos. De acordo com Perez (1999) a leitura do ensino de Geografia deve ser para:

“O ensino de Geografia, nas séries iniciais, deve ter como fundamento a alfabetização da criança na leitura do mundo através da leitura do espaço: fazer Geografia é dialogar com o mundo, possibilitando à criança ampliar os significados construídos (através do uso de novas e diferentes linguagens), transformando sua observação em discurso (é dizendo mundo que significamos o mundo), de modo que possa compreender o conjunto de movimentos que dá sentido ao mundo” Perez (1999:33)

A questão da leitura do mundo, da leitura do seu espaço, fez com que os alunos compreendessem como a Geografia tem um grande significado em seu cotidiano e que as relações dos conteúdos e dos conceitos permitem, de fato, a articulação dos seus conhecimentos. Acreditamos que, nesse sentido, os objetivos do trabalho em parte também foram atingidos. A relação entre o conhecimento do aluno e o cotidiano ainda precisa ser mais trabalhada, inclusive nos elementos curriculares em que os professores tiveram certa dificuldade.

A pesquisa contribuiu para um debate sobre a construção curricular produzida pelo professor e a importância da articulação dos conteúdos que visem o cotidiano do aluno. Desta forma, organizando as atividades que promoveram novas aprendizagens para os alunos e ao professor, a mediação do conhecimento, no pensar constante de sua ação pedagógica por um ensino de Geografia que realmente proporcione aos alunos a compreensão dos fenômenos geográficos.

As principais contribuições geográficas da pesquisa foram:

- 1) Os professores perceberam a importância de discutir com seus pares os elementos curriculares, para uma organização de suas aulas;
- 2) A preocupação de estruturar suas aulas conforme a organização proposta entre os pares;
- 3) A realização de planos de aulas que norteie os conteúdos geográficos na produção do espaço vivido dos alunos;
- 4) Organização de materiais didáticos e espaços educativos, procurando diversificar as aulas e, conseqüentemente, os conteúdos ministrados;
- 5) A reflexão sobre sua prática didática e mudança sobre esta;
- 6) A melhoria da aprendizagem significativa dos alunos e o maior interesse pelas aulas quando se trabalha o seu espaço vivido.

7. Referências Bibliográficas:

- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2001. 59-91 p.
- _____. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2001. 39-57 p.
- BIKLEN, Sari Knopp & BODGAN, Robert S. Características da investigação qualitativa. IN: _____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. 47-51 p.
- CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. A formação de professores e o Ensino de Geografia. IN: Associação de Geógrafos Brasileiros. **As transformações no mundo da Educação: Geografia, Ensino e Responsabilidade social**. São Paulo: AGB-Terra Livre, nº 14 48-55 p. jan/jul. 1999.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de conhecimentos**. São Paulo: Papirus, 1998.
- _____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.
- _____. Propostas curriculares de Geografia no Ensino: algumas referências de análise. IN: Associação de Geógrafos Brasileiros. **As transformações no mundo da Educação: Geografia, Ensino e Responsabilidade social**. São Paulo: AGB - Terra Livre, nº 14, 111-128 p. jan/jul. 1999.
- COLL, César. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica a elaboração do currículo escolar**. 4ª. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- FIorentini, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: ARAÚJO, J. L (org). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática: Tendências em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 47-76 p.
- LACOSTE, Yves. **A Geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 4ª edição. São Paulo: Papirus, 1988.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma introdução. **Currículo, cultura e sociedade**. 5ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2001. 7-36 p.
- MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso: para a crítica da Geografia que se ensina**. Rio de Janeiro: Dois Pontos Editora, 1987.
- ROCHA, Genylton Odilon da. A Política do conhecimento oficial e a Nova Geografia dos (as) professores(as) para as Escolas Brasileiras (O ensino de Geografia segundo

- os Parâmetros Curriculares Nacionais). 2001. Tese de doutorado FFLCH-USP, São Paulo, 2001.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre- RS: Artmed, 2000..
- _____. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org) **Profissão Professor**. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 1995. 65-90 p.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2007.