

Estudo do Meio e o Ensino de Geografia

Maria Lidia Bueno Fernandes
Professora Doutora
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília - Brasil
mlidia@unb.br

Introdução

O presente trabalho apresenta a metodologia do Estudo do Meio como recurso didático no ensino de Geografia na perspectiva de construção de uma aprendizagem significativa para alunos envolvidos no processo. Propomo-nos a apresentar um olhar sobre a Geografia Escolar, a analisar os fundamentos teórico-metodológicos que dão sustentação ao uso dessa metodologia em sala de aula e a discuti-la em relação às Diretrizes curriculares brasileiras que a apresentam como importante possibilidade de construção do conhecimento e de desenvolvimento do espírito científico ainda no ensino básico.

Trata-se de pesquisa qualitativa, realizada com base em análise de documentos produzidos nas diferentes etapas de um estudo do meio, por alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola particular de São Paulo/SP – Brasil. Esse estudo foi realizado no estado do Amapá, região Norte do Brasil, área de domínio da floresta amazônica.

Consideramos que o processo de ensino/aprendizagem envolvendo a disciplina de Geografia deve propiciar o contato do aluno com o meio, especialmente em um contexto diferenciado. O emprego dessa metodologia possibilita a vivência de novas experiências, que podem favorecer a construção de complexos conceitos.

Oferecem-se oportunidades para que os alunos se envolvam em aprendizagens que partam do “experencialmente” vivido e do conhecimento pessoalmente estruturado que lhes permitam desenvolver capacidades instrumentais mais consistentes para compreender, explicar e atuar sobre o meio de modo consciente e criativo em busca de suas próprias respostas, que os levarão a construir suas próprias conclusões.

A Geografia na perspectiva educacional

Entendemos que o Ensino de Geografia deva promover, por meio de estratégias diversas, o desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade sob o ponto de vista da espacialidade. Acreditamos, igualmente, que o grande desafio é que esses alunos desenvolvam capacidade crítica para realizar sua própria leitura de mundo.

Para Santos (2004), a análise geográfica do mundo seria aquela que caminha na direção do desvendamento dos processos constitutivos da reprodução do espaço. Nesse sentido, cumpre-nos explicitar nossa concepção de espaço geográfico, categoria de análise primordial da Geografia, entendido como a interação contínua entre a sociedade e a base física do território. Cabe ressaltar que entendemos que o processo de produção do espaço implica em conflitos e em relações de poder. Nessa relação conflituosa a sociedade se constitui e transforma constantemente esse espaço e é por ele transformada, em uma relação dialética. Corroboro, nesse sentido, a compreensão do geógrafo, Milton Santos, para quem

[...] O espaço é formado por dois componentes que interagem continuamente: a) a configuração territorial, isto é, o conjunto de dados naturais, mais ou menos modificados pela ação consciente do homem, através dos sucessivos sistemas de engenharia; b) a dinâmica social ou o conjunto de relações que definem uma sociedade em um dado momento. [...] (SANTOS, 1988, 111)

Consideramos que a base física e humana são constitutivas desse espaço geográfico e a interdependência entre elas é de fundamental importância para que se compreenda o objeto de estudo da Geografia. Para Santos (1988) o espaço é uma realidade relacional, “o casamento da sociedade com a paisagem”, é importante ressaltar que, segundo Santos, o espaço, está em movimento contínuo. A relação entre base física e humana tem sido intermediada pela técnica, que tem assumido, desde tempos remotos, um papel bastante relevante na produção do espaço. Muitos autores analisam a técnica como intermediária entre a natureza e o homem e salientam a importância da Geografia no sentido de investigar as possíveis “subversões” relacionadas à apropriação dessas técnicas e que possam desembocar em aumento das desigualdades entre as nações e as classes sociais, mas também com relação à apropriação da natureza.

Cabe à geografia estudar as diversas localidades da superfície da terra, na perspectiva de uma interpretação que contemple um diálogo entre o local e o global. A Geografia que se ensina busca sua sustentação na Geografia Ciência, portanto, a

atuação na educação básica deve ser na perspectiva da construção de uma abordagem totalizante, na busca de que os alunos apreendam as especificidades dos diversos lugares, diante de suas diversidades naturais e sociais, ou seja, em uma dimensão globalizante.

Nessa perspectiva de construção de uma visão de totalidade, a observação crítica com relação à realidade local compõe, no nosso entendimento, ambientes de aprendizagem em que se processaria a “evolução do conceito espontâneo em conceito científico, requalificando as hipóteses conceituais que os sujeitos têm dos objetos e fenômenos cotidianos.” (CASTELLAR, 2006, 98)

Em um cenário de trabalho com o local e de construção de conhecimento a partir da prática investigativa coletiva, a questão cultural adquire relevância: conhecer é compreender o outro a partir da sua realidade, do seu ponto de vista, da sua técnica. Conhecer para respeitar a diferença e compreender a importância dessa diferença. Isso implica a percepção de que os referenciais de vida podem ser díspares, mas as possibilidades de interação e troca são imensas, desde que se parta da perspectiva que não engessa e não se contenta com uma única visão e com um único referencial possível.

Nesse sentido, o estudo do lugar permite a compreensão da realidade tendo em vista que as relações sociais se materializam no espaço local. Corroboramos, assim, a interpretação de Callai, para quem “o espaço construído resulta da história das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem do lazer” (CALLAI, 2000, p. 84). Para além da compreensão da realidade material e das relações sociais vividas nesse espaço, esse representa a materialização de aspectos referentes à dimensão global. Nesse sentido, estudar e conhecer o lugar permite o estabelecimento de relações que contribuem para o entendimento do mundo, já que “cada lugar é, à sua maneira, o mundo” (SANTOS, 1996, 152).

O estudo do meio como proposta metodológica na construção de conhecimento

O estudo do meio é uma proposta metodológica na qual os alunos são colocados em contato direto com uma determinada realidade. As diretrizes curriculares brasileiras apresentam essa metodologia como uma possibilidade de

propiciar aos alunos uma formação mais abrangente e que os aproximem de procedimentos científicos, ainda na fase da escolarização básica, ampliando a possibilidade de construção coletiva de conhecimento e distanciando-se de práticas mnemônicas e menos reflexivas. Segundo os Parâmetros curriculares uma atividade é caracterizada como Estudo do Meio no momento em que:

[...] considere uma metodologia específica de trabalho que envolve o contato direto com fontes de informação documental encontrada em contextos cotidianos da vida social ou natural e que requerem tratamento muito próximo ao que se denomina pesquisa científica. (BRASIL, 1998b, 93)

Valorizamos o estudo do meio a partir das possibilidades do fortalecimento da postura investigativa e do espírito científico em nossos alunos. Muitos autores reconhecem nessa abordagem “a fagulha para o desenvolvimento do hábito democrático”, já que, o desenvolvimento dessas operações propicia o incremento da capacidade de observação, sistematização, interpretação e o desembaraço para estabelecer relações entre os fenômenos observados. Assim, reitera Ciari:

A capacidade de propor hipóteses, de programar uma experiência, de tirar conclusões ensina a criança a pensar, a raciocinar, a comprovar se uma coisa é verdadeira ou falsa; ensina a distinguir, a escolher, sem ela não existe hábito democrático. Uma mente passiva, inerte, conformista, não pode constituir uma personalidade democrática. (CIARI¹, 1980 apud ZABALA, 2007, 165)

Outro aspecto relevante dessa metodologia refere-se ao seu caráter interdisciplinar, já que, para apreender a complexidade do real faz-se necessária a existência simultânea de muitos olhares e da reflexão conjunta que articula, necessariamente um conjunto de ações direcionadas para o objetivo proposto pelo grupo de trabalho. Assim, alunos e professores embrenham-se em processo de pesquisa com o intuito de desenvolver conteúdos relacionados com a vivência dos alunos e alunas, com aquilo que eles já detêm como conhecimento primordial e, principalmente, com o conhecimento de como se produz conhecimento. (BITTENCOURT², 2004, apud, PONTUSCHKA, 2007, 173)

As abordagens sobre estudo do meio, acima elencadas, encontram respaldo na concepção de Zabala sobre o método globalizador. A proposição desse método

¹ CIARI, B. *Modos de enseñar*. Barcelona: Reforma de la escuela, 1980.

² BITTENCOURT, C.M.F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 273-290.

consiste que se escolha como objeto de estudo problemas ligados à compreensão para a atuação do indivíduo ou do grupo em um mundo real. Para isso, as intervenções pedagógicas devem partir de questões e problemas da realidade, em cujo meio o aluno pode, ou não, estar inserido. O importante é que o meio deve ser entendido de forma ampla, envolvendo aspectos relacionáveis com os alunos e que, de alguma forma, os responsabilize de modo intenso.

Atribui-se nesse processo um papel primordial ao professor, no sentido de que sua concepção de ensino traduza sua concepção de mundo na perspectiva de emancipação³ do educando, entendido como ser integral, sujeito do seu processo de aprendizagem, na perspectiva de formação de um cidadão não parcelado.

Dessa forma, apresentam-se conteúdos disciplinares, mas também outros conteúdos que ampliam a perspectiva do estritamente disciplinar e cognitivo, no sentido de favorecer essa formação integral do educando. Compreendemos que o conteúdo conceitual não pode ser visto como o único critério a ser estabelecido no momento da definição do currículo ou das intenções educacionais. Ao selecionarmos os conteúdos curriculares a serem trabalhados, levamos em conta a busca da formação integral, da pluralidade e da cidadania. Reconhecemos que a educação escolar não se restringe às capacidades cognitivas, mas implica também no desenvolvimento das demais capacidades. Zabala afirma que também devem ser considerados conteúdos de aprendizagem as abordagens que possibilitem “o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. (2007, 28)

Assim, a escolha da metodologia do Estudo do Meio indica a busca de uma perspectiva integradora dentro da matriz curricular e pressupõe a compreensão de que a realidade manifesta-se globalmente e sua interpretação demanda uma perspectiva do olhar que extrapola a lógica das disciplinas. Nesse sentido corroboramos o conceito de enfoque globalizador, apresentado por Zabala, para quem

as disciplinas como tais nunca são a finalidade básica do ensino, senão que têm a função de proporcionar os meios ou instrumentos que devem favorecer a realização dos objetivos educacionais. (ZABALA, 2007, 142)

³ Emancipação entendida no sentido Freiriano que diz respeito à crítica reflexiva e à razão dialógica.

Optar por um método globalizador implica colocar o aluno na posição de protagonista. Sob essa perspectiva, a definição do currículo deverá necessariamente contribuir para que possa motivar para a aprendizagem e que o estudante seja capaz de compreender e aplicar os conhecimentos adquiridos. O enfoque globalizador propicia que sejam organizados os conteúdos por disciplinas, mas estes devem ser entrelaçados de forma a fornecer aos alunos subsídios para interpretar a realidade a partir de uma abordagem sistêmica. Dessa forma, os conteúdos disciplinares devem contribuir para que os alunos e alunas possam dar resposta às questões ou problemas que surjam de situações que o aluno pode considerar próximas, com habilidade para as analogias e transferências diante de novos paradigmas;

Castellar ressalta a importância da adoção de métodos que contribuam para que os alunos e alunas desenvolvam o espírito científico. Para a autora a educação do século XXI deve

[...] incorporar nas ações do cotidiano uma proposta que tenha como objetivo criar condições para que o aluno aprenda, desenvolva os conceitos científicos, confronte hipóteses e resolva problemas. Assim, os procedimentos provocariam o aluno a partir de suas hipóteses, confrontar idéias e tomar posições. Essas habilidades contribuirão para que ele desenvolva competências que (...) estão relacionadas com a capacidade de aplicar e transferir conhecimentos sistematizados. (CASTELLAR, 2006, 110)

Nesse sentido, olhar um espaço como um objeto investigativo é estar sensível ao fato de que ele sintetiza propostas e intervenções sociais, políticas, econômicas, culturais, tecnológicas e naturais de diferentes épocas, num diálogo entre os tempos, a partir do presente.

No espaço geográfico encontramos objetos técnicos, transformados ou não, nele há relações simbólicas e afetivas, que revelam as tradições e os costumes, indo além da relação ser humano-natureza. Nesse contexto, ao observar os elementos que compõem o espaço vivido, o aluno perceberá a dinâmica das relações sociais presentes na organização e produção desse espaço, bem como o significado do processo de construção de sua identidade individual e coletiva. (*Ibid.*, 105)

A importância de um estudo do meio, para além da formação do espírito científico, deve-se à perspectiva da transposição de um conteúdo estático e cristalizado para a vida.

[...] em um Estudo do Meio, o ensino alcança a vida e o aluno transporta conhecimento adquirido para fora da situação escolar, propondo

soluções para problemas de diferentes naturezas com que se defronta na realidade. (BRASIL, 1998b, 96)

Ponstuschka (2007) corrobora a abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais ao apontar para o primado da pesquisa de campo ser reveladora da vida. A autora chama a atenção para o fato de que educadores e educandos devem superar as circunstâncias do cotidiano para chegar ao conhecimento e apresenta o trabalho de campo como o momento de diálogo com o espaço, com as pessoas, colegas e professores. Trata-se de experimentar passos elementares e essenciais à protagonização.

Cabe-nos salientar que, nesse processo de descoberta diante de um meio que pode ser a cidade, o campo, a floresta, uma instituição pública, ou tantos outros, os alunos e alunas podem utilizar os seus sentidos para conhecer melhor determinado ambiente. Certamente apreenderão elementos diferenciais daquela localidade, elaborarão questões a partir de observações e registros. Eles saberão fazê-lo a partir de entrevistas e relatos, mediante o cotejo das falas de pessoas de diferentes grupos culturais, idades, classes sociais, profissões, cidadãos com visões de mundo específicas e produzirão conhecimentos que não estão presentes nos livros didáticos.

Portanto, um Estudo do Meio não é uma mera visita para se observar o que já se sabe, mas prevê um trabalho de investigação apurado, cuidadoso, com muitas leituras prévias, com levantamento de questões e preparação de uma atitude investigativa durante toda a atividade. A isso os Parâmetros Curriculares nacionais chamaram de “*A construção de um olhar indagador sobre o mundo*”. (BRASIL, 1998b, 94)

Essa metodologia pressupõe um processo de construção conjunta, de elaboração teórica, de preparação para as atividades de campo, de questionamentos, capaz de propiciar que os alunos conheçam o sentido da tarefa que realizam e que cada um se reconheça nessa implicação problematizadora. Nesse sentido, a busca da construção e do conhecimento de um determinado conceito dá-se a partir de uma necessidade sentida. A pergunta que norteia este trabalho refere-se ao significado desse aprendizado, às marcas que ele deixa e a tomada de consciência a partir da experiência vivida. Nesse sentido, apresentamos o diagrama a seguir que representa momentos relativos à experiência vivida.

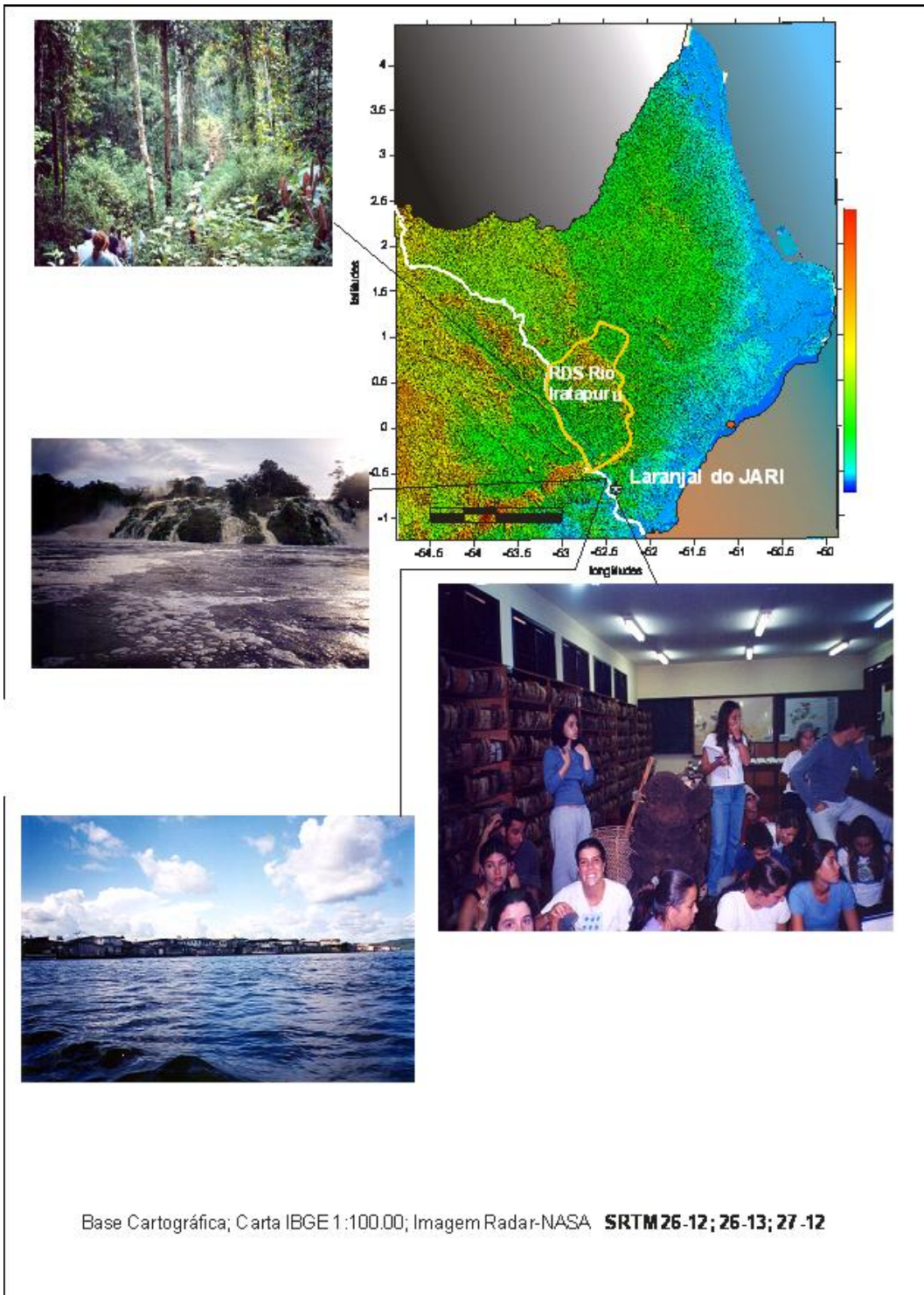


Diagrama retratando as etapas do trabalho realizadas no Estudo do Meio no Amapá, realizada em maio de 2001. Em foco a visita à Reserva de Desenvolvimento Sustentável Rio Iratapuru em Laranjal do Jarí no interior do estado do Amapá/Brasil, às margens do rio homônimo, afluente do rio Jarí, onde vive uma comunidade de coletores de castanha que vinha desenvolvendo novas atividades para agregar valor à produção, rompendo com a influência dos atravessadores que dominaram a comercialização do produto até então. As imagens traduzem momentos de trilha na floresta para reconhecimento das espécies locais, visita à cachoeira de Santo Antônio no rio Jarí, travessia de voadeira rumo à Reserva e visita ao acervo de sementes da floresta.

O estado do Amapá como cenário de uma experiência de estudo do meio

O contato com o meio, especialmente em um contexto diferenciado, possibilita a vivência de novas experiências, o que uma vez bem explorado, pode propiciar a construção de complexos conceitos, como os abstratos; isto é possível, já que, o estudo do meio, possui uma natureza integradora.

Desse contato com o meio, de seu interesse, surgirá a motivação pelo estudo dos múltiplos problemas que se apresentam na realidade. Resolver esses problemas envolverá a proposição de hipóteses de trabalho que deverão ser verificadas com dados e informações previamente coletados, conclusões comunicadas aos outros, utilizando diversos meios de comunicação. (Zabala, 2007,150)

Assim, o professor deve proporcionar aos alunos oportunidades para se envolverem em aprendizagens que partam do experientialmente vivido e do conhecimento pessoalmente estruturado que lhes permitam desenvolver capacidades instrumentais cada vez mais consistentes para compreender, explicar e atuar sobre o meio, de modo consciente e criativo, entendemos que essas experiências carregam um potencial de desenvolvimento tanto no campo cognitivo, quanto afetivo-social, pois, trabalha-se na perspectiva de despertar o interesse dos alunos, desafiá-los para a investigação e a busca de suas próprias respostas a fim de construir suas conclusões com a perspectiva da assimilação de conceitos basilares.

Nesse sentido apresentamos nossas reflexões teóricas sobre a construção e a realização de um estudo do meio, com alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola particular de São Paulo/SP – Brasil, realizado em 2001, entre fevereiro e setembro, com trabalho de campo realizado em maio daquele ano, cujo tema foi referente às reflexões sobre o conceito de Desenvolvimento Sustentável e o Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá (PDSA) – programa esse implementado por João Alberto Capiberibe, então governador do estado.

Essa escolha foi ancorada na complexidade desse estudo, ao lidar com possibilidades de discussão sobre ética, cidadania, políticas públicas, economia, diversidade biológica e cultural, em um ambiente político pulsante, pelas inovações propostas pelo PDSA, em um estado da Amazônia brasileira. Dessa forma, analisar o Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá, no que tem de

potencialidades e limites para a consolidação de uma prática sustentável no estado, que possa ser replicada em outros estados brasileiros, bem como uma discussão acerca do conceito de desenvolvimento sustentável e da viabilidade do PDSA, pareceu-nos significativamente relevante no contexto da prática investigativa.

Como afirmamos anteriormente, no processo de elaboração desse estudo do meio, pretendíamos oferecer diferentes abordagens a partir de diferentes pontos de vista, muitas vezes, conflitantes. Assim, de uma visita ao projeto Orsa, trabalho com reflorestamento na Amazônia, resultante direto do desastroso projeto Jarí, passamos diretamente a conversas com as comunidades e membros do governo do estado, pretendíamos oferecer possibilidades de confronto de conceitos e de opiniões, para estabelecermos uma situação de conflito sociocognitivo⁴ que, certamente contribuiria para o desenvolvimento de um pensamento reflexivo, crítico e autônomo.

Nesse sentido gostaríamos de apresentar algumas reflexões de alunos envolvidos nesse estudo do meio

A conclusão final que se pode tirar da viagem ao Amapá e do conhecimento de seu plano de desenvolvimento sustentável é a de que o programa é, de fato, muito bem estruturado e articulado em sua concepção, mas sua aplicação ainda está nos estágios iniciais e é extremamente dependente das ações do governo, o que mostra que o plano ainda não está maduro na consciência popular. Isso traz à tona a pertinente questão referente à perduração do projeto. Qual será a resistência do PDSA se seus ideais e objetivos não forem incorporados pela população amapaense?⁵

Seguindo as metas estabelecidas pelo caderno de campo os resultados foram surpreendentes, sendo melhor que o esperado, devido ao grande envolvimento por parte dos alunos frente as propostas e a interação com a população local.⁶

O ambiente amazônico e todo o pessoal que ali reside nos proporcionaram uma experiência única e muito rica, formadora de opinião crítica sobre um modelo de desenvolvimento que colide com o modelo da noção⁷ de progresso.⁸

⁴ Coll (1994, 86) salienta que na concepção de Perret-Clermont e seus colegas o conflito sociocognitivo que se produz no decurso da interação social, deriva da confrontação entre esquemas de sujeitos de realidades sociais diferentes. Trata-se de atualização do conceito de conflito cognitivo tal como aparece nas primeiras publicações de Piaget, basicamente como resultado de falta de acordo entre os esquemas de assimilação do sujeito.

⁵ Conclusão extraída do trabalho “análise do programa de Desenvolvimento Sustentável do Estado do Amapá”. Grupo 3, p. 40.

⁶ Trecho extraído da Introdução do trabalho “A Teoria da Prática”. Grupo 1, p. 3.

⁷ O grupo faz referência à discussão realizada em classe com base na obra de Rosendorfer, que analisa a palavra progresso, em alemão Fortshreiten, e alega que analisando a etimologia dessa palavra significa dar passos para longe de si mesmo. Distanciar-se do que é essencial.

Com este trabalho pretendemos contrapor as soluções encontradas nas duas formas de desenvolvimento (convencional e sustentável), mostrando as conseqüências positivas e negativas dos diferentes projetos.⁹

Podemos afirmar, a partir de sua análise, que ocorreu uma apropriação dos conteúdos procedimentais trabalhados tendo em vista a atenção às diretrizes sobre a apresentação dos trabalhos.

Os apontamentos a seguir exibem a formação de relação não arbitrária com conhecimentos anteriormente adquiridos. Cumpre-nos ressaltar que os alunos e alunas deste grupo fazem referência ao PDSA e o comparam com projetos anteriores, instaurados na região. Há referências aos textos lidos e apropriações do conhecimento manifestam-se como expressividade própria adequada à faixa etária.

Ao decidir reorganizar setores econômicos, como o extrativismo, agregar valores aos produtos da biodiversidade e a todas as possibilidades produtivas existentes no Amapá, o governo mostra uma proposta inovadora em relação a todos os outros modelos anteriormente implantados na região, como é o caso da ICOMI na Serra do Navio e do projeto Jari. Ambos foram investimentos capitalistas isolados, que com um frágil controle estatal, não produziram um desenvolvimento sócio-econômico da região, além de abalarem profundamente aspectos sociais, econômicos e físicos.¹⁰

Neste excerto percebe-se que o grupo retoma textos estudados em atividades prévias à saída a campo. Assim, observamos no trabalho de nossos alunos apropriação do conteúdo conceitual e também procedimental, uma vez que, na elaboração do texto, houve a preocupação com a organização dos conhecimentos anteriormente adquiridos com renovada reflexão, a partir do instrumental oferecido.

O grupo analisa o papel do poder público anteriormente à implantação do PDSA e trabalha com o conceito de desenvolvimento sustentável, que começavam a entender melhor, a partir de palestras e discussões no campo. Observa-se que os alunos e alunas ressaltam as diretrizes do PDSA ligadas à valorização da biodiversidade com desenvolvimento e atrelam a isso o fator da justiça social – como reflexo de privilegiados momentos de discussões à época, a propósito do tema desenvolvimento sustentável.

⁸ Trecho extraído da introdução do trabalho: “Desenvolvimento Sustentável: Reflexão do Estudo do Meio do Amapá 2001”. Grupo 10, p. 3

⁹ Apresentação do trabalho: “Amapá: preservação e desenvolvimento.” Grupo 4, p. 3.

¹⁰ Trecho extraído da Introdução do trabalho “A Teoria da Prática”. Grupo 1, p. 04

Os trechos a seguir refletem especial preocupação com aspectos sociais. O interesse pela manutenção da floresta e pelo direito à vida decente, não só na floresta distante, mas também na cidade são evocados:

É inconcebível que um país como este aceite uma forma de desenvolvimento que não dê a devida importância para tais fatos, como o modelo tradicional, algo diferente e que não pode ser tratado como igual.¹¹

A diferença básica entre esse plano do estado do Amapá para com o dos outros estados está na alienação que o capitalismo causa nas pessoas. A alta procura por uma acumulação de capital e um infindável desejo de desenvolvimento incharam os centros das grandes cidades e provocaram o abismo econômico entre as classes, passando por cima do meio ambiente e provocando assim, um desequilíbrio ecológico fruto da alienação que o capitalismo estimula.¹²

Essa última abordagem comprova tanto a preocupação política, quanto social e ambiental. No nosso entender, essa análise demonstra o pensamento dialético desenvolvido pelos alunos envolvidos no processo de construção/realização do estudo do meio.

O Estudo do Meio deu-se com o intuito de estimular nos jovens o espírito investigativo. Aquele ambiente, no qual experimentaríamos uma inserção diferenciada, trouxe-nos uma série de questionamentos. Ao apresentarmos um programa de governo, com propostas concretas de transformação da sociedade, expusemos os alunos a um estreito contato com a realidade local, a partir da qual eles tomaram conhecimento das dificuldades enfrentadas pela população daquela região, a vivência provocou nos alunos uma sensível aproximação com as lutas, conquistas e sonhos dos habitantes da região.

Conforme afirmamos anteriormente, a proposta trazia, em seu bojo, o desafio de contemplar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Do ponto de vista dos conteúdos conceituais, entendíamos que:

Os conceitos permitem ao aluno, no estudo da Geografia, localizar e dar significação aos lugares, pensar nessa significação e no papel que os diferentes lugares têm na vida cotidiana de cada um, além da dimensão cultural. (CASTELLAR, 2006, 101)

¹¹ Comentário sobre a diversidade étnica do Brasil, extraído do trabalho “Desenvolvimento Sustentável do Amapá”. Grupo 8, p. 11.

¹² Comentário extraído do trabalho: Desenvolvimento Sustentável do Amapá. Grupo 8, p. 23.

Já do ponto de vista dos procedimentos, faziam parte do repertório a ser adquirido: metodologia de observação, de coleta de dados, de elaboração de entrevistas e de produção de relatórios, essa última amplamente trabalhada em sala de aula na forma produção de ensaios. Do ponto de vista atitudinal, os alunos e alunas foram sensibilizados para adotar uma postura adequada no encontro com o outro, respeitar o fato de estar no lugar do outro; a atenção para evitar julgamentos e atitudes preconceituosas; o exercício de alteridade exigido, a necessidade de ouvir, do silêncio, de estar inteiramente em um lugar, aproximando-se do outro a partir da dimensão humana. Com a divulgação desses conceitos, acreditamos que os alunos e alunas estavam aptos a ida a campo e para desvendar os aspectos significativos daquela realidade.

Por isso, o ensino de todos aqueles conhecimentos, estratégias, técnicas, valores, normas e atitudes que permitem conhecer, interpretar e agir nesta realidade deveria partir de problemas concretos, situações verossímeis, questões específicas de uma realidade global mais ou menos próxima dos interesses e das necessidades dos futuros cidadãos adultos, membros ativos de uma sociedade que nunca colocará problemas disciplinares específicos. (ZABALA, 2007, 158)

Considerávamos ainda como relevante o vínculo afetivo. Era um projeto fascinante para educadores e educandos. Assim, estabelecemos uma relação de estreita confiança já que conviveríamos, de forma intensa, por dez dias inteiros. Hadji traduz esse engajamento de forma substancial, ao dizer:

O educador é, antes de qualquer outra coisa, uma testemunha que manifesta, por sua maneira de viver, a excelência de uma forma de vida. (...) Só uma pessoa humana autêntica pode facilitar a emergência de outras pessoas humanas. Não querendo constranger o outro a se tornar semelhante a si, ditando-lhe o que deve fazer ou pensar, mas dando-lhe, com sua presença, a oportunidade de entender o apelo da exigência que será percebida através da vida de um outro (HADJI, 2001, 118)

Um importante foco deste trabalho foi a construção do grupo e o estabelecimento de vínculos entre todos os participantes – coordenadora, professores, alunos e alunas - do estudo do meio. Foram inúmeras as reuniões e conversas para definirmos as regras, acordarmos a respeito da postura em um trabalho como esse, explicitarmos expectativas, fortalecermos laços de confiança e reafirmarmos nossa crença na capacidade de trabalho e na adequação, do ponto de vista atitudinal, de nossos alunos e alunas.

Considerações Finais

Acreditamos que a metodologia aqui apresentada consuma tanto aspectos cognitivos, quanto afetivo-relacionais, competentes à construção da aprendizagem no âmbito escolar. Essa propicia a construção de significados sobre os conteúdos do ensino, consubstanciados a partir de uma situação motivacional.

Partilhamos a convicção de que o processo de ensino/aprendizagem requer mobilização cognitiva favorecida pelo interesse motivacional dado ao educando, cuja manutenção decorre da necessidade de saber intrínseca aos protagonistas do processo de produção de conhecimento, construtores do contexto intelectual percebido pelo estudo e vivência. A certeza de que a atribuição de sentido não se limita a um processo individual dos educandos, mas envolve, ao menos parcialmente, a própria situação de ensino, entendida como estimulante, reverbera de modo positivo ao investimento educacional.

Em uma situação de estudo do meio, o papel dos adultos e dos colegas envolvidos na situação de aprendizagem, relativiza-se, graças aos sinais de interesse e o empenho em favor da construção compartilhada que o cumprimento do trabalho supere eventuais situações de competição ou rivalidade pela priorização dos objetivos definidos no acordo coletivo.

Pelo fato de acreditarmos que essa metodologia aproxima a escola da realidade, preocupada em formar cidadãos com espírito científico, com olhar atento e questionador, um cidadão que aprendeu que o conhecimento envolve desde o “aprender a aprender” como o fazer, o agir, etapas essenciais à reflexão e transformação, especialmente porque foi tratado como adulto e sujeito ativo.

Expusemos um estudo do meio ora redimensionado pela síntese que promove novo percurso de reflexão, tendo em vista o fato de que não começou, nem terminou no trabalho aqui retratado. Considerado caso emblemático pelos estudantes, dada a convergência de pressupostos desafiadores, idealizados com a segurança de que aprenderíamos individualmente e em equipe, a proposta conquistou credibilidade pela diversidade de aspectos a serem examinados da realidade brasileira no chão em que se dão a acontecer.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB nº 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/CNE, 1998

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. *Ensino das humanidades: a modernidade em questão*. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991.

CASTELLAR, S. *A cidade e a cultura urbana na Geografia Escolar*. – In: Boletim Paulista de Geografia/Seção São Paulo – Associação dos Geógrafos Brasileiros. nº 85 (2006). São Paulo: AGB, 2006.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no Cotidiano*. Porto Alegre – RS: Ed. Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *A geografia Escolar e a Cidade: ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas: Papyrus, 2008.

_____. *Geografia escola e construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1999.

COLL, C. *Aprendizagem Escolar e construção do conhecimento*. Porto COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo, Editora Ática, 2006.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

PONTUSCHKA, N. N.; Paganelli, T. I. CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SANTOS, M. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teórico e metodológico da geografia*. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. *A Natureza do Espaço: Técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 186 - 207

_____. *Pensando o Espaço do Homem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. *Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SOLE, I. Disponibilidade para aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo, Editora Ática, 2006.

ZABALA, A. *Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.