

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO
EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO II

2º semestre



Ministério
da Educação



Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministério da Educação

Fernando Haddad

Maria Paula Dallari Bucci

Carlos Eduardo Bielschowsky

Ministro do Estado da Educação
Secretária da Educação Superior
Secretário da Educação a Distância

Universidade Federal de Santa Maria

Reitor Felipe Martins Müller

Vice-Reitor Dalvan José Reinert

Chefe de Gabinete do Reitor Maria Alcione Munhoz

Pró-Reitor de Administração André Luis Kieling Ries

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis José Francisco Silva Dias

Pró-Reitor de Extensão João Rodolpho Amaral Flôres

Pró-Reitor de Graduação Orlando Fonseca

Pró-Reitor de Planejamento Charles Jacques Prade

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa Helio Leães Hey

Pró-Reitor de Recursos Humanos Vania de Fátima Barros Estivaleta

Diretor do CPD Fernando Bordin da Rocha

Coordenação de Educação a Distância

Coordenador CEAD Fabio da Purificação de Bastos

Coordenador UAB Carlos Gustavo Martins Hoelzel

Coordenador de Pólos Roberto Cassol

Gestão Financeira Daniel Luís Arenhardt

Centro de Educação

Diretora do Centro de Educação Helenise Sangoi Antunes

Coordenador do Curso de Pedagogia Rosane Carneiro Sarturi

Elaboração do Conteúdo

Professor pesquisador/conteudista Décio Luciano Squarcieri de Oliveira

**Equipe Multidisciplinar de Pesquisa e
Desenvolvimento em Tecnologias da Informação
e Comunicação Aplicadas à Educação**

Coordenadora da Equipe Multidisciplinar Elena Maria Mallmann
Materiais Didáticos Volnei Antônio Matté
Desenvolvimento Tecnológico André Zanki Cordenonsi
Capacitação Ilse Abegg

Produção de Materiais Didáticos

Designer Evandro Bertol
Designer Marcelo Kunde

Orientação Pedagógica Diana Cervo Cassol

Revisão de Português Marta Azzolin
Samarlene Lúcia Lopes Pillon
Sílvia Helena Lovato do Nascimento

Ilustração Cauã Ferreira da Silva
Natália de Souza Brondani

Diagramação Emanuel Montagnier Pappis
Maira Machado Vogt

Suporte Moodle Ândrei Camponogara
Bruno Augusti Mozzaquatro

SUMÁRIO

IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA	5
Apresentação geral do livro – texto	6
UNIDADE A	
O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA	7
Introdução	7
Objetivos	7
1. Conhecimentos geográficos e sua importância social	7
1.1. Geografia Clássica ou Tradicional.....	8
1.2. A Geografia Pragmática ou Nova Geografia.....	9
1.3. A Geografia Crítica	10
1.4. Relação com as Tendências Pedagógicas	11
REFERÊNCIAS UTILIZADAS NA UNIDADE A	13
UNIDADE B	
ASPECTOS PLURAIS DO SABER-FAZER DOCENTE	14
Introdução.....	14
Objetivos	14
Algumas palavras iniciais	14
1. Didática	15
1.1. Planejamento.....	18
2. Avaliação.....	21
REFERÊNCIAS UTILIZADAS NA UNIDADE B	25
UNIDADE C	
A COMPREENSÃO DO MUNDO A PARTIR DO ESTUDO DO LUGAR	26
Introdução.....	26
Objetivos	26
Algumas palavras iniciais	26
1. Relações topológicas, projetivas e euclidianas.....	27
1.1. Relações topológicas.....	27
1.2. Relações projetivas.....	27
1.3. Relações euclidianas	28
2. As singularidades do lugar de vivência do aluno e suas diferenças e semelhanças com outros lugares.....	28
3. As aprendizagens por meio dos estudos naturais ou sócio-históricos.....	30
REFERÊNCIAS UTILIZADAS NA UNIDADE C	33
UNIDADE D	
NOÇÕES FUNDAMENTAIS PARA O ESTUDO DO ESPAÇO DO RIO GRANDE DO SUL	34
Introdução.....	34
Objetivos	34
1. Metodologia de Geografia para o ensino fundamental.....	34
REFERÊNCIAS UTILIZADAS NA UNIDADE D	45
REFERÊNCIAS	46

IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA

A disciplina em questão, denominada Geografia e Educação II – EAD 1060 compõe a grade curricular do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena a Distância – UFSM/UAB, determinada para ser lecionada no 5º semestre. Sua carga horária de 30 horas/aula, se estrutura sobre o objetivo de pensar modos de criar estratégias metodológicas para trabalhar os conceitos de Geografia e de seus elementos, na organização de práticas educativas, que se executarão tanto na Educação Infantil como nos primeiros anos do ensino Fundamental. Sua oferta retoma as linhas teóricas da disciplina de Geografia e Educação I – EAD 1048, os conceitos de desenvolvimentos das relações espaciais e aprofunda o contato com as teorias da Educação e com os procedimentos metodológicos para desenvolver o ensino desta disciplina. A abordagem da disciplina segue orientações qualitativas, em que nos comprometemos mutuamente, acadêmico (a) e docente, na elaboração e organização de planejamentos voltados para o processo de ensino-aprendizagem.

PROFESSOR:

Meu nome é Décio Luciano Squarcieri de Oliveira, sou licenciado em História pela Universidade Federal de Santa Maria, Especialista em História do Brasil e mestrando em Educação pela mesma instituição. Minha pesquisa concentra-se em avaliação da aprendizagem de História, imagens sociais da disciplina e do professor de História e seus trajetos de formação. Atuo como Professor Pesquisador I da UAB/UFSM, sendo que minha experiência no magistério superior teve início como professor substituto no Departamento de Metodologia do Ensino no Centro de Educação/UFSM, ministrando cadeiras de História e Educação (I e II), Metodologia do Ensino de História, PED (Práticas Educativas). No primeiro semestre de 2009, ministrei a cadeira de Geografia e Educação I, juntamente com o Professor Elias Burin.

APRESENTAÇÃO GERAL DO LIVRO – TEXTO

O presente Livro-Texto é composto de quatro grandes unidades. Para facilitar sua leitura e alcançar o objetivo desta disciplina, optei por condensar este material de apoio, sendo que as orientações, durante nossas aulas, complementarão o conteúdo que aqui irá se apresentar como uma retomada da disciplina de Geografia e Educação I – EAD 1048, uma vez que o interesse primordial desse material é desenvolvermos uma atividade de *planejamento de ensino-aprendizagem*.

A UNIDADE A trata especificamente do processo de ensino-aprendizagem, traz em suas linhas gerais os conceitos teóricos da disciplina/ciência de Geografia bem como as vertentes teóricas das tendências da Educação.

A UNIDADE B contém algumas definições e significados de didática e avaliação da aprendizagem, elementos necessários à elaboração de planejamentos.

Para a UNIDADE C, trago a discussão dos estudos de PIAGET (In: GOULART, 2005) e VYGOTSKY (In: REGO, 1995), com características próprias de nosso espaço de vivência e da maneira como o espaço é aprendido pela criança.

Por fim, na UNIDADE D, fazemos algumas retomadas das relações da compreensão de espaço e a organização metodológica com base em CALLAI (2002) e PENTEADO (1994).

UNIDADE A

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

INTRODUÇÃO

Nesta unidade introdutória, retomamos os conceitos teóricos da disciplina/ciência de Geografia, a fim de alicerçarmos nossos saberes em fundamentos que apresentem igual relação com a Educação.

Para estabelecermos um paralelo entre a Geografia e a Educação, convém trabalharmos as *tendências pedagógicas na prática escolar*, com fundamentação em LIBÂNEO (1986), que, apesar das críticas feitas a ele, traz para nosso estudo, de forma bastante sintética, as características gerais dessas tendências que tanto influenciam, mesmo que de maneira inconsciente, as práticas docentes.

O diálogo também ganha força com os estudos de Paulo Freire (1987), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, o qual o proponho em diálogo com a Geografia.

Estudando assim os fundamentos teóricos, estaremos aptos para pensar atividades capazes de serem empregadas em sala de aula, mesmo que de forma hipotética, uma vez que a realidade do aluno de EAD pode encontrar dificuldade para fazer sua elaboração, tendo de estar inserido em uma escola. O que quero alcançar com nossos estudos, não é exatamente a sua empregabilidade, mas, sim, o hábito de pensarmos para lecionar.

OBJETIVOS

- retomar os conceitos teóricos da disciplina/ciência de Geografia;
- conhecer as vertentes teóricas da Educação e suas características gerais;
- relacionar os estudos de Freire, pensando a disciplina de Geografia como mediadora dos diálogos.

1. CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS E SUA IMPORTÂNCIA SOCIAL

Nessa leitura inicial, novamente reafirmo não se tratar este texto de repetição do conteúdo anteriormente trabalhado. Ao invés de pedir para que se retornasse a leitura do outro livro-texto, de parte de suas unidades, trago parte dele para que, assim, partindo de seu significado, possamos criar em conjunto esta primeira unidade.

Criar em conjunto uma vez que após a realização da disciplina de Geografia e Educação I, vocês acadêmicos (a) já conseguem pensar a Geografia, na qual aqui acrescento, as possibilidades de comunicação com a Pedagogia.

Como até aqui estudamos, a Geografia sempre teve uma razão própria de ser, trazendo em sua especificidade, até mesmo um exc-

so de utilidade, não que esta não a possua, mas sempre se pensando em fazer uso dessa disciplina como algo que contenha uma proposição prática, e que por vezes camufla intenções não exatamente esclarecidas: "As idéias geográficas prosseguiram numa visão empirista, com a expansão do horizonte geográfico em decorrência das relações comerciais." (OLIVEIRA,; BURIN, SANTOS; PALIARINI, 2009, p.10).

Como bem sabemos, essa visão empirista estabelece raízes com a teoria Positivista, tanto por parte da História, com os estudos de **AUGUSTE COMTE**, como pelas influências que essa teoria teve na Educação, o que convencionamos chamar de *pedagogia tradicional*.

A seguir, retomamos alguns conceitos teóricos. Oriente a leitura destes subcapítulos na íntegra, visto que são resumidos do texto anteriormente trabalhado na Geografia e Educação I e, modificados para este capítulo, com supressões de partes e acréscimos de outras.

1.1. GEOGRAFIA CLÁSSICA OU TRADICIONAL

Na Alemanha, no século XIX, o capitalismo procurava consolidar-se e estruturava-se o Estado nacional, proporcionando condições econômicas, políticas e ideológicas favoráveis à sistematização da Geografia como ciência.

Nesse período histórico, ganha força a *Teoria do Positivismo*, que via na ciência a possibilidade de moldar, com suas leis naturais, a sociedade em seus mais diferentes aspectos. Esse controle, proposto por Comte, influenciou diferentes formas de governo, nos quais temos como exemplo marcante as práticas ditatoriais.

Pensar todos os segmentos de uma sociedade, todas as instituições – família, escola, trabalho, lazer – pela ótica a exatidão científica, requer um controle gigantesco na forma de pensar e agir, ou seja, de estabelecer uma *ordem* para que se alcance o *progresso* da maneira que for.

O positivismo na sua essência não admitia a separação entre o mundo físico e o mundo do espírito, entre as ciências da natureza e do homem e possuía duas regras fundamentais: 1ª) a observação é a única base do conhecimento; 2ª) o estudo dos fenômenos deviam se basear apenas no que é observável, renunciando a qualquer especulação sobre a sua origem ou seu destino.

Na concepção positivista, todos os fatos geográficos devem ser experimentados, ser positivos, ser visíveis, assim, admite-se que este possa ser *verdade* e de *fonte única* do conhecimento.

Outra obra de referência para a maneira como a Educação foi conduzida, se aproxima dos estudos de Friedrich Ratzel, no final do século XIX. Influenciado pela obra de Charles Darwin – a *Evolução das Espécies* –, analisa a influência que as condições naturais exercem sobre as sociedades humanas, através da História, e cria a Antropogeografia ou Geografia Humana, dando à pesquisa geográfica *enfoque naturalista*.

PERSONALIDADE



Isidore Auguste Marie François

Xavier Comte (1798-1857) foi um filósofo francês, fundador da Sociologia e do Positivismo. Seu interesse pelas ciências naturais era conjugado pelas questões históricas e sociais e, com 16 anos, em 1814, ingressou na Escola Politécnica de Paris. No período de 1817-1824, foi secretário do conde Henri de Saint-Simon (1760-1825), expoente do socialismo utópico; todavia, como Saint-Simon apropriava-se dos escritos de seus discípulos para si e como dava ênfase apenas à economia na interpretação dos problemas sociais, Comte rompeu com ele, passando a desenvolver autonomamente suas reflexões. São dessa época algumas fórmulas fundamentais: "Tudo é relativo, eis o único princípio absoluto" (1819) e "Todas as concepções humanas passam por três estádios sucessivos - teológico, metafísico e positivo -, com uma velocidade proporcional à velocidade dos fenômenos correspondentes" (1822) (a famosa "lei dos três estados"). http://pt.wikipedia.org/wiki/Auguste_comte

Ratzel estabelece como objeto da Geografia o estudo dessas influências, através da observação e da destruição, mas, indo além desta, vendo o lugar em si mesmo e como elemento da cadeia planetária.

De suas idéias, originaram-se o conceito de *espaço vital* (a luta dos povos para consolidar e expandir seu território), a doutrina do *determinismo geográfico* (segundo a qual as condições naturais determinavam a História, sendo o homem produto do meio); e a *geopolítica* (estudo da dominação dos territórios), que tiveram grande influência no futuro da Alemanha (MOREIRA, 1981).

Entre o final do século XIX e o começo do século XX, surge, na França, com Paul Vidal de La Blache, a doutrina do possibilismo, que estabelece, através da observação da paisagem, o estudo da região humanizada como objeto da Geografia, contrapondo-se ao determinismo geográfico e à visão de naturalista e mecanicista na análise das relações do homem com a natureza, introduzindo o *historicismo*. Segundo essa perspectiva, o meio oferece possibilidades diferenciadas para cada povo, ao longo da história, que a elas se adapta e, de acordo com as suas próprias condições, cria o seu acervo de técnicas, hábitos e costumes (denominado gênero de vida), com o qual explora os recursos naturais (FERREIRA E SIMÕES, 1986; NASCIMENTO, 2003).

As obras desses cientistas europeus formaram as bases da *Geografia Tradicional* ou *Clássica*, fundamentada no *Positivismo*, cuja metodologia, por ser extremamente empirista, reduzia a realidade à aparência dos fenômenos, ou seja, ao que os nossos sentidos registram, ao mensurável.

Seu conteúdo, desdobrado por vários autores que se projetaram mundialmente, popularizou-se através do ensino escolar e influenciou na formação de gerações de brasileiros um conhecimento que, no Brasil e em outras partes do mundo, foi sempre comprometido com a consolidação política e ideológica do Estado-Nação, mas *desvinculado dos anseios populares e das desigualdades* entre países ricos e países pobres.

A adaptação aos novos tempos resultou em um movimento de renovação entre as décadas de 50 e 70 do século XX, do qual surgiram duas vertentes: a *geografia pragmática* e a *geografia crítica*.

1.2. A GEOGRAFIA PRAGMÁTICA OU NOVA GEOGRAFIA

Difundiu-se inicialmente nos Estados Unidos da América e na Inglaterra, fundamentada no *neo-positivismo* ou *Positivismo Lógico* –, um movimento que defendia a análise lógica da linguagem científica associando o enfoque empirístico do positivismo ao formalismo lógico-matemático –, substituindo o método indutivo pelo dedutivo e empregando uma linguagem comum para todas as ciências, através da matemática e da lógica.

Essa vertente subdividiu-se em duas correntes: *Geografia Quantitativa*, na qual os temas são correlacionados a métodos matemáticos, apoiada na Estatística e na Computação, e *Geografia Sistemática* ou dos *Modelos*, utilizando modelos de representação inspirados na Economia para explorar temas geográficos. Na prática, essa segunda corrente articulou-se com a Geografia Quantitativa.

Nascimento (2003) e Ferreira e Simões (1986) comentam que essas duas correntes criticaram severamente a Geografia Tradicional. Muitos geógrafos críticos, porém, não aceitavam a Geografia Pragmática, argumentando que, se a Geografia Tradicional era comprometida com as potências imperialistas européias (Alemanha, França, Inglaterra), a produção dos geógrafos "*quantitativistas*" teria servido perfeitamente aos interesses capitalistas em suas intervenções deliberadas na organização do espaço, eles não tinham compromisso com os problemas sociais.

No Brasil, a Geografia Pragmática ficou conhecida como *Geografia Teorética*, tendo como objeto modelos representativos da organização e inter-relações de elementos constituintes do espaço.

Ainda na perspectiva dos interesses pragmáticos, surgiu, nos EUA, a *Geografia da Percepção* ou do *Comportamento* alicerçada na Psicologia, particularmente, e na fenomenologia, estabelecendo como objeto a valorização subjetiva do território, a consciência do espaço vivenciado pelo homem e seu comportamento em relação ao meio.

1.3. A GEOGRAFIA CRÍTICA

Esta corrente de pensamento tem suas raízes na França e se estendeu para outras partes do mundo, vindo a desenvolver-se nos EUA e no Brasil.

A Geografia Crítica Liberal se apresentou como proposta de transformações sócioeconômicas, através de um discurso com *conteúdo político explícito*, denunciando as contradições do capitalismo, intrínsecas a produção do espaço geográfico.

As vertentes críticas estabeleceram como objeto a produção do espaço geográfico, entendendo-o como espaço cultural, social ou o humanizado, analisado através de uma metodologia flexível, conforme a postura filosófica do geógrafo (marxista, existencialista, estruturalista, eclético).

No Brasil, em meados da década de 70 e durante a de 80, com a abertura política, a corrente crítica, fundamentada no marxismo, foi muito divulgada e debatida em aulas, seminários, congressos, jornais, revistas e livros. Geógrafos ilustres lideraram esse movimento: Milton Santos, Manuel Correia de Andrade, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Antônio Carlos Moraes, Roberto Lobato Corrêa entre outros.

Por ter como objeto ou campo de estudo o espaço geográfico, hoje visto como espaço produzido pelo homem, resultante

das relações da sociedade com a natureza, a Geografia tem importante função social e humanística: na educação da juventude, na contribuição técnico-científica e na crítica ao processo de desenvolvimento. Afinal, as relações do homem com a natureza são intermediadas pelas relações sociais.

1.4. RELAÇÃO COM AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Como podemos perceber, existia muito mais conteúdo por trás da simples observação de que propunha Comte ou Ratzel. As propostas sociais e políticas oriundas das ciências exatas tiveram forte influência na educação, *determinando* a forma como eram conduzidas as práticas em sala de aula.

Na medida em que no mundo se agravaram as condições sociais, começou a ficar difícil não perceber que as desigualdades *são estados conscientes dos homens*, de suas políticas e empreendimentos pensados para o bem estar de poucos.

As teorias críticas que deram os novos encaminhamentos para a Geografia são frutos de mudanças em paradigmas globais, que se percebem tanto na economia, na saúde, na forma de se comportar, na medicina, na diferenciação do trabalho e de suas relações, como também na educação.

Pensar uma teoria crítica não significa aplicar princípios como os fizeram os positivistas, sem levar em conta as condições locais a que são direcionadas estas práticas.

Pensar de forma crítica é aliar pensamento à prática – práxis – em um processo sempre constante, em movimento, que mais se aproxima de um – *modo de ser* – do que um estado momentâneo ou passageiro.

Mas, se os homens são seres do *que fazer* é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o *quefazer* é práxis, todo fazer do *quefazer* tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O *quefazer* é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, [...] nem a verbalismo, nem ao ativismo. (FREIRE, 1987, pp. 121)

O conhecimento das Teorias da Educação nos ajuda a perceber, não de forma generalizante, mas como um conjunto de ações que de uma maneira ou outra caracterizam o trabalho docente e direcionam as suas intenções para com seus alunos e mesmo para a Educação como um todo.

Também é necessário frisar que, mesmo destacando FREIRE neste material que serve de referência para nossos estudos, não o cito para ser copiado tal como se apresentam as citações ou reflexões. Coloco-o aqui como forma de propor debate, de questionar seus encaminhamentos, pois o vejo como um educador preocupado com as questões ligadas diretamente ao nosso dia-a-dia escolar.

E sabemos nós a essa altura do Curso, que as teorias não são pensadas para serem empregadas tal como são formuladas, com exceção da pedagogia liberal que propõe mecanizar as mentes, as demais vertentes querem é problematizar as realidades que possamos nos encontrar.

Os estudos servem de baliza inicial, de ponto de partida para pensarmos a educação com olhares diferentes daqueles em que fomos acostumados a acreditar como certos, como únicos e verdadeiros.

Mas é nosso dia-a-dia na escola que dirá como conduzimos nossas ações pedagógicas, mas, claro, não é aqui um elogio à prática. Sem a teoria, sem saber o que homens e mulheres estudaram, vivenciaram e, principalmente, que descortinam para nós os significados imbricados nas palavras e nas atitudes, não adianta pensarmos que apenas o fazer do professor encontrará soluções para os problemas que constantemente somos obrigados a resolver. Porque educar é isso, é criar problemas e propor soluções para esses problemas, mas fundamentando nossos problemas e possíveis soluções com base em leituras que sustentem nossas ações.

Para darmos continuidade a esta linha de raciocínio, se faz necessário proceder à leitura no texto de Carlos Libâneo, a respeito das tendências pedagógicas. Os debates que iremos provocar servirão para melhorar a compreensão do texto.

REFERÊNCIAS UTILIZADAS NA UNIDADE A

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, JR: Editora Paz e Terra, 17ª Edição, 1987.
- FERREIRA, Conceição Coelho; SIMÕES, Natércia Neves. **A evolução do pensamento geográfico**. Lisboa: Gradiva, 1986.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia?** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- OLIVEIRA, Décio Luciano Squarcieri.; BURIN, Elias; SANTOS, Fernanda Gabriela Soares do e PALIARINI, Mônica. **A GEOGRAFIA NO CENÁRIO DAS NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: OLHARES INTERDISCIPLINARES**. Caderno de Ensino, Pesquisa e Extensão, Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Laboratório de Pesquisa e Documentação – LAPEDOC, ISSN: 1517-1353, n.84, 2009.
- NASCIMENTO, Alvacy Lopes do. **A evolução do conhecimento geográfico: da Antiguidade à era da globalização**. Maceió: Edufal, 2003.

UNIDADE B

ASPECTOS PLURAIS DO SABER-FAZER DOCENTE

INTRODUÇÃO

Esta unidade apresenta incursões de temas voltados exclusivamente à elaboração e organização de atividades na disciplina de Geografia.

Por isso, destaco, como capítulos, dois aspectos essenciais para instrumentalizar nosso andamento disciplinar: a *didática* – seguindo aqui orientações de Carlos Libâneo e Paulo Freire, para, juntos, elucidarem questões propriamente instrumentais a fim de desenvolver nosso planejamento. Em seguida, trago um pouco de minha pesquisa sobre *avaliação da aprendizagem* e o lugar que ela pode ocupar em nossa formação, uma vez que tal aspecto do processo educacional, por vezes, ou se apresenta insuficiente em seus debates ou é suprimido dos cursos de formação docente. Assim, apresento algumas de suas significações e proponho questões para já irmos pensando na educação de nossos alunos.

OBJETIVOS

- conhecer as definições de ensino, aula, aprendizagem e planejamento;
- discutir a avaliação da aprendizagem e seus significados sociais;

ALGUMAS PALAVRAS INICIAIS

A grande riqueza em atuarmos como docentes, independente das especificidades de nossas disciplinas, recai na aproximação que temos com a Educação e com seus elementos constituintes.

Para pensarmos na elaboração de um material didático, em seus objetivos e intenções, recursos de que utilizamos e as formas de trabalhá-los, metodologias empregadas, significações sobre a avaliação da aprendizagem e sobre o processo de ensino-aprendizagem, das nossas atuações e dessas com nossos alunos; muitas vezes, partimos de pontos comuns.

Sendo assim, trago para este livro-texto, os dois capítulos que seguem e que foram anteriormente publicados sob a forma de Caderno de Pesquisa e Extensão – Centro de Educação – UFSM/2008, por mim e outra Professora, licenciada em Filosofia, no qual juntamos nossas experiências para a elaboração do material.

Enquanto docente, em minhas aulas, nas diferentes disciplinas que ministro, seja nesta de Geografia ou na de História, faço uso dessas minhas composições, para instrumentalizar os acadêmicos (as) a desenvolverem um planejamento de ensino-aprendizagem.

Novamente reafirmo que muitos dos meus educandos encontram a reutilização de textos anteriormente produzidos, visto que

compreendo as disciplinas classificadas como *Geografia e Educação I* e *História e Educação I*, como ainda *Geografia e Educação II* e *História e Educação II* em sentido de continuidade, de processo. Assim, nas disciplinas *Geografia e Educação II* e *História e Educação II*, o objetivo é desenvolver práticas educativas possíveis de serem aplicáveis em sala de aula, logo, carecendo de visões didáticas que aqui se encontram em igual ou semelhantes a outros materiais por mim produzidos.

1. DIDÁTICA

Neste capítulo, trato especificamente de tópicos que nos auxiliam no fazer pedagógico do professor. Em meio às nossas aulas surgem debates de como proceder a novos métodos para as aulas de Geografia, abandonando as antigas e ainda existentes práticas oriundas do positivismo e da pedagogia tradicional, dando espaço para as vertentes críticas da Educação, mas principalmente, compreendendo o nosso aluno, como vocês também o são para mim, como agentes de suas aprendizagens, a partir destes estímulos que pretendo empreender.

Sem nos prolongarmos muito neste tema, gostaríamos de destacar dois tópicos que acreditamos serem de extrema valia quando nos deparamos com as realidades escolares: os processos de *ensino* e de *aprendizagem*.

Considerando que, na maior parte das vezes, para que esses dois momentos apresentem convergências, deverão, em suma, situar-se em um mesmo lócus de ação: a *aula*. Esta, por sua vez, agrega o *ensino* e o *aprender*, cada qual conduzido pelos agentes deste processo, no caso, o *professor* e os *alunos* e, claro, também a relação inversa. É plausível que esta 'aula' não limita o desenrolar destes, mas pode-se dizer que serve de alicerce para suas construções. Nesse sentido, LIBANEO esclarece sua idéia sobre aula:

Se considerarmos o processo de ensino como uma ação conjunta do professor e dos alunos, na qual o professor estimula e dirige atividades em função da aprendizagem dos alunos, podemos dizer que a *aula é a forma didática básica de organização do processo de ensino*. Cada aula é uma situação didática específica, na qual objetivos e conteúdos se combinam com métodos e formas didáticas, visando fundamentalmente propiciar a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades pelos alunos. Na aula se realiza, assim, a unidade entre ensino e estudo, como que convergindo nela os elementos constitutivos do processo didático. (LIBANEO, 1994, p.178)

Contudo, o autor frisa a necessidade da *ação do professor* estar em conjugação com dos seus alunos, o que requer, neste momento, uma intenção – planejamento:

O trabalho docente, sendo uma atividade intencional e planejada, requer estruturação e organização, a fim de que sejam atingidos os objetivos do ensino. A indicação de etapas do desenvolvimento da aula não significa que todas as aulas devam seguir um esquema rígido. A opção por qual

etapa ou passo didático é mais adequado para iniciar a aula ou a conjugação de vários passos para uma mesma aula ou o conjunto de aulas depende dos objetivos e conteúdos da matéria, das características do grupo dos alunos, dos recursos didáticos disponíveis, das informações obtidas na avaliação diagnóstica etc. Por causa disso, ao estudarmos os passos didáticos, é importante assinalar que a estruturação da aula é um processo que implica criatividade e flexibilidade do professor, isto é, a perspicácia de saber o que fazer frente a situações didáticas específicas, cujo rumo nem sempre é previsível. (LIBÂNEO, 1994, p. 179)

Portanto, nas trocas de atitudes desenvolvidas nas aulas, surgem as possibilidades para que os processos de ensino e aprendizagem ganhem força, estímulos, e conseqüentemente, alcancem os objetivos esperados por ambos os sujeitos.

Definido o espaço de ação dos agentes, a aula, cabe explicitarmos nosso entendimento sobre esses dois processos, a fim de esclarecermos nossa visão. O primeiro deles é o ensino:

O ensino tem um caráter bilateral em virtude de que combina a atividade do professor (ensino) com a atividade do aluno (aprender). O processo de ensino faz interagir dois momentos indissociáveis: a transmissão e a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades. Na transmissão o professor organiza os conteúdos e os torna didaticamente assimiláveis, provê as condições e os meios de aprendizagem, controla e avalia; entretanto, a transmissão supõe a assimilação ativa, pois ensina-se para que os alunos se apropriem de forma ativa e autônoma dos conhecimentos e habilidades. Ou seja, de um lado, a transmissão é inseparável das condições sócio – culturais e psíquicas dos alunos para a assimilação ativa; de outro, não há assimilação se não houver um sistema de conhecimentos a serem assimilados. (LIBÂNEO, 1994, p. 80-81)

Ainda seguindo este mesmo raciocínio, peço atenção à descrição a seguir:

O ensino é um processo, ou seja, caracteriza-se pelo desenvolvimento e transformação progressiva das capacidades intelectuais dos alunos em direção ao domínio dos conhecimentos e habilidades, e sua aplicação. Por isso, obedece a uma direção, orientando-se para objetivos conscientemente definidos; implica passos gradativos, de acordo com critérios de idade e preparo dos alunos. O desdobramento desse processo tem um caráter intencional e sistemático, em virtude do qual são requeridas as tarefas docentes de planejamento, direção das atividades de ensino e aprendizagem e avaliação. (LIBÂNEO, 1994, p. 79)

Quando nos referimos ao processo, ambos os aspectos se correlacionam, trabalham um tendo significado a partir do outro. É comum, ao definirmos o que é ensino, aparecer a relação com a aula, ou com a aprendizagem, porque um deles completa a ação do outro. Aprender aqui adquire o seguinte significado:

A aprendizagem escolar é uma atividade planejada, intencional e dirigida, e não algo casual ou espontâneo. Aprendizagem e ensino formam uma unidade, mas não são atividades que se confundem uma com a outra. A atividade cognoscitiva do aluno é a base e o fundamento do ensino, e este dá direção e perspectiva àquela atividade por meio dos conteúdos, problemas, métodos, procedimentos organizados pelo professor em situações didáticas específicas. (LIBÂNEO, 1994, p. 86)

Ambas as tentativas de definições, seja de ensino e aprendizagem, vão nos indicando que ocorrem em acordo com uma *intenção planejada pelo professor*, portanto, não são espontâneos, sem a interferência de um ou outro no período destinado a isso – aula.

Assim, ao partirmos do diálogo, como forma de construção de nossas aulas, procuramos estabelecer sintonia com os desejos dos alunos frente as suas aprendizagens, bem como com nossas intenções e mediações que nos propomos. Considerando ambos como *participantes ativos do processo*, sendo que não existe a ação de um sobre o outro, mas sim para *com o outro*.

Nesse sentido, insistimos que a prática dialógica vem ao encontro destas descobertas e, ainda, destes saberes a serem construídos, visto que os conhecimentos nós podemos oferecê-los, mas, por sua vez, cabe aos futuros docentes estabelecerem metas e objetivos a serem alcançados, mediados por nossa prática, seja ela intelectual ou empírica, carregada de significações.

De acordo com o pensamento de FREIRE, a respeito da educação dialógica, propomos a seguinte citação:

Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando. Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo. Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores. [...] A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu. (FREIRE, 1987, p. 102)

Portanto, considerando que a mediação e orientação, no processo de ensino e aprendizagem, trazem consigo resultados satisfatórios para o crescimento intelectual e profissional dos educandos, sejam estes nos diferentes níveis de ensino; nossa postura afirma a necessidade de, antes de ditarmos as normas didáticas ao fazer do professor, discutirmos as realidades em que se encontram nossos discentes, a fim de que possam alcançar sua autonomia e poder de decisão, frente as realidades que vivenciam e vivenciarão.

1.1. PLANEJAMENTO

Neste subcapítulo, nossa intenção é ser bastante objetivo, descrevendo o que compreendemos por planejamento e pelos elementos que o constituem. Assim, optemos por dar definições por tópicos para, na seqüência, encaminhar um modelo de plano de aula.

Salvo ainda que, é preferível, quando se está atuando em sala de aula, não elaborar um plano a cada aula, e sim, um *plano de ensino*, no qual contém vários planos e que formam um projeto curricular, de forma flexível, podendo ser alterado a qualquer tempo durante o período escolar.

PLANEJAMENTO:

- O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento *é um meio para se programar as ações docentes*, mas é também um *momento de pesquisa e reflexão* intimamente ligado à avaliação. (LIBÂNEO, 1994, p. 221);
- O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos e métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. (LIBÂNEO, 1994, p. 222);
- Assegura a unidade e a coerência do trabalho docente, uma vez que torna possível inter-relacionar, num plano, os elementos que compõe o processo de ensino: os objetivos (*para que ensinar*), os conteúdos (*o que ensinar*), os alunos e suas possibilidades (*a quem ensinar*), os métodos e técnicas (*como ensinar*) e a avaliação, que está intimamente relacionada aos demais. (LIBÂNEO, 1994, p. 223).

PLANO DE AULA:

- Na elaboração do plano de aula, deve-se levar em consideração, em primeiro lugar, que a aula é um período de tempo variável. Dificilmente completamos numa só aula o desenvolvimento de uma unidade ou tópico de unidade, pois o processo de ensino e aprendizagem se compõe de uma seqüência articulada de fases: preparação e apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas; desenvolvimento da matéria nova; consolidação (fixação, exercícios, recapitulação, sistematização); aplicação; avaliação. Isso significa que devemos planejar não uma aula, mas um conjunto de aulas. (LIBÂNEO, 1994, p. 241).

CONTEÚDO:

- Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos e na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, idéias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognoscitivas, modos de atividades, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes. São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino e de aula, nas aulas, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino. (LIBÂNEO, 1994, pp. 128-129);

RECURSOS:

- O livro didático é necessário, mas por si mesmo ele não tem vida. É um recurso auxiliar cujo uso depende da iniciativa e imaginação do professor. Os conteúdos do livro didático somente ganham vida quando o professor os toma como meio de desenvolvimento intelectual, quando os alunos conseguem ligá-los com seus próprios conhecimentos e experiências, quando através deles aprendem a pensar com a própria cabeça. (LIBÂNEO, 1994, p. 78).

Para finalizar esta unidade, descrevo de forma bastante simples um modelo de plano de aula que iremos utilizar em nossa disciplina. Lembramos, claro, que este modelo não precisa ser seguido para sempre, mas para facilitar nosso trabalho de racionalização de nossa aula, optaremos por esta referência:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA
DISCIPLINA: GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO II – EAD 1060
PROFESSOR: DÉCIO LUCIANO SQUARCIERI DE OLIVEIRA

PLANO DE AULA

DATA: 22 de março de 2007.

DURAÇÃO: 40 min.

CONTEÚDO: Reflexão sobre a História e Literatura – possibilidades diante da História.

OBJETIVO GERAL: Compreender o papel da História e da Literatura no ensino básico, enquanto formadoras de consciência crítico-social.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Possibilitar aos acadêmicos(as) habilidades para desenvolverem atividades educacionais;
- Compreender a relação possível entre História e Literatura a partir das diferentes formas de narração;
- Desenvolver recursos próprios para trabalhar os conteúdos programáticos destas duas disciplinas e forma interdisciplinar.

METODOLOGIA: Num primeiro momento, o professor indagará os acadêmicos a respeito da relação possível entre a História e a Literatura, qual seu sentido, isto é, como essas disciplinas podem ajudar na formação crítica dos alunos do ensino básico; destacando os aspectos didáticos por parte da História e a Literatura como recurso. Para tanto, organizará os acadêmicos em dupla e lhes dará pequenos trechos de autores selecionados que abordam esse assunto, a fim de que, depois da leitura, possam estabelecer uma discussão.

Após os debates, terá segmento a apresentação de lâminas, nas quais serão destacados tópicos referentes ao processo de ensino-aprendizagem. Com esta atividade, pretende-se estruturar algumas questões necessárias ao planejamento de ensino e sua execução.

A seguir, o professor levará aos seus alunos uma proposta de aula que poderá ser desenvolvida no ensino fundamental, pela qual se procura trabalhar o conteúdo de História, utilizando-se, para tanto, da Literatura como recurso com estudantes deste nível de ensino. Para cada atividade, que conterà esta aula piloto, o professor procurará elucidar os objetivos, bem como discutir com seus acadêmicos à maneira como estas tarefas fariam os discentes do ensino fundamental perceber o fundamento de se estudar a História.

Como produção escrita, ao final da aula, o docente indicará uma série de livros aos seus alunos, para que possam redigir um texto abordando a finalidade de se estudar História, utilizando-se da Literatura como fonte e lhes pedirá para que elaborem sua própria aula piloto dentro desta concepção.

RECURSOS: Livros, fotocópia de textos, fotocópias de imagens, fotocópia de mapas, lâminas de projeção, retro-projetor.

AValiação: é necessário observar como se dará a discussão e entendimento que irão evidenciar sobre a função de se refletir a História enquanto disciplina no ensino básico e pela proposta de uma aula piloto com as terminologias e indicações teóricas coerentes com o debate.

Tabela B.1 – Modelo de Plano de Aula baseado em LIBÂNEO (1994).

2. AVALIAÇÃO

Ainda que de forma bastante sucinta, visto que não quero ampliar demais as leituras dessa unidade, merecem destaque algumas palavras sobre avaliação.

Ao longo da disciplina, irei destacar outros textos que podem ser bastante úteis, mas, por enquanto, quero frisar um ponto muito importante: o *lugar que a avaliação da aprendizagem ocupa em nosso planejamento de ensino*.

Apesar de situar-se como último item do plano, deve ser pensada ainda em relação à *organização dos objetivos*. Digo isso porque acredito que pensar em estratégias e instrumentos de avaliação da aprendizagem apenas no final do programa, acarreta em uma avaliação com significados meramente mensuráveis, com quantificantes numéricos.

Sabemos e veremos a seguir, que a avaliação é bem mais do que isso. Ela pode ser um momento muito valioso para averiguarmos como o nosso trabalho está sendo percebido pelos alunos e como os alunos estão tendo contato com os conteúdos com os quais estamos trabalhando.

Portanto, não vamos pensar que ela vem apenas no final das aulas, pelo contrário, é um processo em constante presença e que define em muito, até mesmo antes, os *recursos* e *métodos* que iremos usar, pois ajudará, a nós e aos alunos, a alcançar o fundamento esperado com a disciplina.

Para coordenar nossas discussões, partimos dos conceitos elaborados por HOFFMANN (2005), LIBANEO (1994), ROMÃO (2005), VASCONCELLOS (2001), pois estes apresentam correspondência com as idéias defendidas neste livro-texto.

Segundo LIBANEO:

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBANEO, 1994, p. 195)

Dessa forma, iniciamos nossos estudos sobre avaliação considerando-a como uma etapa no planejamento do professor, que, mediando sua atividade a partir da ação dos alunos, utiliza-a como termômetro, tanto do seu trabalho e da forma como o conduz, como também, da maneira como os alunos a refletem em suas respostas e seus desafios.

O entendimento correto da avaliação consiste em considerar a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos. A escola cumpre uma função determinada socialmente, a de introduzir as crianças e os jovens no mundo da cultura e do trabalho; tal objetivo social não sur-

ge espontaneamente na experiência das crianças jovens, mas supõe as perspectivas traçadas pela sociedade e um controle por parte do professor. Por outro lado, a relação pedagógica requer a interdependência entre influências externas e condições internas dos alunos; o professor deve organizar o ensino, mas o seu objetivo é o desenvolvimento autônomo e independente dos alunos. Desse modo, a quantificação deve-se transformar-se em qualificação, isto é, numa apreciação qualitativa dos resultados verificados. (LIBÂNEO, 1994, p. 199-200)

Nessa medida, ao partirmos para a organização do conteúdo, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, estes mesmos conhecimentos devem ser levados em consideração no ato da avaliação e concordamos que o 'ato' de avaliar, não se minimiza apenas no efeito de aplicar uma prova, por exemplo, mas em todo o processo em que participam educador e educandos, em permanente comunicação.

Por outro lado, esta nova compreensão da avaliação fica mais clara com esta citação de HOFFMANN (2005, p. 94):

O que pretendo argumentar é que uma prática libertadora da avaliação não exige obrigatoriamente uma revolução nos métodos e técnicas, mas uma compreensão diferenciada do seu significado, uma consciência crítica de nossas ações.

Esse significado que busca a autora é minha preocupação neste capítulo. Saber o lugar que ela ocupa é designar a esse elemento da educação, atitudes que contribuam para a direção da abordagem qualitativa. Pesquisas desenvolvidas por ROMÃO (2005, p. 46) atestam que "Avaliar é muito fácil e qualquer um pode fazê-lo. [...] parece mesmo ser um consenso, dado o descaso dos cursos de formação para com o tema e a indiferença com que os escabrosos resultados do sistema educacional brasileiro são encarados [...]". Juntamente com o autor, insistimos nessa problemática, no entendimento que muitos possuem sobre a avaliação e o ato de avaliar, mas nem sempre encarados com seriedade.

Segundo HOFFMANN (2005, p.19), ao encaminhar suas pesquisas com os educadores e educandos, "quando representam a avaliação através de imagens, surgem carrascos, labirintos, relâmpagos e trovoadas." Porém, esses "fantasmas da avaliação" não aterrorizam apenas o imaginários destes sujeitos, mas refletem o lugar que a formação docente ocupa nestas representações.

Para VASCONCELLOS:

[...] a avaliação escolar não é só avaliação! De instrumento de análise do processo educacional, a avaliação tornou-se instrumento de dominação, de controle, de seleção social, de discriminação, de repressão, adquirindo até um caráter passional de vingança, de "acerto de contas". (VASCONCELLOS, 2001, p. 31)

Outros autores destacam ainda a importância de pensarmos a avaliação como competências e como elementos constitutivos do processo de ensino, dentre eles: PERRENOUD (1999), SAUL (2006), LUCKESI (2006), DEMO (1987).

Ao compartilharmos dos desejos de mudança, pensamos este capítulo como um meio capaz de trazer à tona discussões que possam contribuir para a formação docente, na condição de investigadores. Logo:

[...] se queremos, de fato, enfrentar o problema, temos que ir além das representações que os homens fazem para si mesmos; temos que ir para suas práticas, e mais do que isto, temos de ver como os outros percebem suas práticas, para ajudar o processo de tomada de consciência, pela percepção da contradição entre seu discurso e sua prática. (VASCONCELLOS, 2001, p. 35)

Por um lado, acentuamos a urgência em nos comunicar com nossos alunos, logo, essa comunicação deve se estabelecer em todos os sentidos. Não poderemos dividi-la em etapas diferenciadas para esta significação, ou seja, chegado o momento de avaliar, deixamos de lado a postura dialógica e aplicamos unicamente com verticalidade uma cobrança aos alunos. Até porque, caso façamos isso, estaremos confundindo nossos alunos, na medida em que não foram adotadas essas medidas na condução de nossas aulas, portanto, não apresentando correlação com nossas práticas cotidianas de sala de aula.

Para exemplo disso, HOFFMANN acrescenta:

Os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados. E exercem essas ações de forma diferenciada. [...] A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. "Educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente." (Gadotti, 1984). Um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais. (HOFFMANN, 2005, p. 15)

Para concluirmos esta unidade, cabe destacarmos ainda:

A função seletiva e eliminatória da avaliação é uma responsabilidade de todos! Enquanto avaliamos, exercemos um ato político, mesmo quando não o pretendemos. Tanto as ações individualizadas, quanto a omissão na discussão dessa questão reforçam a manutenção das desigualdades sociais. A avaliação, na perspectiva de uma pedagogia libertadora, é uma prática coletiva que exige a consciência crítica e responsável de todos na problematização das situações. (HOFFMANN, 2005, p. 91)

Ao compreendermos que todo o nosso fazer docente implica ideologias políticas em nossas práticas, mesmo que de forma inconsciente, estaremos partindo de novas significações para considerar nosso aluno enquanto sujeito do seu processo de aprendizagem. Portanto, nossas atitudes são frutos das vivências e dos desejos que temos no presente, das idéias que chegam até nós e da forma como conseguimos interpretá-las.

REFERÊNCIAS UTILIZADAS NA UNIDADE B

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 17ª Edição, 1987.

HOFFMANN, Jussara. **AVALIAÇÃO – MITO E DESAFIO: Uma Perspectiva Construtivista**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 35ª Edição, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

OLIVEIRA, Décio Luciano Squarcieri; SANTOS, Fernanda Gabriela Soares do. **Projeto Teórico-Prático de Ações Dialogáveis em História**. Caderno de Ensino Pesquisa e Extensão, Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Laboratório de Pesquisa e Documentação – LAPEDOC, ISSN: 1517-1353, n.81, 2008.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 6ª ed., 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora**. São Paulo, SP: Libertatd, 13ª ed., 2001.

UNIDADE C

A COMPREENSÃO DO MUNDO A PARTIR DO ESTUDO DO LUGAR

INTRODUÇÃO

De acordo com a ementa desta unidade, os tópicos aqui descritos se assemelham com os desenvolvidos na Unidade C do livro-texto da disciplina anteriormente trabalhada de Geografia e Educação I. Para não tornar este material redundante, optei por partir nesta terceira unidade com temas que irão nos orientar para a construção do nosso planejamento de aula da disciplina de Geografia.

Para tanto, trago com mais profundidade os estudos elaborados por Piaget (In: GOULART, 2005) e Vygotsky (In: REGO, 1995). As suas teorias da aprendizagem apresentam consonância com a proposta deste livro-texto, uma vez que pensa os planejamentos docentes a partir das condições naturais e intelectuais de nossos alunos.

Juntamente com essas retomadas, abordo, ainda que de forma bastante sucinta, a compreensão do mundo a partir do lugar e da composição das relações espaciais, temas já desenvolvidos anteriormente na disciplina e que trago para frisar alguns de seus pontos principais.

OBJETIVOS

- retomar as relações espaciais construídas pela criança;
- confrontar as ideias de Jean Piaget e Lev. Vygotsky sobre seus estudos da aprendizagem;
- reforçar conteúdos que partem do mundo para o lugar e do lugar para o mundo.

ALGUMAS PALAVRAS INICIAIS

Dada a semelhança desta unidade com outras já desenvolvidas, a opção mais acertada é retomar determinados tópicos e aprofundá-los no sentido de oferecer suporte para pensarmos a Geografia em forma de atividades direcionada aos alunos.

A construção se dará de forma conjunta, mas alguns domínios individuais devem aqui ser mencionados para qualificar o docente. É provável que as teorias da aprendizagem, que logo mais veremos, já tenham sido trabalhadas ao longo dos semestres, o que vem reforçar o entendimento desta ou ainda, serve de crítica na busca de novas significações.

1. RELAÇÕES TOPOLÓGICAS, PROJETIVAS E EUCLIDIANAS.

1.1. RELAÇÕES TOPOLÓGICAS

As relações topológicas são as primeiras que a criança constrói e se traduzem na percepção e na manipulação ativa das relações de vizinhança, separação, ordem, sucessão, envolvimento e continuidade, servindo de ponto de partida para as noções representativas mais ou menos estruturadas do espaço intuitivo, ou seja, espaço pré-lógico até o momento que se pode estabelecer por volta dos sete anos (CASTROGIOVANNI, 1999).

Na construção e representação do espaço, as relações topológicas não consideram as distâncias, retas e nem ângulos. São relações de vizinhança, de ordem espacial, de dentro-fora, de contínuo.

Callai (2002) ressalta que as relações topológicas caracterizam-se por relações de ordem ou sucessão, proximidade, separação, contorno, densidade, continuidade e envolvimento ou fechamento. Ocorrem no período sensorio-motor e pré-operacional, em que a criança tem como referencial o seu próprio corpo em relação ao espaço, o corpo em relação aos objetos e os objetos em relação ao corpo.

A relação de vizinhança corresponde àquela em que os objetos são percebidos no mesmo plano, próximo, é o nível mais elementar da percepção da organização espacial na qual a criança situa os objetos da seguinte maneira: "a boneca ao lado da bola", "a poltrona ao lado da mesa", "a sala ao lado da cozinha", "sua casa ao lado da casa vizinha" (ALMEIDA e PASSINI, 2006).

1.2. RELAÇÕES PROJETIVAS

As relações espaciais projetivas são caracterizadas a partir do ponto de vista da criança ou referenciais por ela adotados, compreendendo as noções: direita/esquerda, frente/atrás, em cima/ em baixo e ao lado.

Primeira fase: (dos 5 aos 8 anos de idade, aproximadamente) ao usar as relações projetivas, a criança consegue dar posição aos objetos a partir do seu ponto de vista. Por exemplo, se pedirmos que a criança diga qual objeto está a sua direita, ela consegue localizá-lo dizendo que está a sua direita, mas não consegue perceber que este mesmo objeto se encontra então a esquerda de uma outra pessoa.

Segunda fase: (dos 8 aos 11 anos de idade, aproximadamente) ela desenvolve o raciocínio de se colocar no ponto de vista do outro, demonstrando que seu egocentrismo começa a diminuir. Ela pode identificar quando o objeto está "a sua direita" ou quando está "a direita de outra pessoa" (ANTUNES, MENANDRO e PAGANELLI, 1993).

Terceira fase: a partir dos doze anos, a criança já percebe que os objetos estão à direita e à esquerda uns dos outros, ao mesmo tempo em que estão posicionados em relação às pessoas.

Com estas noções, a criança consegue transpor para as coordenadas geográficas, estabelecendo relações Norte/Sul e Leste/Oeste, a criança vai transpor a orientação corporal para a orientação através das direções cardeais (ALMEIDA e PASSINI, 2006).

1.3. RELAÇÕES EUCLIDIANAS

Já as relações espaciais euclidianas compreendem noções de distância, área e equivalência entre o real e o representado, auxiliando o entendimento de escala e proporção (ALMEIDA e PASSINI, 2006).

As relações euclidianas caracterizam-se pela capacidade de situar os objetos uns em relação aos outros e englobam o lugar do objeto e seu deslocamento em uma mesma estrutura.

O uso de um sistema de coordenadas corresponde ao ponto principal da abstração na construção do espaço em nível psicológico. As relações espaciais euclidianas através de coordenadas permitem situar os objetos e dar orientação de seu deslocamento em função de uma estrutura cujos referenciais são independentes desses objetos. Nesta categoria, encontram-se as coordenadas geográficas (paralelos e meridianos) através das quais se podem localizar qualquer ponto da superfície terrestre (ALMEIDA e PASSINI, 2006; PASSINI, 1994; ANTUNES, MENANDRO e PAGANELLI, 1993).

2. AS SINGULARIDADES DO LUGAR DE VIVÊNCIA DO ALUNO E SUAS DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS COM OUTROS LUGARES

A partir da retomada acima, observamos que a base de entendimento para o estudo das noções espaciais adquiridas pela criança está bastante solidificada nos estudos de Piaget.

Se considerarmos que o processo de ensino-aprendizagem precisa se concentrar nas características e maturidades do desenvolvimento da criança, Piaget nos oferece sem dúvida um suporte teórico de grande valia.

Entretanto, como estamos mencionando em linhas atrás, a Geografia enquanto disciplina ou ciência, adquiriu novas formas de lidar com o mundo a sua volta, o que a tornou mais crítica, evidenciando os problemas que podem acarretar o seu uso apenas na condição de descrição e de naturalização de sua existência.

Pensar uma atividade de Geografia para os alunos de uma determinada escola pública, por exemplo, requer imaginar as condições de infra-estrutura e os aspectos culturais que estes alunos vivenciam. Vivenciar significa transcorrer o tempo, logo, são portadores de suas historicidades, o que, deste modo, nos limita se formos pensar no aluno apenas como uma categoria classificável

em termos de maturação biológica. Descartá-la, de forma alguma, mas tem-se que levar em conta os aspectos sócio-históricos para pensarmos nas atividades.

Quando nos preocupamos se o conteúdo parte do global para o local ou vice-versa, atestamos nossa responsabilidade com a docência e com nosso foco de interesse: educar nossos alunos.

Instrumentalizar com conhecimentos eruditos, herdados pelos homens, não pode ser negado, mas tem que se *pensar o uso* que o nosso aluno fará com esse conhecimento. A maneira como empreendemos o ensino a ele é também a forma como ele fará seu uso.

Os recursos para partirmos da vivência do aluno são extremamente ricos, dada à diversidade de cada história de vida, de cada constituição social a que pertence.

Ainda, recursos que estão disponíveis ao professor(a) como o uso de globos, a confecção de mapas, maquetes, uso de fotos, de livros, revistas, sucatas, são possibilidades que surgem para ampliar a visão dos alunos.

Cabe ao professor(a) propor atividades em que os alunos consigam observar o espaço em que vivem, partindo de uma escala maior para uma menor, na qual as comparações entre as diferentes escalas e entre elas mesmas, apontam as características sociais, políticas, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, ambientais, éticas, de saúde e demais fatores que correspondem a nossa vida diária.

O desenvolvimento dessas habilidades depende da maneira como são direcionadas as atividades aos alunos. A Geografia oferece por sua própria constituição a possibilidade da *observação*, tendo de ser esta sistemática, organizada e pensada com finalidades claras. O aluno carece de orientações precisas do professor(a) à medida que ainda não possui os domínios do conteúdo nem as técnicas para alcançar as respostas aos problemas propostos.

As atividades em Geografia podem recorrer ao todo que se apresenta ao seu alcance, a escola, o espaço desta estrutura, seus significados sociais, as diferenças na própria sala de aula quanto à divisão de capital, de renda, de alimentação.

Nesse sentido, reforço a necessidade de *planejar as aulas* antes de lecionar. No momento em que se toma a licenciatura como algo que não é natural, não espontâneo, mas como uma ação pensada, estruturada e que apresenta objetivos a serem alcançados; que caso não consigam serem postos em evidência, se estudem os problemas para tal ocasião, o ensino da disciplina ganha um outro conceito e a atividade docente também se enriquece.

3. AS APRENDIZAGENS POR MEIO DOS ESTUDOS NATURAIS OU SÓCIO-HISTÓRICOS

Ainda que breve, destaco abaixo duas significações para a aquisição de conhecimento, uma com visão em Piaget e a outra em Vygotsky, para acrescentarmos cuidados à hora de nosso planejamento.

Devido à sua formação em Biologia, Piaget adotou os termos *assimilação*, *acomodação* e *adaptação* para explicar o processo de desenvolvimento psicológico. Ele considerava que todo o movimento, pensamento ou sentimento corresponde a uma necessidade. A cada instante o equilíbrio é quebrado por transformações que tem origem no mundo exterior ou interior e uma nova conduta tenta restabelecer o equilíbrio. A ação humana consiste, portanto, no movimento contínuo de adaptação ou equilibração. Em cada momento de seu desenvolvimento, a criança *conta com uma estrutura mental* que a auxilia no restabelecimento deste equilíbrio que, entretanto, não é duradouro, porque novas necessidades surgem. Assim, toda necessidade tende a incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do sujeito – isto é, *assimilar* o mundo exterior às estruturas já construídas. Ao mesmo tempo, toda necessidade tende a reajustar estas estruturas em função das transformações ocorridas, ou seja, *acomodá-las* aos objetos externos. O equilíbrio entre as assimilações e acomodações é denominado de adaptação ou equilibração e este processo explica a organização progressiva do desenvolvimento mental.

Piaget considera que o desenvolvimento das funções de conhecimento, de representação e das funções afetivas é marcado por períodos *bem delineados*, os quais ele chamou de *estádios de desenvolvimento*. A seqüência desses estádios é sempre a mesma, mas a cronologia pode variar de uma pessoa para outra ou em culturas diferentes. Durante um estágio, o comportamento humano se mostra diferente do período que o antecedeu e do período que virá a seguir. Isto se deve, segundo Piaget, à existência de uma estrutura mental qualitativamente diferente das anteriores e das posteriores; ao mesmo tempo, a estrutura mental própria de um estágio tem como infra-estrutura a que é específica do estágio precedente e prepara o indivíduo para o estágio seguinte.

Assim, a criança no estágio de operações concretas, por exemplo, apresenta uma estrutura mental que lhe permite realizar operações mentais que são ações interiorizáveis e reversíveis, embora ainda careçam de referência a objetos para se efetivarem. As ações características deste estágio têm sua origem no período pré-operatório, estágio anterior de operações concretas. Por outro lado, o estágio de operações concretas traz embrionariamente a capacidade de raciocinar hipotético-dedutivamente, que é próprio do estágio seguinte, que é o operacional abstrato. (GOULART, 2005, p.23-4)

Estudar Piaget, segundo GOULART (2005), é uma aula de estruturação mental, o que para nós docentes, críticos, devemos apontar um aspecto interessante. Para Piaget, as *estruturas mentais são as mesmas em todas as pessoas*, variando apenas a cronologia de seu desenvolvimento, ou seja, a partir dos estímulos que recebe ou não uma criança, pode ou não vir a desenvolver essa estrutura. Este seria então o ponto crítico entre Piaget e Vygotsky, uma vez que para o último, a sociedade, em constante modificação histórica, *impõe às pessoas condições diferenciadas de desenvolvimento*, não dependendo de algo pronto que basta ser encontrado. Para Vygotsky, é a ação do social-histórico que define as formas de pensar e agir.

É curioso conhecer suas críticas (Vygotsky realiza) aos paradigmas “botânicos” e “zoológicos”, na pesquisa psicológica, para explicar o desenvolvimento infantil. Segundo ele, a primeira tendência compara o estudo da criança à botânica, ou seja, entende que o desenvolvimento da criança depende de um processo de maturação do organismo como um todo. Essa concepção se apóia na ideia de que *“a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual: eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir”* (Vygotsky, 1984, p. 26). Para ele, no entanto, a maturação biológica é um fator secundário no desenvolvimento das formas complexas do comportamento humano, pois essas dependem da *interação da criança e sua cultura*.

Seu ponto de vista é bastante diferente dos anteriores. Segundo ele, a estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social. As características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimento, visão de mundo etc.) depende da interação do ser humano com o meio físico e social. Vygotsky chama a atenção para a ação recíproca existente entre o organismo e o meio e atribui especial importância ao fator humano presente no ambiente.

O caso verídico de duas crianças (as chamadas “meninas-lobas”) que foram encontradas, na Índia, vivendo no meio de uma manada de lobos, demonstra que, para se humanizar, o indivíduo precisa crescer num ambiente social e interagir com outras pessoas. Quando encontradas, praticamente não apresentavam um comportamento humano: não conseguiam permanecer em pé, andavam com o apoio das mãos, não falavam, se alimentavam de carne crua ou podre, não sabiam usar utensílios (tais como, copo, garfo, etc.) nem pensar de modo lógico (Davis & Oliveira, 1990, p.16). Quando isolado, privado do contato com outros seres, entregue as suas próprias condições e a favor dos recursos da natureza, o homem é fraco e insuficiente.

Devido a essas características especificamente humanas torna-se *impossível considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, universal, linear e gradual*. O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo.

Com a ajuda do adulto, as crianças assimilam ativamente aquelas habilidades que foram construídas pela história social ao longo de milênios: ela aprende a sentar, a andar, a controlar os esfíncteres, a falar, a sentar-se à mesa, a comer com talheres, a tomar líquidos em copos etc. Através das intervenções constantes do adulto (e de crianças mais experientes) os processos psicológicos mais complexos começam a se formar.

Um exemplo poderá ilustrar o quanto a interação que o indivíduo estabelece com o universo social em que se insere, particularmente como os parceiros mais experientes do seu grupo, é fundamental para a formação do comportamento e do pensamento humano. Um pai, ao passear com seu filho de 2 anos, costuma chamar a atenção para todos os carros que vão encontrando no caminho. Na medida em que mostra o carro fala o seu nome, marca e tece outros tipos de comentários. Depois, em outras ocasiões, essa criança demonstra o quanto incorporou das informações que recebeu: brincando na escola nomeia com desenvoltura os carrinhos de brinquedo, ou passeando com sua mãe demonstra reconhecer as marcas dos carros que avista pela rua. Pode, com isto, provocar surpresa e admiração por parte dos adultos que talvez julguem esta competência como um sinal de perspicácia ou inteligência inata da criança. No entanto, podemos interpretar este episódio de uma outra forma, como evidencia de que *as conquistas individuais resultam de um processo compartilhado*.

Podemos concluir que, para Vygotsky, o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir de constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas. (REGO, 1995, p. 56-61)

Com base nesses dois fragmentos, consigo expor a vocês, meus alunos, as concepções das teorias da aprendizagem desses dois teóricos que, em nosso caso específico da disciplina de Geografia, mas que pode também ser empregado na História ou em outra disciplina em particular, demonstra que não basta esperar pelo desenvolvimento individual de cada criança, se o professor não levar em consideração que parte do seu trabalho é estimular de forma coletiva o grupo para que juntos troquem experiências e consigam compartilhar significações.

 SAIBA MAIS

Vygotsky chama a atenção para a relação do termo "Jardim de Infância", usado para designar os primeiros anos de educação infantil, e a concepção botânica.

REFERÊNCIAS UTILIZADAS NA UNIDADE C

- ALMEIDA, Rosângela. D.; PASSINI, Elza. Y. **O espaço geográfico**: ensino e representação. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- ANTUNES, Aracy do Rego; MENANDRO, Heloisa Fesch; PAGANELLI, Tomoko Iyda. **Estudos Sociais**: Teoria e prática. Rio de Janeiro: ACCESS, 1993.
- CALLAI, Helena Copetti. **O ensino em Estudos Sociais**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- CASTROGIOVANNI, Antonio. C. *et al.* **Geografia em sala de aula**: Práticas e reflexões. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.
- GOULART, Íris Barbosa. **Piaget: Experiências básicas para utilização pelo professor**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização cartográfica e o livro didático**: Uma análise crítica. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1994.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da Educação**. 17ª ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 1995.

UNIDADE D

NOÇÕES FUNDAMENTAIS PARA O ESTUDO DO ESPAÇO DO RIO GRANDE DO SUL

INTRODUÇÃO

Nesta última unidade de nosso livro-texto, trago para nosso estudo alguns aspectos metodológicos propostos por CALLAI (2002), para as séries iniciais, bem como os quadros de referência elaborados por PENTEADO (1994).

Os conteúdos e temas destacados por essas duas autoras, podem ainda ser melhor compreendidos e analisados por meio da leitura do Parâmetro Curricular Brasileiro – PCN – composto por História e Geografia.

Aqui pretendo que a Unidade D sirva de base para que se estruture com melhor segurança o planejamento das atividades que estamos e iremos desenvolver. Pode partir do conteúdo ou tema adequado a sua série, de acordo com os quadros a seguir, para que se possa pensar de forma criativa os diferentes recursos de que dispomos.

OBJETIVOS

- aliar os conhecimentos teóricos até aqui trabalhos com os temas propostos para a disciplina de Geografia nos anos iniciais;
- conhecer as formas de conteúdos e suas relações uns com os outros, a fim de estruturar as atividades escolares;
- conhecer a organização do PCN e demais referências para o ensino da disciplina de Geografia.

1. METODOLOGIA DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Pensando no nível educacional que o futuro licenciado(a) em Pedagogia poderá atuar, em conformidade com sua habilitação, centramos a atenção nos anos escolares iniciais, como determina o Programa Pedagógico do Curso.

Os livros que até aqui utilizamos estão estruturando seus argumentos sobre a escola de educação básica, mais especificamente no ensino fundamental, e em ambientes assim conhecidos por educação formal.

Nesse sentido, procuramos pensar a disciplina de Geografia com uma nova significação, não apegada exclusivamente ao saber conteudista do professor(a) e capaz de utilizar diferentes recursos para empreender as aulas, tornando-as mais agradáveis e produtivas.

Assim nos reforça CALLAI (2002, p.56-57), fazendo duras críticas à forma como as disciplinas de História e Geografia são incluídas nos programas didáticos dos professores dos anos iniciais. O

fragmento abaixo nos fornece um olhar amplo e altamente rico na proposta de uma nova tomada de consciência.

Precisamos fazer um esforço para avançar, para superar os problemas que percebemos diariamente, tais como trabalhar os heróis, os fatos; descrever os lugares, os festejos e as festas. Isso não é conteúdo de Estudos Sociais, nem de Geografia e História. Nessa perspectiva, o conteúdo dos Estudos Sociais não pode ser tratado de forma linear, como se um tempo, um espaço ou uma situação precedessem ou sucedessem outras mecanicamente. Nem a cabeça da criança é assim. Porque então dividir tudo e, arbitrariamente, ordenar para que a criança aprenda? Os fenômenos que ocorrem envolvendo as pessoas, ou os grupos, ou a sociedade como um todo estão situados em um espaço delimitado e em um tempo definido. E isso deve ser apreendido de forma crítica. Entender o que acontece e não apenas aceitar passivamente, tentando analisar a situação como um todo; entender a posição e as atitudes das pessoas não como algo que acontece por acaso, nem que as pessoas são neutras.

Em seguida, destaco outro fragmento onde podemos perceber de forma bastante clara a intenção da Geografia na ação pedagógica, *sem*, com isso, ter de provocar uma revolução nas estruturas da escola. Percebemos que as maiores mudanças se focam no cuidado de trazer novamente para o seio da escola, a importância de todas as disciplinas em conjunto, *sem dar prioridades para uma ou outra*, o que em alguns casos se traduz pelo professor(a) como não sendo útil trabalhar com o aluno.

Temos que ter bem claro que nosso entendimento de mundo, nossa capacidade adulta de abstração nos permite e nos possibilita entender o mundo de forma global, mesmo que posto para nós como uma fragmentação. A criança, sujeito de nosso ensino, não tem essa mesma percepção, uma vez que está ainda tendo de receber os estímulos do grupo e da cultura deste grupo, para alcançar um nível desejável de desenvolvimento e aprendizagem.

As séries iniciais, período em que se dá a alfabetização, são *o início da vivência socializadora* em um grupo formal, organizado fora da criança e por motivos externos a ela. Se o aluno tem de vivenciar a sua vida dentro desse grupo, formalmente desenvolvendo a aprendizagem de certos aspectos da vida, não se pode deixar de lado a vivência que ele tem fora da escola e aquela dos anos de vida que precederam a alfabetização (dentro e especialmente fora da escola).

Aí que é importante o papel dos Estudos Sociais dentro do currículo por atividades. Aquilo que chamamos de Estudos Sociais pode perpassar todo o trabalho de sala de aula, seja nas atividades específicas de matemática, da linguagem ou das ciências naturais.

Até aqui, a autora teve a preocupação em mostrar que, diferente do que se imagina, usar outras disciplinas nos planejamentos escolares não é algo tão trabalhoso. Dar prioridade a apenas uma disciplina e na mesma medida, querer agregar outras de igual quantidade de tempo e conteúdo, é até mesmo humanamente impossível. O que pedimos na condição de docentes, em concordância com Callai, é que *se pondere e se estructure* de forma ordenada e eficiente o tempo escolar, capaz de oferecer ao aluno a possibilidade deste ter no mesmo período de sua aula, atividades diversificadas, de origem disciplinar variada, buscando para tanto pontos de encontro entre elas.

De acordo com essa proposta, selecionei dois quadros de referência para trabalhar os conteúdos da disciplina de Geografia nestes anos iniciais. O primeiro deles é seqüência dos estudos de Callai e dos autores que com ela contribuem. O segundo se refere às sínteses propostas por Heloísa Penteadó, que aborda de maneira integrada conteúdo de História e Geografia, sendo então, elencados tópicos, e o desenvolvimento destes é que definem se o conteúdo recebe uma orientação por parte da História ou da Geografia, como veremos agora.

Os objetivos de Estudos Sociais no período escolar, ao trabalhar com alunos na faixa de idade de 6-9 anos mais ou menos, devem possibilitar ao aluno: vivenciar o espaço em que vive; reconhecer o mundo que o rodeia; entender as relações sociais em que estão envolvidos (ele próprio, sua família, seus amigos); entender porque as coisas são assim como se apresentam (as relações sociais, a organização do espaço, a diferenciação em classes sociais etc.); compreender a história, os processos constitutivos dessas situações; compreender a trajetória que percorrem os pais, os familiares e outras pessoas próximas para chegar ao que são hoje em dia; compreender porque o acesso à terra (para trabalhar e/ou para morar) é diferenciado entre os homens se, formalmente, perante a lei, eles são todos iguais; compreender porque o acesso e o direito ao trabalho e ao estudo, embora por lei seja igual para todos, é na realidade extremamente seletivo e diferenciado; compreender por que os frutos do trabalho são mais promissores para uns do que para outros.

Para alcançar esses objetivos, o trabalho a partir da vida do aluno é o caminho mais coerente, entendendo por que sua vida é assim como se apresenta, como é o meio em que vive, como é a sua história. Mas aí deve-se ter o cuidado para não enaltecer demais a própria individualidade, pois ninguém vive sozinho no mundo, pelo contrário, a própria vida é resultado de uma construção socializada e socialmente distribuída, embora isso não signifique igualdade na prática do dia-a-dia.

Vejamos alguns caminhos que podemos percorrer neste tipo de atividade:

O aluno no mundo em que vive: como é a sua vida? Como é a família? Para que serve a família? Por que o homem vive em família? Onde vive essa família? Tipo de moradia/acesso a terra para morar; tipo de trabalho desenvolvido na família, e pelos seus componentes, fora dela (atividade profissional); Quais as origens da família? Os antepassados próximos moram perto? Ou vieram de outros lugares? Que lugares são esses? Como e por que vieram de outros lugares para esse? E os antepassados distantes?

A Escola: o que é a escola para as crianças que estão nas séries iniciais? Para que serve a escola nessa idade? De quem é a escola? Como é sustentada a escola? Onde está situada a escola (acesso físico)? Como é que se vai até ela (caminho percorrido)? O que existe próximo à escola (Que construções e o que representam em termos de atividades, quem trabalha nelas, qual a clientela a que servem?)?

Outros grupos sociais: esses grupos dos quais a criança participa são os mais diversos, sendo que alguns deles, para alguns alunos, é uma aspiração que está distante, mas para outros é a realidade. São grupos tais como: igreja, clube social, cursos diversos que o aluno frequenta, grupos de atividade de que a criança participa. **O bairro:** quem mora no bairro (tipo de população e situação econômico-social)? Porque essas pessoas moram ali? Como elas moram (São proprietários? Alugam apartamentos, casas? São posseiros sem título legal, sem direitos?)? Como são as condições de vida nesse bairro (aspectos de infra-estrutura, lazer, poluição, barulho, acesso ao trabalho e a outros locais)? O que existe no bairro (lojas, armazéns, praças, supermercados, cinemas, escolas, igrejas, clubes etc.)? Que bairro é esse? Como ele se integra no conjunto da cidade? (CALLAI, 2002, p.58-63)

Para tanto, contamos com atividades de: *observação, descrição, desenho, exercícios de orientação, mapa, comparar aspectos locais com os globais.*

Para nos encaminharmos para o final, vamos estudar a síntese de PENTEADO, que engloba nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, os níveis de aprendizagem e as propostas com os conteúdos para o ensino de História e Geografia.

NÍVEL	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE
Exploratório	Relações Sociais - Espaço - Tempo	Relações Sociais - Tempo	Relações Sociais	Relações Sociais
Específico da série	- Natureza - Cultura	- Espaço	- Espaço - Tempo	- Tempo
Ampliação		- Natureza - Cultura	- Natureza - Cultura	- Natureza - Cultura - Espaço

TABELA D.1 – Distribuição dos conceitos pelas séries. (PENTEADO, 1994, p.43)

Nível do desenvolvimento de conceitos específicos da série	a. explorará sempre, em todas as séries, as experiências que os alunos já têm ao chegar na escola, relativas aos conceitos específicos com que se vai trabalhar naquela série. b. privilegiará o trabalho com alguns conceitos em determinadas séries (conceitos específicos da série).
Nível de ampliação dos conceitos	c. cuidará para que os conceitos já trabalhados especificamente sejam continuamente retomados e ampliados nas series seguintes.
Nível exploratório de formação de conceitos	d. proporcionará experiências e/ou vivências em todas as séries que propiciem aos alunos condição para formação de conceitos a serem trabalhados nas séries subseqüentes (nível exploratório).

TABELA D.2 – Identificação dos níveis de aprofundamento dos conceitos. (PENTEADO, 1994, p.42)

A tabela abaixo, nos auxiliará na interpretação do que a autora denomina por conceitos. Após estas, os quadros que usa para sua referência serão a metodologia e a forma como se processam as atividades. Peço aqui a você, caro estudante, atenção redobrada na leitura destas tabelas. São essenciais para o entendimento da

nova metodologia e para que possamos nos enriquecer e nos familiarizar com as disciplinas de História e Geografia. Ler com minúcia, para questionar as dúvidas que vocês possam ter. Ler os fragmentos das obras facilita por ser produzida pela própria autora, lendo no texto original, aqui digitado por mim. À primeira vista, parecem densas, mas quando se parte para estudar a tabela, destacar tópicos, pensar de forma geográfica e histórica, você verá que ela serve como guia para que se possa planejar as aulas. Bom proveito!

Proposta programática: conteúdos e conceitos

1ª SÉRIE	
<ul style="list-style-type: none"> - identidade social do aluno no grupo social da escola (conceito: relações sociais; nível exploratório) - nome completo do aluno - nome completo da professora - nome da diretora - pronome dos funcionários (caso haja) mais conhecidos da escola - prenome dos colegas de classe - nome da escola 	<ul style="list-style-type: none"> - identificação do espaço escolar (conceito: espaço; nível exploratório) - localização da própria classe - localização dos banheiros - localização da diretoria - localização da secretaria - localização da escola
<ul style="list-style-type: none"> - organização, com os alunos, das normas que orientam o trabalho escolar (conceito: relações sociais; nível exploratório) 	<ul style="list-style-type: none"> - localização do aluno no tempo (conceito: tempo; nível exploratório) - dia do aniversário - data de nascimento - data da aula - dia de ontem - dia de amanhã - dia do aniversário da escola - dia do aniversário do local onde se situa a escola (fazenda, vila, cidade) - dia do aniversário do Brasil
<ul style="list-style-type: none"> - desenvolvimento do conceito de natureza (específico de série); tudo o que existe e não é criado, transformado ou cuidado pelo homem: - natureza feita de água: lago, rio, oceano - natureza feita de terra: montanha, morro ou colina, planalto, planície 	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolvimento do conceito de cultura (específico de série) tudo o que existe e é criado, transformado ou cuidado pelo homem: - habitação - vestuário - meios de transporte - alimentação - instrumentos de trabalho - utensílios e brinquedos - cultura feita na água ou de água: embarcações, piscicultura, tratamento da água - cultura feita na terra ou de terra: agricultura, pecuária, sistemas viários etc.

TABELA D.3 – Identificação dos conteúdos e conceitos – 1º série. (PENTEADO, 1994, p.44-5)

2ª SÉRIE	
- identidade social do aluno no novo agrupamento (conceito: relações sociais; nível exploratório)	- organização, com os alunos, das normas que orientam o trabalho escolar (conceito: relações sociais; nível exploratório)
- desenvolvimento do conceito de espaço (específico de série) - divisões espaciais: domínios e fronteiras - Representação espacial: construção e leitura - leitura de representações convencionais do espaço terrestre: globo e mapa-múndi - o espaço terrestre e suas divisões: terras e águas - águas: oceanos, mares, rios, lagos - terras: continentes e ilhas - divisão territorial: País, Estado, Município; zona rural e zona urbana	- desenvolvimento do conceito de natureza (nível de retomada e ampliação) - a natureza na zona rural - a cultura na zona urbana
- desenvolvimento do conceito de cultura (nível de retomada e ampliação) - a cultura na zona rural - a cultura	- desenvolvimento do conceito de tempo (nível exploratório) - data da aula: hoje, presente - data do dia anterior: ontem, passado - data do dia seguinte: amanhã, futuro - a natureza é sempre do mesmo jeito? - como era a natureza local nos seus primórdios? - a cultura é sempre do mesmo jeito? - como era a cultura local nos seus primórdios?

TABELA D.4 – Identificação dos conteúdos e conceitos – 2º série. (PENTEADO, 1994, p.46-7)

3ª SÉRIE	
- identidade social do aluno no novo agrupamento (conceito: relações sociais; nível exploratório)	- desenvolvimento do conceito de espaço (específico de série) - orientação espacial: pontos cardeais - o espaço escolar segundo os pontos cardeais - o espaço em movimento e suas consequências - o movimento da rotação da Terra: sua direção, sua consequência – o dia e a noite, sua duração, leitura das horas - leitura do globo e do mapa-múndi segundo os pontos cardeais - o movimento de translação da Terra: sua direção, suas consequências: as quatro estações do ano
- organização com os alunos das normas que orientam o trabalho escolar (conceito: relações sociais; nível exploratório)	
- desenvolvimento do conceito de natureza (nível de retomada e ampliação) - características na natureza nas diferentes estações do ano	
- desenvolvimento do conceito de cultura (nível de retomada e ampliação) - características do modo de vida na diferentes estações do ano (alimentação, vestuário, lazer)	
- desenvolvimento do conceito de tempo (específico de série) - tempo de vida do aluno e familiares - o tempo de vida do local - o tempo de objetos culturais de interesse do aluno	- a representação temporal

TABELA D.5 – Identificação dos conteúdos e conceitos – 3º série. (PENTEADO, 1994, p.47-8)

4ª SÉRIE	
<ul style="list-style-type: none"> - identidade social do aluno no novo agrupamento (conceito: relações sociais; nível exploratório) - organização com os alunos das normas que orientam o trabalho escolar (conceito: relações sociais; nível exploratório) - desenvolvimento do conceito de tempo (específico de série) 	<ul style="list-style-type: none"> - os indígenas no tempo do descobrimento do Brasil e hoje, localização no mapa do Brasil, na época colonial e hoje (conceito de espaço; nível de retomada e ampliação) - Cultura indígena no tempo do descobrimento do Brasil e hoje (conceito: cultura – nível de retomada e ampliação; conceito: relações sociais – nível exploratório) - costumes: alimentação, moradia, adornos, proteção do corpo - religião: crenças, ritos, lendas - trabalho, lazer, saúde, educação. - formas de agrupamento no tempo do descobrimento e hoje: tribos, reservas indígenas - relações entre índios e brancos nos primórdios do Brasil e hoje: entradas e bandeiras, Fundação Nacional de Proteção ao Índio (FUNAI)
<ul style="list-style-type: none"> - representação temporal da História do Brasil 	
<ul style="list-style-type: none"> - os brancos no tempo do Brasil Colônia e hoje - localização no mapa-múndi dos roteiros de viagens dos portugueses - cultura dos brancos na Europa (conceito: cultura; nível de retomada e ampliação) - formas de agrupamento no Brasil Colônia e hoje (conceito: relações sociais; nível exploratório) - a família patriarcal - a família nuclear - cultura branca no Brasil (conceito: cultura; nível de retomada e ampliação) - costumes: alimentação, moradia, vestuário - religião: crenças, rituais, história sagrada - trabalho, lazer, saúde, educação 	<ul style="list-style-type: none"> - os negros no tempo do Brasil Colônia e hoje - localização no mapa-múndi e no globo do ponto de partida e de chegada dos negros – África-Brasil (conceito: espaço; nível de retoma e ampliação) - formas de agrupamentos negros (conceito: relações sociais; nível exploratório) - o negro na África - o negro em trânsito (o navio negreiro) - o negro no Brasil Colônia e no Império: a casa grande, senzala, os quilombos - o negro no Brasil atual - cultura negra no Brasil Colônia, no Brasil Império e hoje (conceito: cultura; nível de retoma e ampliação: costumes – alimentação, moradia, vestuário; religião – crenças, mitos e rituais, lendas; trabalho; lazer; saúde; educação)
<ul style="list-style-type: none"> - os brancos no Brasil: Colônia, Império e República (conceito: relações sociais; nível exploratório) - os interesses portugueses - o encontro entre brancos e índios e suas consequências para cada um destes grupos humanos 	

TABELA D.6 – Identificação dos conteúdos e conceitos – 4ª série. (PENTEADO, 1994, p.49-51)

Quadro 1 – Relações Sociais

1ª SÉRIE		2ª SÉRIE	
Objetivo	Conteúdo	Objetivo	Conteúdo
- Construção da identidade social escolar do aluno	Nome completo do Aluno Professor Diretor Escola Prenome de funcionários	- Construção da identidade social escolar do aluno	Nome completo do Aluno Professor Diretor Escola Prenome de funcionários
- Vivência organizada das relações sociais escolares	Normas de conduta para - ir ao banheiro - jogar lixo no cesto - pedir a palavra etc.	- Vivência organizada das relações sociais escolares	Normas de conduta para - ir ao banheiro - jogar lixo no cesto - pedir a palavra etc.

TABELA D.7 – Relações Sociais 1º e 2º série (PENTEADO, 1994, p.52)

3ª SÉRIE		4ª SÉRIE	
Objetivo	Conteúdo	Objetivo	Conteúdo
- Construção da identidade social escolar do aluno	- Nome completo do Aluno - Professor - Diretor - Escola - Prenome de funcionários	- Construção da identidade social escolar do aluno	- Nome completo do Aluno - Professor - Diretor - Escola - Prenome de funcionários
- Vivência organizada das relações sociais escolares	Normas de conduta para - ir ao banheiro - jogar lixo no cesto - pedir a palavra etc.	- Vivência organizada das relações sociais escolares	Normas de conduta para - ir ao banheiro - jogar lixo no cesto - pedir a palavra etc.
		- Identificar e descrever Relações Sociais organizadas de formas diferentes em: - diferentes grupos humanos - diferentes tempos históricos	Formas de agrupamento no tempo do descobrimento do Brasil e hoje - Índios: tribos, reservas; - Brancos: família patriarcal, família nuclear; - Negros: senzala, quilombos

TABELA D.8 – Relações Sociais 3º e 4º série (PENTEADO, 1994, p.53)

Quadro 2 – Tempo

1ª SÉRIE		2ª SÉRIE	
Objetivo	Conteúdo	Objetivo	Conteúdo
- Construção da identidade social do aluno	- dia do aniversário - dia do nascimento - data do dia de aula	- Situar-se no tempo cronológico próximo	Datas: - aula/presente - dia anterior/passado - dia posterior/futuro
- Situar-se no tempo cronológico imediato	O dia de ontem O dia de amanhã O dia do aniversário: - da escola - da localidade - do Brasil	Apreender transformações no tempo	A natureza local no passado e no presente Cultura local no passado e no presente

TABELA D.9 – Tempo na 1º e 2º série (PENTEADO, 1994, p.54)

3ª SÉRIE		4ª SÉRIE	
Objetivo	Conteúdo	Objetivo	Conteúdo
- utilizar calendário	- semana, meses, anos, o tempo de vida do aluno.	- Representar o tempo	Períodos da História do Brasil
- Situar-se no tempo cronológico distante	O tempo de vida da localidade O tempo de vida de objetos culturais		

TABELA D.10 – Tempo na 3º e 4º série (PENTEADO, 1994, p.55)

Quadro 3 – Espaço

1ª SÉRIE		2ª SÉRIE	
Objetivo	Conteúdo	Objetivo	Conteúdo
- Exploração e uso organizado do espaço escolar	Localização: - da classe - dos banheiros - do recreio - da diretoria - da secretaria	- compreender divisões do espaço - construir representações do espaço - ler representações convencionais do espaço terrestre - Identificar as divisões do espaço terrestre	Domínios e fronteiras - mapas e globos Terras e águas: Terra: continentes, ilhas, país, estado, município, zona rural e zona urbana. Água: oceanos, mares, rios, lagos.
- Identificar localizações	Endereço: - da escola - da casa		

TABELA D.11 – Espaço na 1º e 2º série (PENTEADO, 1994, p.54)

3ª SÉRIE		4ª SÉRIE	
<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento, compreensão e utilização de pontos convencionais de orientação. - Conhecer e relacionar os movimentos da Terra com suas conseqüências naturais e culturais - Ler horas 	<p>Conteúdo</p> <p>Pontos cardeais</p> <p>Movimento de rotação</p> <ul style="list-style-type: none"> - dia/noite - horas - Translação - ano - estações 	<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar mapas para localizar diferentes grupos humanos: - em espaços diversos - em diferentes tempos históricos 	<p>Conteúdo</p> <p>Mapa do Brasil:</p> <p>Localização de índios no período colonial e hoje</p> <p>Mapa-múndi;</p> <ul style="list-style-type: none"> - localização de Portugal em 1500; - roteiro de viagem dos portugueses em 1500 - pontos de chegada e ocupação do Brasil em 1500 - roteiro do tráfico de negros África-Brasil

TABELA D.12 – Espaço na 3ª e 4ª série (PENTEADO, 1994, p.55)

Quadro 4 – Natureza

1ª SÉRIE		2ª SÉRIE	
<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - discriminar natureza - classificar elementos da natureza 	<p>Conteúdo</p> <p>Natureza:</p> <p>Feita de água</p> <ul style="list-style-type: none"> - lago - rio <p>Oceano</p> <p>Feita de terra</p> <ul style="list-style-type: none"> - montanha - morro ou colina - planalto - planície 	<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - discriminar a natureza na zona rural e urbana 	<p>Conteúdo</p> <p>Aspectos naturais do município na</p> <ul style="list-style-type: none"> - zona rural - zona urbana

TABELA D.13 – Natureza na 1ª e 2ª série (PENTEADO, 1994, p.56)

3ª SÉRIE		4ª SÉRIE	
<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - discriminar a natureza nas diferentes estações do ano 	<p>Conteúdo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos naturais das estações do ano: - vegetação - temperatura - duração do dia e da noite - chuvas 	<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - ler características da natureza em mapas físicos 	<p>Conteúdo</p> <p>Natureza de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - locais ocupados em 1500 pelos índios; - locais ocupados inicialmente pelos portugueses; - locais ocupados hoje por índios e não-índios; - as vias de penetração

TABELA D.14 – Natureza na 3ª e 4ª série (PENTEADO, 1994, p.57)

Quadro 5 – Cultura

1ª SÉRIE		2ª SÉRIE	
<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - discriminar cultura - classificar elementos da cultura 	<p>Conteúdo</p> <p>Cultura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - habitação - vestuário - meios de transporte - meios de comunicação <p>Cultura feita de/na:</p> <p>Água</p> <ul style="list-style-type: none"> - embarcações - piscicultura - pesca - tratamento de água - porto de areia <p>Cultura feita de/na terra</p> <ul style="list-style-type: none"> - agricultura - pecuária - sistemas viários - olarias 	<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - discriminar cultura na zona rural e urbana 	<p>Conteúdo</p> <p>Aspectos culturais do município na:</p> <ul style="list-style-type: none"> - zona rural - zona urbana <p>Modos de vida</p> <p>Modos de expressão</p>

TABELA D.15 – Cultura na 1º e 2º série (PENTEADO, 1994, p.56)

3ª SÉRIE		4ª SÉRIE	
<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - discriminar cultura nas diferentes estações do ano 	<p>Conteúdo</p> <p>Aspectos culturais</p> <ul style="list-style-type: none"> - vestuário - alimentação - lazer - hábitos 	<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificar relações do homem com a natureza produzindo culturas em tempos diferentes 	<p>Conteúdo</p> <p>Ocupação e uso na natureza nos momentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - da ocupação da terra (Brasil) - hoje - Durante a penetração <p>Extrativismo</p> <p>Agricultura e pecuária</p> <p>Mineração</p> <p>Transporte/comunicação</p> <p>Industrialização</p>

TABELA D.16 – Cultura na 3º e 4º série (PENTEADO, 1994, p.57)

REFERÊNCIAS UTILIZADAS NA UNIDADE D

CALLAI, Helena Copetti. **O ensino em Estudos Sociais**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do Ensino de História e Geografia**. São Paulo: Cortez, 1994.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rosângela D. **Do desenho ao mapa:** iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2001.
- ALMEIDA, Rosângela. D.; PASSINI, Elza. Y. **O espaço geográfico:** ensino e representação. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- ANTUNES, Aracy do Rego; MENANDRO, Heloisa Fesch; PAGANELLI, Tomoko Iyda. **Estudos Sociais:** Teoria e prática. Rio de Janeiro: ACCESS, 1993.
- CALLAI, Helena Copetti. **O ensino em Estudos Sociais.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- CASTROGIOVANNI, Antonio. C. *et al.* **Geografia em sala de aula:** Práticas e reflexões. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.
- DUARTE, Paulo Araújo. **Fundamentos de cartografia.** 2. ed.. Florianópolis,;Ed. da UFSC, 2002.
- FERREIRA, Conceição Coelho; SIMÕES, Natércia Neves. **A evolução do pensamento geográfico.** Lisboa: Gradiva, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.
- GOULART, Íris Barbosa. **Piaget: Experiências básicas para utilização pelo professor.** 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- HOFFMANN, Jussara. **AVALIAÇÃO – MITO E DESAFIO: Uma Perspectiva Construtivista.** Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 35ª Edição, 2005.
- KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de Geografia.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.** São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia?** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- NASCIMENTO, Alvacy Lopes do. **A evolução do conhecimento geográfico:** da Antiguidade à era da globalização. Maceió: Edufal, 2003.
- OLIVEIRA, Décio Luciano Squarcieri; SANTOS, Fernanda Gabriela Soares do. **Projeto Teórico-Prático de Ações Dialogáveis em História.** Caderno de Ensino Pesquisa e Extensão, Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Laboratório de Pesquisa e Documentação – LAPEDOC, ISSN: 1517-1353, n.81, 2008.

OLIVEIRA, Décio Luciano Squarcieri.; BURIN, Elias; SANTOS, Fernanda Gabriela Soares do e PALIARINI, Mônica. **A GEOGRAFIA NO CENÁRIO DAS NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: OLHARES INTERDISCIPLINARES.** Caderno de Ensino, Pesquisa e Extensão, Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Laboratório de Pesquisa e Documentação – LAPEDOC, ISSN: 1517-1353, n.84, 2009.

PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização cartográfica e o livro didático:** Uma análise crítica. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1994.

PCN – Apresentação dos temas transversais. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acessado em: 10/11/2008.

PCN – HISTÓRIA - Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia / Secretaria da Educação Fundamental, 2. ed.. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PIMENTA, Celeste Maria. Educação: um território dos(as) meninos(as) de rua. In: CARVALHO, Márcia S. et al. **Para quem ensina Geografia.** Londrina: Ed. UEL, 1998.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 6ª ed., 2005.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria L. **O Brasil:** Território e sociedade no início do Século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Márcia Maria Duarte. O uso do mapa no ensino aprendizagem da geografia. **Geografia**, Rio Claro/SP, v. 31, n. 16, p. 7-31, 1991.

SIMIELLI, Maria Elena. **Geoatlas básico.** São Paulo: Ática, 1996.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia:** o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora.** São Paulo, SP: Libertatd, 13ª ed., 2001.

VENTORINI, Sílvia Elena. **A experiência como fator determinante na representação espacial do deficiente visual.** Dissertação de mestrado apresentada no departamento de Geografia, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.