

Versão *On-line* ISBN 978-85-8015-076-6
Cadernos PDE

VOLUME I

OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE
NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE
Artigos

2013



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO
Secretaria da Educação

ENSINO DE GEOGRAFIA: A TEORIA E A PRÁTICA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO PDE

Bruno Henrique Gomes Alexandre

Professor PDE

Leonardo Dirceu de Azambuja

Professor Orientador

RESUMO:

O presente artigo tem por objetivo relatar e analisar algumas experiências desenvolvidas ao longo da participação do autor no Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Estado do Paraná. Por meio de uma pesquisa de fundamentação teórica e de discussões com os educadores envolvidos nesse processo e, tendo como tema principal a questão do ensino de Geografia propomos e realizamos as ações do Projeto, mediante o direcionamento de encaminhamentos sugeridos pelas metodologias cooperativas, que ressaltam propostas para se romper com o tradicionalismo que opera nos bancos escolares, resgatando o prazer e a significância desta ciência por meio de uma prática pedagógica contextualizada, crítica e que problematize a realidade. Assim, por meio de uma intervenção intencional, que contribua com o processo de ensino-aprendizagem de acordo com a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica que problematiza a prática social onde o aluno e o professor estão inseridos e também instiga relações de interdisciplinaridade que enriquecem a nossa prática pedagógica, propusemos enquanto metodologia de ensino-aprendizagem a forma didática da Unidade Temática.

Palavras-Chave: Ensino de Geografia – Metodologias Cooperativas – Pedagogia Histórico-Crítica – Interdisciplinaridade.

1. O ensino de Geografia

O conhecimento geográfico sempre se fez presente na vida dos seres humanos, muito antes da sistematização deste saber como área do conhecimento científico. Um saber geográfico se desenvolvia por meio das ações da vida cotidiana, particularmente nas suas relações com a natureza de onde extraíam os alimentos e abrigo necessários a sua subsistência. Ainda, traçavam rotas e caminhos a serem alcançados e se orientavam no espaço ao qual viviam mostrando desta forma, o caráter prático e efetivo deste conhecimento na vida dos seres humanos.

Ao analisarmos o processo histórico de sistematização do conhecimento geográfico e, sua caracterização como ciência, percebemos que isso ocorre apenas na segunda metade do século XIX na Alemanha, desencadeado praticamente de duas grandes vertentes: as Sociedades Geográficas, moldada pelo capitalismo imperialista interessado em conquistas territoriais; e a das Universidades, desenvolvidas pelos professores, restrita as teorias e métodos científicos que embasasse a ciência geográfica.

Sobre esse assunto, o geógrafo francês Yves Lacoste afirmou:

Desde o fim do século XIX pode-se considerar que existem duas geografias: - Uma, de origem antiga, a geografia dos Estados-maiores, é um conjunto de representações cartográficas e de conhecimento variados referentes ao espaço; esse saber sincrético é claramente percebido como eminentemente estratégico pelas minorias dirigentes que o utilizam como instrumento de poder. - A outra geografia, a dos professores, que apareceu há menos de um século, se tornou um discurso ideológico no qual uma das funções inconscientes, é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço. (LACOSTE, 1976, p. 14).

Tal análise nos mostra a essência de uma Geografia que no âmbito escolar vai se relacionar a processos pedagógicos preocupados com a memorização, que faz esse saber adquirir um caráter enciclopédico, sustentado pelo paradigma positivista, baseado na observação e descrição das paisagens, estreitando o olhar geográfico a uma visão fragmentada e descontextualizada. No Brasil por exemplo, forma-se uma Geografia Escolar mais preocupada em descrever nossas belezas naturais e dimensões territoriais, exaltando o ideal patriótico para atender aos interesses políticos do Estado, sem porém, contemplar a ação do homem cotidiano na construção do espaço geográfico.

Quando buscamos na memória lembranças das aulas de Geografia ministradas em nossa infância, ou mesmo, durante toda nossa Educação Básica e, até mesmo no Ensino Superior, lembramos do que Kaercher observou:

Algo extremamente enfadonho e desinteressante, porque a única qualidade que se exigia do aluno era uma boa capacidade de memorizar nomes de acidentes geográficos, não raros de locais muito distantes, até da imaginação do alunado. Uma consequência muito simples disso é que a “Geografia não pode reprovar ninguém, pois só exige memorização”. (KAERCHER, 1999, p. 64).

Infelizmente, hoje como professores, percebemos em muitos momentos, que nossas aulas devem estar causando os mesmos sentimentos em nossos alunos, sinalizando um ensino de pouco significado para a vida deles. Tal situação nos causa grande insatisfação e desejo de mudanças em prol de melhorias em nossa prática pedagógica, embora nem sempre saibamos para onde correr, pois, percebemos que existe um grande distanciamento entre a Geografia ciência desenvolvida nas universidades e a Geografia conteúdo escolar.

Os movimentos de renovação teórica e metodológica da Geografia surgidos, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, não conseguiram de forma significativa romper com a visão e posicionamento tradicional, principalmente na esfera escolar da Educação Básica. Essa não ruptura com a didática tradicional da Geografia é entre outros fatores estimulada pelo distanciamento entre as universidades e as escolas, como afirma Castellar e Vilhena:

De tempos em tempos temos afirmado que há um vácuo entre as mudanças que ocorrem na geografia acadêmica e na escolar. Podemos dizer que o mesmo ocorre entre a maneira como os alunos se relacionam com o conhecimento e o que acontece em sala de aula e, assim, estamos, mais uma vez, diante da contradição entre a geografia das universidades e a das escolas básicas. (CASTELLAR, VILHENA, 2010, p. 1).

Interpretar e explicar o espaço geográfico em um mundo que passa por constantes transformações, principalmente de ordem social, política e econômica, exige do geógrafo, um olhar sempre atento, na busca da compreensão, explicação e posicionamento crítico diante da realidade onde está inserido, afinal de contas é a ação do homem sobre a natureza, mediante seus interesses e necessidades, que produz o grande objeto de estudo da ciência geográfica, o espaço geográfico.

Por isso, ao pensar o ensino de Geografia dentro de sua dimensão teórico-metodológica, o ponto de partida deve ser a compreensão de seu objeto de estudo.

Essa reflexão deverá ser ancorada num suporte teórico e crítico que vincule o objeto da Geografia, seus conceitos referenciais, conteúdos de ensino e abordagens metodológicas aos determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais do atual contexto histórico. Para isso, será necessário ter como perspectiva tanto os períodos precedentes, quanto os possíveis movimentos de transformações futuros, numa análise que considere, permanentemente, o processo histórico. (DCE Geografia, 2008 p.50).

Nesta mesma perspectiva, Cavalcanti destaca como o conhecimento geográfico está incluído no dia-a-dia de nossos alunos, embora muitas vezes este conhecimento não seja articulado de forma prática na escola:

Em sua prática de todo o dia, os alunos já são portadores de um conhecimento da Geografia das coisas. As crianças e os jovens, independentemente da Geografia que estudam na escola, circulam pela cidade, pelo bairro, realizando atividades cotidianas, criando, recriando e organizando espaços, conhecendo a Geografia das coisas. Essa Geografia pode ser pensada ou conhecida no plano do cotidiano (onde estão disseminados saberes assistemáticos) e no plano do não-cotidiano (plano científico). Ao manipular as coisas na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo a Geografia e um conhecimento dessa Geografia (um conhecimento geográfico). (CAVALCANTI, 2002, p.77).

Ao dialogar com os professores de Geografia da rede pública estadual do Paraná sobre o ensino de Geografia durante a realização do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), principalmente por meio do Grupo de Trabalho em Rede (GTR), procurou-se contemplar a visão dos educadores sobre a realidade da Geografia na escola. Conversamos sobre seu estágio de satisfação acadêmica ao ministrar aulas, finalidade do ensino, aplicabilidade, encaminhamentos metodológicos, agonias e principalmente as perspectivas futuras, buscando possíveis saídas para uma qualificação de nossa prática pedagógica. Tal discussão teve como pano de fundo a análise do projeto de Intervenção Pedagógica, das propostas estabelecidas pelo Caderno Pedagógico e a Implementação ocorrida na Escola ao longo do desenvolvimento do referido programa.

Entre os diversos educadores pesquisados e envolvidos nessa busca por respostas, pudemos contemplar diferentes pontos de vista e, também consensos em relação as temáticas em pauta. O que chamou a atenção foi o fato dos educadores reconhecerem que as aulas de Geografia têm se tornado maçantes, enfadonhas, pautadas na memorização, fragmentadas pela relação dicotômica entre a Geografia

Física e a Humana, desconectada da realidade, repetindo um modelo tradicional de ensino e aprendizagem, tornando-se desinteressantes para os alunos, impedindo-os de refletir sobre a realidade onde vivem.

Diante do consenso apresentado quanto ao estágio atual do ensino de Geografia, o próximo passo foi tentar buscar algumas das possíveis causas que explicam a precária realidade de nossa prática pedagógica. Entre esses apontamentos, me chamou a atenção o fato dos educadores ressaltarem que o seu discurso segue a linha do pensamento da Geografia Crítica, a qual busca estimular o aluno a desenvolver um saber integral por meio da relação teoria e prática, consciente e capaz de interagir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Porém, quando observamos a suas práticas de ensino constata-se que ainda estão enraizados dentro da perspectiva tradicional a qual fomos “criados”, como educadores de uma Geografia neutra que insistimos em manter viva, por meio de uma reprodução de seus métodos e valores.

Não é tarefa fácil romper com esses paradigmas historicamente construídos dentro do ensino da Geografia, que durante muito tempo tem nos norteado a mera reprodução de informações prontas transmitidas pelo professor para serem memorizadas pelos alunos. Informações estas que devem ser aceitas de forma acrítica e reproduzidas nas atividades de avaliação da aprendizagem. Muitas vezes nos empolgamos com seguidas aulas expositivas, julgando que aquilo é necessário para os nossos alunos, mas que na prática não lhes representa significado algum, gerando atos de “indisciplina”, pois, os mesmos dormem ou desviam suas atenções durante nossas explanações.

No mundo dinâmico em que vivemos, marcado por grandes transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, a atual estrutura escolar não é mais suficiente para atender as necessidades de educação das pessoas. A organização escolar ainda segue um padrão criado no século XIX, o da Escola Fábrica que não atende mais aos jovens conectados do século XXI. É necessário pensar em uma nova postura didática que supere as práticas tradicionais de ensino quebrando o paradigma do qual o saber é algo pronto e imutável a ser fornecido pelo professor enquanto ser ativo do processo de ensino-aprendizagem e, absorvido e memorizado pelos alunos, enquanto seres passivos, onde o livro didático é utilizado na condição de manual a ser fielmente seguido.

Realmente é um grande desafio trabalhar no magistério por vários motivos, entre eles, o tradicionalismo de nossa formação e das metodologias de ensinar e apreender que adotamos. Além disso, convive-se com condições de trabalho adversas marcadas por fatores tais como: excessiva carga horária, pouco tempo disponível para preparo de aulas mais dinâmicas, falta de estrutura física, de materiais pedagógicos e de recursos tecnológicos. Ainda pode ser citada a realidade de ambientes escolares que convivem com situações de violência, de carências socioeconômicas e afetivas, entre outros.

Todos concordamos que a escola precisa mudar, porém, sempre que o assunto é mudança acabamos sendo tomados por grande temor, pois, o novo nos traz medo e insegurança. É necessário lembrar que todo processo que envolve mudanças é gradual, lento e muitas vezes trabalhoso, tendo como ponto de partida nossas necessidades. Para isso, se faz necessário estarmos atentos, não cruzando os braços diante das dificuldades, mas buscando com protagonismo as respostas mais significativas. Percebemos aqui a importância que a ruptura entre o antigo e o novo pode causar para o desenvolvimento do conhecimento, quando o modelo antigo não mais atende aos anseios e necessidades do atual, mostrando que as mudanças, por mais que sejam difíceis, se fazem necessárias para o progresso científico inclusive na escola.

2. A metodologia de ensino

Durante o desenvolvimento do PDE, coube aos espaços oportunizados pelo GTR realizar os primeiros diálogos com os educadores, a partir da análise do Projeto de Intervenção Pedagógica que apresentava uma proposta de encaminhamento em termos de metodologia de ensino. Partindo da perspectiva de se elaborar um ensino de Geografia mais dinâmico em sala de aula, por meio da relação ensino-pesquisa, foi proposto uma prática que articule a ciência com a realidade dos educandos, de forma que estes saberes estabeleçam relações e se completem por meio das problematizações que gradativamente irão surgindo, levando-os a buscar por intermédio da ação do educador, respostas para as suas inquietações, constituindo essa prática de ensino-pesquisa.

Essa mudança paradigmática parte do princípio que é necessário ocorrer uma renovação didática na forma e no conteúdo para o ensino da Geografia.

A necessidade de renovação metodológica da Geografia, condicionada às transformações evidenciadas por um contexto de crescente globalização da produção e do consumo, do dinheiro/capital financeiro, da informação e da cultura; de redefinição do papel dos Estados Nacionais; de presença cada vez mais intensa de velhas e novas questões socioambientais; e de desenvolvimento científico e tecnológico, especialmente das tecnologias de informação e comunicação, é concomitante à renovação da instituição escolar e também do ensino dessa área do conhecimento. (AZAMBUJA, 2010, p. 165)

Azambuja (2010) denomina de metodologias cooperativas as alternativas didáticas que podem ser uma das possibilidades de construção dessa nova didática escolar.

[...] são as propostas já conhecidas na área da didática escolar: projeto de trabalho ou projeto pedagógico, unidade de trabalho ou unidade temática, situação de estudo e estudo do meio. São proposições sintonizadas com a concepção curricular integradora, dos saberes científicos e da realidade. A superação da pedagogia tradicional, organizada na forma de lições ou pontos programados para o ensino do professor e a assimilação num tempo e numa lógica discursiva predefinida para cada matéria escolar. (p 186).

As metodologias cooperativas de ensinar e aprender se mostram como importante alternativa para o ensino de Geografia, já que articulam os saberes científicos com os da realidade, onde os caminhos da aprendizagem são definidos pelos próprios alunos, por meio de um ensino-pesquisa, preferencialmente de forma interdisciplinar, sem perder é claro as especificidades de cada ciência envolvida, onde o educando consiga identificar que o conhecimento vai além de suas limitações disciplinares.

As metodologias cooperativas, em especial a proposta de Unidade Temática é compatível com o referencial apontado pela Pedagogia Histórico-Crítica. Nesta concepção teórica o método pedagógico problematiza a prática social onde o aluno e o professor estão inseridos e faz essa realidade interagir com o saber científico reconstruído na finalidade educativa escolar.

Conceber essa forma escolar do conhecimento implica também em uma nova relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. Ambos assumem atribuições específicas durante o processo educativo. Sobre isso Libâneo, (1986) afirma:

Situar o ensino centrado no professor e o ensino centrado no aluno em extremos opostos é quase negar pedagógica porque não há um aluno, ou grupo de alunos, aprendendo sozinho, nem um professor ensinando para as paredes. Há um confronto do aluno entre sua cultura e a herança cultural da humanidade, entre seu modo de viver e os modelos sociais desejáveis para um projeto novo de sociedade. E há um professor que intervém, não para se

opor aos desejos e necessidades ou à liberdade e autonomia do aluno, mas para ajudá-lo a ultrapassar suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia, para ajudá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do erro, para ajudado a compreender as realidades sociais e sua própria experiência. (p. 37).

A efetivação de uma perspectiva de ensino que caminhe em direção a uma aprendizagem significativa, requer, além da atuação diferenciada dos sujeitos, a efetivação de uma didática adequada. Nesse sentido, a proposta com origem na Pedagogia Histórico-Crítica pode ser um dos caminhos possíveis. Essa concepção pedagógica entende a educação como mediação, e isso, oportuniza estabelecer a relação conhecimento e prática social.

O ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. (SAVIANI, 2008, p. 185).

Esse entendimento de que a educação é um ato intencional, e de que uma prática de ensino com qualidade social deve caminhar na direção de romper com as barreiras do tradicionalismo ainda presente no meio escolar, o método pedagógico adotado deve ter como ponto de partida e de chegada a prática social e todo o seu contexto, na busca por respostas que permitam melhor compreender o mundo em que vivem, superando assim, o senso comum e despertando o senso crítico e a consciência em ser agente social capaz de intervir positivamente na realidade a qual se insere, e na perspectiva de superação das desigualdades ali existentes.

Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).(SAVIANI, 2008, p. 185).

Se quisermos um ensino diferente, significativo e transformador é necessário repensar a nossa prática pedagógica quanto ao tipo de conhecimento que estamos construindo em sala de aula e, qual é o aluno real e ideal que se almeja ter. Gasparin

(2005) ressalta a importância de o constante pensar e repensar o processo de construção do conhecimento em sala de aula:

É a existência social dos homens que gera o conhecimento, pois este resulta do trabalho humano, no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade, através da reflexão sobre esse processo. O conhecimento, como fato histórico e social supõe sempre continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços (GASPARIN, 2005).

É necessário que os nossos alunos identifiquem a Geografia, assim como os seus conteúdos, nas diversas atividades cotidianas que realizam, desde as mais simples até as mais complexas, como algo significativo, real e prático e, que necessitam de uma interpretação, compreensão e explicação em suas diferentes escalas.

Ao discutir com os educadores durante os trabalhos desenvolvidos no GTR mediante a análise e viabilidade do Projeto de Intervenção Pedagógica pautado nas propostas estabelecidas pelas metodologias cooperativas, foram propostos alguns questionamentos: você utilizaria esta proposta em suas aulas? São viáveis e favorecem a aprendizagem? Quais são os principais contrastes entre esta proposta sugerida e os materiais utilizados em suas aulas? Quais atividades permitiriam coletar informações interessantes nos que diz respeito a relevância da produção didática pedagógica?

Estas questões direcionadas para as práticas de ensino instigam também a reflexão sobre a interação dos fundamentos teóricos e metodológicos para a realidade da escola em que atuam. Afirmam ter a consciência de que as suas práticas estão saturadas, necessitando assim de novos olhares que possam mostrar alternativas mais viáveis e prazerosas que possibilitem associar o cotidiano geográfico com os conhecimentos científicos da Geografia e com os conhecimentos da didática desta ciência.

Os educadores pesquisados afirmam o anseio e necessidade por melhorias na prática pedagógica, buscando assim, alternativas e apoio de outros profissionais e suas experiências, não apenas para a sua satisfação, mas também para a dos educandos, os quais, dessa forma se sentirão mais motivados a aprender. Assim, apontaram que a perspectiva sugerida pelas metodologias cooperativas é muito pertinente e inovadora na busca de alternativas para o ensino de Geografia, reconhecendo que tal trabalho exige um preparo constante por parte dos educadores,

que precisam desenvolver a capacidade e a prática de serem constantes pesquisadores.

A reflexão dos educadores sobre o Projeto de Intervenção Pedagógica, levou-os a pensarem na necessidade de romper com o tradicionalismo, saindo da zona de conforto e comodismo em que se encontram, inovando suas práticas pedagógicas pautadas no livro didático. Apontam para a necessidade de estabelecer diálogos com as outras áreas do conhecimento por meio de um ensino mais problematizador e interdisciplinar e, uma avaliação mais contextualizada e diversificada que contemple as diferentes habilidades dos educandos e o que eles realmente sabem.

Ao cruzar tais informações, percebe-se a existência de uma linha tênue entre a prática real e a ideal que causa grande agonia entre os educadores, pois, estes reconhecem sua realidade, almejam mudanças, mas, ao mesmo tempo se sentem presos a diversos fatores que dificultam ou impedem mudanças em seu trabalho. Entre os principais obstáculos alegados, destacam-se:

- O medo de tirar os alunos da Escola para atividades a campo e contextualizadas. Toda a responsabilidade sobre esses menores acaba recaindo sobre o professor, que sozinho tem que desenvolver seu trabalho e cuidar dos perigos aos quais seus educandos estão sujeitos, já que o quadro de funcionários dos estabelecimentos é restrito;
- A falta de colaboração dos colegas de magistério que não se envolvem nos trabalhos propostos, principalmente os extraclasses, até porque preferem se isolar em sua área do conhecimento, impedindo o desenvolvimento de qualquer proposta interdisciplinar;
- O sucateamento da educação pública, quanto aos recursos disponíveis, principalmente os tecnológicos, que quando existem, estão ultrapassados ou danificados, dificultando outras perspectivas de se pesquisar, ensinar e aprender, além das tradicionais;
- A falta de recursos financeiros para o desenvolvimento de práticas, principalmente aulas de campos, visitas pedagógicas, etc., onde os custos muitas vezes são assumidos em parte pelos próprios professores;
- Carga horária do professor excessiva em sala de aula, quando comparada com o tempo disponível de preparo por meio da hora atividade, ou seja, tempo de

regência não compatível com o tempo disponível para estudo e planejamento do ensino;

- A organização escolar fragmentada em aulas fixas em dias e horários que limitam a atuação profissional para perspectivas além das do ambiente escolar, já que muitas práticas necessitariam de um tempo maior com o grupo de alunos, que excede o tempo da hora-aula;
- A questão da violência escolar que gera insegurança e medo.

Tais obstáculos demonstram, por um lado, o porquê da perpetuação do modelo tradicional de ensino para além da vontade dos professores. Este, muitas vezes buscam implementar novidades, acreditando nos resultados. A realidade das escolas e das políticas públicas existentes nem sempre permitem a efetivação de algumas metodologias inovadoras, desmotivando dessa forma os educadores, causando comodismo e conformismo.

Por mais que tais argumentações façam parte da realidade da Educação Básica brasileira é necessário fazer a nossa parte na busca por melhores condições de trabalho, procurando romper com os obstáculos ou carências materiais e com o isolamento pedagógico que fragmenta e desconecta da realidade o saber escolar.

Para tanto, priorizou-se construir no desenvolvimento desta proposta de ensino de Geografia, um Caderno Pedagógico dentro das propostas das metodologias cooperativas. No quadro abaixo, Azambuja (2010) aponta as possíveis aproximações e diferenças existentes entre as possibilidades para o trabalho com as metodologias cooperativas, assim como, define especificamente a escolha da metodologia, a origem do tema, o conteúdo disciplinar e as possíveis atividades escolares a serem desenvolvidas a partir desta perspectiva.

Metodologia	Origem do tema	Conteúdo disciplinar	Atividades Escolares
Projeto de trabalho	Experiência anterior; problema prático; projeta uma ação; objetiva resolver o problema.	No processo, conforme as necessidades do problema prático. Diálogo com as áreas para definir o que estudar.	– Comuns: escola, turmas, áreas; – Específicas: turma e disciplina. – Trabalho de campo; com imagens; palestra; leituras orientadas em fontes impressas e virtuais; aula expositiva; seminários, etc. – Produção dos alunos nas formas de: textos; vídeo; mapa/maquete; mural; exposição; seminário, ações na comunidade.

Unidade temática	Referência nas áreas do conhecimento e na realidade. Os temas da área científica interagindo com os fatos e situações conjunturais.	Definição prévia provisória dos itens do conteúdo com base nos temas da ciência, podendo ser alterados no processo de problematização e de estudos investigativos.	As mesmas citadas para a forma Projeto de Trabalho.
Situação de estudo	Numa vivência ou situação prática captada junto à sociedade e formatada enquanto uma situação de estudo	A situação de estudo se constitui na forma de diálogo com as áreas do conhecimento, objetivando a definição do que é necessário estudar.	As mesmas citadas para a forma Projeto de Trabalho.
Estudo do meio	Referência a um lugar (meio) e pode também ter referência nas áreas do conhecimento (idem Unidade temática).	Na interação dos temas da ciência e o aspecto selecionado da realidade ou do lugar ou o meio geográfico a ser estudado.	As mesmas citadas para a forma Projeto de Trabalho.

Fonte: Azambuja, 2010.

A opção considerada mais adequada diante do que foi apresentado é a do trabalho com temas, na forma de Unidade Temática ou Plano de Unidade que de acordo com Azambuja (2010) é uma forma didática, onde a ideia é:

[...] trabalhar com temas e com uma referência de conteúdo das disciplinas, articulando possibilidades interdisciplinares. É uma estratégia de ensino que atende a um conteúdo pragmático e aceita o uso mais presente de livros didáticos, porém tensionado a condição de manual assumida por esse material. O professor pode ser propositivo juntamente com os alunos e a comunidade escolar, criando as condições para uma prática de ensino-pesquisa em torno do tema de estudo (AZAMBUJA, 2010, p.189).

Percebe-se que o objetivo principal de trabalhar com unidades temáticas é superar as práticas fragmentadas que se perpetuam no ambiente escolar. Essa alternativa promove uma maior comunicação entre as áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, integradora e investigativa, onde saberes científicos interagem com a realidade histórico-social dos alunos.

Assim, ao propor uma unidade temática para o ensino de Geografia, diferentes fatores podem servir de motivação para a definição do tema geográfico a ser transformado em tema escolar, que variam desde os aspectos positivos até os negativos vivenciados na realidade da comunidade escolar. Aqui é importante se ter o cuidado ao selecionar o tema a ser estudado, para que o mesmo seja próprio do saber geográfico, entendendo que a diferença fundamental consiste na abordagem a

ser trabalhada, que de acordo com os princípios e procedimentos da Pedagogia Histórico-Crítica, contribuem para a aquisição de novos conhecimentos, mediante o elo estabelecido entre a ciência e a realidade vivida.

A Unidade Temática ao ser construída deve ser pensada para um plano de média duração, equivalendo a um tempo aproximado de 14 a 16 horas-aula, tendo sua organização estruturada em objetivos, justificativa, conteúdos, atividades, recursos e avaliação, que devem ser previamente pensados pelo professor diante da realidade a qual está inserido. Desse planejamento posteriormente deriva o plano de aula diário ou semanal.

Esta proposta quando evidenciada em nossa prática pedagógica permite diferentes abordagens que devem ser organizadas em diferentes momentos, tendo um início, meio e fim, onde o primeiro momento seja problematizador, servindo como o fator motivador da aula e, que o último seja sistematizado e organizado, indicando a sequência do estudo por meio de atividades e de recursos didáticos diversificados incluindo novas linguagens de tecnologias de informação e comunicação.

Nessa perspectiva um elemento muito rico para o ensino de Geografia e que vem sendo negligenciado por diferentes fatores ao longo dos anos é o trabalho de campo que se torna cada vez mais diminuto na Educação Básica. O trabalho de campo é essencial para as práticas geográficas desde o período Clássico desse conhecimento até a atualidade.

Na Geografia Clássica o trabalho de campo se ocupava das formas espaciais e isso era suficiente para as exigências e finalidades daquele contexto socioespacial do século XIX e parte do século XX. Agora, a análise geográfica precisa ir para além das formas incluindo também a leitura dos processos e das funções. O trabalho de campo compatível com esse novo momento da Geografia requer manter a observação e a descrição das formas, porém, com outra qualidade neste procedimento. É preciso ver também o movimento espacial e temporal presente nas relações socioespaciais. Não é suficiente ver a paisagem como forma aparente, mas é preciso, também, ver enquanto lugar e espaço geográfico. (AZAMBUJA, 2012, p. 183 e 184).

Na Geografia Escolar a realização do trabalho de campo deve permitir aos alunos olharem a realidade que os cerca de forma crítica, compreendendo a totalidade socioespacial na qual vivem, o que inclui os elementos naturais e as construções sociais presentes na paisagem, ou seja, as formas, e ainda, a interpretação das relações sociais ali existentes.

O trabalho de campo terá esse olhar também para o movimento da natureza e da sociedade, para o sistema de objetos e de ações, naturais e sociais que compreende a totalidade socioespacial. Será o procedimento de pesquisa que continuará possibilitando a observação, a descrição e a explicação das paisagens, incluindo a interpretação da realidade nela manifestada. É essa renovação metodológica da Geografia e do trabalho de campo que será compatível com a renovação didática da disciplina e da atividade escolar de trabalho de campo na Educação Básica. (AZAMBUJA, 2012, p. 185).

Quando foram socializadas as propostas do Caderno Pedagógico e suas perspectivas aos educadores durante o GTR e na Implementação na Escola, estes a viram como relevantes para um ensino de Geografia mais dinâmico, atrativo e contextualizado. Compreenderam as metodologias cooperativas, em especial a unidade temática enquanto possibilidade de dinamização do ensino-aprendizagem, ao considerar a realidade dos alunos como o ponto de partida (problematização da prática social), cabendo aos professores a ponte de articulação entre os conhecimentos do senso comum a serem transformados em conhecimentos científicos em prol do aprendizado significativo.

Na fala dos professores participantes do GTR foram apontadas entre as principais dificuldades para o desenvolvimento das propostas sugeridas pelo Caderno Pedagógico, os seguintes aspectos:

- A cobrança de alguns estabelecimentos de ensino para que os professores sigam fielmente o livro didático como manual de ensino, mesmo que os mesmos, na visão dos próprios educadores apresentem informações não atualizadas;
- O uso do livro didático como manual pré-define ou engessa o conteúdo o que é incompatível com o dinamismo da sociedade atual da informação;
- Contextualizar alguns conteúdos da Geografia que para os professores estão muito distantes da realidade dos educandos, como por exemplo, o espaço europeu ou da Oceania, dificultando o desenvolvimento de práticas nas perspectivas propostas;
- Os obstáculos criados pelos próprios professores que temem perderem o status de detentores de um conhecimento pronto, causando certa insegurança, já que nesta forma de trabalho podem surgir questionamentos que não possam ser respondidos de imediato.

Alguns relatos apresentados por esses educadores apontaram experiências agradáveis desenvolvidas por meio de trabalhos interdisciplinares utilizando os

métodos sugeridos, inclusive trabalhos de campo que tornaram as aulas mais dinâmicas e que despertaram o senso crítico dos alunos. Constataram que esses procedimentos foram fatores significativos, dando vida as propostas metodológicas, na medida em que aguça no aluno a curiosidade para conhecer a realidade desde a perspectiva local até a global, estabelecendo diversas analogias.

3. Sobre a interdisciplinaridade

Os relatos de trabalhos interdisciplinares desenvolvidos na escola nos mostram uma riqueza de possibilidades a serem implementadas em prol de um ensino menos fragmentado, afinal de contas, cada área do saber em sua particularidade produz conhecimento científico, fundamental para a formação de nossos alunos. As diretrizes curriculares do estado do Paraná ao organizar o currículo em disciplina, aponta a necessidade destas se comunicarem de forma interdisciplinar:

Nessas diretrizes, as disciplinas escolares são entendidas como campos do conhecimento, identificam-se pelos respectivos conteúdos estruturantes e por seus quadros teóricos conceituais. Considerando esse constructo teórico, as disciplinas são o pressuposto para a interdisciplinaridade. A partir das disciplinas, as relações interdisciplinares se estabelecem quando:

- conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são chamados à discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdo qualquer de outra disciplina;
- ao tratar do objeto de estudo de uma disciplina, buscam-se nos quadros conceituais de outras disciplinas referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente desse objeto. (DCE de Geografia, 2008 p.27).

Essa reflexão é importante para entendermos que por mais que o conhecimento científico esteja dividido em partes, estas ao se unirem formam a totalidade dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade que precisam ser reconstruídos junto aos nossos educandos articulando o disciplinar e o interdisciplinar. A cerca desse assunto as diretrizes curriculares do Paraná afirmam ainda a respeito dos conteúdos escolares:

[...] as relações interdisciplinares evidenciam, por um lado, as limitações e as insuficiências das disciplinas em suas abordagens isoladas e individuais e, por outro, as especificidades próprias de cada disciplina para a compreensão de um objeto qualquer. Desse modo, explicita-se que as disciplinas escolares não são herméticas, fechadas em si, mas, a partir de suas especialidades, chamam umas às outras e, em conjunto, ampliam a abordagem dos conteúdos de modo que se busque, cada vez mais, a totalidade, numa prática

pedagógica que leve em conta as dimensões científica, filosófica e artística do conhecimento. (DCE de Geografia, 2008 p.27).

Trabalhar na perspectiva interdisciplinar exige dos professores cuidados para que não ocorra uma banalização ou empobrecimento do saber quando se têm um tema específico de análise, julgando que determinados assuntos já foram vistos por uma disciplina, não necessitando assim ser abordado por outras. Afinal de contas, cada área do conhecimento tem a sua abordagem própria e valores diferenciados, que quando somados ao todo são muito importantes. Aqui percebemos a necessidade dos professores traçarem os seus planejamentos de forma coletiva, onde os educadores possam pensar em estabelecer pontes entre estas ciências, enriquecendo o conhecimento científico dos alunos. Um exemplo de atividade interdisciplinar pode ser o trabalho de campo, onde cada área do saber estuda a mesma realidade, sem perder é claro o seu foco de análise.

Diante do que foi apresentado percebemos que a interdisciplinaridade aponta para um amadurecimento na organização e compromisso do coletivo escolar, proporcionando a construção de uma escola participativa, facilitando a socialização do saber entre os professores, além de contribuir para uma prática coletiva e solidária. Pena, que esse tema é muito comentado e pouco praticado nas escolas.

4. Considerações finais

Ao longo do desenvolvimento do presente trabalho, pudemos fazer uma reflexão sobre o atual estágio do ensino de Geografia, que ainda carrega uma forte carga de tradicionalismo, marcada por práticas desvinculadas da realidade dos educandos, pelo isolamento entre as áreas do saber, onde o livro didático continua sendo utilizado como um manual a ser fielmente seguido e, a aprendizagem, medida pela capacidade de memorização de informações prontas.

É verdade que muitos educadores têm buscados novos horizontes e perspectivas de se ensinar, porém, sem muitas vezes saberem por onde seguir, já que o caminho é tortuoso, devido as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar que continua querendo perpetuar os dogmas estabelecidos em suas gênesis, vindas da academia e da própria escola ou pedagogia tradicional.

Assim, o ambiente escolar mescla características bem diversificadas quanto a questão de se ensinar e de aprender, pois, para muitos a situação é cômoda, sentindo-

se em uma zona de conforto. O modelo atual permite a eles o domínio de conteúdos prontos que estão nos livros didáticos a serem reproduzidos, jogando a responsabilidade aos seus alunos de memorizar tais informações como critério de aprendizagem e, conseqüentemente aprovação.

Por outro lado, encontramos educadores verdadeiramente comprometidos com o ato de ensinar, sedentos de mudanças e descontentes com o modelo atual, que lutam pela valorização da Geografia e do seu saber, mas que enfrentam fortes oposições, que conseqüentemente causam desânimos, levando-os “dançar conforme a música” do ensino de conteúdos desconectados da realidade tocada nas escolas.

É claro que os problemas pertinentes ao ensino da Geografia são apenas a ponta do iceberg, quando a questão é a escola e suas complexidades. É necessário pensar em políticas públicas de valorização do magistério e de seus profissionais, em salários dignos, jornadas de trabalho menos exaustivas, melhores condições de trabalho, etc. Porém, enquanto estas condições não se efetivam a escola precisa assim mesmo caminhar. Precisamos trabalhar no sentido de reconstruir atividades e recursos didáticos, inovar a didática da Geografia, criar a necessidade do novo. As mudanças nas condições de trabalho e dos paradigmas de ensinar e aprender são partes de um mesmo processo ou contexto sócio histórico ao qual estamos inseridos.

REFERÊNCIAS:

ARAUJO, I. L. **Introdução à filosofia da ciência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. **A Geografia do Brasil na educação Básica**. Florianópolis UFSC, 2010 (Tese de Doutorado).

_____. Metodologias cooperativas para ensinar e aprender Geografia. IN.: CALLAI, Helena Copetti (Org.) *Educação geográfica: reflexões e práticas*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2011, p.185 – 210.

_____. Representações (carto)gráficas, linguagens e novas tecnologias no ensino de Geografia. IN.: CASTELAR, Sonia Maria Vanzella e outros (Orgs.) *Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012, p. 199-211.

_____. Leonardo Dirceu de. Trabalho de campo e ensino de Geografia. In. *Geosul*, Florianópolis: UFSC, v 27, nº 54, 2012, p. 181-195. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/26279/25442> (acesso em 24/02/2014)

- CASTELLAR, S. ; VILHENA, J. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011 – (Coleção ideias em ação / coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho). 161 p.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002, 127p.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 191 p.
- _____. **Aprender, Desaprender, Reaprender**. 2005. Texto Digitalizado.
- KAERCHER, N.A. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. 3ª Ed. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.
- LACOSTE, Y. **Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. São Paulo, Papyrus, 1988.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1986.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares de Geografia para a Educação Básica**. Curitiba: SEED, 2008.
- PONTUSCHKA, Nidia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda & CACETE, Núria Hanglei (Orgs.). **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. 383 p.
- RESENDE, M. S. **A Geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino**. São Paulo: Loyola, 1986.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 15. ed. São Paulo: Autores Associados, 1987. 96 p.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005. 156 p.
- _____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SILVA, T.T. da. **Documentos de identidade – uma introdução à teoria do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- VASCONCELOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad - Centro de Formação e Assessoria Pedagógica, 1993.