



VICE-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO E CORPO DISCENTE

CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

Conteudista

Andréa Ribeiro Mendes

Rio de Janeiro / 2012

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À

UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO

UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO

Todos os direitos reservados à Universidade Castelo Branco - UCB

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, armazenada ou transmitida de qualquer forma ou por quaisquer meios - eletrônico, mecânico, fotocópia ou gravação, sem autorização da Universidade Castelo Branco - UCB.

Un3m Universidade Castelo Branco

Metodologia do Ensino de História e Geografia / Universidade Castelo Branco.
– Rio de Janeiro: UCB, 2012. - 72 p.: il.

ISBN 978-85-7880-140-3

1. Ensino a Distância. 2. Título.

CDD – 371.39

Universidade Castelo Branco - UCB
Avenida Santa Cruz, 1.631
Rio de Janeiro - RJ
21710-255
Tel. (21) 3216-7700 Fax (21) 2401-9696
www.castelobranco.br

Apresentação

Prezado(a) Aluno(a):

É com grande satisfação que o(a) recebemos como integrante do corpo discente de nossos cursos de graduação, na certeza de estarmos contribuindo para sua formação acadêmica e, conseqüentemente, propiciando oportunidade para melhoria de seu desempenho profissional. Nossos funcionários e nosso corpo docente esperam retribuir a sua escolha, reafirmando o compromisso desta Instituição com a qualidade, por meio de uma estrutura aberta e criativa, centrada nos princípios de melhoria contínua.

Esperamos que este instrucional seja-lhe de grande ajuda e contribua para ampliar o horizonte do seu conhecimento teórico e para o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica.

Seja bem-vindo(a)!
Paulo Alcantara Gomes
Reitor

Orientações para o Autoestudo

O presente instrucional está dividido em quatro unidades programáticas, cada uma com objetivos definidos e conteúdos selecionados criteriosamente pelos Professores Conteudistas para que os referidos objetivos sejam atingidos com êxito.

Os conteúdos programáticos das unidades são apresentados sob a forma de leituras, tarefas e atividades complementares.

As Unidades 1 e 2 correspondem aos conteúdos que serão avaliados em A1.

Na A2 poderão ser objeto de avaliação os conteúdos das quatro unidades.

Havendo a necessidade de uma avaliação extra (A3 ou A4), esta obrigatoriamente será composta por todo o conteúdo de todas as Unidades Programáticas.

A carga horária do material instrucional para o autoestudo que você está recebendo agora, juntamente com os horários destinados aos encontros com o Professor Orientador da disciplina, equivale a 40 horas-aula, que você administrará de acordo com a sua disponibilidade, respeitando-se, naturalmente, as datas dos encontros presenciais programados pelo Professor Orientador e as datas das avaliações do seu curso.

Bons Estudos!

Dicas para o Autoestudo

- 1 - Você terá total autonomia para escolher a melhor hora para estudar. Porém, seja disciplinado. Procure reservar sempre os mesmos horários para o estudo.
- 2 - Organize seu ambiente de estudo. Reserve todo o material necessário. Evite interrupções.
- 3 - Não deixe para estudar na última hora.
- 4 - Não acumule dúvidas. Anote-as e entre em contato com seu monitor.
- 5 - Não pule etapas.
- 6 - Faça todas as tarefas propostas.
- 7 - Não falte aos encontros presenciais. Eles são importantes para o melhor aproveitamento da disciplina.
- 8 - Não relegue a um segundo plano as atividades complementares e a autoavaliação.
- 9 - Não hesite em começar de novo.

SUMÁRIO

Quadro-síntese do conteúdo programático	09
Contextualização da disciplina	11

UNIDADE I

TEMPO, ESPAÇO E SOCIEDADE: DIVERSIDADE NATURAL E CULTURAL DO BRASIL

1.1 - O papel das ciências humanas e sociais: teoria e prática no processo educativo	13
1.2 - Por que estudar história e geografia na educação infantil e nos primeiros ciclos do ensino fundamental?	14
1.3 - Parâmetros curriculares nacionais: inserção dos temas transversais na educação atual	15
1.4 - Novas perspectivas do ensino da História e da Geografia	17

UNIDADE II

O ENSINO DA HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 - O conceito de infância construído historicamente	22
2.2 - As propostas do RCNEI: conhecimento de mundo, natureza e sociedade	23
2.3 - A história em sala de aula: dinamizando conceitos	25
2.3.1 - Como podem ser trabalhados os conteúdos com crianças de 4 a 6 anos	31
2.3.2 - Aceitar valores diferentes dos nossos	33

UNIDADE III

O ESTUDO DA HISTÓRIA NOS 1º E 2º CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O FATO, O SUJEITO E O TEMPO HISTÓRICO

3.1 - O estudo da história: o tempo, o fato e o sujeito histórico	35
3.1.1 - Por que se estudava uma história factual?	35
3.1.2 - A compreensão do fato por meio da imagem	36
3.1.3 - Como trabalhar o sujeito histórico nos 1º e 2º ciclos do ensino fundamental	37
3.1.4 - O conceito de tempo	38
3.1.5 - Como dinamizar o estudo do tempo em sala de aula: propostas dos PCN e trabalho com fontes	39
3.2 - A compreensão do fenômeno tempo	41
3.2.1 - Discutindo os fatos históricos	43

UNIDADE IV

O ESTUDO DA GEOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

4.1 - A Geografia e a educação infantil	45
4.2 - A Geografia no primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental	46

4.3 - A sistematização do saber geográfico	50
4.3.1 - Os princípios fundamentais da ciência geográfica	51
4.3.2 - Grandes conceitos da Geografia	52
Glossário	67
Gabarito	68
Referências bibliográficas	69

Quadro-síntese do conteúdo programático

UNIDADES DO PROGRAMA	OBJETIVOS
<p>I - TEMPO, ESPAÇO E SOCIEDADE: DIVERSIDADE NATURAL E CULTURAL DO BRASIL</p> <p>1.1 - O papel das ciências humanas e sociais: teoria e prática no processo educativo</p> <p>1.2 - Por que estudar História e Geografia na educação infantil e nos primeiros ciclos do ensino fundamental?</p> <p>1.3 - Parâmetros curriculares nacionais: inserção dos temas transversais na educação atual</p> <p>1.4 - Novas perspectivas do ensino da História e da Geografia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o papel das Ciências Humanas e Sociais, confrontando a teoria e a prática no processo educativo; • Elaborar mediações sobre os motivos que geram a necessidade de estudar História e Geografia na Educação Infantil e nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental; • Apresentar novas perspectivas do ensino da História e Geografia; • Discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais: inserção dos temas transversais na educação atual.
<p>II - O ENSINO DA HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>2.1 - O conceito da infância construído historicamente</p> <p>2.2 - As propostas do RCNEI: conhecimento de mundo, natureza e sociedade</p> <p>2.3 - A história em sala de aula: dinamizando conceitos</p> <p>2.3.1 - Como podem ser trabalhados os conteúdos com crianças de 4 a 6 anos</p> <p>2.3.2 - Aceitar valores diferentes dos nossos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A construção do conceito de infância construído historicamente; • As propostas do RCNEI: conhecimento de mundo, natureza e sociedade; • Dinamizar os conceitos que permeiam a história em sala de aula; • Apresentar as formas de utilizar os conteúdos com crianças de quatro a seis anos.
<p>III - O ESTUDO DA HISTÓRIA NOS 1º E 2º CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O FATO, O SUJEITO E O TEMPO HISTÓRICO</p> <p>3.1 - O estudo da História: o tempo, o fato e o sujeito histórico</p> <p>3.1.1 - Por que se estudava uma história factual?</p> <p>3.1.2 - A compreensão do fato por meio da imagem</p> <p>3.1.3 - Como trabalhar o sujeito histórico nos 1º e 2º ciclos do ensino fundamental</p> <p>3.1.4 - O conceito do tempo</p> <p>3.1.5 - Como dinamizar o estudo do tempo em sala de aula: propostas dos PCN e trabalho com fontes</p> <p>3.2 - A compreensão do fenômeno tempo</p> <p>3.2.1 - Discutindo os fatos históricos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o estudo da História tendo em vista o tempo, o fato e o sujeito histórico; • Utilizar a compreensão do fato por meio da imagem e o sujeito histórico no 1º e no 2º ciclo do Ensino Fundamental; • Entender o conceito de tempo e dinamizar o seu estudo do tempo em sala de aula: propostas dos PCN e trabalho com fontes • Analisar a história da criança no contexto social.
<p>IV - O ENSINO DA GEOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>4.1 - A Geografia e a educação infantil</p> <p>4.2 - A Geografia no primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental</p> <p>4.3 - A sistematização do saber geográfico</p> <p>4.3.1 - Os princípios fundamentais da ciência geográfica</p> <p>4.3.2 - Grandes conceitos da Geografia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a Geografia na Educação Infantil e no primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental; • Apresentar os princípios fundamentais da ciência geográfica e seus grandes conceitos; • Analisar o ser humano como construtor do espaço.

Tornar o aluno cada vez mais participativo do processo construtivo social, pautado no desenvolvimento de sua capacidade crítica e no reconhecimento do valor de seu papel como ator das relações estabelecidas no mundo, tem sido o grande desafio no ensino das ciências humanas. Essa disciplina objetiva reforçar o conhecimento teórico-metodológico que deverá servir como base para as práticas dos professores. Nesse sentido, será enfatizada a relevância do estudo das disciplinas História e Geografia para a capacitação de seres comprometidos com a formação e sustentação do meio em que estão inseridos.

Dessa maneira, revela-se a necessidade de avaliar as ferramentas representadas pelo Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), assim como as propostas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), não somente tendo em vista a análise das formulações pedagógicas e as relevantes fontes de estudo descritas, mas também objetivando a formulação de novas práticas no ensino dessas ciências.

TEMPO, ESPAÇO E SOCIEDADE: DIVERSIDADE NATURAL E CULTURAL DO BRASIL

(...) Vivemos num mundo confuso e confusamente percebido. Haveria nisto um paradoxo pedindo uma explicação? De um lado, é abusivamente mencionado o extraordinário progresso das ciências e das técnicas, das quais um dos frutos são os novos materiais artificiais que autorizam a precisão e a intencionalidade. De outro lado, há, também, referência obrigatória à aceleração contemporânea e todas as vertigens que cria, a começar pela própria velocidade. Todos esses, porém, são dados de um mundo confuso e confusamente percebido (...). (...) É a maneira como, sobre essa base material, se produz a história humana que é a verdadeira responsável pela criação da torre de babel em que vive a nossa era globalizada. Quando tudo permite imaginar que se tornou possível a criação de um mundo veraz, o que é imposto aos espíritos é um mundo de fabulações, que se aproveita do alargamento de todos os contextos (...) para consagrar um discurso único. Seus fundamentos são a informação e o seu império, que encontram alicerce na produção de imagens e do imaginário, e se põem ao serviço do império do dinheiro, fundado este na economização e na monetarização da vida social e da vida pessoal (SANTOS, 2001: 17).

Iniciar nossos estudos com uma citação do geógrafo Milton Santos sobre o mundo em que vivemos é dar a tônica da complexidade de nossa função: a educação para a criação do pensamento reflexivo e crítico. Pensamos o mundo como “possibilidade”, pensamos o Brasil, com sua diversidade cultural e natural, pensamos em nós mesmos e nosso delicado papel nas relações estabelecidas em nossa sociedade ameaçada, como disse acima o professor, pela instalação de um discurso único, que impede a revelação de identidades múltiplas, realidades diferentes e tão visíveis em nosso país. O educador é, antes de tudo, o observador, aprofundado na tarefa de refletir e mediar o conhecimento.

1.1 - O Papel das Ciências Humanas e Sociais: Teoria e Prática no Processo Educativo

Alguns teóricos clássicos como Émile Durkheim pressupõem o homem como um ser egoísta e carente de preparo para viver em sociedade e também que tanto a família quanto a escola são eleitas para o cumprimento dessa função. Para eles, a integração social se completa através da educação, o que nos permite deduzir que a função dessa última não é a de atender somente os interesses individuais mas, primordialmente, de permitir a renovação da sociedade, fornecendo as condições de validar a sua própria existência.

Sociedade e educação são fatores complementares e a partir daí podemos entender o papel das ciências humanas e sociais no processo educativo. Conceitos e temas a elas relacionados são importantes ferramentas para a compreensão da sociedade em toda a sua complexidade, dando subsídios para a reflexão sobre o mundo atual, composto por diversidades e conflitos. A função primordial do ensino das ciências humanas e sociais é formar o cidadão pleno de consciência

crítica e perfeitamente integrado ao mundo que o rodeia. Veja a síntese feita por Souza e Fick (2009:5):

Se o ensino das Ciências Naturais permite aos estudantes, por exemplo, a compreensão do universo, do planeta e dos fenômenos que incidem sobre as coisas, as disciplinas relativas ao ensino das humanidades¹ estimulam o jovem a se situar no mundo, a desvelar os sentidos íntimos da espécie humana nas relações que estabelecem entre si e com a natureza na produção (SOUZA & FICK, 2009:5).

E a prática do ensino dessas ciências? Conflita com a teoria?

Contextualizar a realidade trazida pela prática educadora com a vida dos alunos, aproximando-a do cotidiano é um grande desafio, como sabemos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), parte IV, Ciências Humanas e suas Tecnologias para o Ensino Médio, a intenção é que sejam abarcados os principais conceitos e métodos assim como também as situações

¹ Ciências Humanas e Sociais e da Filosofia.

concretas do cotidiano, envolvendo exemplos práticos que normalmente empregam expressões e jargões utilizados no que se convencionou chamar de “economês” ou “legalês”, permitindo que o educando não somente compreenda tais expressões, como também saiba aplicá-las com propriedade na construção do seu conhecimento.

A formação do educador das ciências humanas nas universidades é um ponto de indiscutível relevância, visto que estamos invariavelmente submetidos a constantes mudanças impostas pelo que chamamos de mundo globalizado, composto por redes palpáveis ou não, capazes de alterar rapidamente uma realidade conhecida. É imprescindível, portanto, que na formação universitária o educador tenha absoluta consciência dos futuros desafios da sua prática, em sala de aula, junto ao educando, onde os questionamentos, as dúvidas e a rejeição ao saber que já está “pronto” complementarão o conhecimento teórico, acadêmico. Essa atuação recebe influências, segundo Albuquerque (2009:21):

EPISTEMOLOGIAS E TECNOLOGIAS PARA O ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS)

A globalização afeta as políticas e práticas educativas pelas modificações que introduzem na economia e no mundo do trabalho, a saber, os processos de produção de mercadorias e bens simbólicos; o consumo desses bens; o comércio; os fluxos de capital, associados à emergência de modos de pensar e organizar o setor público, caracterizados como neoliberais. A mundialização da cultura impacta a formação e a prática docentes através das novas formas culturais de expressão e comunicação, novos meios e tecnologias de produção, processamento e distribuição de informação que atuam de forma global e criam novas formas de relacionamento inter pessoal e novas identidades (ALBUQUERQUE, 2009: 21).

Concluimos esse item alertando para o caráter específico da sua formação, professor. Atente para o fato de que é necessário aliar seus conhecimentos teóricos adquiridos com a leitura das indicações bibliográficas a uma prática baseada na interrogação desses mesmos conhecimentos, tendo em vista a construção coletiva dos saberes, incorporando a bagagem trazida pelo aluno e pela equipe envolvida, sem que haja, todavia, o esquecimento do rigor metodológico norteador de seus estudos. Lembremos que, para questionar, é preciso conhecer, antes de tudo.

Familiarizando os conceitos



Fonte: http://anabeatrizgomes.pro.br/moodle/file.php/1/Di_En_Geo_A10_V_R2_SF_SI_SE_061108.pdf

1.2 - Por que Estudar História e Geografia na Educação Infantil e nos Primeiros Ciclos do Ensino Fundamental?

Ler o espaço, entender sua posição no mundo e compreender como chegamos até onde estamos durante o processo da alfabetização e nos primeiros anos de estudo, esses são os principais objetivos. Cabe ao educador não esquecer de considerar o conhecimento que a criança tem do seu espaço, instigando-a a ler os sinais deixados por um processo histórico e a entender as relações sociais aí estabelecidas.

É preciso agir para que o educando perceba o seu papel na confecção do mundo, ainda que sua paisagem seja deteriorada pela ausência/negligência do poder público. Olhar em volta, perceber o que rodeia, relacionando os objetos aos processos históricos, são procedimentos capazes de desenvolver o conceito de cidadania.

Fazer com que a criança perceba a dinamicidade ao seu redor é inseri-la como agente do espaço e da história. E ao ser instigada a compreender o lugar em que vive, é instigada também a conhecer a história do lugar em que vive, visto que os lugares são impregnados de história. As deduções a partir dessa busca impelirão o educando a conhecer e comparar a história de outros lugares, levando-o a refletir os fatores que limitam o crescimento econômico de alguns em detrimento da pobreza de outros. A especificidade dos lugares pode levar à reflexão sobre a diversidade e aos fatores determinantes, como assinala Santos (1988: 98).

Cada lugar combina variáveis de tempos diferentes. Não existe um lugar onde tudo seja novo ou onde tudo seja velho. A situação é uma combinação de elementos com idades diferentes. O arranjo de um lugar, através da aceitação ou da rejeição do novo, vai depender da ação dos fatores de organização existentes nesse lugar, quais sejam, o espaço, a política, a economia, o social, o cultural (SANTOS, 1988: 98).

A paisagem é um importante elemento, servindo como objeto de análise para a criança. Cabe ao

educador, no entanto, não encerrar o conhecimento na paisagem vislumbrada, mas sim desenvolver o conteúdo, incitando a prática investigativa e comparativa, fazendo o aluno perceber as diferentes escalas de análise que devem ser consideradas. Callai (2005:237), resume:

Buscar as explicações para aquilo que o espaço está mostrando requer, portanto, que se tenha o cuidado de não simplificar as questões, mas ao contrário, tentar situá-las em um contexto de investigação e estabelecer as interrelações. Assim, nos referimos a uma escala social, que traz em si uma dimensão histórica e que permite que sejam evidenciadas as motivações, explicitadas ou não, de cada um dos eventos. Nesse movimento é importante perceber que os fenômenos da natureza se configuram em outra escala, que é da natureza mesmo e que vai pautar os acontecimentos, ao contrário de uma escala histórica, intrinsecamente ligada ao tempo e ao espaço de nossas vidas. Sob a interferência dos interesses humanos, a natureza é também alterada, muitas vezes de maneira extremamente rápida. Nosso entendimento de que essa é uma questão social é fundamental para não nos submetemos às ideias de destino, ou de azares ambientais, como se a natureza não sofresse alterações a partir dos interesses da sociedade (CALLAI, 2005: 237).

1.3 - Parâmetros Curriculares Nacionais: Inserção dos Temas Transversais na Educação Atual

Compare o que lemos até agora com um trecho extraído do PCN de História e Geografia para o Ensino Fundamental. Essa é uma boa oportunidade para verificar se algumas das análises teóricas enfocadas em nosso instrucional estão de acordo com as diretrizes educacionais:

O RETORNO DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA

No processo de democratização dos anos 80 os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares. As transformações da clientela escolar composta de vários grupos sociais que viviam um intenso processo de migração, do campo para as cidades, e entre os Estados, com acentuado processo de diferenciação econômica e social, forçavam mudanças no espaço escolar. As novas gerações de alunos habituavam-se à presença de novas tecnologias de comunicação, especialmente o rádio e a televisão, que se tornaram canais de informação e de formação cultural. Entrava pelas portas das escolas uma nova realidade que não poderia ser mais ignorada. O currículo real forçava mudanças no currículo formal. Essas mudanças passaram a ser consideradas e discutidas pelos diversos agentes educacionais preocupados em absorvê-las à organização e ao currículo escolar. Os professores tornaram-se uma importante voz na configuração do saber escolar, diminuindo o poder dos chamados “técnicos educacionais”.

Nesse contexto iniciaram-se as discussões sobre o retorno da História e da Geografia ao currículo escolar a partir das séries iniciais de escolarização. Reforçaram-se os diálogos entre pesquisadores e docentes do ensino médio, ao mesmo tempo em que se assistia a uma expansão dos cursos de

pós-graduação em História, com presença significativa de professores de primeiro e segundo graus, cuja produção foi absorvida parcialmente pela expansão editorial na área do ensino de História e da historiografia.

As propostas curriculares passaram a ser influenciadas pelo debate entre as diversas tendências historiográficas. Os historiadores voltaram-se para a abordagem de novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever no ensino fundamental o formalismo da abordagem histórica tradicional.

A história chamada “tradicional” sofreu diferentes contestações. Suas vertentes historiográficas de apoio, quer sejam o positivismo, o estruturalismo, o marxismo ortodoxo ou o historicismo, produtoras de grandes sínteses, constituidoras de macroobjetos, estruturas ou modos de produção, foram colocadas sob suspeição. A apresentação do processo histórico como a seriação dos acontecimentos num eixo espaço-temporal europocêntrico, seguindo um processo evolutivo e sequência de etapas que cumpriam um trajetória obrigatória, foi denunciada como redutora da capacidade do aluno, como sujeito comum, de se sentir parte integrante e agente de uma história que desconsiderava sua vivência, e era apresentada como um produto pronto e acabado. Introduziu-se a chamada História Crítica, pretendendo desenvolver com os alunos atitudes intelectuais de desmistificação das ideologias, possibilitando a análise das manipulações dos meios de comunicação de massas e da sociedade de consumo.

Paralelamente às análises historiográficas, ocorreram novos estudos no âmbito das ciências pedagógicas, especialmente no campo da psicologia cognitiva e social. Difundiam-se

estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem nos quais os alunos eram considerados como participantes ativos do processo de construção do conhecimento. Uma perspectiva que, para o ensino de História, significava valorizar atitudes ativas do sujeito como construtor de sua história, em consonância com a visão de alguns educadores sobre propostas pedagógicas construtivistas.

Os currículos foram ampliados com conteúdos de História a partir das escolas de educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Os conteúdos passaram a ser avaliados quanto às necessidades de atender um público ligado a um presenteísmo intenso, voltado para ideias de mudanças constantes do novo cotidiano tecnológico.

Os professores passaram a perceber a impossibilidade de se transmitir nas aulas o conhecimento de toda a História da humanidade em todos os tempos, buscando alternativas às práticas reducionistas e simplificadoras da história oficial. Questionando-se sobre se deveriam iniciar o ensino da História por História do Brasil ou Geral alguns professores optaram por uma ordenação sequencial e processual que intercalasse os conteúdos das duas histórias num processo contínuo da Antiguidade até nossos dias. Outros optaram por trabalhar com temas e, nessa perspectiva, desenvolveram-se as primeiras propostas de ensino por eixos temáticos. Para os que optaram pela segunda via, iniciou-se um debate, ainda em curso, sobre as questões relacionadas ao tempo histórico, revendo a sua dimensão cronológica, as concepções de linearidade e progressividade do processo histórico, as noções de decadência e de evolução.

Os métodos tradicionais de ensino têm sido questionados com maior ênfase. Os livros didáticos, difundidos amplamente e enraizados nas práticas escolares, passaram a ser questionados em relação aos conteúdos e exercícios propostos. A simplificação dos textos, os conteúdos carregados de ideologias, os testes ou exercícios sem exigência de nenhum raciocínio são apontados como comprometedores de qualquer avanço que se faça no campo curricular formal. Dessa forma, o ensino de História atualmente está em processo de mudanças substantivas em seu conteúdo e método.

Muitas vezes no ensino fundamental, em particular na escola primária, a História tem permanecido distante dos interesses do aluno, presa às fórmulas prontas do discurso dos livros didáticos ou relegada a práticas esporádicas determinadas pelo calendário cívico. Reafirmar sua importância no currículo não se prende somente a uma preocupação com a identidade nacional, mas sobretudo no que a disciplina pode dar como contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania (BRASIL: 1997: 24).

Vamos analisar uma parte desse artigo? No trecho “*A apresentação do processo histórico como a seriação dos acontecimentos num eixo espaço-temporal europocêntrico*” podemos observar a preocupação em inserir o aluno como parte integrante do processo histórico espacial, construtor de história, transformador do espaço, numa abordagem diferente da vigente até então. Se o aluno estava aliado do processo, sendo apenas um leitor de um processo aparentemente acabado, a intenção agora é fazê-lo perceber-se como agente, entendendo os fatos como sequenciais, dentro de um contexto, e não de

forma isolada. O encadeamento de fatos e paisagens passa a depender do conhecimento do aluno, visto que um objetivo se esclarece: entender o porquê e a lógica dos acontecimentos e a possibilidade palpável da repetição de eventos que desencadearam esses acontecimentos.

Ainda analisando o PCN, passemos aos objetivos gerais:

OBJETIVOS GERAIS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Espera-se que, ao longo do ensino fundamental, os alunos gradativamente possam ler e compreender sua realidade, posicionar-se, fazer escolhas e agir criteriosamente. Nesse sentido, os alunos deverão ser capazes de:

- identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;
- organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;
- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
- reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
- questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;
- utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia (BRASIL: 1997: 33).

Observe agora as recomendações para o primeiro ciclo:

OBJETIVOS DE HISTÓRIA PARA O PRIMEIRO CICLO

Espera-se que ao final do primeiro ciclo os alunos sejam capazes de:

- comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
- reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade;
- reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência;
- caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas;
- identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada;
- estabelecer relações entre o presente e o passado;
- identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções (BRASIL:1997:33).

Pelo que leu, há uma convergência entre o pensamento acadêmico e os Parâmetros? Os pontos comuns são apresentados e nos levam a acreditar na importância de conscientizar os alunos a uma visão crítica sobre si mesmo e o meio em que vivem. A palavra é cidadania.

E quanto aos temas, a situação não difere, há forte ênfase na valorização da história local, na origem e na transformação das formas espaciais:

Os conteúdos de História para o primeiro ciclo enfocam, preferencialmente, diferentes histórias pertencentes ao local em que o aluno convive, dimensionadas em

diferentes tempos. Prevalecem estudos comparativos, distinguindo semelhanças e diferenças, permanências e transformações de costumes, modalidades de trabalho, divisão de tarefas, organizações do grupo familiar e formas de relacionamento com a natureza. A preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia a dia (BRASIL:1997: 40).

A preocupação de que o educando conheça o grupo social a que pertence, a fim de que possa comparar seus hábitos, seus costumes, sua cultura, enfim, é a tônica nas diretrizes.

1.4 - Novas Perspectivas do Ensino da História e da Geografia

Novos usos, novas tecnologias



Fonte: <http://anabeatrizgomes.pro.br/moodle/file.php/1/AULA5MULTICULTECNOLOGIA.pdf>

*“De onde viemos? Aonde vamos?
Viajemos e compreendamos nosso destino (...)
Na era dos computadores, temos mais ideias e sonhos.
Agora estamos diante do desafio do amanhã.
Com o aumento do conhecimento e da tecnologia,
Nós mudamos nossas vidas e nossos mundos.
Dos confins do espaço às profundezas do mar,
Nós construímos numa vasta rede eletrônica (...)”*
(Pierre Babin)

O que desejam os gestores em relação ao ensino dessas ciências? Há mudanças no método de ensino? Há assuntos que precisam ser revisados, eliminados ou acrescidos? Devemos aumentar ou diminuir o conteúdo das disciplinas? A diminuição da carga horária do ensino afeta de que maneira as suas inserções? Questões práticas se deparam com a realidade mundial, porquanto brasileira: a transformação em velocidade no mundo globalizado, ainda que desigual.

Apresentar o mundo globalizado, repleto de diversidades e conflitante e, simultaneamente, fazer o aluno perceber a posição do seu país, da sua cidade,

do seu bairro e a sua própria. Trazer a realidade e fazê-la caber no “mundo do aluno”. Abrir a janela e fazer com que ele perceba o seu papel como cidadão.

Não há dúvida que a presença de novas tecnologias, tal como o computador, acaba por exigir das instituições de ensino e dos professores uma aproximação cada vez maior com as inovações. Ainda que haja resistência em função de nossas próprias limitações, sob o ponto de vista físico e material, ou mesmo por conta do desconhecimento do uso de algumas das novas ferramentas. Enfim, o ensino das ciências humanas precisa se adaptar, em função da maior rapidez ao acesso das informações, uma das características do processo denominado Globalização, apoiado pela revolução técnico-científica.

A escola deve ser o local de integração entre as “novidades” tecnológicas e a cultura e “palco” para aplicação dos conhecimentos. O educador é o mediador, no cenário amplamente dimensionado pelas novas tecnologias de comunicação. É preciso encontrar uma lógica capaz de organizar, apoiada em alguma síntese, as informações dentro de cada área de conhecimento.

O método de educação se redefine, afastando o temor de que um dia o professor possa ser substituído pela televisão (como na época do Telecurso 2000²) ou pelo computador e a Internet. Esses meios precisam ser orientados, pois sabemos que há uma diferença significativa entre “informação” e “conhecimento”. E antes o professor era o único referencial de conhecimento a que o aluno tinha acesso, hoje somos os “facilitadores do aprendizado”. E alguns estudiosos apontam o caminho: a criação de um senso crítico, cujo cerne seja a separação entre o “joio e o trigo”, ou seja, maturidade para ensinar o educando a utilizar as ferramentas associadas à comunicação virtual, fazendo-o perceber os aspectos negativos de uma não seleção de fontes e informações distorcidas ou manipuladas, pouco confiáveis.

Os novos espaços que surgem serão usados como referência na educação e, assim, todo cuidado será necessário, já sendo possível prever o quão difícil se torna essa tarefa. Passamos, então, a uma indagação que pode nos nortear: quais as relações de poder estão por detrás dos produtores de informação? Quem são os representantes do conhecimento tão amplamente divulgado? É importante estimular a criação da consciência crítica, do questionamento incessante sobre as verdades lançadas dentro e fora da sala de aula, incluindo o ambiente virtual.

Fazer com que o educando entenda que o conhecimento é construído, que sua realidade ajuda a construir o conhecimento e que, portanto, a sua ação faz parte dessa construção é a base de uma consciência analítica e interrogadora. “Eu sou parte do mundo e o que faço pode mudar o espaço e fazer história. O meu espaço e a minha história”.

Assim como ocorre com os noticiários da televisão, as manchetes dos jornais, os artigos das revistas e muitos dos livros publicados, o mundo virtual obedece a regras do poder, que como sabemos, nem sempre são favoráveis ao bem estar. Leia o artigo, de Cabral e Moraes (2011: 23-26):

No ambiente escolar a presença da tecnologia se torna cada vez mais evidente, pois o aluno da sociedade contemporânea está cada vez mais conectado com as diversas tecnologias, bem como há um número infindável de ferramentas virtuais e, até mesmo de livros digitais disponíveis na internet gratuitamente. Este desafio de problematizar, refletir e construir o senso crítico é um desafio não apenas do educador, mas de todos os atores sociais que constituem um ambiente escolar. Devemos ressaltar que vivemos em uma sociedade da informação e não do conhecimento. Os indivíduos hoje têm acesso às informações praticamente em tempo real, tão rapidamente chegam as informações até nós. A diferença entre informação e conhecimento é evidente e inclui uma metodologia que ultrapasse as barreiras tradicionais da educação, de tal modo que “a questão que se coloca é, pois, sobretudo, uma questão de método, isto é, da construção de um sistema intelectual que permita, analiticamente, abordar uma realidade, a partir de um ponto de vista. Este não é um dado em si, um dado a priori, mas uma construção. É nesse sentido que a realidade social é intelectualmente construída”, enfatiza Milton Santos em seu livro “A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção”.

Desta maneira, a percepção crítica reflexiva do indivíduo muitas vezes não consegue desligar-se do mundo virtual e compreender o conhecimento que está inserido por trás da informação. A realidade virtual é impregnada de interesses e valores dúbios, que nem sempre contribuem para um mundo melhor, para uma realidade social de valores humanos. Ter acesso aos meios técnico-científico e informacionais não constitui por si só uma possibilidade de construção de saberes, é necessário uma intervenção da informação de maneira a evidenciar suas influências. O geógrafo Milton Santos propõe que “as técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço”. Sendo assim, a história de nossa época deve ser escrita pelos sujeitos sociais, mas não deve ser objeto de manipulação social imposta pela mídia (COBRAL & MORAES, 2011: 23-26).

No entanto, cumpre ressaltar que esse não é a função unicamente do educador. Abrimos esse subitem para abordar as “Novas Perspectivas do Ensino da História e da Geografia” e nos resta dizer que o desafio proposto da construção do senso crítico não cabe somente ao educador mas que inclui todos aqueles que estão envolvidos com o processo educacional. A nós, reservamos nossos questionamentos sobre a adoção de métodos únicos e independentes assim como a tarefa de aprender a relacionar os conhecimentos aos meios informacionais e técnico-científicos que permitem a identificação da humanidade como um todo, ao mesmo tempo que aprofunda as suas diferenças.

² Telecurso 2000, criado em 1978, em parceria com a Fundação Roberto Marinho e a Fundação Padre Anchieta. Visite o link: <http://www.novotelecurso.org.br/telecurso/index.html#/main.jsp?lumPageId=1D6530765D5644709741AEAA3622D3BC>

Vamos fechar essa unidade com “chave de ouro”! Leia o artigo adaptado de um módulo de educação a distância, de Evaristo (2008: 10-13), que tem como particularidade enfatizar a formação do professor. Boa leitura!

Para início de conversa

Para a construção da conversa que se inicia com este trabalho, fomos levados a realizar escolhas metodológicas que tinham a ver, principalmente, com o perfil do professor-aluno enquanto professor regente nas séries iniciais e em formação acadêmica de nível superior, sem com isso perder de vista o educando, presente no processo de formação deste mesmo estudante-professor. Em determinados momentos há um enfoque múltiplo no tratamento de determinados tópicos, pois o diálogo que buscamos envolve esse duplo sujeito formador e em formação. Assim, optamos por desenvolver o módulo de Educação e Ciências Sociais inicialmente como um aprofundamento em duas categorias fundamentais: o espaço e o tempo (...).

Tradicionalmente, o ensino de História e Geografia aparece no contexto escolar como disciplinas autônomas e isoladas. Essa divisão do conhecimento em áreas bem diferenciadas faz com que o aluno identifique, de forma reducionista, a História com datas, nomes e fatos históricos, e a Geografia com a extensa lista de nomes de países, rios, planaltos, planícies etc. Essa redução das Ciências Sociais às disciplinas de História e Geografia vem sendo objeto de intensas críticas, não apenas entre os pesquisadores, mas também entre os educadores.

Nesse sentido, nos últimos anos, tem surgido uma série de propostas que procuram repensar o ensino de História e Geografia nas séries iniciais da educação básica, situando tais disciplinas em um quadro mais amplo das Ciências Sociais. Para melhor compreender as relações entre as várias ciências sociais, acompanhemos a abordagem desenvolvida por Heloisa Dupas Penteado (1991, p. 17-18):

As Ciências Sociais compreendem uma área do conhecimento humano alimentada pelo saber produzido por várias ciências – Sociologia, Antropologia, História, Geografia, Economia, Política, entre outras. Todas têm como objeto de estudo o homem em suas relações: entre si, com o meio natural em que vive, com os recursos já criados por outros homens através dos tempos.

A Geografia privilegia as relações do homem com o espaço em que está situado. Busca compreender tanto as características do espaço natural em que os homens se situam – campo

da chamada Geografia Física – como o uso que eles fazem desse espaço, através das relações que mantêm entre si – campo de preocupações da Geografia Humana. Ao buscar essa compreensão, a Geografia recorre a conhecimentos produzidos por outras Ciências Humanas, como a Sociologia, a Economia etc. e, também, a conhecimentos produzidos pelas Ciências da Natureza ou Ciências Físicas, Químicas e Biológicas.

A História procura estudar o homem através dos tempos, nos diferentes lugares em que tem vivido. Investiga permanências, mudanças ou transformações de seu modo de vida, no sentido de compreendê-las. A História recorre às contribuições da Sociologia, Antropologia, Economia e Política. A Sociologia centra as suas atenções nas relações que os homens travam entre si, no seu espaço e no seu tempo. Busca compreender as relações de trabalho, lazer e poder, bem como a inter-relação das mesmas na sua organização e funcionamento simultâneos. Para isso, recorre ao conhecimento produzido por outras ciências sociais e humanas como: a Economia – que tem como centro de suas atenções as relações de produção e distribuição de bens necessários à sobrevivência; a Política – que busca apreender as relações de dominação, subordinação e resistência pelos agrupamentos humanos na sua convivência.

A Antropologia centraliza seus estudos nos homens e nos produtos de suas ações. Empenha-se em adquirir conhecimentos sobre o ser humano enquanto uma espécie animal, dentro da escola zoológica – campo de preocupação da chamada Antropologia Física – e, também, sobre as criações humanas – campo de preocupações da chamada Antropologia Cultural. Utiliza tanto conhecimentos produzidos por outras Ciências Humanas, como a Sociologia, a História e a Economia, como também, conhecimentos produzidos pelas Ciências da Natureza ou Ciências Físicas, Químicas e Biológicas.

Todas essas áreas do conhecimento mostram que para além das divisas de seus campos de estudos e pesquisas, todas elas têm uma preocupação em comum: o estudo do homem como ser social.

Assim, acreditamos que a Geografia e a História podem contribuir para o estudo do homem como ser social, ainda que iniciemos

metodologicamente separando o foco de análise em objetos diferenciados. No cotidiano, as práticas de interdisciplinaridade buscarão uma integração recíproca das diversas áreas das Ciências Sociais ao estabelecer finalidades e princípios que, por sua vez, exigirão aproximação conceitual, metodológica e organização comum. Como veremos mais adiante, o universo onde estas práticas ocorrem tem papel decisivo para atingirmos os objetivos estabelecidos. Trata-se da escola, enquanto instituição, cuja organização pode determinar a conservação ou a superação de uma ordem vigente ou dominante. Portanto, as limitações para chegarmos aos objetivos de formação pretendidos pelas Ciências Humanas, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, devem considerar não apenas conteúdos, mas os sujeitos, as inter-relações no espaço de ação e suas propostas de organização política e pedagógica.

Assim, se as Ciências Sociais têm o objetivo de possibilitar ao educando compreender a complexidade das relações que o cercam e prepará-lo para agir como sujeito autônomo que transforma o mundo em que vive, devemos estar cientes dos riscos, mas também dos prazeres, que surgirão neste percurso. Devemos ter claro que em nossa trajetória e ao final dela escolhas serão realizadas para conservar ou para transformar o mundo em que vivemos.

Mas, antes de aprofundarmos o estudo da concepção das Ciências Sociais, vamos compreender como a História e a Geografia se constituíram em áreas de conhecimento específico e quais são os seus respectivos paradigmas.

O que dá para rir...

Há alguns anos um programa humorístico de televisão, muito conhecido, representou uma cena bastante ilustrativa de como as pessoas se lembram dos conteúdos escolares e da importância deles para a vida cotidiana. A cena se passou no programa “TV Pirata” e contou com a participação de três famosos atores, Regina Casé, Luis Fernando Guimarães e Pedro Paulo Rangel. O cenário é uma sala de estar, comum a qualquer lar brasileiro. Na sala se encontra um casal, com o homem (Luis Fernando), supostamente representando o marido,

sentado assistindo à TV e lendo um jornal. A mulher (Regina Casé) está de pé, atrás do sofá, usando um avental e enxugando um prato. Ao fundo vê-se o outro personagem entrando por uma janela, usando roupa de presidiário (uniforme dos irmãos Metralha de Walt Disney).

Ao se aproximar do homem que está sentado, o suposto ladrão aponta-lhe uma arma e dispara uma pergunta:

— Quais são os rios da margem direita do Amazonas?

Assustado, o casal procura lembrar da resposta correta. Balbuciando as palavras, o marido, visivelmente apavorado, responde:

— Madeira, Tapajós, Xingu, Tocantins.

Satisfeito, ainda que incrédulo por ter obtido a resposta, o “assaltante” se retira de cena, saindo pela janela. A mulher, ainda sob o efeito do susto, suspira e se dirige ao marido dizendo:

— Tá vendo, eu não te disse que um dia aquelas besteiras que você aprendeu em Geografia serviriam para alguma coisa.

... Dá para refletir.

A cena acima se refere de forma específica ao ensino de Geografia, mas também poderia ser em relação ao ensino de História. Ela retrata um aspecto em comum entre essas áreas do conhecimento.

Tanto a História como a Geografia, por um longo período, tiveram suas respectivas identidades reduzidas ao papel de reprodutoras de informações. Se a História é identificada com a memorização de datas, fatos e heróis, a Geografia, por sua vez, está ligada à descrição de fenômenos espaciais, à memorização de nomes de rios, cidades e outras construções do homem.

A cena, apesar de inverossímil, pode nos servir para refletir sobre a história dessas disciplinas escolares. Quantos de nós não tivemos de responder a esta pergunta? Quantos não passaram pelo mesmo terror de responder a questões sem sentido para a vida real que levamos cotidianamente? Por que, então, estudar Geografia ou História?



Não encontraremos uma única resposta para cada uma dessas questões. No entanto, poderemos entendê-las melhor buscando

o processo histórico de formação dessas disciplinas, que, como veremos, está relacionado à origem da ciência moderna.

Após essa reflexão, prossigamos em nosso estudo, avaliando o ensino da História na Educação Infantil.

Exercícios

- 1- Qual o papel fundamental das ciências humanas no processo educativo?
- 2- Explique a frase: O desafio proposto da construção do senso crítico não cabe somente ao educador mas inclui todos aqueles que estão envolvidos com o processo educacional.

O ENSINO DA HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

“A primeira etapa da educação básica” (LDB, Lei 9 394/96), a educação infantil tem como um de seus objetivos “(...) *promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras.*” (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998). E mais uma vez em nosso instrucional nos deparamos com a palavra “cidadania”, permitindo a compreensão da importância do ensino de história nessa fase da vida. A relação entre a criança e o meio em que vive, por nós já debatida em toda a unidade inicial desse instrucional, parece ter sua significação ressaltada aqui. Conhecer a sua realidade para confrontá-la com outras existentes é a proposta, nos permitindo pensar numa tríade: observar, associar e

expressar, através da organização dos pensamentos e conhecimentos adquiridos. A criança é levada a conhecer outras culturas e compará-las, através da prática diária, dentro da sala de aula.

Antes de seguir, devemos nos lembrar da necessidade de avaliar a contribuição dos teóricos que serão apresentados ao longo de todo o curso de formação de professores, não perdendo de vista, no entanto, a concepção de que a construção do conhecimento é um eterno debate entre as ideias, repleto de dúvidas e de obstáculos aparentes a sua viabilização. Cabe a nós, em formação permanente, estarmos vigilantes para a revisão de nossa prática, sem, contudo, nos permitir deixar de lado o embasamento teórico.

2.1 - O Conceito de Infância Construído Historicamente

Quadro: As Meninas – Diego Velázquez



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=23828>

Grande parte dos autores¹ aponta o período entre os séculos XVII e XVIII como marco para o surgimento do conceito de infância², apoiada na tese de que até então à criança era reservada

certa indiferença e anonimato, sem que lhe fosse atribuído um papel na sociedade, estando dissociada de um conceito ainda também incipiente de família.

¹ Ver uma discordância em KUHLMANN, J.R.M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

² Do latim *infantia*, incapacidade de falar. “() Carrega consigo o estigma da incapacidade, da incompletude perante os mais experientes, relegando-lhes uma condição subalterna diante da sociedade (...).” Coelho, 2006.

(...) a partir do fim do século XVII uma mudança considerável alterou o estado de coisas que acabo de analisar. Podemos compreendê-la a partir de duas abordagens distintas. A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (ÁRIES, 1973:6).

No entanto, a criação do novo *status* se dá sob o signo do liberalismo econômico. A urbanização é apontada como fator de surgimento de núcleos familiares mais definidos e próximos ao conceito de família e a Revolução Industrial traz uma nova abordagem sobre a criança. Do anonimato a valorização econômica:

Com o apogeu da Revolução Industrial, ocorrido entre os séculos XVIII e XIX, foi direcionado um novo olhar sobre a infância. Estas passaram a ser vista como tendo um valor econômico a ser explorado. A urgência por mão-de-obra provoca o não cumprimento dos direitos infantis de acesso à escola, levando as crianças novamente ao mercado de trabalho, submetidas às explorações em nome dos ditames econômicos (COELHO, 2006:885).

O desenvolvimento das ciências humanas, no período apontado entre 1850 e 1950, influencia a concepção mais humanizada, com o afastamento das crianças das fábricas e a sua inserção nas instituições escolares. O fim do século XIX traz a fortificação do modelo familiar e a projeção dos estudos científicos associadas aos mais diferentes campos das ciências na elaboração de um conceito sobre infância.

Como podemos perceber através desse breve histórico, a abordagem atual é fruto das intensas modificações ocorridas e o próprio conceito de infância resulta de uma construção histórica, refletindo valores existentes na sociedade por meio de suas políticas econômicas. Nos dias de hoje, a globalização e o neoliberalismo imprimem novas acepções, conferindo à criança necessidades e

características diversas, fortemente influenciadas pelas novas tecnologias informacionais. E se até então, a infância era encarada como uma fase natural, como outras na vida do ser humano, uma nova aceção surge, como atesta Coelho (2006:88):

Diferentemente do protótipo de criança desenvolvidos nos séculos anteriores a criança, calcado no mito da infância feliz deste novo milênio possui um espírito mais independente, pois desenvolveu uma série de habilidades no contato a mídia. No entanto, ainda precisam da ação interventora e mediadora do adulto, no sentido de conduzi-la na elaboração das estratégias de percepção da realidade. Existe uma urgência na preparação das crianças para o contato com o bombardeio de informações de tão fácil acesso, primando pela construção de um filtro capaz de selecionar àquelas de maior qualidade além do trato com a acuidade visual, eficaz no entendimento das imagens que povoam nosso cotidiano.

Todos os acontecimentos que perpassam a história da infância serviram para estruturar uma nova caracterização da criança, do ponto de vista sociológico, como um componente histórico-cultural moldada por condicionantes econômicos e políticos atuando diretamente sobre ela. Considerando tais elementos, encaramos esta fase da vida humana como detentora de direitos, dotada de competências e capacidades a serem aprimoradas, tendo condições para exercer o seu papel como cidadã dentro de um processo evolutivo de socialização.

A criança contemporânea amadurece precocemente, dada as estimulações ofertadas no meio circundante. De notável inteligência e criatividade, precisam ser ouvidas e consideradas como parte integrante da sociedade. Mesmo tendo adquirido uma certa independência desde cedo, é inestimável o apoio, a proteção e o contato do adulto, auxiliando-a nas suas escolhas, na constituição dos princípios e valores baseados na justiça e na solidariedade, proporcionando a construção de um olhar crítico frente o mundo que nos envolve. Só assim estaremos preparando nossas crianças para viverem plenamente estes novos tempos. E essa crise da infância pode ser provocada por alguns fatores que devem ser considerados. A produção corporativa da cultura infantil, em outras palavras, os artefatos da cultura produzido por grandes empresas especializadas, exercem uma forte influência na formação dessas crianças e merecem uma apreciação detalhada de pais e educadores. Ao examinarmos as pedagogias escolar e cultural, poderemos dar um sentido mais adequado ao processo educacional em vigência, preocupado com essas questões tipicamente contemporâneas e que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem infantil (COELHO, 2006: 88).

2.2 - As Propostas do RCNEI: Conhecimento de Mundo, Natureza e Sociedade

Na introdução da Unidade I, falamos sobre um dos objetivos explicitados no RCNEI para a Educação Infantil. Contribuir para que haja valorização das identidades, a fim de auxiliar o exercício da cidadania, reconhecendo elementos em outras culturas que ajudem a aproximar os mundos apresentados à criança. Considera também a relevância

do planejamento de práticas educativas. que “(...) considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país”. (BRASIL, 1988).

A elaboração do RCNEI atende a uma demanda que, como observamos no subitem anterior, é fruto das transformações da sociedade mundial e das reestruturações familiares que acompanham essas mudanças, enfatizando seu caráter “moldável” aos diversos panoramas brasileiros, respeitando, inclusive as disparidades contidas no seu território, refletidas nas instituições de ensino. São *propostas*, como enfatizam, prontas a serem adaptadas a diferentes situações. E nesse ponto, aproveitamos para refletir sobre a nossa própria prática, nesse atual momento de nossa formação profissional. Precisamos de orientações curriculares que forneçam embasamento teórico a nossa prática, porém que nos permitam a sua adequação e dialoguem com nossas próprias vivências.

O cuidado com as especificidades da educação infantil se revela simultaneamente à incorporação de falhas ocorridas anteriormente no seu processo de instalação. Admitindo o caráter assistencialista de períodos passados, a proposta se renova e expõe os problemas inerentes à desigualdade social brasileira. O processo de construção do conhecimento das crianças é analisado e descrito como se utilizador das mais diferentes linguagens, sendo que através dele “(...) *exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar*”. Essa característica permite às crianças a construção do conhecimento “(...) *a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio*”.

Conscientes dessas peculiaridades, temos muito a explorar. A nosso favor, temos a certeza da capacidade potencial criativa, exploradora e associativa. Por não aceitarem de forma fácil o conhecimento “pronto”, as crianças, nesse período, se constituem em autênticos pesquisadores, dotados de verve investigativa.

Instruí-los a se perceberem parte de um todo, componentes de um grupo quase sempre heterogêneo sob diversos aspectos é efetivamente um grande desafio, compreendendo o entendimento das diferenças que o cercam. E é nesse ponto que a tarefa do educador precisa de orientação, através do conteúdo, apresentado pelo RCNEI.

Os conteúdos conceituais referem-se à construção ativa das capacidades para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem atribuir sentido à realidade. Desde os conceitos mais simples até os mais complexos, a aprendizagem se dá por meio de um processo de constantes idas e vindas, avanços e recuos nos quais as crianças constroem ideias provisórias, ampliam-nas e modificam-nas, aproximando-se gradualmente de conceitualizações cada vez mais precisas.

O conceito que uma criança faz do que seja um cachorro, por exemplo, depende das experiências que ela tem que envolvam seu contato com cachorros. Se num primeiro momento, ela pode, por exemplo, designar como “Au-Au” todo animal,

fazendo uma generalização provisória, o acesso a uma nova informação, por exemplo, o fato de que gatos diferem de cachorros, permite-lhe reorganizar o conhecimento que possui e modificar a ideia que tem sobre o que é um cachorro. Esta conceitualização, ainda provisória, será suficiente por algum tempo — até o momento em que ela entrar em contato com um novo conhecimento.

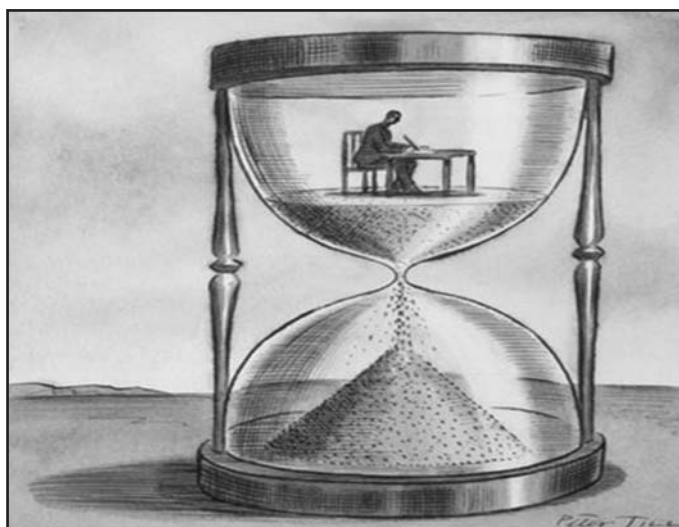
Assim, deve-se ter claro que alguns conteúdos conceituais são possíveis de serem apropriados pelas crianças durante o período da educação infantil. Outros não, e estes necessitarão de mais tempo para que possam ser construídos. Isso significa dizer que muitos conteúdos serão trabalhados com o objetivo apenas de promover aproximações a um determinado conhecimento, de colaborar para elaboração de hipóteses e para a manifestação de formas originais de expressão (BRASIL, 1998:50).

Finalizamos esse subitem com o propósito de enfatizar as propostas do RCNEI, tendo em vista algumas particularidades intrinsecamente relacionadas ao conhecimento do mundo, da natureza e da sociedade. A apresentação de manifestações culturais, com ênfase na diversidade, a observação e a exploração do mundo, numa atitude cujo embasamento tenha em conta a própria potencialidade do aluno, que deverá se perceber como integrante, participativo e agente do meio. Leia a proposta:

Acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças sobre educação de crianças

A pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes, valores etc. que caracterizam a população brasileira marca, também, as instituições de educação infantil. O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas. Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. Estas capacidades são necessárias para o desenvolvimento de uma postura ética nas relações humanas. Nesse sentido, as instituições de educação infantil, por intermédio de seus profissionais, devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias. Acolher as diferentes culturas não pode se limitar às comemorações festivas, a eventuais apresentações de danças típicas ou à experimentação de pratos regionais. Estas iniciativas são interessantes e desejáveis, mas não são suficientes para lidar com a diversidade de valores e crenças.

Compreender o que acontece com as famílias, entender seus valores ligados a procedimentos disciplinares, a hábitos de higiene, a formas de se relacionar com as pessoas etc. pode auxiliar a construção conjunta de ações. De maneira geral, as instituições de educação devem servir de apoio real e efetivo às crianças e suas famílias, respondendo às suas demandas e necessidades. Evitar julgamentos moralistas, pessoais ou vinculados a preconceitos é condição para o estabelecimento de uma base para o diálogo (BRASIL, 1988:77).



Fonte: <http://historiadoensino.blogspot.com/2009/07/i-semana-de-ensino-de-historia-da-uern.html>

Boa parte dos teóricos mencionam precariedade e insuficiência no acesso dos professores às teorias sobre educação infantil além de inadequação daquelas as quais se obteve algum conhecimento, visto que se encontram desarticuladas em relação à realidade dos educadores, ou seja, distantes de suas práticas diárias. No entanto, o consenso faz da História hoje uma disciplina cujo desafio incide em definir sua identidade em relação às outras disciplinas humanas. Ranzi, 2005, enfatiza a utilização/apropriação de alguns conceitos, palavras e expressões próprias a fim de que não haja uso de definições abstratas que poderiam simplesmente ser memorizadas pelos alunos, sem que houvesse o perfeito entendimento dos mesmos. Tempo, a noção de cultura, a noção de sociedade, economia e poder são os mais recorrentes e, evidentemente, necessitam de mais ou menos contextualização, em função da sua atualidade. Ou seja, sabemos que algumas noções são perfeitas para explicar um determinado contexto, mas que podem soar absurdas em outro(s).

Veja a concepção de Nora, 1997:33, que nos aponta algumas das bases que irão dinamizar os conceitos da disciplina.

(...) a via aberta para uma outra história: não mais os determinantes, mas seus efeitos; não mais as ações memorizadas ou mesmo comemoradas, mas sim o vestígio dessas ações e o jogo dessas comemorações; não mais os acontecimentos em si mesmos, mas sim sua construção no tempo, o apagamento e a reparação de suas significações; não mais o passado tal como ele se passou, mas sim seus empregos sucessivos; não mais a tradição, mas sim a maneira pela qual ela se constituiu e transmitiu (NORA, 1997: 33).

Ou seja, valorizar os meios pelos quais evoluiu o processo histórico, assim como os seus efeitos; a maneira como tudo pode se repetir a cada novo

contexto; os fatos que se “copiam”; o que está “por detrás” de cada fato. O que se propõe é à sociedade atual é despertar o prazer em conhecer o seu passado. E fazer perceber como se constrói sua identidade. O que sabemos, no entanto, é que a proposta não chega sempre à escola ou, menos ainda, às séries iniciais.

O conceito de que a História é baseada num amontoado de informações ainda resiste e esteve a serviço da construção de ideologias atreladas ao poder e à formação de uma formação cívica e moral, fortemente associada à questão da memória nacional. E a dinamização do ensino precisa enfocar alguns pontos essenciais. Vejamos novamente o que diz Ranzi, 2005:5, a respeito:

a) que frequentar o passado e conhecê-lo é recuperar outros valores diferentes dos nossos, é penetrar num inventário deliberado de tudo o que é humano; **b)** que a história alimenta, como representação, as identidades: ela apresenta as origens, as genealogias, ela justifica os pertencimentos, delimita os quadros e os modelos que instituem as diferenças e as semelhanças que temos em relação aos outros hoje e em outros tempos; **c)** o passado pode ser convocado a serviço de um conhecimento realista servindo para analisar as consequências de determinadas ações que perduram no presente de maneira problemática; **d)** que o ensino de história é, pois, o ensino da liberdade, da tolerância e que compreender o mundo é afastar o medo do desconhecido; **e)** a história pode também servir para proporcionar prazer, procurando situar os laços de familiaridade, os lugares que alimentam a nostalgia, os sonhos, a segurança e um refúgio contra as intempéries do dia a dia; **f)** a função cultural (no sentido antropológico de cultura) da história é imediata, pois a história é a dimensão temporal de uma cultura/política. (Itens adaptados de Moniot, 1993, p. 215; Borne, 1998) (RANZI, 2005: 5).

“(...) compreender o mundo é afastar o medo do desconhecido”. Essa citação parece reconfortante e, sozinha, já poderia justificar as novas abordagens

conceituais. Energizar o ensino na sala de aula pode estar explicitado na transmissão de uma memória coletiva, revisada, ampliada, compreendendo a bagagem de cada aluno, de cada sociedade analisada, associada à história acadêmica. Relativizar o conhecimento, através do estudo do passado, encorajando o aluno a comparar a as diversas épocas e civilizações, usando seu espírito crítico, constatando os “bastidores” de um acontecimento, seus agentes.

Encorajá-lo a um “autoexame”, uma “autoanálise”, tendo em vista o seu papel como agente histórico, cidadão e “fazedor” de história. Essas são formas através das quais podemos dinamizar em nossa sala de aula os conceitos históricos.

Vamos finalizar esse subitem com a leitura de um artigo que utiliza a sala de aula como “pano de fundo”, publicado em Roiz e Serejo, 2010.

FAZER O CIDADÃO: o conceito e o exercício da cidadania de alunos do ensino fundamental na Escola Municipal Julio Manvailier

*Diogo da Silva Roiz
Wilson da Silva Serejo*

“(…) Conduzir o aluno a refletir acerca das transformações sociais, políticas e econômicas, tornou-se uma constante, principalmente, após o período de redemocratização do país. Todos estes preceitos, todavia, remetem à formação do alunocidadão, onde a atuação da disciplina de História surge como meio de situar os alunos enquanto agentes sociais ativos.

(…) A instituição escolar é tida como um espaço importante para a o crescimento e desenvolvimento da sociedade por fornecer subsídios para que o aluno consiga perceber o mundo que o cerca. Portanto, em termos gerais, a escola está voltada para a formação do cidadão, ou seja, parte dela o propósito de educar o cidadão frente às características como a concepção de leis e direitos.

(…) Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) implementam conceitos e propostas para “criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos, nas escolas, socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania”.

(…) Essa pesquisa, a fim de estabelecer relações com o desenvolvimento da cidadania, procura situar como os discentes da Escola Municipal Julio Manvailier estão exercendo os conceitos e valores apreendidos nas aulas de História, tão necessários à formação do cidadão e a construção de uma identidade social. A cidadania, “como fenômeno complexo e historicamente definido”, teve suas bases alicerçadas em teorias voltadas para a construção de um estado democrático, onde a ação de determinados segmentos sociais não sobrepujassem o espaço de outros, ou seja, um local em que todos seriam membros de uma

nação igualitária. Mas, estudar o conceito de cidadania não é tarefa tão simples, principalmente quando se leva em conta seus desdobramentos e suas características peculiares.

A Escola Municipal Julio Manvailier

O município de Amambai, desmembrado do município de Dourados, teve seu povoamento iniciado em 03 de agosto de 1903, quando aqui se fixaram Januário Lima, Marcelino Lima, Oscar Trindade entre outros. Recebeu, inicialmente, a denominação de Patrimônio União e depois Vila União. Foi elevado a município em 28 de setembro de 1948, conforme a Lei nº. 131/48. Localiza-se a sul do estado de Mato Grosso do Sul e pertence a MRC Dourados. Com uma população estimada de 35000 habitantes. Sua principal atividade é a pecuária, seguida da agricultura e do comércio. No ano de 1978 era fundada no município de Amambai, que então somava trinta e três anos de emancipação política, a Escola Municipal Julio Manvailier. A gestão da municipalidade estava nesse ano sob os cuidados do prefeito Alcindo Franco Machado que, sensível à necessidade de uma instituição dessa natureza, principalmente no bairro em que se propunha sua instalação, organizou a viabilização da obra. O terreno fora doado por Claudino Martins dos Santos, figura de destaque por seus esforços pioneiros em nome da criação de uma escola que atendessem a demanda crescente da vila São Francisco, da qual também era.

Concluída a construção, o novo prédio fez substituir a casa de moradia onde até então eram recebidos alunos de toda circunvizinhança. Mesmo tendo uma nova estrutura, a parte organizacional da escola ainda apresentava sérias limitações, exemplo disso foi a falta de uma direção própria da escola, que ficava a cargo

Setor Municipal de Educação – centralizado na pessoa da professora Sonia de Melo Barbosa. Foi somente no ano de 1986, oito anos após sua fundação, que a professora Elizete Margô Andreopli Siqueira fora designada ao cargo de diretora. Daí em diante a escola obteve reconhecimento da sociedade como importante instituição de ensino e, mesmo sendo vítima dos altos e baixos da política municipal, sofreu consideráveis melhorias, que vão desde a ampliação do prédio à melhoria do corpo técnico e docente, via concurso.

A escola atende, em sua grande maioria, a alunos oriundos dos bairros periféricos ou da zona rural. Estes enfrentam problemas com o transporte pelo fato das grandes distâncias que têm de percorrer diariamente, rotina que geralmente se inicia na madrugada e se estende até meados da tarde, aqueles estão à mercê de todos os problemas que são bem conhecidos em vilas menos assistidas pelo poder público. Por outro lado, na escola Julio Manvailer, chama atenção a presença de crianças de descendência indígena ou mestiça, que mesmo morando em aldeias, vêm estudar na área urbana da cidade. A escola funciona em três períodos, matutino, vespertino e noturno, sendo que as atividades do ensino básico fundamental se concentram nos dois primeiros períodos, sendo o último direcionado ao EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Como já citado, a escola possui prédio próprio, com quatorze salas de aula, sala de informática, biblioteca. Em 2007 o número de alunos da escola era de 750 discentes para 42 professores. Sendo assim somavam-se 31 turmas para 1 sala de recursos e 1 laboratório de informática. No decorrer da pesquisa, as atividades foram muito bem acolhidas pelo diretor professor Richard Alexandre Coradini, e também pelas coordenadoras pedagógicas Jane Ely Santos Perius e Solange Adam de Souza.

Após estas reflexões, passaremos a analisar uma situação específica, neste caso a Escola Municipal Julio Manvailer, onde, dando voz ao professor de história e aos alunos, poder-se-á formular uma ideia mais sólida de como a cidadania vêm sendo trabalhada e como os discentes estão apreendendo e exercendo a cidadania.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Julio Manvailer

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola constitui um conjunto de metas e diretrizes a serem realizadas pelos educadores e pela administração.

Serve como um caminho, uma perspectiva de trabalho. No plano constam os diversos projetos trabalhados pelos professores anualmente. Na escola municipal Julio Manvailer, o plano pedagógico parte de dois princípios basilares: a) participação efetiva dos pais no processo de escolarização dos filhos; b) e redução do número de evasão e repetência. Tem-se também como objetivos específicos a participação e inclusão de todos os segmentos sociais, no intento de superar as diferenças sociais presentes na escola. Conforme apontam as diretrizes do Projeto Político-Pedagógico (PPP), a escola, entende que a participação dos pais no processo de escolarização dos filhos, isto é, a escola almeja que sua organização pedagógica possa agregar pais e alunos inseridos no contexto escolar. Um segundo ponto enfatizado com grande preponderância pelo projeto, diz respeito à evasão escolar. A escola, por se caracterizar como uma instituição destinada a atender alunos advindos de família de baixa renda, tem um alto índice de evasão – em sua grande maioria são alunos que deixam o banco escolar para se colocar no mercado de trabalho.

Outro fator de destaque no projeto é o índice de repetências. Com o intuito de sanar o problema das reprovações, consta no documento que uma das metas primordiais da escola é oferecer ao aluno condições de estabelecer meios para recuperar as notas como também se adequar às exigências da série a qual frequenta.

Para um melhor manuseio do documento, como também para melhor organização, o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Julio Manvailer é dividido em tópicos que abrangem pontos acerca da filosofia, das competências e atribuições. A filosofia abrange fatores como: 1) exercer sua cidadania com dignidade, assumindo responsabilidades e por elas responder; 2) ser crítico, autônomo, solidário ao mundo que o acolhe, enfrentando novos desafios sem preconceitos, assumindo sua identidade e expressando seus pensamentos, sentimentos e ideias; 3) exercer a competitividade igualitária dentro do mercado de trabalho, conquistando seu próprio espaço na sociedade e nela fazer valer seus direitos e deveres de cidadão.

No plano pedagógico, os conteúdos inerentes à disciplina de História estão fixados com relação a eixos temáticos, onde, para o quarto ciclo, os conteúdos ramificam-se em temas como: História das relações e representações sociais da cultura, do trabalho e do poder, e História das relações e representações sociais da cultura do trabalho, do

poder e da consolidação do capitalismo do Brasil Império. Para o 8º ano, os conteúdos propostos são: Revolução Inglesa, Iluminismo, Revolução Industrial e as lutas proletárias, Consolidação do capitalismo e Brasil Império, Revolução Francesa e Era Napoleônica, A expansão Imperialista, Independência e desenvolvimento dos EUA, Independência dos países da América Latina, Independência do Brasil, 1º. Reinado, Período Regência, Brasil: 2º. Reinado e Exploração da erva-mate. Já para o 9º ano os conteúdos abarcam temáticas como: Mundo Contemporâneo: Brasil República, I Guerra Mundial, Revolução Russa, Crise Capitalista e Regimes totalitários, II Guerra Mundial, Mercosul e Brasil. Objetivos para o 8º ano têm como eixos temáticos a história das relações e representações sociais da cultura do trabalho, do poder e da consolidação do capitalismo do Brasil Império. O 9º ano se resume em especificar a história das relações e representações sociais da cultura, do trabalho e do poder. O que chama atenção é que nem um tópico específico menciona a questão da cidadania como temática própria, subentendendo-se que os conteúdos relativos a esta estejam implícitos em cada assunto.

Alunos da E. M. Julio Manvailer: cidadãos em construção?

Com a tentativa de analisar de que modo a concepção de cidadania está sendo apreendida pelos alunos, buscou-se através da história oral, mapear as perspectivas dos alunos do ensino fundamental da Escola Municipal Julio Manvailer, perante a sociedade que os cerca e as questões relacionadas à cidadania. A metodologia acarreta certas dificuldades quanto a sua implementação em termos de objeto, e também aos seus modelos de aplicação. Nesse sentido, para que o andamento da pesquisa se dê de maneira profícua e coerente, é necessário, como nos relata Verena Alberti, ter em mente a seguinte problemática acerca da fonte utilizada: “Como fazer para ‘ouvir’ o que ela tem a dizer?, isto é, quais os mecanismos que devem ser utilizados para uma total coerência da interpretação da fonte? Isso se torna um exercício um tanto complexo e dificultoso mediante ao emaranhado de diferentes considerações, as quais devem delimitar o objetivo pretendido, deixando claro o motivo da escolha da metodologia oral.

A tentativa de apreensão dos conteúdos da disciplina de história por parte dos alunos os leva a confrontarem os aspectos históricos com a realidade vivenciada por eles, como afirmou Thompson: “por meio da história, as pessoas comuns

procuram compreender as revoluções e mudanças”, o que designa que quase sempre podem esquecer de seu significado na vida presente. Ainda segundo Paul Thompson:

Por meio da história política e social ensinada nas escolas, as crianças são levadas a compreender e a aceitar o modo pelo qual o sistema político e social sob o qual vivem acabou sendo como é, e de que modo a força e o conflito têm desempenhado um papel nessa evolução.

O papel da história oral na apreensão dos conteúdos inseridos através dos parâmetros para a educação básica, acompanha também o papel doutras metodologias como a comunicação audiovisual, o cinema etc. Concomitantemente a essas novas estruturas de abordagem tem-se que: a história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada... pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras... entre instituições educacionais e o mundo exterior.

Verificou-se em trabalho anterior a maneira como o professor de história da escola ensina aos alunos direitos e cidadania. Em função do espaço, não retomaremos a questão. Para maiores detalhes ver: SEREJO, W. S. Fazer o cidadão: o conceito e o exercício da cidadania de alunos do ensino fundamental na escola municipal Julio Manvailer. Monografia apresentada ao curso de História da UEMS, 2008.

No transcorrer da pesquisa, foram utilizadas perguntas abertas, como “o que você entende por Cidadania?” ao invés de “você sabe o que é cidadania?”. Com este mecanismo o aluno automaticamente tende a refletir sobre a questão e sistematizar a resposta. Como sugere Alberti, devem ser usadas perguntas abertas, ou seja, “ao formular as perguntas, o pesquisador deve procurar ser simples e direto”; “fotografias, recortes de jornal, documentos e menção a fatos específicos podem ser úteis”; “reservar uma parte da entrevista para a discussão e a análise de alguns temas”; “lidar com recuos e avanços no tempo”; “as repetições que podem trazer informações importantes para a análise das entrevistas”, ao invés de utilizar-se de uma resposta fechada como um simples sim ou não. Mesmo que busquemos evitar esse tipo de situação, sabemos que respostas monossilábicas ou até mesmo o silêncio do entrevistado não são destituído de valor heurístico, pois segundo Thompson um simples sim ou não podem ser muito valiosos a título de interpretação.

De maneira geral, foram realizadas entrevistas com os alunos para delinear parâmetros específicos, contudo, como já demonstrado, também foram colhidos depoimentos de professores de História da própria escola, bem como analisado o Projeto Político Pedagógico da mesma.

Preliminarmente, buscou-se mapear alunos do 8º e 9º anos para a realização das entrevistas. Porém, uma observação prévia da escola antecedeu o contato direto com os discentes em geral. Para concretizar as entrevistas, os alunos deveriam atender a alguns parâmetros como, por exemplo, etnias diversificadas, suas condições sociais, o nível de instrução familiar, entre outros quesitos. Para ficar a par de tais informações foi necessário um contato prévio com os discentes a fim de estabelecer relações de apreensão da realidade dos mesmos.

O primeiro contato com os alunos se deu de forma a conhecer a escola em sua realidade e especificidades no contexto educacional. Para tanto, foram estipuladas entrevistas com alguns docentes, abarcando não só suas práticas de ensino como também o Projeto Político Pedagógico da escola.

A partir de tais critérios buscou-se delinear um contato pessoal com os alunos a fim de estabelecer um diálogo mais aberto e proporcionar uma visão que permitisse maior nitidez do processo. Com o transcorrer do diálogo aberto, pôde ser traçada as características cotidianas dos alunos, suas perspectivas, seu modo de vida e sua visão da escola. Tal diálogo foi feito, de forma inicial, sem nenhuma formalidade, com a intenção de desenvolver a confiança dos alunos em querer falar, se expressar. Com este critério foram possíveis informações cruciais para entender o nível de vida desses alunos e o que eles concebem diante da chamada cidadania.

A partir de então se começou a delimitar quais seriam os depoentes essenciais para a pesquisa, levando em conta que a realização de entrevistas com todos os alunos seria um tanto dificultosa tendo em vista a dificuldade de lidar com a fonte oral. Por essa mesma razão, preocupou-se em selecionar os alunos através de prévias observa-

ções que resultaram na escolha de determinados alunos para as entrevistas. Aos poucos se pôde perceber que dividir os alunos em setores seria ainda mais pertinente para se estabelecer uma visão geral. Feito tal procedimento a alternativa posterior foi separar os alunos por etnias considerando a grande pluralidade étnica entre as crianças na escola.

O foco geral da pesquisa é explorar e delimitar a apreensão e prática cidadã dos alunos sem, contudo, deixar isso evidente para os mesmos. As perguntas foram em geral abertas, propiciando aos alunos prazer em relatar o que pensavam, mesmo que na maioria das vezes suas concepções acerca do assunto não fossem as mais favoráveis e recorrentes para a real perspectiva do tema.

Além das entrevistas com os alunos, buscou-se também recorrer aos professores de história que lecionaram na escola desde o ano de 2005, tentando delimitar um sentido lógico para a pesquisa a fim de perceber sequência nas ordens didáticas dos professores. Para tanto, foram feitas questões variadas para os professores com perguntas que abrangiam questões ligadas aos seus planos de aula, sua atuação frente aos parâmetros curriculares na escola etc. Na concepção de Thompson, deve-se deixar claro para o depoente o objetivo concreto da pesquisa para que os resultados sejam os mais profícuos, não gerando possíveis frustrações no depoente. Porém no caso aqui especificado, a relação foi traçada de outra maneira. A opção geral foi em não especificar o ponto crucial da pesquisa aos alunos, a qual se resumia em delimitar o conceito e a prática cidadã. Optou-se por estabelecer 'pontos' para o aluno, fazendo com que este pudesse conceber a entrevista como um emaranhado de fatos pessoais da sua vida social, sem deixar claro as reais intenções. De forma mais clara pode-se dizer que os alunos respondiam as questões referentes à sua prática cidadã, abarcando outros pontos de sua vida geral, sua organização social, sua vida política, sua concepção de sociedade. A intenção foi fazer com que os discentes comesçassem a abordar e pontuar suas relações aos poucos, para assim englobar tudo em uma única questão, que seria a cidadania, como se peças de um grande quebra-

cabeças se encaixasse resultando na construção da cidadania por parte dos alunos.

No decorrer das entrevistas o que mais chamou a atenção foi a concepção de identidade por parte dos alunos. Entrevistando alguns alunos negros como Taís Suelen dos Santos Almeida e Cosme de Souza, ambos do 8º e 9º ano respectivamente, observa-se uma espécie de negação de identidade étnica. Uma das primeiras perguntas atribuídas aos dois alunos foi a seguinte “Como você se considera?”. Para a surpresa maior, a resposta de ambos – foi “Sou morena, eu me considero morena” e “Sou moreno”. Evidentemente os alunos eram negros e mesmo assim negaram sua negritude diante da entrevista. Perante esse fato pode-se estabelecer que os próprios alunos nutrem algum tipo de preconceito frente à sua própria etnia. Nesse caso específico, a dúvida sobre qual identidade formar é aspecto recorrente não só nas incertezas dos alunos, como também na metodologia de trabalho dos professores. No transcorrer da entrevista foram interrogados aspectos relativos ao convívio familiar, grau de instrução familiar, instrumentos de informação cotidiana. As respostas foram quase todas unânimes, sendo que o grau de instrução da maioria dos pais é relativamente baixo (oscilando entre 4ª a 8ª séries), e o meio de informação cotidiano se restringe à televisão. Com isso observa-se que o acesso a outros meios de informação como internet, jornais, livros, é quase inexistente.

Foram interrogados de forma geral, sobre o que pensavam sobre a violência, o porquê das desigualdades sociais, quais eram suas perspectivas de direitos e deveres do cidadão, enfim, questões que de uma forma ou de outra são vinculadas à cidadania. Baseando-se nas respostas dos alunos pode-se conceber que ideia de cidadania em termos concretos é escassa. A grande maioria dos alunos não faz menção a nem um aspecto quando são levados a responder a uma pergunta do gênero: “Defina cidadania”. A impressão que se tem é que o conceito está muito longe deles, e por isso não possuem uma identidade fixa. Em muitas das entrevistas foi perguntado aos alunos que fatores geravam a desigualdade. Os resultados mostraram

que para muitos a questão dos direitos é mais favorável para quem possui maior posição social em termos financeiros. A grande maioria não tem ideia das leis que regem o seu dia a dia.

Um fator muito preponderante, analisado nos depoimentos, é que pra muitos os serviços prestados pelos órgãos governamentais não passam de meros favores. Uma aluna do 9º ano, quando interrogada sobre “o que significava a educação para ela enquanto cidadã”, respondeu que a educação não passava de um simples dever, ou seja, muitos não possuem a concepção de que a educação é um direito social, atribuindo-a apenas como mero apoio governamental, se configurando em uma espécie de caridade. O contato com os alunos fez com que viessem à tona questões peculiares de cada interpretação tecida por eles. A esse propósito, é válido ressaltar que as diferenças entre eles não está submetida apenas aos aspectos financeiros. Nas entrevistas e de certa forma na convivência cotidiana da escola houve a oportunidade de mergulhar no modo como os alunos percebem a sociedade democrática que os rodeia. De um lado temos os alunos negros, alguns poucos indígenas, que se sentem aparentemente confortáveis frente às distinções que se relacionam no ambiente escolar. Por outro lado, ao passo em que se começa a questionar e adentrar nesses assuntos específicos, os alunos demonstram um grande contingente de dúvidas e incertezas. Entretanto, forjar a cidadania não é algo pertinente, nem mesmo forjar a identidade por parte dos alunos. O papel do ensino de História se caracteriza por adentrar essas especificidades, vivificar os pormenores do movimento histórico e também, como consequência, o movimento social.

Quanto aos alunos, o papel deles em sociedade torna-se algo um tanto obscuro. Partindo da lógica do consumismo, a escola se configura como instrumento para ascensão social, sendo deixada de lado todas as características essenciais para a formação do cidadão. O que dá a entender é que a ideia de consumo está previamente arraigada na concepção dos discentes. Não interessa se existem leis igualitárias, normas, valores frente às atitudes de cidadania. Desse modo, a posição

social fala mais alto quando o assunto é o acesso à cidadania digna e completa. Esses problemas de acessibilidade da cidadania denotam concepções ambíguas ao seu respeito, problemas que permeiam vários âmbitos da camada social e que afeta de forma direta a vida dos cidadãos e seu papel em sociedade. A cidadania enfocada a partir da escola mostrou que os alunos não têm uma concepção sólida de seu significado, trans-

portando para outros meios a forma de exercê-la. Diante disso, para a maior parte dos alunos a cidadania é o mero acesso ao consumo, onde as pessoas abastadas possuem maior poder de inserção e participação social. Mediante esse fato a cidadania atua, em seu conceito, como sendo o mecanismo de maior acesso aos bens materiais ou, de outra forma, a simples incumbência de exercer direitos e deveres.

REVISTA FATO&VERSÕES – ISSN: 1983-1293 – V. 2 / N. 4 – JUL. DEZ. 2010 – Curso de História

Leia também essa pequena, mas valiosa, dica retirada do site <http://www.projetospedagogicosdinamicos.com/hist01.htm>, acesso em 21/03, 17h15.

Algumas considerações sobre o ensino de História:

Ensinar História é muito mais do que falar sobre os acontecimentos do passado, decorar datas importantes e conhecer personagens que marcaram época. Existem competências, como a de interpretar documentos, a de realizar debates e a de produzir textos científicos, que encontram na disciplina um terreno muito fértil para se desenvolver. E que, portanto, também devem aparecer estruturadas entre os esquemas do plano de aula.

- Cabe aos professores casar os conteúdos procedimentais aos factuais, de maneira que ambos sirvam de apoio um ao outro. O bom planejamento é aquele que atinge essa integração, sem deixar lacunas.

- Para enriquecer o material adotado pela escola (livro didático) é importante correr atrás de novas fontes e usá-las em sala de aula: Recortar artigos interessantes nos jornais, gravar documentários exibidos pela televisão e anotar nomes de músicas.

- Sair da sala de aula é sempre uma estratégia válida. Quebra a rotina e envolve mais os alunos no tema estudado. O professor pode conduzir, encaminhar o conhecimento em visitas a museus, por exemplo.

- O professor tem de estar atento e disposto a rever os planejamentos no caso de a aula não dar Ibope ou de surgir algum imprevisto. Todo plano é flexível e nunca deve ser transformado numa camisa de força.

- O ensino de História não envolve apenas a aprendizagem de fatos e conceitos. Pelo contrário. Ao longo do primeiro e do segundo ciclos do Ensino Fundamental, é muito importante que os alunos possam construir certos procedimentos relacionados à pesquisa e ao tratamento da informação que, sem dúvida, os ajudarão a compreender a História enquanto uma área de conhecimento em construção e não uma verdade sobre o passado.

2.3.1 - Como Podem Ser Trabalhados os Conteúdos com Crianças de 4 a 6 Anos

O professor tem como papel principal ser o mediador entre a criança e o objeto do seu conhecimento. A ele cabe a tarefa de lançar a pergunta à qual

a criança ainda não foi exposta; instigar sua curiosidade das mais diferentes maneiras; definir uma ação pedagógica que vá ao encontro de seu desenvolvimento.

(Barboza, 1994)



Fonte: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf

Para darmos início a essa análise, vamos à leitura de um pequeno trecho do RCN de 1998, que nos orienta para os objetivos gerais da Educação Infantil. No entanto, é nosso dever conhecer algumas críticas formuladas ao Referencial, em especial, pela falta de amadurecimento de suas orientações, face ao pouco tempo de sua implementação em nosso país. Além dessa, há também a observação de que as especificidades para as crianças de 0 a 6 anos não contemplam adequadamente por serem abrangentes demais:

A crítica em relação às propostas de trabalho com as crianças pequenas, que se dicotomizavam entre educar e assistir, levou à busca da sua superação em direção a uma proposta menos discriminadora, que viesse atender às especificidades que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos exige na atual conjuntura social – de educar e cuidar –, sem que houvesse uma hierarquização do trabalho a ser realizado, seja pela faixa etária (0 a 3 anos ou 3 a 6 anos), ou ainda pelo tempo de atendimento na instituição (parcial ou integral), seja pelo nome dado à instituição (creches ou pré-escolas) (CERISARA, 2002: 338).

Apesar disso, consideraremos as orientações, ainda que, a partir de nossa própria construção, passemos a inviabilizá-las. Vamos aos objetivos gerais do RCN:

A prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos

de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo

- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade e atitudes de ajuda e colaboração.

No que diz respeito ao ensino de História, pode-se trabalhar as manifestações culturais, enfatizando as diversidades, confrontando as culturas. No entanto, antes de qualquer definição sobre o conteúdo curricular é preciso caracterizar a criança com a qual trabalharemos, o que se torna possível a partir de indagações tais como: como ela dimensiona o tempo e o espaço?; como entende o mundo a sua volta?; Percebe e sabe expressar as diferenças entre sua casa e seu ambiente escolar?.

Como percebemos, nessa fase é essencial definir nosso aluno para que só então possamos definir metas. Para Barboza (1994:66), a partir da caracterização torna-se possível escolher também os métodos a serem aplicados:

Somos nós que, através do conhecimento a respeito dessas crianças e da clareza com relação aos objetivos que temos em função delas, estaremos transformando qualquer recurso disponível em um ótimo recurso pedagógico. Do mesmo modo, a recíproca também é verdadeira: de que adianta termos acesso ao melhor material do mundo, se não conhecermos a criança e não tivermos clareza com relação aos nossos objetivos?

Os recursos pedagógicos nunca devem sobrepor-se à busca da própria criança. A pergunta que ela nos faz é que deve nortear nossas escolhas com relação aos recursos.

Se um recurso é significativo para a criança, ele se torna bom; caso contrário, ele vira um massacre (BARBOZA, 1994: 66).

Nesse ponto, a autora converge para os apontamentos do RCNEI, visto que nele há a indicação para que os assuntos trabalhados com as crianças estejam intimamente relacionados aos seus níveis de desenvolvimento, em função de cada grupo e cada faixa etária. Pressupõe também a intensa participação desses pequenos, quando será possível estabelecer as ligações entre os novos e os “velhos” saberes. Essa comparação é que permitirá que os alunos ampliem ou diferenciem o que já sabem, dando significados diferentes ao seu conhecimento. Tarefa muito delicada, não? Detectar conhecimentos, especialmente em crianças pequenas exige uma aguçada observação direcionada para suas brincadeiras, inclusive, que podem surgir de forma espontânea ou criada por nós, professores.

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes

explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão.

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. Para isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização.

Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (BRASIL, 1998: 29).

2.3.2 Aceitar Valores Diferentes dos Nossos

A Vitória da Verdade - de Hans von Aachen



<http://www.mutualart.com/Artist/Hans-von-Aachen/59B7804A91E0BD4F/Artworks>

A orientação na tomada de nossas decisões é dada por valores tão aceitos pela maioria com quem convivemos que, muitas vezes, só são interrogados quando nos deparamos com culturas diferentes. A História, ao gerar o debate em torno de civilizações diferentes, estará trazendo para a sala de aula o grande conflito entre inúmeras situações e, nesse sentido, é importante a ênfase no respeito à diversidade e eliminação de preconceitos e conceitos equivocados, injustiças, intolerância e desrespeito. Para que o professor tenha segurança em seus atos, mais uma vez, reiteramos a necessidade de embasamento teórico metodológico em todas as decisões pedagógicas. Não só lidaremos com a apresentação de realidades diferentes, em sociedades e culturas diferentes, como o nosso próprio entorno imediato é assim caracterizado: repleto de diversidade.

(...) Existe uma grande diversidade cultural e histórica no País, explicada por sua extensão territorial e pela história de seu povoamento. As diferenças sociais e econômicas da população brasileira acarretaram formas diversas de registros históricos. Assim, há um grande número de pessoas que não fazem uso da escrita, tanto porque não tiveram acesso a processos formais de alfabetização como porque pertencem a culturas ágrafas, como no caso de populações indígenas. Nesse sentido, o trabalho pedagógico requer estudo de novos materiais (relatos orais, imagens, objetos, danças, músicas, narrativas), que devem se transformar em instrumentos de construção do saber histórico escolar.

Assim, os estudos da história dos grupos de convívio e nas suas relações com outros grupos e com a sociedade nacional, considerando vivências nos diferentes níveis da vida coletiva (sociais, econômicas, políticas, culturais, artísticas, religiosas), exigem métodos específicos, considerando a faixa etária e as condições sociais e culturais dos alunos (BRASIL, 1997, vol.5: 31).

A tarefa de definir a realidade brasileira, sob diversos pontos de vista, assim como contrastá-la com a realidade de outras culturas é primordial para a História a fim de que se traga para o próprio educando a noção de pertencimento e responsabilidade acerca de seus atos, em face de sua posição como agente modelador do meio. A ênfase na construção de uma sociedade plural, fortemente baseada nos aspectos democráticos, onde se espera o entendimento e apreensão do que aparentemente é “diferente”.

(...) A necessidade de conhecer as características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente (BRASIL, 1997, vol.10: 43).

Exercícios

1- Explique e exemplifique como a abordagem atual do conceito de infância pode ser atribuída às intensas modificações ocorridas ao longo da história das sociedades.

O ESTUDO DA HISTÓRIA NOS 1º E 2º CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O FATO, O SUJEITO E O TEMPO HISTÓRICO

3.1 - O Estudo da História: o Tempo, o Fato e o Sujeito Histórico

“A realidade do mundo se apresenta a nossos olhos múltipla, espinhosa, com estratos densamente sobrepostos. Como uma alcaçofra.”

(Ítalo Calvino, 1993)

A citação do escritor cubano Ítalo Calvino nos permite avaliar como o mundo se apresenta para nós: camuflado muitas vezes, doloroso também e certos ficamos de que há muito a se realizar. Nossa capacidade de compreensão desse mundo é visível (ou não) nas sociedades ao longo do tempo e a História é uma ferramenta para que essa visão se torne nítida. Nosso papel é primordial para a construção de um mundo que queremos, “(...) um outro mundo, mediante uma globalização mais humana.” (Santos, 2003).

Estudar o passado só pelo passado, sem que haja uma conexão entre esse e a realidade ou o meio do aluno não parece ser uma boa alternativa. É preciso, portanto, selecionar conteúdos que possuam significação para quem os analisa e perceber o conhecimento dos fatos passados como algo sujeito a releituras e reinterpretções passíveis de constantes modificações impostas inclusive pelo meio em que o aluno vive. A ideia é permitir que haja uma construção crítica dos fatos mediada pela própria visão formulada, baseada na experiência adquirida.

(...) É a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e por meio deles o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação dos dados do mundo real (...). Os conceitos são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo do seu processo de desenvolvimento (...). (...) É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo. (Khol, 1992: 27-28)

O aluno será sujeito histórico quando percebe a história contada com as nuances da sua visão, quando se percebe agente modelador e quando

os questionamentos feitos em sala de aula são facilmente percebidos como parte de seus próprios questionamentos, inseridos em seu contexto social e histórico. A compreensão do passado então será a base para o entendimento do presente, considerando-se a repetição dos fatos e dos motivos para a sua execução. Dessa forma, fazemos com que haja a percepção de que o conhecimento é múltiplo e se reproduz em cenas, fatos, tempo e sujeitos históricos.

3.1.1 - Por que se Estudava uma História Factual?

Antes de iniciarmos, vamos compreender a definição de História factual, cuja exigência passa pela neutralidade por parte do docente que deve se limitar a apresentar os fatos; “factual”, ou seja, “(...) *relativo a, ou que se baseia nos fatos*”¹. Porém é importante que tenhamos consciência de que o ensino de História passa pelo “factual”, o que significa não parecer ser possível separar os fatos de sua análise sem que haja prejuízo no entendimento e também entender que não há como apresentar o que aconteceu sem que ocorra a análise e inserção no contexto.

Toda História é necessariamente factual. Obviamente, não se limita a fatos. Inclui também, necessariamente, interpretações, presentes na própria seleção dos fatos considerados relevantes. A escrita da História não compõe-se de duas etapas estanques – a seleção dos fatos primeiro e a sua interpretação depois. Estas duas etapas se confundem na prática, pois a seleção dos fatos relevantes se baseia numa determinada valoração deles, numa certa interpretação da organização da sociedade e sua evolução no tempo. Os fatos relevantes para uma teoria podem não sê-lo para outra. Por exemplo, uma interpretação da História que privilegie ações individuais de setores dominantes da sociedade tenderá a escolher fatos que comprovem tais ações. Assim, a Independência do Brasil, nesta perspectiva, é vista como consequência das ações de Dom Pedro. A abolição da escravidão, em 1888, seria resultante da vontade da Princesa Isabel, e assim por diante. O historiador que trabalha nesta

¹ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI Escolar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

visão individualista da História tenderá a não considerar ou não privilegiar explicações estruturais ou conjunturais que ressaltem ações coletivas. No caso da independência, por exemplo, tenderá a ignorar ou diluir os interesses de parcelas da classe dominante brasileira e da burguesia e do governo inglês. Já o historiador que enfatiza as dimensões estruturais e conjunturais do processo histórico, bem como as ações coletivas, os interesses de grupos ou classes sociais, fará uma outra seleção de fatos. Mas mesmo que adote explicitamente categorias ou conceitos para trabalhar com os fatos, ele precisa destes fatos para construir sua narrativa histórica, sua interpretação. Neste sentido, ambos os historiadores são factuais, no sentido de a História que escrevem ter que se basear em fatos. (DAVIES, 1996:2)

Mas quando e por que a História factual esteve presente? É preciso que percebamos a utilização dessa disciplina, durante o século XIX, como uma importante forma de legitimação de valores e imagens, caros a construção de um Estado positivista, prene de valores a serviço de uma ordem nacional a ser configurada. Objetivava-se, então, a educação nas salas de aula para a formação de um cidadão modelo, padronizado para o exercício de uma conduta moral patriótica. Essa atribuição da disciplina é, como podemos ver, claramente especificada para a constituição do poder do Estado, ocupando-se do laicismo em substituição da moral religiosa.

No final do século XIX, com a abolição da escravatura, a implantação da República, a busca da racionalização das relações de trabalho e o processo migratório, houve novos desafios políticos.

Nesse contexto ganharam força as propostas que apontavam a educação, em especial a elementar, como forma de realizar a transformação do País. O regime republicano, sob a égide de um nacionalismo patriótico, buscava inserir a nação num espírito cívico. A escola elementar seria o agente da eliminação do analfabetismo ao mesmo tempo em que efetuar a moralização do povo e a assimilação dos imigrantes estrangeiros no interior de uma ideologia nacionalista e elitista que apontava a cada segmento o seu lugar no contexto social.

No plano do currículo, os embates e disputas sobre a reelaboração de determinados conteúdos foram essenciais para a definição das disciplinas escolares, dividindo aqueles que o desejavam baseado em disciplinas mais científicas, portanto, mais técnicas e práticas, adequadas à modernização, e aqueles que defendiam as disciplinas literárias, entendidas como formadoras do espírito.

Como resultado das disputas, as disciplinas escolares foram obtendo maior autonomia, afirmando seus objetivos, formando um corpo próprio de conhecimentos, desenvolvendo métodos pedagógicos.

A História passou a ocupar no currículo um duplo papel: o civilizatório e o patriótico, formando, ao lado da Geografia e da Língua Pátria, o tripé da nacionalidade, cuja missão na escola elementar seria o de modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico. (BRASIL, 1997: 21)

E esse caráter utilitário para a disciplina transcorreu ao longo do século XX, avançando até a década de 1920 quando, no Brasil, sob a égide da “Escola Nova”², críticas foram elaboradas, porém sem repercussões imediatas. Do período transcorrido até a Ditadura Militar, o ensino da disciplina não sofreu modificações e na década de 1980 vimos surgir protestos ao caráter factual do ensino. As discussões procedem até os dias atuais incidindo sobre a História como disciplina autônoma, dissociada dos “Estudos Sociais”, porém fortemente apoiada na interdisciplinaridade e entendedora do educando como agente e pronta a receber novas fontes para a sala de aula e para a aplicação dos conteúdos disciplinares, como veremos a seguir.

3.1.2 - A Compreensão do Fato por Meio da Imagem

Vazio?



Fonte: <http://www.brazil-brasil.com>

Os métodos tradicionais de ensino têm sido questionados com maior ênfase. Os livros didáticos, difundidos amplamente e enraizados nas práticas escolares, passaram a ser questionados em relação aos conteúdos e exercícios propostos. A simplificação dos textos, os conteúdos carregados de ideologias, os testes ou exercícios sem exigência de nenhum raciocínio são apontados como comprometedores de qualquer avanço que se faça no campo curricular formal. Dessa forma, o ensino de História atualmente está em processo de mudanças substantivas em seu conteúdo e método. (PCN, 1997: 25)

Dizer que o uso de imagens é importante não nos parece novidade: sabemos da importância de integrar o espaço escolar, mais precisamente a sala de aula,

² Denominado de **Escola Nova**, o movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do *Manifesto da Escola Nova* (1932). Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita. Inspirados nas ideias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, um grupo de intelectuais via num sistema estatal de ensino público, livre e aberto, o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação.

com o mundo e esse é composto por imagens. Porém, dentro da sala ainda impera a narrativa, o discurso, o uso do quadro e da cópia, a leitura de textos... Há uma desconexão entre o mundo dentro da aula e o mundo lá de fora. Trazer o que se vê é, portanto, uma das maneiras de fazer com que o espírito crítico se aguce e incentivar a participação e o desenvolvimento da cidadania. A linguagem da imagem é amplamente utilizada e aproveitar-se dela, tendo em vista a sua significação, é facilitar a interação do educando e permitir a aplicação de seus conhecimentos teóricos.

Por que, então, apesar do PCN enfatizar a necessidade de mudança, não usamos as imagens tanto quanto deveríamos? Na opinião do historiador Barros (2007), um dos fatores é a formação do historiador, cujo apego ao texto escrito acaba por trazer menos ênfase ao uso de imagens, por exemplo.

A compreensão dos fatos se dá por meio das imagens? Sim, desde que haja interpretação e contextualização. É preciso indicar o contexto, os autores, os objetivos por detrás da sua divulgação e relacioná-la ao observador, incentivando-o a criticá-la. As imagens auxiliam a apreensão do mundo e utilizá-las é facilitar a compreensão das teorias ensinadas que, nesse momento, poderão facilmente se integrar a outras disciplinas.

3.1.3 - Como Trabalhar o Sujeito Histórico nos 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental

Entender-se como agente da história e parte integrante da mesma: esse é o desafio mais nobre de nossa trajetória. Fazer com que o educando se identifique com os sujeitos históricos é dar a ele a noção de pertencimento e a certeza de que é a partir de ações e pensamentos consistentes que se produz fatos, os mesmos reproduzidos pelo saber

escolar. Segundo Freire (2007), o ato de educar é uma forma de intervenção no mundo que pode ser traduzida pelo desmascaramento da ideologia dominante, além da sua reprodução, deixando claro que não se pode conhecer nem apenas uma nem apenas a outra. Ou seja, é preciso conscientizar os educandos sobre a situação de exclusão socioeconômica na qual estamos inseridos e, ao fazê-lo, apontar o seu papel na condução de uma reforma. A questão crucial é fazê-lo consciente da realidade:

De um lado, a compreensão mecanicista da História que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de outro, o subjetivismo idealista que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico. Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos. (FREIRE, 2007: 99).

Dessa maneira, o conceito “sujeito histórico” deve estar relacionado às representações dos alunos, ao seu conhecimento e suas experiências, para sua concreta identificação, que podem estar traduzidas por diferentes personagens da História. É preciso apontar fatos que sejam “identificáveis”, pessoas ou grupos sociais cujas ações na História tenham correspondência com a realidade dos alunos:

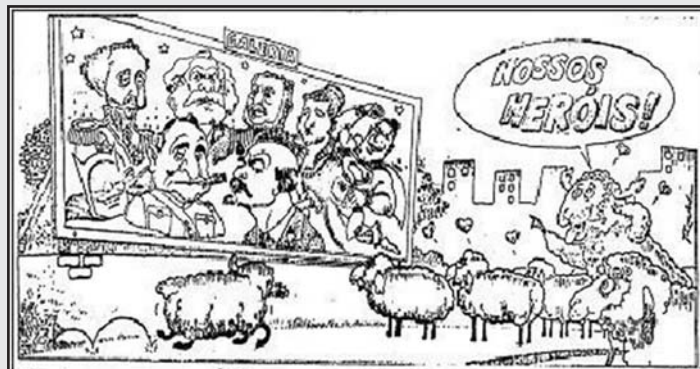
Um dos grandes desafios que se põe ao desenvolvimento do currículo (...) é o de contemplar experiências de aprendizagem que permitam construir estratégias que ajudem o aluno a utilizar de forma consciente, produtiva e racional o seu potencial de pensamento e que permitam torná-lo consciente das estratégias de aprendizagem a que recorre para construir (reconstruir) os seus conceitos, atitudes e valores. (SANTOS, Maria Eduarda, 1994. APUD LIBÂNEO, 2007:82).

Para terminar esse tópico, que tal uma dica do MEC, encontrada no site: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=5455> para trabalhar o conceito no ensino fundamental nas suas aulas, futuro professor?

A Desconstrução da História como Fruto das Ações de Heróis: Trabalhando com Charge

A noção de verdade única e absoluta na História está vinculada ao mito do herói, de acordo com o qual a História é vista, primordialmente, como produto das ações de “grandes homens”. A desconstrução do mito do herói é aspecto fundamental nas reflexões históricas, pois abre a possibilidade de que todas as pessoas se reconheçam como sujeitos históricos.

Para iniciar este trabalho, o professor deverá propor aos alunos a interpretação da charge abaixo:



Fonte: SCHMIDT, Mário. *História Crítica do Brasil*. São Paulo: Nova Geração, 1992, p. 94.

Questões para responder por escrito e debater.

- 1- Após a observação atenta da charge, descreva a cena retratada e identifique os personagens que a compõem.
- 2- Na charge, o que os carneiros pensam dos personagens do outdoor? Como se sentem em relação a eles?
- 3- Na sua opinião, os carneiros que aparecem na cena estão representando que grupo de pessoas da sociedade em que vivemos?
- 4- Segundo a charge, como as pessoas representadas pelos carneiros participam da História? Você concorda com esta forma de participar da História?

Aprofundando o debate.

A charge possibilita ao professor a introdução de uma discussão importante com seus alunos a respeito da historiografia que estimula o culto aos heróis. Afinal, ao lado de consagradas personagens da História oficial do Brasil como D. Pedro I, Princesa Isabel, Getúlio Vargas e Duque de Caxias aparecem heróis das histórias em quadrinhos como Batman e Superman, numa provocação explícita à História oficial, fundada no mito do herói e no personalismo. E não é sem propósito que os homens e mulheres comuns (ou seja, todos aqueles que não são heróis e não estão, portanto, na galeria) são representados por ovelhas, animais conhecidos pela sua docilidade, pela sua sujeição à vontade de outrem. Na charge, as caricaturas de Karl Marx e Lênin na galeria dos heróis representam uma clara alusão aos heróis produzidos também em interpretações consideradas mais críticas. Desta maneira, a interpretação da charge permite concluir que qualquer interpretação histórica fundamentada pelo mito do herói, numa abordagem maniqueísta, faz com que homens e mulheres comuns sejam excluídos da história e vistos como espectadores e não como sujeitos históricos.

3.1.4 - O Conceito de Tempo

Difícil definir TEMPO, visto que não estamos tratando de um objeto ou de um lugar, mas conceituar é imprescindível para que possamos debater com nossos alunos. Para muitos pensadores as ideias sobre tempo resultam da vivência cotidiana e estão relacionadas à linguagem, visto que através dessa as crianças articulam atividades mentais que são produto da sua experiência.

A construção do conceito passa pela maneira como a sociedade nos dias de hoje se relaciona com o tempo, ou melhor, “o tempo do cotidiano”:

(...) de que forma o homem acaba sendo dominado pelo tempo, não demonstra ter consciência dele, faz tudo automaticamente e na maioria das vezes tenta ocupar o seu tempo “superprogramadamente” para evitar “perder tempo” (RANZI, 2005:35).

O tempo da duração e a sua relação com as sociedades é aquele que “marca” mudanças e permanências no contexto histórico, ou seja, a dinâmica de lentidões e acelerações no modo de vida. Através dessas mudanças são criadas as periodizações, que podem estar relacionadas a um determinado ciclo econômico, por exemplo.

Muitos historiadores admitem que a relação das sociedades com a duração é o ponto específico da investigação histórica, seus processos característicos de mudança, as lentidões e as acelerações. Para Le Goff “o tempo é a matéria fundamental da História” (LE GOFF, 1990, p.12). Conforme as épocas os historiadores têm efetuado suas pesquisas com visões diferentes do tempo histórico. A chamada História Tradicional tinha como foco uma história de tempos curtos estabelecidos em uma sucessão linear numa perspectiva evolutiva da História. Para este tipo de atividade historiadora a noção de tempo histórico ficava reduzida a uma precisão cronológica e a uma periodização. Durante o século XX os historiadores se debruçaram com mais afinco sobre essa questão do tempo e tivemos a contribuição de Bloch (2002), Fèbvre (1922), Braudel (1972), Reis (1994), na compreensão de uma história em que convivem, em relações complexas e interdependentes, temporalidades plurais, tempos múltiplos, dados pelos diferentes ritmos da vida social. Com a chamada Nova História seguiu um ritmo de questionamento e revisão na compreensão do Tempo para História, mas a mudança substancial de compreender o passado a partir de múltiplas temporalidades permanece como horizonte (RANZI, 2005:36).

O objetivo é provocar o rompimento com a própria concepção sobre o conceito de tempo, a partir da conscientização de que a representação que temos dele é o resultado de tempos e sociedades passadas. É preciso que o educando perceba que conhecer o passado, portanto, é entender o processo de construção de um elemento que usamos hoje. Ao fazê-lo, percebe-

se como agente de possíveis e novas construções e passa a perceber o futuro como promissor, já que permite novas formas de compreender o mundo. A análise do conceito passa, então a permitir a inserção de noções para a preservação da própria espécie:

(...) trabalhar com o tempo e com a História em sua perspectiva educativa, atualmente, é também instigar o aluno para que lute pela vida, pelos homens, pois, vivemos em uma sociedade cujo passado é compreendido de forma desarticulada do presente, o que colocou os jovens, segundo o historiador Eric Hobsbawm (1996, p. 13), em uma situação de presente contínuo “sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”. Neste cenário, o papel dos historiadores, e, portanto da história escrita por eles, objeto com o qual se trabalha no ensino de história, torna-se fundamental na produção de mecanismos geradores de consciência histórica e formação do conceito de tempo.

(...) A consciência histórica é o que nos possibilita compreender que no nascimento de novos seres humanos (...) não há um caráter cíclico, mas a chegada do novo, trazendo em si toda a marca da humana oficina, ou, conforme nos contempla Hannah Arendt (2009, p. 259), o nascimento de novos seres humanos representa um novo começo porque carrega em si toda a possibilidade de ação de que serão capazes, o que nos impede a ter esperança e a lutar em defesa da existência humana (OLIVEIRA, 2010: 35-38).

Concluimos, então, que o tempo é essencial ao conhecimento da História, pressupondo um afastamento do presente para voltar-se ao passado e novamente retornar ao presente, a fim de decifrá-lo. Para isso, futuro profissional, é preciso ter em mente a noção da necessidade de representatividade, de inserção e de interdisciplinaridade não somente em relação à aplicação desse conceito como também para os outros abordados em seu instrucional.

3.1.5 - Como Dinamizar o Estudo do Tempo em Sala de Aula: Propostas dos PCN e Trabalho com Fontes

Para trabalhar o conceito de tempo histórico é necessário que se esclareça ao aluno as noções de passado e presente, tendo em vista os aspectos que permaneceram e os que desapareceram ou se modificaram através da explicação dos acontecimentos e da correlação entre os fatos que os geraram. Analisemos a orientação do PCN:

As diversas concepções de tempo são produtos culturais que só são compreendidas, em todas as suas complexidades, ao longo de uma variedade de estudos e acesso a conhecimentos pelos alunos durante sua escolaridade. Nesse sentido, não deve existir uma preocupação especial do professor em ensinar, formalmente, nos dois primeiros ciclos, uma conceituação ou outra, mas trabalhar atividades didáticas que envolvam essas diferentes perspectivas de tempo, tratando-o como um elemento que possibilita organizar os acontecimentos históricos no presente e no passado: estudar medições de tempo

e calendários de diferentes culturas; distinguir periodicidades, mudanças e permanências nos hábitos e costumes de sociedades estudadas; relacionar um acontecimento com outros acontecimentos de tempos distintos; identificar os ritmos de ordenação temporal das atividades das pessoas e dos grupos, a partir de predominâncias de ritmos de tempo, que mantêm relações com os padrões culturais, sociais, econômicos e políticos vigentes (BRASIL, 1997:56).

Ao avaliar acontecimentos, tendo em vista a sua duração, poderá ser possível entender as dimensões de tempo, seja ele de curta, média ou longa duração. De maneira geral, o que deverá predominar no ensino sobre o tempo é a concepção de valores predominantes em cada sociedade e a maneira como essas se submetem ao conceito, seguindo suas dinâmicas próprias. A partir desse conhecimento, surgem as comparações com a sua própria sociedade. Sugerimos a leitura abaixo, cujo objetivo é orientar as atividades em sala de aula, antes de avaliarmos as instruções dos PCNs:

De qualquer forma é importante para o professor das séries iniciais, que não teve uma formação específica na área de História, entender uma proposta de trabalho que leve em consideração a ideia de tempo múltiplo, didaticamente adaptado por Segal para a escola.

Para a compreensão da duração em História ele propõe um trabalho com as três ordens do tempo indicadas por Braudel na sua obra História e Ciências Sociais: o acontecimento, a conjuntura e a estrutura (BRAUDEL, 1972).

a) o acontecimento é um fato breve, correspondendo a um momento preciso sobre o qual os contemporâneos podem ter um conhecimento imediato: um nascimento, uma morte, a publicação de um livro, a assinatura de um acordo, uma catástrofe aérea, uma greve, um colóquio. Um fato desta natureza é um acontecimento, independente da importância que se atribua a ele pelos contemporâneos ou historiadores.

b) a estrutura, ao contrário, é um tempo de duração longa, cujos marcos cronológicos escapam à percepção dos contemporâneos (se não são antecipados por uma análise histórica): a escravidão no Brasil, a questão da terra no Brasil, a família nuclear a contemporaneidade. De qualquer forma, não há uma oposição entre o tempo longo e o curto, ao contrário, há um vínculo entre os dois, pois a maioria dos acontecimentos são inovações, ora fracassadas, ora fazendo parte de uma revolução que se inicia lentamente, terminando com a instalação de uma nova estrutura.

c) a conjuntura se situa, geralmente, pela sua duração entre o acontecimento e a estrutura. Situação que não serve, entretanto, para defini-la porque não se pode qualificar automaticamente de conjuntural todo o fato que não seja caracterizado como um evento e nem estrutural. As conjunturas se apresentam como flutuações mais ou menos regulares no interior de uma estrutura. As conjunturas se modificam e se sucedem segundo um ritmo que, por não ser sensível imediatamente é, entretanto, perceptível aos contemporâneos: a Ditadura Militar no Brasil; o Estado Novo (RANZI, 2005: 38).

Passemos agora à orientação do PCN em relação às atividades com o tempo:

ATIVIDADES COM O TEMPO

No trabalho com os alunos, no que se refere aos domínios em relação ao conhecimento cultural e social das medições de tempo, pode-se trabalhar uma série de atividades envolvendo calendários:

- criação de rotinas diárias e semanais de atividades, organizando-as em quadros de horário ou agendas, que possibilitem às crianças se organizar de modo autônomo em relação aos acontecimentos e estudos de cada dia e da semana;
- nas rotinas diárias, registro com os alunos do dia da semana e do mês, do mês e do ano, dos aniversários, festas, feriados, dias de descanso, acontecimentos do passado e do presente que estão estudando;
- observação, registro e levantamento de hipóteses sobre as repetições dos fenômenos naturais, como dia e noite, mudanças das fases da Lua, da posição do Sol no céu, na vegetação, mudanças na temperatura, nos ventos;
- criação de calendários sustentados nessas mudanças observadas em relação aos elementos naturais, estabelecendo periodicidades de um mês para o outro, ou de ano para o outro;
- confecção de relógios de Sol, ampulhetas, relógios de água (clepsidra);
- conhecimento do funcionamento e das histórias que envolvem os calendários utilizados por alguns povos, como o cristão, o egípcio, o asteca;
- comparação entre os diferentes calendários e sua utilização para localização e comparação de acontecimentos no tempo.

No trabalho com tempo histórico, dimensionando-o como duração, escolher temas de estudos que possibilitem:

- comparar acontecimentos do presente com outras épocas e lugares; e
- identificar e estudar acontecimentos de curta, média e longa duração.

O tempo, como elemento cultural que estabelece ritmos para as atividades humanas, pode ser trabalhado por meio de estudos e pesquisas sobre os reguladores do tempo (relógios, ciclos naturais):

- como estão regulados os inícios e os fins das atividades escolares, familiares e da população local, quanto ao trabalho, à alimentação, ao tempo de lazer; e
- comparações sobre os reguladores do tempo da sociedade em que os estudantes vivem e os reguladores de comunidades diferentes — de localidades rurais ou urbanas e de culturas de outros tempos e espaços.

(BRASIL, 1997:60-1)

A utilização de documentos históricos abarca documentos escritos, e também imagens, sons, filmes, objetos etc.

(...) em última instância, praticamente tudo o que foi tocado pelo homem e pode ser datado torna-se um documento histórico que o pesquisador pode se apropriar para construir sua pesquisa (RANZI, 2005:17).

Nesse ponto é importante enfatizarmos a necessidade da diversidade de documentos, tais como os descritos acima, a fim de permitir uma maior abrangência de suas estratégias de ensino. É importante também que se desenvolva a consciência da adequação na aplicação dessas fontes, além das questões que pretende atingir. Ou seja, um documento por si só, sem significação, nada vale. Será preciso que ele esteja bem relacionado ao conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula. Além disso, a análise do contexto do documento a ser utilizado, avaliando-se fatores tais como: como foi produzido/quem e por que o produziu... são mais questões a serem abordadas e auxiliares no processo de apreensão do conhecimento. Por fim, a questão da interdisciplinaridade pode ser eficientemente trabalhada nesse momento.

Leia abaixo um artigo retirado da web para reforçar nossa leitura:

A leitura crítica de fontes históricas

Navegar pela diversidade de fontes, confrontar opiniões divergentes e situar a época de cada texto são estratégias certeiras para formar leitores questionadores e críticos. Desde o primeiro rabisco feito por nossos antepassados nas paredes das cavernas até a mais recente crônica de jornal, ironizando a atitude pré-histórica de alguns políticos, não faltam registros escritos para contar um pouco da realidade vivida em cada época pela humanidade. A simples existência desses relatos indica a importância da leitura nas aulas da disciplina. Navegar pela maior diversidade de fontes possível é importante, mas não é tudo. O essencial é colaborar para que a turma possa analisar, questionar, confrontar e contextualizá-las, entendendo que as relações entre presente, passado e futuro vão além de uma mera sequência de fatos em ordem cronológica. Em poucas palavras, é preciso levar a moçada a pensar historicamente.

Em História, o leitor competente encontra no texto as principais informações sobre seu tema de pesquisa, identifica trechos que necessitam de investigação extra para serem entendidos e é capaz de confrontar a opinião de um autor com a de outros que já escreveram sobre o mesmo assunto. A intenção principal é fugir da chamada leitura dogmática, como se o texto de alguma fonte – o livro didático, por exemplo – fosse a verdade inquestionável. Em

alguns casos, o responsável por esse pensamento é o próprio professor. Isso ocorre quando ele apresenta à classe um acontecimento histórico privilegiando apenas visões que se afinem com seus valores e suas convicções políticas. A chamada ideologização da Educação é arriscada. “Afim, é muito comum que aquilo que os alunos adotem como verdade tenha sido apresentado em sala de aula”, lembra o professor de História Pedro Henrique Albegaria Raveli, da Escola da Vila, em São Paulo. “O docente sempre irá se posicionar diante de um fato histórico, mas ele tem o dever de colaborar para uma formação mais autônoma dos alunos, oferecendo diferentes gêneros de textos e linguagens que mostrem os capítulos da História sob o máximo de perspectivas possível”, defende Antônia Terra, coordenadora do grupo que desenvolveu

o Referencial de Expectativas de História para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora do Ensino Fundamental, da prefeitura de São Paulo. “Precisamos ensinar que a História se constrói sob diferentes pontos de vista”, afirma Daniel Vieira Helene, coordenador de Ciências Sociais da Escola da Vila, na capital paulista, e selecionador do Prêmio Victor Civita – Educador Nota 10. Para isso, você deve criar rotinas que ajudem o estudante a incorporar hábitos, como questionar as informações, saber quem é o autor ou buscar outras opiniões sobre o assunto.

(<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/leitura-critica-fontes-historicas-526597.shtml?page=0>, acesso em 21/03/11; 21:53)

3.2 - A Compreensão do Fenômeno Tempo

Como analisamos em nosso instrucional, a construção de tempo, medido através do relógio ou pelos calendários, é uma concepção complexa e construída e não inata. Em relação à criança, a sua dificuldade está relacionada à compreensão e coordenação de sucessão, duração e simultaneidade. A ordenação de acontecimentos, o que veio em primeiro lugar, em segundo e assim por diante. A narrativa pode não estar necessariamente correspondendo à ordem percebida pela criança:

(...) Portanto, no tratamento da informação temporal na escola podemos levar em conta a afirmação de Piaget (1946) de que, para compreender o tempo, a criança precisa libertar-se do presente. Isso significa afirmar que a noção de tempo deverá ser construída ao longo da vida e que depende do descentramento da criança para que ela possa ultrapassar o tempo pessoal, individual, e para que possa construir uma ideia de passado, primeiro num plano mais individual e depois num plano mais coletivo (RANZI, 2005:40).

É preciso estar atento a essas nuances e desenvolver estratégias, tais como as que já relacionamos, além de outras a serem pesquisadas a fim de resolver a questão relativa à percepção de tempo pelas diferentes faixas etárias de nossos educandos. Segundo Ranzi (2005), uma referência, tal como uma data especial (aniversário, Natal etc.), pode ser usada; e a linguagem, exatamente como já referimos, possui um papel importante na compreensão do conceito. A utilização de várias fontes, além do livro didático, também é outra referência importante, principalmente quando nesses há rica utilização de imagens, fotos, documentos etc. Em muitas das escolas públicas ou mesmo em escolas do ensino privado essa pode ser uma das poucas ou a única fonte acessível a todos.

O que é preciso que enfatizemos é a importância do tempo na construção do conceito histórico e que ele se faça presente no fio condutor desse processo. E o possível obstáculo consubstanciado no fato de nos depararmos, algumas vezes, com alunos que apresentam deficiências em concretizar relações entre fatos? Isso certamente os impediria de entender Tempo histórico? Esse desafio, o de trabalhar aspectos como cronologia, sequência, duração, precisa, como já dissemos, da aceitação pelo educando de que Tempo é um conceito construído por outras sociedades. Ao ter essa apreensão, considera-se mais fácil o entendimento de outras acepções.

As estratégias são apontadas pelos educadores: a construção de “linhas do tempo”, os calendários, as imagens e documentos devem ser aliados no aprendizado significativo. No caso da construção das chamadas linhas do tempo, elaboradas como gráficos, ou seja, linhas horizontais recortadas por traços, é preciso imprimir a elas a leitura de um conhecimento apreendido que deverá ser ordenado. Isso pode ser não apenas pela representação de um período da história da humanidade mas as linhas poderão ser usadas para representar a própria história da vida do aluno e de sua família. Isso pressupõe o levantamento de fontes, que podem ser as memórias dos parentes, fotos, registros familiares.

A proposta de atividades envolvendo linhas do tempo na perspectiva da História, enquanto conhecimento de uma matéria, tem por objetivo, na maioria das vezes, levar o aluno a ordenar temporalmente em um espaço específico, informações advindas da leitura de texto, jornais, ou de resultados de pesquisas com propósitos comparativos entre o passado e o presente. Nesta perspectiva encontram-se nos livros didáticos, diversas propostas que convidam o aluno a elaborar linhas do tempo sobre: as datas mais significativas da história da cidade; o processo de transformação de

objetos (bicicletas, telefones); sobre as transformações nos costumes (moda, brincadeiras); a chegada dos imigrantes; a transformações em instituições (famílias, escolas). São atividades que auxiliam o aluno no processo de organização das informações em uma sequência lógica, a partir do que tem como referência, e devem ser desenvolvidas em sala de aula (OLIVEIRA, 2010: 54).

O uso dos calendários possibilita a partilha de um referencial de localização e tempo, simultaneamente, por diferentes grupos sociais. Consideramos que a marcação de tempo e a sua ordenação, portanto, fazem parte de uma construção cultural variável e as crianças devem aprender a ler e usar o calendário de sua cultura a fim de utilizá-lo como referência para a datação, localização e ordenação dos fatos, percebendo o caráter irreversível desse processo (o da passagem do tempo). É preciso também que se esclareça que o calendário traduz uma necessidade de controle e que está a serviço de uma lógica de poder. Mais uma vez, deve-se considerar o contexto histórico que levou à produção dessa lógica. O PCN (BRASIL, 2007) aponta sugestões sobre o uso dos calendários em sala de aula, cuja estratégia se exemplifica pela adoção de quadros registrando horários e compromissos semanais, possibilitando também aos alunos o registro de importantes eventos, como festas, aniversários, férias, registro das fases lunares e marés, alterações climáticas e registros de temperatura etc., com o objetivo evidente de percepção da periodicidade, de comparação entre o uso dos agentes naturais como reguladores do tempo e da identificação e separação de eventos classificados como “de curta”, “média” e “longa” duração. Nesse sentido, pode-se até mesmo abordar diferenças entre as comunidades rurais e urbanas, por exemplo.

Para finalizarmos esse importante tema, sugerimos a leitura bem prática sobre uma dessas sugestões de estratégias em sala de aula:

Nos anos iniciais do ensino fundamental, mais do que saber agrupar o tempo em unidades como dia, meses e anos, ou mesmo o trabalho com as horas, com o tempo determinado pelo relógio, torna-se importante trabalhar com o processo histórico desta forma de contar o tempo. Conforme orienta Trepát (2002), mesmo que o objetivo do professor seja que os alunos aprendam somente que uma data é composta de dia, mês e ano, deve-se abordar o contexto histórico no qual este saber foi construído. Para ele, deve-se separar o que se propõe como conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e o que se espera como resultados de aprendizagem. Assim, os alunos podem iniciar um estudo sobre a história do(s) calendário(s), de forma relativamente complexa, ainda que a meta de aprendizagem seja somente a identificação dos dias, meses e anos. Ou seja, quero destacar que o trabalho com datas, ou com qualquer outra temática, pode estar inserido num contexto que destaque a natureza e o estatuto da História. Para apresentarmos como as múltiplas temporalidades podem ser concretizadas simultaneamente, utilizamos uma fonte imaginária, mas que poderia ser real: o diário de Joana, uma mulher de 35 anos, jornalista, casada com um comerciante e mãe de dois filhos, com 10 e 14 anos. Londrina, 29 de maio de 2009.

Hoje estou contente porque, no final da tarde, depois de dois anos desempregada, consegui trabalho em um jornal da cidade. E não foi só. Garantiram-me que daqui a uns dois anos, com a retomada do crescimento da economia mundial e a expansão do jornal por todo o estado do Paraná, haverá demanda para novos e melhores postos de trabalho.

Por enquanto minha função será adequar os artigos encaminhados para o jornal para as novas normas gramaticais da língua portuguesa.

Precisarei estudar bastante para fazer este trabalho, pois são mudanças atuais as quais ainda não domino completamente. Para realizar algumas pesquisas me indicaram o uso de alguns sites na internet.

Fiquei pensando que terei que pedir ajuda a meus filhos, pois meus conhecimentos em informática não são dos melhores. Lembrei-me de que, há alguns anos atrás, meus filhos insistiram muito para que fizesse algumas aulas de computação e achei que não me faria falta. Que engano!

Cheguei em casa no começo da noite, muito feliz. Por estar feliz não fiz cara feia quando percebi que meu marido já tinha chegado do trabalho e, como faz todos os dias, estava sentado na sala, assistindo à televisão, despreocupadamente sem se preocupar com o jantar que estava por fazer e que precisávamos ir ao mercado comprar algumas coisas. Também não fiquei brava com os meninos que, como sempre, estavam a me esperar para fazer os deveres da escola. Hoje não me queixei. Fui ao mercado, comprei óleo, arroz e uma lasanha congelada para o almoço de amanhã, visto que talvez não tivesse tempo para prepará-lo devido ao novo emprego. Voltei para casa e comecei a fazer o jantar cantando. Ora ou outra, enquanto o arroz fervia, auxiliava meus filhos com seus deveres escolares. Decidi não solicitar ao meu marido, como fazia todos os dias, para que me auxiliasse colocando a mesa ou lavando a louça que se acumulava na pia. Apesar das minhas argumentações, ele nunca ajudava e acabávamos sempre discutindo. Sempre foi assim, mesmo antes de ficar desempregada.

Jantamos assistindo ao noticiário da televisão. Uma notícia a respeito da diferença salarial ainda existente entre os homens e mulheres que desempenham a mesma função no mercado de trabalho me chamou atenção. Meu marido esboçou uma argumentação em defesa dos homens, mas fiz de conta que não escutei. Hoje estou muito feliz. Quero agradecer a Deus pelo emprego e dormir pensando na nova fase que se inicia em minha vida.

Neste documento, múltiplas temporalidades se apresentam. Identificamos a temporalidade cronológica: as horas da tarde de um dia e o princípio da noite e também os acontecimentos transcorridos em um tempo breve: em um dia Joana procura emprego, volta para casa, vai ao mercado, faz o jantar, ajuda os filhos na tarefa, assiste à televisão, reza e vai dormir. Estas temporalidades, de certa forma, estão explícitas no texto e o aluno pode perfeitamente identificá-las a partir de questões interpretativas como: o que Joana fez no dia? Qual o tempo de duração da história?

Mas há no texto temporalidades mais difíceis de serem identificadas porque só se sobressaem para o aluno dos anos iniciais a partir de questões problematizadoras. Por que Joana estava desempregada? Quais as dificuldades que ela terá no novo emprego? A relação desemprego-emprego, a necessidade de conhecimentos sobre informática só podem ser entendidas a partir de um tempo de média duração. Esta temporalidade, de

média duração, pode ser percebida também nas mudanças que a escrita da língua portuguesa vem sofrendo no decorrer dos anos. Trata-se do tempo da conjuntura. O tempo de longa duração também pode ser identificado no texto se a análise proposta recair em questões como: por que o marido de Joana não ajuda nos trabalhos de casa? Por que Joana fica triste com esta situação? Por que Joana agradece a Deus? Para que os alunos compreendam por que Joana vive de determinada forma no presente, torna-se necessário adentrar em estudos relacionados à questão de gênero, quanto à divisão social de trabalho em homens e mulheres, na luta pela emancipação feminina. Ao trazer estas discussões para a sala de aula, o professor possibilita que os alunos compreendam como algumas mudanças são lentas.

Este trabalho de encontrar no texto as múltiplas temporalidades pode ser realizado a partir de diferentes fontes e o professor pode selecionar um aspecto a ser aprofundado no estudo. No exemplo citado há várias possibilidades de prosseguimento: estudo sobre o papel da mulher na sociedade, estudo sobre as práticas religiosas, estudos sobre as mudanças nas relações de trabalho provocadas pela tecnologia etc.

O importante é levar o aluno a compreender que a situação de Joana não pode ser compreendida somente a partir de uma análise no e do presente. E ao dialogar com o passado, as múltiplas temporalidades se apresentam a partir da natureza do fato que se quer compreender. (RANZI, 2005: 53)

3.2.1 - Discutindo os Fatos Históricos

Finalizaremos nossa terceira unidade com esse subitem cujo principal objetivo é sintetizar tudo o que discutimos até então. A discussão dos fatos

é, em princípio, a prática do professor de História em seu dia a dia, em sala de aula. Isso inclui a seleção do fato histórico, sua representatividade em relação aos alunos, para que haja identificação com os mesmos e a problemática criada a partir do objeto ou fato. As relações causais, as relações entre os fatos e, mais urgentemente, os aspectos que permanecem ou que desaparecem, ou seja, os contextos que rodeiam os fatos são as pontualidades que permeiam os fatos históricos e que são inerentes a sua discussão.

A História-disciplina é necessariamente uma seleção de fatos a partir de uma teoria esposada consciente ou inconscientemente, esperta ou ingenuamente pelo historiador. Ainda que os fatos possam existir por si e devam ser comprovados por documentos, escritos ou não, do ponto de vista historiográfico, ou seja, da escrita da História, só existem a partir da seleção feita pelo historiador, só adquirem caráter histórico, só entram para a História-disciplina, a partir da relevância a eles atribuída pelo historiador (DAVIES, 1996:6).

Assim, percebemos ao longo de toda a nossa leitura que são tarefas do professor, dentre outras, a compreensão e explicitação do ensino da periodização histórica, das temporalidades, da cronologia, a seleção de fontes, documentos e bibliografia, a integração com outras disciplinas; a indução do pensamento crítico, coerente e inclusivo do educando, permitindo a sua construção como cidadão e parte integrante da História.

Exercícios

- 1- De que maneira a utilização de imagens pode auxiliar a apreensão de conceitos históricos?
- 2- Que tipo de estratégia pode ser utilizada em relação ao aprendizado do conceito Tempo histórico?

O ESTUDO DA GEOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

Para que Estudar Geografia?

“Analfabetismo Geográfico”



Fonte: Vesentini, 2005:9

Objetivos da Educação e do Ensino de Geografia

Os conceitos geográficos também auxiliam as pessoas a navegar ou orientar-se melhor neste mundo cheio de propaganda e informações enganosas.

Recebemos hoje, em apenas um dia, mais informações que aquelas que nossos avós recebiam durante toda a vida! Isso é um resultado da “revolução das comunicações”, que somente começou a se acelerar em meados dos anos 1970. Nessa época, ocorreram inúmeras aplicações tecnológicas que interligaram o mundo e permitiram comunicações massivas e instantâneas: sofisticadas: sofisticados satélites artificiais para a transmissão de dados e

informações acessíveis ao público (e não somente, para uso militar, como ocorria anteriormente); cabos transoceânicos de fibra óptica; desenvolvimento da televisão, do telefone celular e da ligação entre os computadores e os telefones, formando redes (tal como a internet); etc. Isso significa que, muito mais do que fornecer informações, a escola de hoje – e também o ensino da geografia – deve desenvolver no aluno a capacidade de selecioná-las, de filtrá-las com o objetivo de separar o que é importante e crível (isto é, o que tem uma certa lógica ou base científica) daquilo que é superficial ou mera propaganda enganosa. Conhecer o mundo de hoje, portanto, significa aprender a refletir, a ter um espírito crítico que permita realizar uma triagem daquele amontoado de fatos e informações de que o mundo

das comunicações nos inunda a cada dia. A respeito disso, um importante educador afirmou:

O primeiro objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas, e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram (...). O segundo objetivo da educação é

formar mentes que possam ser críticas, que possam verificar e não aceitar tudo o que lhes é oferecido. O maior perigo hoje é de slogans, opiniões, coletivas, tendências de pensamento *ready-made*. Temos de estar aptos a resistir, criticar, a distinguir entre o que está demonstrado e o que não está (*Jean Piaget*) (Vesentini, 2005: 11).

4.1 - A Geografia e a Educação Infantil

Aprender a Geografia nos anos iniciais a partir da análise e da compreensão do mundo, do mundo que se vive, das experiências cotidianas, do espaço ao redor, enfim, é a proposta. O espaço é palco e reflexo das ações sociais e fazer com que nosso educando o perceba é o nosso objetivo. *Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. (...) Pormenores da cotidianidade do professor, portanto, igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, tem na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente* (FREIRE, 1996: 45). Sabemos, portanto, da função da Geografia nessa etapa do ensino e a sua colaboração com o processo de alfabetização da criança.

Fazer com que a criança perceba a sua posição no mundo repleto de dinamismos não é uma tarefa fácil, sem dúvida. É preciso que o professor esteja atento às peculiaridades de seus alunos e do meio que os cerca e também que adapte a isso as exigências teóricas e metodológicas geográficas que servirão de base para a sua jornada.

A referência teórica é buscada tanto na geografia – a qual considera que o espaço é socialmente construído pelo trabalho e pelas formas de vida dos homens – como na Pedagogia – a qual considera que a aprendizagem é social e acontece na interlocução dos sujeitos (estejam eles presentes fisicamente, ocupando um espaço próximo, estejam eles distantes, mantendo contatos virtuais, ou sob a hegemonia de determinada condução política, econômica) (CALLAI, 2005: 231).

Assim, além do importante apoio metodológico, é preciso, tendo em vista o processo de alfabetização do educando nesse momento, que se faça a interlocução entre os componentes curriculares, através do diálogo das disciplinas apresentadas, interligando-as através de seus conteúdos e onde uma referência a outra, dando profundidade ao processo de aprendizagem. E nesse processo, é imprescindível a adequação dos temas abordados ao grupo em que estabelecemos nosso projeto, considerando-se as suas próprias referências históricas e, ao mesmo tempo, a apresentação de realidades distantes, mundos nunca antes navegados... Como fazer então para intermediar a vida cotidiana, familiar e conhecida, de nossos educandos com aquele mundão estranho, nunca mencionado e aparentemente muito distante de suas realidades?

Pensemos: quem é mais desbravador do mundo do que uma criança? Quem possui coragem para perguntar o que desconhece com absoluta franqueza e profunda curiosidade? A criança já nasce “geógrafa”, pronta para explorar seu ambiente e aqueles novos que lhe são apresentados. Antes mesmo de começar a ler, a sua aventura já foi iniciada e nosso trabalho maior então será romper o desafio de um ensino tradicional, baseado em possíveis aprisionamentos da curiosidade nata, e, ao mesmo tempo, fazer as conexões entre as diferentes realidades que virão ao conhecimento de nossos alunos.

A conexão entre leitura (o processo alfabetizador está inserido aí) e interpretação do mundo é fazer com que, ao ler e escrever, a criança perceba a possibilidade de expressar a sua visão acerca do mundo, relatar a sua vivência, enfim, perceber-se como parte integrante, agente social. A palavra liberta, a leitura enriquece e ao representar o seu próprio meio, através de palavras, de mapas, gráficos etc., o aluno está representando o espaço geográfico, entendido como conceito da Geografia, fortemente impregnado significados. Ao ver-se motivado a descrever o espaço, torna-se perscrutador, mais e mais curioso e indagador da realidade que o cerca e que produz o que é parte da Paisagem. Veja Callai (2005:234):

Tais descobertas poderão se relacionar com as questões de sua própria vida, as relações entre as várias pessoas do lugar, ou a questões específicas do ambiente. O importante é poder trabalhar, no momento da alfabetização, com a capacidade de ler o espaço, com o saber ler a aparência das paisagens e desenvolver a capacidade de ler os significados que elas expressam. Um lugar é sempre cheio de história e expressa/ mostra o resultado das relações que se estabelecem entre as pessoas, os grupos e também das relações entre eles e a natureza (Idem, 234).

A caracterização do espaço através de mapas é um dos grandes desejos desse período. E como sabemos, a Geografia utiliza como ferramenta a cartografia, arte e ciência de leitura e interpretação de mapas. Nessa fase inicial podemos treinar nossos alunos a elaborar plantas da sala de aula, caminhos da casa até a escola, mapas imaginários (do “tesouro perdido”, do “castelo da princesa”), os chamados mapas mentais. Nessas atividades, as noções referenciais, de proporcionalidade, topológicas, de redução e as escalas

devem ser trabalhadas, assim como a interpretação das legendas empregadas. Simultaneamente, apesar da crescente violência das nossas cidades, encorajariamos os trabalhos de campo, ou seja, as visitas *in loco*, para a apreensão das referências, construção de objetos e agudeza da observação.

Relacionar os conceitos geográficos à palavra através do processo de alfabetização e ambos ao mundo como ele se apresenta, seja através dos problemas físicos (poluição, desmatamento) ou sociais (pobreza, violência) é um ponto de início. A própria convivência diária em sala leva à compreensão do que se considera o momento de ouvir, de falar, de trocar as visões e percepções e, em decorrência, a apreensão dos conceitos geográficos: paisagem, espaço, lugar, território...

Bem, então qual o conteúdo a selecionar para essa fase? Os conceitos, nós já os citamos. Agora, quais os temas e conteúdos?

É bom que tenhamos consciência da necessidade de ouvir nossa turma, deixar que, primordialmente, suas curiosidades sejam sanadas e instigadas, fazendo com que, ao mesmo tempo, novas surjam. A partir das formulações trazidas pelo cotidiano, aí sim, nossas adaptações conceituais serão feitas, vista a sua extrema importância.

Por fim, o reconhecimento da sua própria identidade e a certeza da sua posição como agente e cidadão do mundo orienta o nosso primeiro contato com os educandos, no ensino infantil.

4.2 - A Geografia no Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental

Depois da Educação Infantil, vamos voltar ao tema estendendo-o ao segundo ciclo do Ensino Fundamental. Como veremos, as instruções do

PCN são muito sintonizadas com a primeira parte de nosso capítulo, no que se refere ao primeiro ciclo:

Ensino e aprendizagem de Geografia no primeiro ciclo

No primeiro ciclo, o estudo da Geografia deve abordar principalmente questões relativas à presença e ao papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos, dos grupos sociais e, de forma geral, da sociedade na construção do espaço geográfico. Para tanto, a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor organizar seu trabalho.

O estudo das manifestações da natureza em suas múltiplas formas, presentes na paisagem local, é ponto de partida para uma compreensão mais ampla das relações entre sociedade e natureza.

É possível analisar as transformações que esta sofre por causa de atividades econômicas, hábitos culturais ou questões políticas, expressas de diferentes maneiras no próprio meio em que os alunos estão inseridos. Por exemplo, por meio da arquitetura, da distribuição da população, dos hábitos alimentares, da divisão e constituição do trabalho, das formas de lazer e inclusive por suas próprias características biofísicas pode-se observar a presença da natureza e sua relação com a vida dos homens em sociedade. Do mesmo modo, é possível também compreender por que a natureza favorece o desenvolvimento de

determinadas atividades e não de outras e, assim, conhecer as influências que uma exerce sobre outra, reciprocamente.

Quando se estuda a paisagem local, deve-se procurar estabelecer relações com outras paisagens e lugares distantes no tempo ou no espaço, para que elementos de comparação possam ser utilizados na busca de semelhanças e diferenças, permanências e transformações, explicações para os fenômenos que aí se encontram presentes. Inicia-se, assim, um processo de compreensão mais ampla das noções de posição, sítio, fronteira e extensão, que caracterizam a paisagem local e as paisagens de forma geral.

É fundamental também que o professor conheça quais são as ideias e os conhecimentos que seus alunos têm sobre o lugar em que vivem, sobre outros lugares e a relação entre eles. Afinal, mesmo que ainda não tenham tido contato com o conhecimento geográfico de forma organizada, os alunos são portadores de muitas informações e ideais sobre o meio em que estão inseridos e sobre o mundo, têm acesso ao conhecimento produzido por seus familiares e pessoas próximas e, muitas vezes, às informações veiculadas pelos meios de comunicação.

Esses conhecimentos devem ser investigados para que o professor possa criar intervenções significativas que provoquem avanços nas concepções dos alunos. O principal cuidado é ir além daquilo que já sabem, evitando estudos restritos às ideias e temas que já dominam e pouco promovem a ampliação de seus conhecimentos e hipóteses acerca da presença e do papel da natureza na paisagem local.

Desde o primeiro ciclo é importante que os alunos conheçam alguns procedimentos que fazem parte dos métodos de operar da Geografia. Observar, descrever, representar e construir explicações são procedimentos que podem aprender a utilizar, mesmo que ainda o façam com pouca autonomia, necessitando da presença e orientação do professor. Por exemplo, em relação à observação, o professor pode levá-los a compreender que não se trata apenas de olhar um pouco mais detidamente, mas sim de olhar intencionalmente, em busca de respostas, nem sempre visíveis de imediato, disparadas pelo assunto ou problema em estudo. A descrição, por sua vez, não deve ser apenas uma listagem aleatória do que se observa, mas sim a seleção das informações que sugerem certas explicações e possuem relação com as hipóteses daquele que observa e descreve.

Vale lembrar que esse ciclo é, na maioria das vezes, o momento de ingresso da criança na escola. Ensinar os alunos a ler uma imagem, a observar uma paisagem ou ainda a ler um texto — mesmo que a leitura não seja realizada diretamente por eles — para pesquisar e obter informações faz parte do trabalho do professor desse ciclo. Do mesmo modo, cabe a ele estimular e intermediar discussões entre os próprios alunos, para que possam aprender a compartilhar seus conhecimentos, elaborar perguntas, confrontar suas opiniões, ouvir seus semelhantes e se posicionar diante do grupo.

Assim, mesmo os alunos estando em processo de alfabetização, fontes escritas devem estar presentes nos estudos realizados, da mesma forma que o conhecimento construído expresso por meio de textos. Propor que os alunos registrem por escrito, individual ou coletivamente, aquilo que observaram ou aprenderam é uma maneira de aproximá-los de procedimentos essenciais — ler e escrever — não apenas para o campo da Geografia, mas também para o desenvolvimento de procedimentos importantes na vida de todo estudante.

A imagem como representação também pode estar presente. Desenhar é uma maneira de

se expressar característica desse segmento da escolaridade e um procedimento de registro utilizado pela própria Geografia. Além disso, é uma forma interessante de propor que os alunos comecem a utilizar mais objetivamente as noções de proporção, distância e direção, fundamentais para a compreensão e uso da linguagem cartográfica.

O trabalho com a construção da linguagem cartográfica, por sua vez, deve ser realizado considerando os referenciais que os alunos já utilizam para se localizar e orientar no espaço. A partir de situações nas quais compartilhem e explicitem seus conhecimentos, o professor pode criar outras nas quais possam esquematizar e ampliar suas ideias de distância, direção e orientação. O início do processo de construção da linguagem cartográfica acontece mediante o trabalho com a produção e a leitura de mapas simples, em situações significativas de aprendizagem nas quais os alunos tenham questões a resolver, seja para comunicar, seja para obter e interpretar informações.

E como na construção de outras linguagens mesmo inicialmente não se deve descaracterizá-la nem na produção, nem na leitura. É importante, assim, que o professor desse ciclo trabalhe com diferentes tipos de mapas, atlas, globo terrestre, plantas e maquetes — de boa qualidade e atualizados —, mediante situações nas quais os alunos possam interagir com eles e fazer um uso cada vez mais preciso e adequado deles.

O estudo do meio, o trabalho com imagens e a representação dos lugares são recursos didáticos interessantes pelos quais os alunos poderão construir e reconstruir, de maneira cada vez mais ampla e estruturada, as imagens e as percepções que têm da paisagem local, conscientizando-se de seus vínculos afetivos e de identidade com o lugar no qual se encontram inseridos.

Além disso, a interface com a História é essencial. A Geografia pode trabalhar com recortes temporais e espaciais distintos dos da História, embora não possa construir interpretações de uma paisagem sem buscar sua historicidade. Uma abordagem que pretende ler a paisagem local, paisagem sem buscar sua historicidade. Uma abordagem que pretende ler a paisagem local, estabelecer comparações, interpretar as múltiplas relações entre a sociedade e a natureza de um determinado lugar, pressupõe uma inter-relação entre essas disciplinas, tanto nas problematizações quanto nos conteúdos e

procedimentos. Com a área de Ciências também há uma afinidade peculiar nos conteúdos desse ciclo, uma vez que o funcionamento da natureza e suas determinações na vida dos homens

devem ser estudados. Sem perder de vista as especificidades de cada uma das áreas, o professor pode aproveitar o que há em comum para tratar um mesmo assunto sob vários ângulos.

(BRASIL, 1997: 86).

Como vimos, as ênfases são parecidas com as quais abordamos anteriormente. O ensino das séries iniciais é apontado como o menos favorecido pelas ações desencadeadas por propostas didáticas consistentes, deixando-o a mercê de uma prática sem apoio técnico e teórico, basicamente descritiva. De maneira geral, vemos que as novas abordagens da Geografia apontam para práticas pedagógicas capazes de adaptar um mesmo fenômeno a diferentes momentos das etapas escolares, a fim de que, em função da sua maturidade e de conhecimentos acumulados, novas interpretações possam ser adquiridas.

No que se refere ao ensino fundamental, é importante considerar quais são as categorias da Geografia mais adequadas para os alunos em relação à sua faixa etária, ao momento da escolaridade em que se encontram e às capacidades que se espera que eles desenvolvam. Embora o espaço geográfico deva ser o objeto central de estudo, as categorias paisagem, território e lugar devem também ser abordadas, principalmente nos ciclos iniciais, quando se

mostram mais acessíveis aos alunos, tendo em vista suas características cognitivas e afetivas (BRASIL, 1997: 75).

O objetivo será o de incentivar a formulação de explicações tanto para as transformações quanto para as transformações de aspectos do Espaço geográfico, através da observação, da descrição, da pesquisa desses fatos. A interação entre a sociedade e a natureza, ou ainda, os grupos sociais e a utilização do espaço, seu aproveitamento econômico e suas relações devem ser enfatizadas. A observação da relação entre o grau de desenvolvimento econômico de uma sociedade e a sua exploração do território, estendendo essa análise para as relações campo-cidade; as transformações em diferentes abordagens temporais e espaciais; a análise das diferenças socioeconômicas entre as sociedades; o aprendizado da leitura e da interpretação de imagens, gráficos e, sobretudo, dar uma conotação responsável a sua própria existência, em relação ao meio em que vive. Esses são os objetivos do ensino fundamental na Geografia. Vamos à leitura do PCN e a sua análise:

Ensino e aprendizagem de Geografia no segundo ciclo

No segundo ciclo, o estudo da Geografia deve abordar principalmente as diferentes relações entre as cidades e o campo em suas dimensões sociais, culturais e ambientais e considerando o papel do trabalho, das tecnologias, da informação, da comunicação e do transporte. O objetivo central é que os alunos construam conhecimentos a respeito das categorias de paisagem urbana e paisagem rural, como foram constituídas ao longo do tempo e ainda o são, e como sintetizam múltiplos espaços geográficos.

A paisagem local pode conter elementos fundamentais para os alunos observarem, compararem e compreenderem essas relações. É possível, a partir de um estudo nessa escala, perceber como as paisagens urbanas e rurais foram se configurando e estão profundamente interligadas. Entretanto, outras escalas podem ser abordadas e analisadas, já não apenas como fator de comparação — tal como foi proposto para o primeiro ciclo — mas sim como conteúdos a

serem aprendidos. Diferentes paisagens regionais devem ser apresentadas e trabalhadas com os alunos, de modo que venham a construir uma noção mais ampla sobre o território brasileiro, suas paisagens, regiões e, de modo geral, sobre as determinações político-administrativas que o caracterizam.

É importante ressaltar que o urbano e o rural são tradicionalmente trabalhados na escola. Entretanto, costuma-se estudar apenas suas características de forma descritiva e isolada, sem aprofundar temáticas que explicitem as relações de interdependência e de determinação que existem entre eles e enfocando-se quase que exclusivamente seus aspectos econômicos. Atualmente, o urbano e o rural são compreendidos para além de seus aspectos econômicos ou da descrição compartimentada dos fenômenos sociais e naturais que os caracterizam. As múltiplas dinâmicas existentes entre as cidades e o campo; as semelhanças e diferenças entre os

modos de vida que aí se constituem; as formas de trabalho e a produção e percepção do espaço e da paisagem; os relógios naturais e mecânicos que controlam a vida nas cidades e no campo e impõem ritmos de vida diferentes tornaram-se temas de investigação da própria Geografia e, na escola, se mostram interessantes e pertinentes de serem trabalhados, inclusive ao longo do segundo ciclo.

A configuração territorial igualmente pode ser tratada, pois as relações entre as paisagens urbanas e rurais estão permeadas por decisões político-administrativas promovidas não apenas por instâncias regionais, mas sobretudo federais, explicitando-se a predominância do urbano sobre o rural. Questões relativas à posição, localização, fronteira e extensão das paisagens são, assim, retomadas, o que garante a possibilidade de os alunos ampliarem as noções e conhecimentos que haviam anteriormente construído a respeito.

O estudo das tecnologias permite compreender como as sociedades, em diferentes momentos de sua história, buscaram superar seus problemas cotidianos, de sobrevivência, transformando a natureza, criando novas formas de organização social, política e econômica e construindo paisagens urbanas e rurais. As possibilidades advindas do desenvolvimento tecnológico e do aprimoramento técnico para o processo de urbanização, agrarização e industrialização e as transformações ocorridas no próprio conceito de trabalho devem ser apresentadas aos alunos desse ciclo. Assim, o conceito de trabalho pode ser construído por eles mediante compreensões mais amplas do que aquela comumente presente nessa etapa da escolaridade: a do trabalho apenas como profissão.

No segundo ciclo, as possibilidades de aprendizagem dos alunos ampliam-se em vários aspectos. A maior autonomia em relação à leitura e à escrita e o domínio crescente dos procedimentos de observação, descrição, explicação e representação permitem que eles sejam capazes de consultar e processar fontes de informação com maior independência e construam compreensões mais complexas, realizando analogias e sínteses mais elaboradas, expressas por meio de trabalhos mais completos, escritos ou apoiados em múltiplas linguagens — como ilustração, mapas, maquetes, seminários, por exemplo.

Além disso, a familiaridade com a rotina escolar e com o conhecimento escolarizado também torna

possível desenvolver estudos e pesquisas mais complexos, e permite que os alunos trabalhem de forma mais independente da mediação do professor, embora este ainda deva atuar como intermediário entre o conhecimento dos alunos e o conhecimento geográfico, criando situações significativas de aprendizagem que aproximem os alunos das categorias de espaço geográfico, território, paisagem e lugar e dos procedimentos básicos do fazer geográfico.

Essas situações de aprendizagem, como no ciclo anterior, podem estar apoiadas em diferentes fontes de informação e recursos didáticos — como os estudos do meio, os relatos, as entrevistas, a narrativa literária, a pintura, a música, o estudo de diferentes culturas, a cartografia —, promovendo uma compreensão mais ampla e crítica da realidade, bem como um posicionamento mais propositivo perante questões relativas às condições de vida (saúde, meio ambiente, transporte, educação, lazer etc.) da coletividade.

O estudo sobre a representação do espaço segue de modo semelhante ao primeiro ciclo embora seja possível abordar de forma mais aprofundada as noções de distância, direção e orientação e iniciar um trabalho mais aprofundado com as noções de proporção e escala. Já se pode esperar que os alunos compreendam que para representar o espaço é preciso obedecer a certas regras e convenções postuladas pela linguagem cartográfica e comecem a dominá-las na produção de mapas simples, relacionados com o espaço vivido e outros mais distantes. Atividades nas quais os alunos tenham que refletir, questionar, comunicar e compreender informações expressas por meio dessas regras e convenções — e não apenas descrevê-las e memorizá-las — podem ser planejadas pelo professor para que as conheçam e aprendam a utilizá-las. Os referenciais de localização, os pontos cardeais, as divisões e contornos políticos dos mapas, o sistema de cores e legendas podem e devem ser trabalhados.

Também no que se refere à leitura, a prática do professor deve favorecer uma autonomia crescente na consulta e obtenção de informações por meio de mapas, atlas, globo terrestre e até mesmo de maquetes, plantas e fotos aéreas. Nesse sentido, os diferentes tipos de mapas, os múltiplos temas que são representados por meio dessa linguagem e as razões que determinam a relevância de seu mapeamento podem ser temas de discussão e estudo. Estudar conceitos fundamentais, tradicionalmente representados pela linguagem

cartográfica — como relevo, vegetação, clima, população, tamanho, distribuição —, não só passa a ser pertinente como também fundamental para que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre essa linguagem.

Nesse momento da escolaridade passa a ser interessante também discutir com os alunos a linguagem cartográfica como uma produção humana, marcada pelos alcances e limites dos recursos técnicos e das intenções dos sujeitos e das épocas que dela se valem para representar o espaço geográfico. Estudar a história da cartografia é uma forma adequada de aproximar a História e a Geografia num estudo sobre como diferentes sociedades em tempos e espaços distintos percebiam e representavam seu entorno e o mundo: as técnicas e os conhecimentos, o

imaginário, as intenções políticas e econômicas, os medos e desejos.

Continua sendo papel fundamental do professor considerar os conhecimentos que os alunos já possuem para planejar situações de ensino e aprendizagem significativas e produtivas. Para isso, é preciso conhecer os avanços e os problemas de seus alunos, bem como a adequação de suas propostas, de modo a aperfeiçoar sua ação pedagógica. A interface com as demais disciplinas também deve ser observada, de modo a proporcionar estudos mais completos sobre um tema cuja compreensão, por parte dos alunos, tanto a Geografia como a História, as Ciências, a Arte e a Matemática podem ampliar, por meio de suas abordagens e explicações (BRASIL, 1997: 95).

4.3 - A Sistematização do Saber Geográfico

Qual o objetivo da apresentação que faremos agora? Muitas das reflexões sobre o saber geográfico (seus conhecimentos) e das práticas de ensino atuais têm sua base na produção acadêmica de tempos passados. São essas formas de pensar a Geografia que iremos avaliar brevemente.

A denominada “Geografia Tradicional”, de forte influência francesa, apoiada nas teorias de Vidal de La Blache, teve forte repercussão no Brasil a partir da década de 1940. Nela, predominavam os estudos sobre o espaço físico e sua descrição, o que incluía os componentes da paisagem (relevo, hidrografia, vegetação). A “ciência dos lugares e não dos homens”, privilegiava o conhecimento dos aspectos físicos em detrimento do aspecto social, de cunho não politizado, desconsiderando as relações sociais.

A influência dessa escola foi percebida em nosso país e deixou sua marca em livros didáticos utilizados até a década de 1970.

A partir de 1960 vemos surgir uma oposição a Geografia Tradicional, impactada pelas teorias marxistas, pronta a observar o caráter das lutas sociais na apropriação do espaço. A ideia de que é preciso modificar o mundo mais do que explicá-lo, num discurso que identifica as classes dominantes da sociedade traz à Geografia um cunho político. Questões que, no entanto, sob a perspectiva da prática de ensino, se revelaram complexas demais para o currículo escolar, sobretudo no ensino fundamental,

e encontraram dificuldades na figura do próprio professor, ainda habituado ao contexto da Geografia Tradicional.

Nesse ponto é preciso que se diga que em ambas as escolas a percepção tornou-se limitada. Em relação à Geografia Marxista, por julgar “menor” qualquer caráter subjetivo cultural do ser humano, visto que preponderava o discurso da luta de classes.

Tanto a Geografia Tradicional quanto a Geografia Marxista ortodoxa negligenciaram a relação do homem e da sociedade com a natureza em sua dimensão sensível de percepção do mundo: o cientificismo positivista da Geografia Tradicional, por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário; o marxismo ortodoxo, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza (BRASIL, 1997: 72).

Assim, assistimos à última década aprofundar o discurso da subjetividade e o caráter singular do ser humano. Suas especificidades e sua relação particular com o meio, permitindo que cada cultura perceba seu espaço de uma maneira peculiar, específica. Nesse momento vimos a Geografia traçando estudos com outras ciências, tais como a Filosofia, a Antropologia, as Ciências Políticas. Reproduz-se, assim, a Geografia Cultural, nascida na Alemanha, no século XIX, e focada na percepção que o homem faz de si mesmo, de seu espaço e de outras sociedades. A cultura é a reprodução da apropriação das sociedades sobre seu espaço, sob a forma de manifestações que representam resistências

às imposições advindas de países que representam forte dominação econômica, pois confere ao homem a noção de pertencimento e integração ao meio.

Uma das características fundamentais da produção acadêmica da Geografia desta última década é justamente a definição de abordagens que considerem as dimensões subjetivas e, portanto, singulares que os homens em sociedade estabelecem com a natureza. Essas dimensões são socialmente elaboradas — fruto das experiências individuais marcadas pela cultura na qual se encontram inseridas — e resultam em diferentes percepções do espaço geográfico e sua construção. É, essencialmente, a busca de explicações mais plurais, que promovam a interseção da Geografia com outros campos do saber, como a Antropologia, a Sociologia, a Biologia, as Ciências Políticas, por exemplo. Uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente na interpretação política e econômica do mundo; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição de um espaço: o espaço geográfico (BRASIL, 1997: 72).

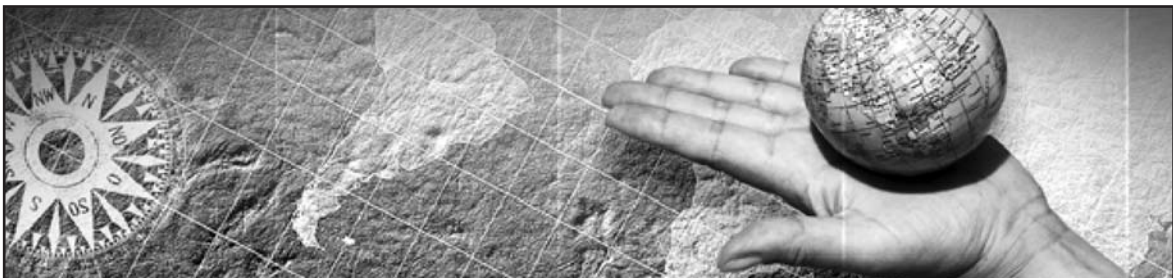
E no “olho do furacão”, no meio de tanta influência das “escolas geográficas”, como ficou a prática

pedagógica? Como já podemos imaginar, as sucessivas influências de teorias tão interessantes quanto conflituosas geraram uma delicada situação, visto que, apesar de diversas propostas apresentadas, a tentativa de absorção por parte da produção de modelos didáticos e propostas curriculares foi considerada confusa e lenta. E há ainda uma percepção de abandono com relação ao apoio metodológico dessa disciplina.

As sucessivas mudanças e debates em torno do objeto e método da Geografia como ciência presentes no meio acadêmico, tiveram repercussões diversas no ensino fundamental. Positivas de certa forma, já que foram um estímulo para a inovação e a produção de novos modelos didáticos. Mas também negativas, pois a rápida incorporação das mudanças produzidas pelo meio acadêmico provocou a produção de inúmeras propostas didáticas, descartadas a cada inovação conceitual e principalmente, sem que existissem ações concretas para que realmente atingissem o professor em sala de aula, sobretudo o professor das séries iniciais que, sem apoio técnico e teórico, continuou e continua, de modo geral, a ensinar Geografia apoiando-se apenas na descrição dos fatos e ancorando-se quase que exclusivamente no livro didático (BRASIL, 1997: 72).

4.3.1 - Os Princípios Fundamentais da Ciência Geográfica

O Mundo Revelado



Fonte: <http://anabeatrizgomes.pro.br/moodle/file.php/1/AULA12TEMASEMGEOGMEDIO.pdf>

Uma ciência digna desse nome deve preocupar-se com o futuro. Uma ciência do homem deve cuidar do futuro não como um mero exercício acadêmico, mas para dominá-lo. Ela deve tentar dominar o futuro para o Homem, isto é, para todos os homens e não só para um pequeno número deles.(...) E a Geografia, tantas vezes ao serviço da dominação, tem de ser urgentemente reformulada para ser o que sempre quis ser: uma ciência do homem (SANTOS: 2002: 261).

Analisando etimologicamente a palavra Geografia, podemos decompô-la em duas: *geo*, terra, e *grafos*, descrição. Geografia pode ser analisada como a ciência da observação das paisagens, embora somente essa definição possa ser equivocadamente remetida à ideia da “decoreba”: decoro a matéria e pronto! A Geografia é mais do que isso, é claro! Essa ciência

se ocupa do estudo das impressões deixadas pelas sociedades, naquilo que definimos como Espaço, territorializado pela interação entre a ação humana e a natureza.

Então a Geografia se ocupa da reflexão sobre a construção ao longo do tempo dos Espaços. Considerando a paisagem com seu caráter dinâmico, analisando os processos que transformam essa paisagem. As relações sociais e a maneira como imprimem suas marcas no espaço, mudando-o, adaptando-o às realidades, estabelecendo uma apropriação histórica do meio natural através das diferentes formas com a qual intervieram nesse por meio do trabalho e das organizações políticas e culturais.

Como dissemos no início desse instrucional, estamos na sociedade da informação e nossa função é interpretá-las e levar nossos alunos ao mesmo caminho, conscientizando-os sobre a importância fundamental dessa tarefa. Dá para melhorar-se como pessoa; dá para melhorar o mundo!

4.3.2 - Grandes Conceitos da Geografia

Antes de falarmos sobre os conceitos da disciplina, é importante que reflitamos sobre a própria definição de “conceito”. Devemos pensar que cada um dos conceitos citados, e de maneira geral, tem como objetivo auxiliar na formulação de uma definição, uma descrição ou caracterização de um objeto a ser tratado. Sendo assim, o conceito é uma representação do real e deverá ser utilizado em novos desdobramentos do conhecimento, como uma ferramenta de interpretação. Ainda que nem todas as análises resultem no surgimento de novos conceitos, é bom que saibamos que esses não devem aprisionar um conhecimento mas, sim, impulsioná-lo, seja em que disciplina for.

São consideradas categorias essenciais da ciência geográfica: espaço geográfico, paisagem, território e lugar, por permitirem a perfeita interpretação dos fenômenos que nos rodeiam.

1- Espaço geográfico: definiremos a partir da proposição de Henri Lefebvre (1991), em que representa o produto das relações sociais de produção e reprodução e, simultaneamente, o palco dessas relações. Sendo assim, é no espaço que ocorre a vida social, que não deve ser entendido apenas como espaço físico, criado pela natureza, visto que essa é apenas a sua base, transformada pelo trabalho produzido pelo ser humano.

2- Paisagem: constitui o que é visível no espaço, mas também perceptível através de outros sentidos. Está em constante transformação, visto que é adaptada em função das atividades sociais processadas no espaço.

3- Território: parte do espaço que percebe as ações de posse, está ligado à concepção econômica e social das nações:

Na geopolítica, o território é o espaço nacional ou área controlada por um Estado-nacional: é um conceito político que serve como ponto de partida para explicar muitos fenômenos geográficos relacionados à organização da sociedade e suas interações com as paisagens. O território é uma categoria importante quando se estuda a sua conceitualização ligada à formação econômica e social de uma nação (BRASIL, 1997: 75).

4- Lugar: tem relação com a afetividade, deixando de ser um espaço produzido, ao longo de um processo histórico, para tornar-se um conceito repleto de simbolismos, sentimentos, referências e experiências vividas pelos que o habitam, incrementando a noção de pertencimento e identificação com o meio. Resulta, portanto, das relações entre o homem e o meio.

O geógrafo José William Vesentini (2005) aponta, além dessas enumerações, as **Escalas Geográficas** ou Espaciais e as **Regiões** como outros dois conceitos fundamentais da disciplina.

Em relação à Escala, relaciona-a ao conceito de tempo, visto no capítulo sobre metodologia no ensino da História, visto que na Geografia existem eventos ou processos de nível micro ou curto, associados a uma localidade, e eventos de nível macro, como a globalização, por exemplo. As Escalas são interdependentes e interligadas e representam níveis de uma mesma realidade, embora alguns eventos tenham relação mais direta com uma ou outra escala.

Em relação às Regiões Geográficas, o autor compara a regionalização à periodização na história:

Podemos comparar a *regionalização* na Geografia com a *periodização na História*. Ambas se referem a uma divisão ou compartimentação: *regionalizar* significa dividir ou organizar o espaço geográfico em regiões, e *periodizar* é organizar o tempo histórico em períodos ou etapas.

No entanto, regionalização e periodização também implicam um agrupamento ou individualização: a regionalização procura detectar regiões nas quais as áreas que as compõem têm determinados traços comuns ou características comuns; a periodização busca agrupar ou individualizar determinadas épocas que possuem certos traços comuns – por exemplo, a clássica divisão do tempo histórico em Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea épocas (VESENTINI, 2005: 15).

CONCEITOS	ARTICULAÇÕES**
ESPAÇO E TEMPO	<ul style="list-style-type: none"> • Principais dimensões materiais da vida humana. • Expressões concretizadas da sociedade. • Condicionam as formas e os processos de apropriação dos territórios. • Expressam-se no cotidiano caracterizando os lugares e definindo e redefinindo as localidades e regiões.
SOCIEDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Consideradas as relações permeadas pelo poder, apropria-se dos territórios (ou de espaços específicos) e define as organização do espaço geográfico em suas diferentes manifestações: território, região, lugar, etc. • Os processos sociais redimensionam os fenômenos naturais, o espaço e o tempo.
LUGAR	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestação das identidades dos grupos sociais e das pessoas. • Noção e sentimento de pertencimento a certos territórios. • Concretização das relações sociais vertical e horizontalmente.
PAISAGEM	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão da concretização dos lugares, das diferentes dimensões constituintes do espaço geográfico. Pelas mesmas razões já apontadas, não limitaria a paisagem apenas ao lugar. • Permite a caracterização de espaços regionais e territórios considerando a horizontalidade dos fenômenos.
REGIÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Região se articula com território, natureza e sociedade quando essas dimensões são consideradas em diferentes escalas de análise. • Permite a apreensão das diferenças e particularidades no espaço geográfico.
TERRITÓRIO	<ul style="list-style-type: none"> • O território é o espaço apropriado. • Base da região. • Determinação das localizações dos recursos naturais e das relações de poder. • A constituição cotidiana de territórios tem como base as relações de poder e de identidade de diferentes grupos sociais que os integram, por isso eles estão inter-relacionados com conceitos de lugar e região.

Fonte: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf

Esses conceitos, essenciais, associados a ainda outras categorias de análise da Geografia, devem consistir em base da escolha de temas em função da maturidade de nossos alunos, adequando-se as suas faixas etárias. Todos são de extrema importância para a compreensão do mundo e servem de apoio para a construção da visão do ser humano como construtor do espaço.

Vamos finalizar a etapa de nossa leitura com um artigo do geógrafo Vesentini e com uma entrevista com o também geógrafo Demétrio Magnoli sobre as mudanças no mundo e o papel do professor de geografia.

Boa leitura!

O novo papel da escola e do ensino da geografia no século XXI

José William Vesentini

I. Introdução

Nova ordem mundial, globalização, Terceira Revolução Industrial ou revolução técnico-científica, multipolaridade, sociedade pós-capitalista, competição econômica e tecnológica no lugar da rivalidade político-militar... Todas essas temáticas ou ideias podem ser encontradas atualmente com grande frequência nos meios acadêmicos e até na mídia. A respeito delas existem diversas leituras, controvérsias, usos alternativos. Mas elas fundamentalmente se entrecruzam e dizem respeito aos anos 90 e às perspectivas para o século XXI. Século XXI que iniciou-se desde 1991, com a implosão da ex-União Soviética e o final da Guerra Fria; com o apoio de dois importantes autores, podemos lembrar que para o historiador Eric Hobsbawm "O século XX curto iniciou-se em 1914-17 e terminou em 1989-91", e na interpretação do economista norte-americano Lesler Thurow o século XXI começou em 1994, quando "Os Estados Unidos pela primeira vez em mais de cem anos deixaram de ser a maior potência econômica do globo", fato que ocorreu a partir do momento em que os países membros da antiga CEE ratificaram o Tratado de Maastricht e criaram a União Europeia.

Mas não vamos nos alongar aqui a respeito da nova (des)ordem mundial ou das mudanças no mapa-mundi, inclusive porque já o fizemos numa obra bem mais extensa¹. O que pretendemos enfatizar são as mudanças econômico-sociais decorrentes da chamada Terceira Revolução Industrial e seus impactos na força de trabalho e conseqüentemente na escola e no ensino da geografia. É evidente, no entanto, que essa temática insere-se na nova ordem mundial e em especial nas perspectivas para o século XXI, que mesmo tendo já começado encontra-se ainda num estágio embrionário ou de desenvolvimento inicial.

Também não iremos, principalmente pela falta de tempo e espaço, tematizar o *porquê* das mudanças econômico-tecnológicas e sociais, e estamos partindo do pressuposto que todos os aspectos do social estão interligados, com redes de influências recíprocas, embora não seja possível fixar aprioristicamente que um desses fatores ("as forças produtivas", por exemplo, ou as "relações de produção", tal como nos dizeres da cartilha marxista-leninista) seja sempre o determinante ou a mola propulsora frente aos demais. Enfatizaremos aqui as mudanças no mercado de trabalho e as suas influências no ensino, embora isso não implique num juízo de valor segundo o qual o sistema escolar deve caminhar – e nem mesmo que ele sempre caminha – atrelado a esse condicionante. Mas acreditamos que por mais que se valorize a importância da escola formal para o desenvolvimento da cidadania e das potencialidades do educando – algo sobre o qual nunca é demais insistir –, na prática sempre há uma indissociável ligação com a questão do trabalho (que ainda é fundamental na sociedade moderna, apesar de talvez não ser mais o alicerce fundante desta). Por um lado o sistema escolar é sem dúvida um instrumento de libertação (individual e coletiva) e de expansão da democracia, mas, por outro lado, desde as suas origens ele teve como uma de suas determinações (não confundir com determinismo) a necessidade de (re)socializar as pessoas, em especial as novas gerações (hoje não mais apenas nem principalmente estas, como veremos a seguir), com vistas às mudanças socioeconômicas, ou, em outras palavras, às necessidades de reprodução ampliada do sistema. Cabe ainda ressaltar que o fato de valorizarmos as mudanças econômico-tecnológicas para explicar as transformações que vêm se operando no sistema escolar não significa que acreditemos que essas mudanças sejam autônomas ou que elas caminhem sempre em primeiro lugar, isto é, que sejam a locomotiva do social. Pelo contrário, pensamos que elas só adquirem em determinados momentos históricos um papel essencial porque e quando determinadas condições políticas e até culturais as permitem ou inclusive as incentivam. Mas não iremos aqui e agora nos ocupar dessa complexa questão das relações de poder e dos valores societários que dão origem à inovação tecnológica.

II. A Primeira Revolução Industrial e o sistema escolar

O sistema escolar público e obrigatório para as massas populares é em grande parte fruto da Primeira Revolução Industrial, aquela que se iniciou na Inglaterra em meados do século XVIII e prosseguiu – tendo se espalhado para outros Estados europeus, o Japão, a Rússia e os Estados Unidos – até o final do século XIX.

¹ Cf. VESENTINI, J.W. *A nova ordem mundial*. São Paulo: Ática, 1995, Col. Geografia Hoje.

A Primeira Revolução Industrial foi marcada pela hegemonia britânica, pelo carvão como principal fonte de energia e pela grande concentração da atividade industrial em termos do espaço mundial. As principais indústrias foram as têxteis e as de bens de consumo não duráveis. Ela criou a divisão internacional do trabalho entre as nações exportadoras de bens manufaturados e as outras, a maioria, exportadoras de matérias-primas com preços sensivelmente inferiores aos primeiros. A indústria moderna, nascida com a Primeira Revolução Industrial, contribuiu para acolher as massas trabalhadoras que migravam do campo para as cidades; mas essa ressocialização das pessoas teve como suportes novos valores (de tempo e espaço, de felicidade, de futuro desejável etc.) e também novos hábitos, os quais necessitaram de uma nova instituição para serem reproduzidos às novas gerações – a escola pública, ou, pelo menos, a escola submetida a um controle estatal.

A escola implantada no final do século XVIII e principalmente no século XIX, inicialmente nos países europeus e em alguns outros (Estados Unidos e Japão) que também acompanharam a industrialização clássica daquele momento, foi uma instituição voltada para enaltecer ou reforçar o patriotismo (pois a ideia de "mercado nacional" ganhava força e impulsionava as mudanças político-territoriais que criaram ou consolidaram os Estados-nações) e para implantar um novo sistema de valores adequados à sociedade mercantil, produtora de mercadorias. Tempo como valor de troca ("se gasta e não mais se vive"), espaço como lugares geometrizados e fixados por uma divisão do trabalho, um mínimo de matemática (afinal se mexia cada vez mais com dinheiro, com contas), um idioma "pátrio" ou oficial (os outros viravam "dialetos") a ser aprendido e uma história e uma geografia chauvinistas: esses foram os alicerces básicos da escola da Primeira Revolução Industrial².

Nesse contexto mencionado, o fundamental não era fornecer uma preparação técnica e nem mesmo distribuir diplomas; o mais importante era *alfabetizar* as massas (algo que incluía não só aprender a ler e escrever o básico no "idioma pátrio", mas também ter um mínimo de habilidade em matemática e informações em história e geografia). Muito diferente da escola predominante no Ocidente da Idade Média até o final do século XVIII, que era uma instituição para poucos (somente para a nobreza, ou parte dela), particular (da Igreja) e voltada primordialmente para ensinar o latim e a teologia.

III. A Segunda Revolução Industrial e o ensino

A Segunda Revolução Industrial começou no final do século XIX, embora seja de fato típica do século XX. Ela foi marcada por um certo espalhamento ou expansão espacial (nos países ditos *desenvolvidos* e também em alguns da periferia) da atividade industrial e pela hegemonia dos Estados Unidos. A principal fonte de energia foi o petróleo e as indústrias de vanguarda nesse período foram as automobilísticas e outras normalmente ligadas a ela: petroquímicas, siderúrgicas, metalúrgicas etc.

Dois traços marcantes da Segunda Revolução Industrial foram o *taylorismo* e o *fordismo*. O taylorismo, de forma simplificada, consistiu numa técnica de gerenciamento que controlava bem mais os trabalhadores ou funcionários. "Dividir para reinar" foi o seu lema, e o controle rígido sobre o tempo necessário a uma dada tarefa visava ampliar a produtividade do trabalho. E o fordismo define-se fundamentalmente pelo lema "produção em massa e consumo em massa", ou seja, é identificado com a linha de montagem, com a produção em grande escala e estandarizada, com a concentração técnico-administrativa e o gigantismo ("maior é melhor") e com um enorme desperdício no uso de recursos naturais: primeiro se fabrica e depois se vende – e para isso existia a publicidade, cuja função era criar necessidades –, e no processo de fabricação o importante não é a qualidade e sim a quantidade, mesmo que haja uma enormidade de *refugos*, de mercadorias que serão inutilizadas na medida em que foram mal produzidas. Tanto o taylorismo quanto o fordismo aprofundaram a divisão do trabalho nas empresas (e também entre elas, notadamente o fordismo), exigindo assim funcionários mais especializados, isto é, que só faziam um tipo específico de serviço³.

² Para um maior aprofundamento sobre esse período, principalmente no tocante à criação da Geografia escolar no século passado, pode-se consultar as seguintes obras: LACOSTE, Y. *A geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Campinas: Papirus, 1988; VESENTINI, J.W. *Para uma geografia crítica na escola*. São Paulo: Ática, 1996, especialmente o capítulo "Geografia crítica e ensino"; e VLACH, V. **A propósito do ensino de Geografia: em questão o nacionalismo patriótico**. São Paulo: Depto. Geografia, FFLCH-USP, 1988, dissertação de mestrado.

³ Para saber mais sobre a segunda revolução industrial e notadamente sobre o taylorismo e o fordismo (e sua crise atual), consulte uma ampla bibliografia, na qual destacamos os estudos de Benjamin CORIAT e de Alain LIPIETZ.

O sistema escolar da Segunda Revolução Industrial significou, além do prosseguimento da alfabetização das massas (o ensino público e obrigatório iniciado no final do século XVIII), uma extensão desse ensino até o nível médio (o nosso antigo 2º grau) e principalmente uma criação e expansão das escolas técnicas. Foi uma época de valorização dos diplomas, da especialização (não confundir com qualificação) da mão de obra e dos cursos técnicos, isto é, que ensinavam procedimentos ou "macetes" de uma dada profissão. A força de trabalho típica da Segunda Revolução Industrial foi o operário ou funcionário *especializado*, diferentemente do operário sem grande especialização do século XIX. Só que na Primeira Revolução Industrial a média diária de trabalho era de 12, 14 ou até 16 horas, ao passo que no século XX – graças ao aumento da produtividade do trabalho, em grande parte propiciada pelo taylorismo e pelo fordismo (além das lutas trabalhistas, evidentemente, que afinal das contas foram que concretizaram essa possibilidade aberta pela própria evolução técnica) –, essa média atingiu o ponto ideal de 8 horas.

Na escola do século XX o fundamental era a aplicabilidade do saber, a razão pragmática. Os alunos e principalmente os seus pais preocupavam-se essencialmente com o futuro vestibular ou outro processo de selecionamento para as universidades. Ou melhor, eles se preocupavam de fato é com o futuro mercado de trabalho, pois ingressar numa boa faculdade era valorizado de forma direta pelo maior ou menor rendimento que esse tipo de diploma proporcionaria. Mesmo no ensino fundamental e médio "normal", isto é, não técnico, a preocupação sempre foi com a "utilidade", em termos mercantis, do conhecimento, sendo secundário a sua importância para desenvolver potencialidades (raciocínio lógico, criatividade, criticidade etc.) do educando. A ideia predominante na escola fordista, na escola que predominou dos anos 1920 até a década de 70, era a de que se "aprendia" a trabalhar, ou se "aprendia" uma profissão na escola (daí os cursos "profissionalizantes" terem sido os preferidos nessa época), ou então a escola tinha algum defeito.

IV. A Terceira Revolução Industrial

Vivemos atualmente a expansão da Terceira Revolução Industrial, muitas vezes conhecida como revolução técnico-científica. Ela já é marcante nos Estados Unidos, no Japão, na Alemanha e em vários outros países, embora ainda conviva com o final (e a permanência de inúmeros traços) da Segunda Revolução Industrial. Todavia, pode-se afirmar que, nos dias atuais, alguns países sequer ingressaram na Segunda Revolução Industrial (a imensa maioria na África, na América central e no sul da Ásia) e outros, como o Brasil, não conseguem ingressar de fato na Terceira.

Alguns elementos decisivos nesta nova revolução industrial são o final gradativo da hegemonia norte-americana e da era do petróleo, além do advento de novos setores industriais de ponta ou vanguarda – tais como a informática e as telecomunicações, a biotecnologia, a robótica etc. –, que substituem as indústrias petroquímicas, siderúrgicas e automobilísticas como as que definem o ritmo de desenvolvimento de uma sociedade. O declínio da hegemonia dos Estados Unidos já é uma realidade, embora contestada por alguns: por um lado existe um avanço do Japão, da China e dos "tigres asiáticos" em inúmeros setores industriais e tecnológicos básicos, nos quais já competem em condições de igualdade com a economia norte-americana; e, por outro lado, existe a consolidação e a expansão da União Europeia, que se constituiu hoje na nova maior economia (e mercado) do globo. É lógico que os Estados Unidos continuam a ser a grande potência político-militar e uma das grandes potências econômicas deste início do século XXI, mas não mais a grande potência ou "superpotência" (conceito que vem caindo em desuso), pois aos poucos vai se esboçando uma nova multipolaridade no mundo, resultado do final da bipolaridade e que tem como um momento transitório uma aparente monopolaridade, que talvez tenha sido mais característica nos anos 1990. E a chamada "era do petróleo", que também marcou profundamente o século XX e a Segunda Revolução Industrial, parece já está no seu ocaso: apesar da ainda enorme importância dessa fonte de energia, existe hoje um uso *per capita* em quase todo o mundo (e principalmente nas economias desenvolvidas) bem menor que nas décadas precedentes, em especial que nos anos 60 e 70, nas quais o consumo do petróleo (em comparação com as demais fontes de energia) esteve no seu auge. No início da década de 1970 o petróleo contribuía com cerca de 67% da oferta mundial de energia, sendo que essa proporção caiu para 41% no início dos anos 80, 25% no início dos anos 90 e cerca de 20% na atualidade, havendo ainda uma tendência de maior queda relativa e provavelmente até absoluta. Outras fontes de energia, em especial as oriundas da biotecnologia (que já em 2010 deverão representar quase 30% da oferta mundial de energia), começam a emular o petróleo como principal recurso energético da atualidade.

Novas indústrias, no sentido amplo do termo (pois a indústria de transformação cede a cada dia seu papel motor para os *serviços* modernos: a produção de *softwares* para computadores torna-se mais importante que

a fabricação de *hardwares*, a pesquisa biotecnológica representa já um valor maior que a produção agrícola, o engendramento de *designs*, de ideias, de procedimentos etc., ganha um crescente espaço monetário às custas da desvalorização da fabricação de objetos) já constituem os setores de vanguarda nos dias atuais. A informática e a robótica, a biotecnologia (impulsionada em especial pela engenharia genética), a microeletrônica, a química fina, as telecomunicações e as indústrias de novos materiais: esses são setores que dependem muito mais da ciência e da tecnologia – e as utilizam muito mais – quando comparados com aqueles outros setores ou indústrias (têxteis, automobilísticos etc.), que foram de vanguarda ou típicos da Primeira ou da Segunda Revolução Industrial. Nestes novos setores de ponta o fundamental são as ideias, as pesquisas, o trabalho cerebral e criativo, ficando a mão de obra barata e inclusive a especializada em segundo plano. E são setores que revolucionam mais uma vez toda a sociedade: eles não consistem somente na fabricação e venda de computadores, robôs, bugigangas eletrônicas (desde o cd-player ao marca-passos miniaturizado), organismos produzidos em laboratórios ou novos remédios oriundos da manipulações dos genes, mas, radicalmente, modificam os valores e os comportamentos básicos da sociedade moderna.

A robotização, que se encontra num estágio relativamente embrionário mas que veio para ficar e deverá se expandir muito nos próximos anos e décadas, continuará a revolucionar o mercado de trabalho, eliminando em grande parte (em alguns lugares totalmente) a necessidade da força de trabalho barata e desqualificada, possibilitando ainda uma sensível redução na jornada de trabalho para a mão de obra que restar, que será altamente qualificada. (Mas atenção: falamos em possibilitar e não em determinar, pois a concretização dessa redução, fundamental para combater o desemprego, dependerá basicamente das lutas sociais). E as indústrias de novos materiais junto com a biotecnologia reduzem de vez o pêso ou importância do espaço físico (inclusive solo agriculturável) e das matérias primas em geral, tanto de origem agrícola como mineral (inclusive petróleo), possibilitando que um pequeno país quase sem solos ou minérios possa tornar-se no maior produtor e exportador mundial de alimentos ou de insumos industriais, ou ainda que a cidade não precise mais do campo. Os computadores junto com as fibras óticas e as telecomunicações em geral estão transformando profundamente os escritórios, os bancos, as residências e os próprios meios de comunicações, que se tornam cada vez mais segmentados e interativos (no lugar de uma grande rede de TV ou um jornal nacional de imensa tiragem, a tendência agora são centenas ou milhares de canais por assinatura ou por segmentos sociais, milhares de jornais ou revistas locais ou voltados para um público específico, que inclusive contribui ativamente para a sua linha editorial etc.).

A Segunda Revolução Industrial concentrou capitais e procedimentos, criou gigantescas organizações, padronizou, massificou; e a revolução técnico-científica, por sua vez, começa a descentralizar, a desmassificar, a fragmentar, a dar mais autonomia aos funcionários e às empresas coligadas, antigas filiais. No lugar do fordismo e da linha de montagem, temos agora, de forma crescente, a produção flexível e o *just-in-time*. No lugar da centralização, a terceirização e a descentralização. No lugar da padronização e do consumo em massa estandardizado, temos o crescimento da personalização, da produção *à la carte*. No lugar do desperdício de recursos e matérias-primas, temos agora uma preocupação com o controle de qualidade e com a fabricação somente do que for necessário⁴.

V. O novo papel da escola no século XXI

A escola, e consequentemente o ensino da geografia, passa por sensíveis transformações em nossos dias, em especial nas economias mais avançadas. Expande-se aos poucos a ideia de que o importante é *aprender a aprender* e não receber um diploma e nem mesmo ter uma formação técnica. É o início do fim das escolas profissionalizantes, típicas da era do fordismo. É igualmente o declínio da *especialização* (no sentido da pessoa ou trabalhador se especializar ou somente saber um aspecto do real, um tipo específico de serviço) e uma maior valorização da *qualificação* (capacidade de pensar por conta própria, de se reciclar, de criar coisas novas e até mesmo mudar o tipo de serviço).

O sistema escolar do século XXI é cada vez mais mais voltado para adultos que para crianças e adolescentes. É uma mudança radical do público-alvo. Isso é consequência, por um lado, do declínio das

⁴ É ampla a bibliografia que aborda, sob diversos ângulos, a Terceira Revolução Industrial e seus impactos sociais. Podemos mencionar, como obras acessíveis, os livros de Paul KENNEDY (*Preparando para o século XXI*), Lesler THUROW (*O futuro do capitalismo*), John NAISBITT (*Megatrends 2000 e Paradoxo global*), Alvin TOFFLER (*A terceira onda e Powershift, as mudanças do poder*), P.B.SCOTT (*The robotics revolution*), Adam SCHAFF (*A sociedade informática*) e J.LOJKINE (*A revolução informacional*).

taxas de natalidade e mortalidade, com diminuição da percentagem de jovens e aumento da de adultos e idosos na população total, e, por outro lado, das alterações no mercado de trabalho com a revolução informática, robótica e organizacional, que ocasiona uma constante necessidade de reciclagem da mão de obra. Ninguém mais ficará a vida inteira "aplicando" o que aprendeu na escola profissionalizante ou na faculdade, como ocorreu até o final do século XX. Um professor, um engenheiro eletrônico ou um médico formados há três ou quatro anos já estão desatualizados, desde que não se reciclem, não participem de congressos, seminários ou cursos de atualização (inclusive por computadores, via *internet*), não leiam obras novas, não continuem enfim a aprender e a se atualizar. E isso ocorre ou tende a ocorrer com praticamente todas as profissões, devido às rápidas e inevitáveis mudanças nos processos produtivos, nas técnicas, nos equipamentos, nos métodos, na concepção por trás da atividade⁵. Vamos citar um exemplo banal: o datilógrafo (profissão em vias de extinção, típica da primeira e em especial da segunda revolução industrial) vai sendo substituído pelo digitador (que, aliás, também vai sendo substituído pelo programador ou analista), que trabalha com um computador no lugar da antiga máquina de escrever. É lógico que essas duas profissões são pouco qualificadas, exigindo no máximo um nível médio de ensino, mas elas servem como ilustração didática. Pois bem, a mudança do datilógrafo para o digitador não consiste somente nem principalmente na mudança do equipamento; ela consiste, antes de mais nada, numa nova concepção de trabalho. No lugar do serviço repetitivo, no qual o datilógrafo aplicava durante o resto da vida o que aprendeu num cursinho técnico, temos agora um novo profissional que necessita se reciclar continuamente: ontem ele usava o programa *Word.2*, hoje o *Word.7* ou o *Office 2000* e dentro de alguns meses um novo programa de edição de texto mais avançado (e provavelmente também uma nova planilha eletrônica, novos programas específicos para a firma na qual trabalha etc.) e assim sucessivamente; ou seja, ao invés de somente aplicar o que aprendeu antes, na escola na própria firma (quando foi treinado), ele agora tem que se atualizar a cada ano, ler novos manuais (sob a forma de texto ou on-line), fazer cursos de reciclagem. E isso até mesmo num tipo de serviço tão banal quanto o de digitador! Imagine então outras profissões, que demandam maiores estudos: elas também começam a demandar reciclagens mais frequentes e mais profundas. No Japão, por exemplo, desde os anos 1980 que determinados profissionais – médicos, dentistas, professores e outros – são *obrigados*, por lei, a fazerem cursos de reciclagem no mínimo a cada 3 anos sob a pena de perderem a licença, isto é, o direito de continuar exercendo a profissão.

Outra mudança importante na escolarização é que já nesta primeira década do século XXI mais da metade (54% nos Estados Unidos) dos novos empregos oferecidos a cada ano nas sociedades industrializadas vão exigir *no mínimo* o terceiro grau, isto é, uma formação universitária⁶. A Primeira Revolução Industrial exigiu somente o primário, a alfabetização básica para as massas; a Segunda Revolução Industrial, por sua vez, requereu crescentemente o ensino médio e particularmente técnico; e agora, a Terceira Revolução Industrial começa a exigir de forma crescente o ensino de nível universitário para a maioria das pessoas. Só que não importa mais, pelo menos não muito, o tipo de diploma que um indivíduo recebe, o tipo de curso que escolheu. O fundamental agora é a *formação* da pessoa (não confundir com o currículo escolar ou lista de disciplinas cursadas) e não o seu título. Mais importante que "macetes" ou informações é *aprender a aprender*, é saber se virar sozinho, saber pensar por conta própria, tomar decisões, ter criatividade, raciocínio lógico e senso crítico bem dosado. Por isso, citando alguns exemplos, tanto faz se o profissional tem ou não um diploma de jornalista (para escrever em jornais ou revistas), de geólogo ou biólogo (para realizar estudos de impacto ambiental de um dado projeto), de administrador de empresas (para gerir uma firma ou uma instituição pública) e assim por diante. Outros profissionais, com diplomas diferentes, poderiam (ou não) escrever melhor, ou fazer um estudo ambiental mais adequado, ou gerenciar com melhor desempenho uma empresa, ou outra coisa qualquer, pois o fundamental é a capacidade de iniciativa, de pesquisar e ter ideias novas, de se atualizar constantemente, sendo secundário as informações e os macetes aprendidos na escola.

E, por fim, temos na atualidade uma renovada importância social da escola, que de auxiliar relativamente secundário passou a alicerce básico da modernidade. O sistema escolar na Primeira e mesmo na Segunda Revolução Industrial era uma instituição necessária mas não decisiva, considerada muitas vezes até como relativamente dispensável frente a outras prioridades (as *econômicas* no sentido de produção industrial, comercial ou agrícola, ou então as militares). Hoje esse entendimento mudou, pelo menos nos países

⁵ Veja sobre o novo papel da escola a análise de DRUCKER, Peter. *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira, 1993.

⁶ Cf. KENNEDY, P. *Preparando para o século XXI*. Rio de Janeiro: Campus, 1993, que se fundamenta em várias pesquisas realizadas nos Estados Unidos, na Europa Ocidental e no Japão.

mais desenvolvidos, ou vem mudando de forma crescente no mundo inteiro. Atualmente, é uma verdade óbvia que a chave para um desenvolvimento tecnológico e econômico nos moldes da Terceira Revolução Industrial encontra-se num ótimo sistema escolar. A escolarização integral (de manhã e à tarde, com no mínimo 7 horas de aulas diárias por aluno) e de boa qualidade (com escolas equipadas com laboratórios, bibliotecas, computadores para uso dos alunos e professores, videotecas, programas obrigatórios de estudos do meio, docentes bem formados e bem remunerados, que se reciclam constantemente etc.) tornou-se no segredo do sucesso para uma sociedade que procura acompanhar a revolução técnico-científica. O sistema escolar sem nenhuma dúvida é essencial tanto para a qualificação da nova força de trabalho (e a sua constante reciclagem) quanto para a inovação tecnológica, mola propulsora da economia avançada do século XXI e que se apoia sobre uma base indispensável de uma ótima escola elementar, média e universitária (incluindo-se aqui, obviamente, a pós-graduação, a pesquisa e os diversos programas de atualização, especialização, divulgação de novas ideias e técnicas, etc.).

6. E como fica o ensino da geografia?

E o ensino da geografia, em especial a nível elementar e médio, como se situa nesse nova ordem das coisas? Ele é dispensável, tal como o latim, como apregoaram alguns nos anos 60 ou 70? Ou ele adquire um novo e importante papel com as novas tendências do mercado de trabalho, com a globalização e a Terceira Revolução Industrial?

A bem da verdade, o ensino da geografia atravessou de forma capenga a Segunda Revolução Industrial, especialmente no seu apogeu ou época áurea. Esse ensino foi gerado ou promovido pela Primeira Revolução Industrial, na época da construção dos Estados-nações e da necessidade de desenvolver um nacionalismo exarcebado. Com o avanço do fordismo e em especial com a crescente internacionalização da economia, notadamente após a Segunda Guerra Mundial, essa disciplina escolar nacionalista e voltada para a memorização sofreu muito e quase não sobrevive. Em alguns países – principalmente nos Estados Unidos, a grande potência econômica da Segunda Revolução Industrial e pátria do fordismo! –, essa disciplina foi até retirada dos currículos escolares nos níveis elementar e médio, sendo fragmentada e incluída junto com a história e a sociologia (também caricaturadas) sob o rótulo de "estudos sociais". Num modelo de escola técnica e essencialmente mercantil, como ocorreu em especial nas décadas de 50, 60 e 70, as humanidades em geral foram relegadas a um segundo plano e a disciplina geografia, em quase todo o mundo, ou foi abolida enquanto matéria autônoma ou então teve a sua carga horária diminuída em prol do aumento das horas dedicadas à matemática, às ciências ou às disciplinas ditas profissionalizantes (ferramentaria, artes manuais, desenho técnico, contabilidade, técnicas de secretariado, taquigrafia e até datilografia!).

Mas a Terceira Revolução Industrial veio mudar esse quadro. Basta lembrar que, recentemente, no início dos anos 90, os Estados Unidos aboliram a disciplina "estudos sociais" e colocaram novamente a geografia nas escolas elementares e médias, inclusive com uma maior carga horária; e isso não por acaso foi feito num momento em que as autoridades desse país perceberam que havia a necessidade de reformular o seu sistema escolar, pois um dos segredos do maior dinamismo econômico de alguns países nos anos 70 e 80 (Japão e Alemanha, notadamente, mas também Coreia do Sul e outros) estava justamente na qualidade do ensino em geral. Basta lembrar ainda da constante preocupação das autoridades educacionais do Japão ou da Coreia, que realizaram vários intercâmbios e trocas de experiências no tocante ao ensino da geografia com inúmeros países (até com o Brasil!), seja pagando milhares de bolsistas para realizarem estudos *in loco*, seja convidando profissionais do resto do mundo para dar palestras ou cursos com novas ideias. Isso sem falar dos inúmeros programas (*softwares*) educativos voltados para renovar ou auxiliar o ensino de geografia, que foram criados nos últimos anos e estão já sendo comercializados ou em vias de ser.

Para entendermos esse renovado interesse pelo ensino da geografia, temos que recordar alguns outros aspectos interligados (e mesmo indissociáveis) à Terceira Revolução Industrial: globalização e criação/expansão de mercados regionais, nova ordem mundial com uma multipolaridade e novos conflitos e tensões, com um declínio relativo dos Estados-nações, enfim com significativas alterações espaciais (que logicamente são sociais), que implicam em desterritorialidade e reterritorialidade. Na época da Segunda Revolução Industrial, a internacionalização da economia era feita "pelo alto", através principalmente das empresas multinacionais ou de acordos interestatais, sendo que a maioria da população não precisava participar (a não ser passivamente, como consumidores de mercadorias ou hábitos gerados no exterior), não

precisava de fato conhecer algo sobre os outros países e regiões e sequer falar um idioma estrangeiro. Mas a globalização dos dias atuais é diferente, ela envolve multidões no mundo inteiro, inclui uma participação mais ativa no mínimo das classes médias, ela inclusive vai muito além das empresas multinacionais (cujo número cresce a cada dia) e dos Estados, envolvendo agora organizações mundiais não governamentais e decisões individuais que prescindem das autoridades nacionais. As telecomunicações – veja-se o caso dos *fax* ou dos e-mails, que podem enviar em segundos mensagens ou ilustrações para todos os países sem nenhum controle, e de redes de computadores mundiais, onde qualquer um pode participar –, juntamente com os fluxos eletrônicos de capitais (qualquer um, no mundo inteiro, desde que disponha de recursos pode virar acionista de uma empresa da Coreia, da China ou do Peru), do aumento do turismo internacional (em 2000 já eram 550 milhões de pessoas por ano, contra apenas 35 milhões em 1960) e das volumosas migrações de um país para outro, fazem com que hoje seja muito mais necessário aprender geografia, isto é, compreender o mundo em que vivemos. A globalização afeta a praticamente todos atualmente, com maior ou menor intensidade, e não existe mais nenhum lugar ou região que não dependa do mundial, sendo este último mais do que a mera soma dos inúmeros lugares. Mais do que nunca, hoje é uma necessidade imperiosa conhecer de forma inteligente (não decorando informações e sim compreendendo os processos, as dinâmicas, os potenciais de mudanças, as possibilidades de intervenção) o mundo em que vivemos, desde a escala local até a nacional e a mundial. E isso, afinal de contas, é ou deveria ser ensino de geografia.

Mas que tipo de geografia é apropriada para o século XXI? É lógico que não é aquela tradicional baseada no modelo "A Terra e o Homem", onde o objetivo era a memorização de informações sobrepostas – sobre as unidades relevo, os clima, os fusos horários, as cidades, os produtos agrícolas e onde eram cultivados etc. – que dizem respeito a determinados aspectos predefinidos de países ou continentes. E logicamente que também não é aquele outro modelo que procura "conscientizar" ou doutrinar os alunos, na perspectiva de que haveria um esquema já pronto de sociedade futura – o socialismo –, que substituiria o capitalismo e representaria o paraíso enfim realizado na Terra. Não, nada disso. Ficou claro já pela exposição anterior que a escola da revolução técnico-científica não é a que dá receitas, conceitos e muito menos modelos prontos; não é a que meramente substitui um conteúdo tradicional por um outro já esquematizado e predefinido, mesmo que pretensamente revolucionário. E tampouco é uma escola no qual o ensino da geografia pode omitir o estudo da dinâmica da natureza e da questão ambiental. Pelo contrário, uma das razões do renovado interesse pelo ensino da geografia é que, na época da globalização e da "diminuição do tamanho" do planeta, do encurtamento das distâncias enfim, a questão da natureza e os problemas ecológicos tornaram-se prementes e mundiais ou globais. Eles adquiriram um novo significado, uma renovada importância (muito maior que na época da Primeira e mesmo da Segunda Revolução Industrial) e despertam um crescente interesse ativo por parte do público em geral. É evidente, hoje em dia, que o futuro da humanidade está ligado, entre outras coisas, a um novo relacionamento – mais saudável, menos depredador – com a natureza. O ensino da geografia no século XXI, portanto, deve ensinar – ou melhor, deixar o aluno descobrir – o mundo em que vivemos, com especial atenção para a globalização e para a escala local (do lugar de vivência dos alunos), deve focar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade/natureza (sem embaralhar a dinâmica de uma delas na outra), deve realizar constantemente estudos do meio (para que o conteúdo ensinado não seja meramente teórico ou "livresco" e sim real, ligado à vida cotidiana das pessoas) e deve levar os educandos a interpretar textos, fotos, mapas, paisagens, problemas sócio-espaciais, enfim. É por esse caminho, e somente por ele, que a geografia escolar vai sobreviver e até mesmo ganhar novos espaços nos melhores sistemas educacionais. Isso posto, cabe agora uma ressalva: as condições – ou os potenciais – para que o ensino da geografia adquira uma maior importância social estão postas. Só que isso não significa que isso vá necessariamente ocorrer. A história, afinal, não é feita apenas pela lógica (ou necessidade), pelas condições objetivas, mas também pela contingência, pelo entrecruzamento de projetos, de ações que se influenciam mutuamente e conduzem a um resultado não previsto. Exemplificando: enquanto que nos Estados Unidos (e em alguns outros lugares), ocorreu uma valorização do ensino da geografia nas escolas fundamentais e médias na década de 1990, na França (e talvez em alguns outros lugares, inclusive alguns estados brasileiros) ocorreu o inverso, com uma diminuição da carga horária desta disciplina e a introdução de outras – economia e geologia –, que ficaram encarregadas do estudo de certos conteúdos que teoricamente caberiam à geografia escolar (globalização e mercados internacionais, paisagens naturais e problemas ambientais, etc.). Isso significa, em nosso ponto de vista, que mesmo que a disciplina escolar geografia seja desvalorizada, existe no sistema escolar uma necessidade imperativa de se enfatizar alguns temas, econômico-sociais e ambientais, ligados ao conhecimento do mundo em que vivemos, que são cada vez mais essenciais para qualquer cidadão deste (novo?) mundo globalizado.

Assim sendo, torna-se quase desnecessário dizer que não há conteúdos "corretos" ou "modelos" prontos de uma geografia escolar para o século XXI. É evidente que existem temáticas essenciais, mas não conteúdos predefinidos. As opções conteudísticas são inúmeras e não existe a menor necessidade de padronizar, de todos seguirem o mesmo conteúdo ou usarem os mesmos métodos. Padronização ou homogeneização significa tão somente massificação, um procedimento típico da Segunda Revolução Industrial e algo que, no fundo, é o desejo explícito ou implícito de todo autoritário, seja de direita ou de esquerda! O bom professor deve ser um intelectual no sentido verdadeiro da palavra: alguém que não tem medo de criar, de ousar, de aprender ensinando. No final das contas, esse é o grande segredo de um bom curso, é algo muito mais importante que o diploma ou a formação acadêmica do professor.

Porém, lamentavelmente, a imensa maioria das discussões ou propostas relativas ao ensino da geografia que vêm ocorrendo no Brasil nos últimos anos, e quase que todas as iniciativas oficiais (isto é, de órgão burocráticos do governo federal ou de secretarias estaduais de educação), desconhecem o essencial das mudanças que vêm ocorrendo com a Terceira Revolução Industrial e a globalização. Elas ainda estão presas a ideias ultrapassadas, típicas do fordismo ou, pior ainda, do socialismo real, e não conseguem enxergar as implicações e os imperativos ligados à atual fase da modernidade. Por incrível que pareça, ainda é frequente escutarmos reclames do tipo: "Você é de esquerda ou de direita?", identificando "esquerda" como um defensor das ideias que alicerçaram o socialismo real!, ou "Não é tradicional e superado ensinar climas ou solos?", ou então afirmativas do tipo "O bom professor é o que não usa livros didáticos", ou ainda "Temos que evitar a separação entre natureza e sociedade".

Todos esses reclames, que na realidade são ideias ou opiniões implícitas e preconcebidas, demonstram uma enorme confusão teórica, um profundo desconhecimento sobre os novos tempos e o novo papel da escola e do ensino da geografia. Na realidade, são mais *slogans* ou frases estereotipadas, mas que constantemente surgem sob inúmeras roupagens, inclusive em alguns documentos oficiais. Não convém abandonar o nosso fio condutor (a revolução técnico-científica e seus impactos no sistema escolar e no ensino da geografia) e fazer uma crítica detalhada desses dogmas. Contudo, a título de encerramento deste texto, como uma contribuição aos debates e discussões sobre a renovação da escola e do ensino da geografia, vamos concluir com uma análise sucinta dessas ideias constantemente reproduzidas por alguns que se consideram progressistas.

Quanto à opção entre "esquerda" e "direita", é evidente que ela é bem menos clara hoje que na época heróica das lutas operárias e do movimento socialista. Essa distinção ainda é parcialmente válida, mas com um significado totalmente diferente do que tinha na época da bipolaridade e da Guerra Fria. Simplificadamente, podemos definir como "esquerda" quem é a favor de mudanças com vistas a uma maior igualdade social, com vistas a uma expansão do espaço democrático, à criação de novos direitos sociais; e "direita" seria o contrário, seria a defesa do *status quo* e a pouca (ou nenhuma) preocupação com a questão das desigualdades, que é vista como algo "natural". Visto dessa forma, nos parece óbvio que o tipo de escola e de geografia escolar que propusemos é de "esquerda", ao contrário do que apregoam alguns. Esquerda não no sentido de apontar para o socialismo (essa ilusão de mentes autoritárias que precisam de certezas predefinidas), algo que pode (e costuma) até significar um Estado totalitário, e sim no sentido de apontar para uma sociedade mais igualitária, com oportunidades e direitos iguais e que respeite as diferenças no lugar de buscar uma homogeneização das pessoas. E, de forma complementar, convém não esquecer que o fundamental numa escola renovada e voltada para desenvolver as potencialidades e o senso de cidadania do educando não é o conteúdo em si e muito menos a linha ideológica deste; pelo contrário, é o procedimento de deixar o aluno encontrar as suas próprias opções e alternativas, deixar ele se tornar um ser autônomo afinal, sem nunca tentar lhe impor nenhuma ideia ou opinião pré-concebida.

Quanto a dizer que o bom professor não deve usar livros didáticos, ou que estes são sempre antipedagógicos e mercantilistas, opinião que é ou era frequente nos encontros de geógrafos (o que não impediu de alguns dos arautos dessa visão acabassem por se tornar novos autores de manuais, que por sinal pouco acrescentaram ao que já existia), pensamos que é uma afirmativa sem base de sustentação teórica ou empírica. Essa ideia não tem qualquer fundamentação pedagógico/educacional ou mesmo histórica. Pelo contrário, quando se lê os importantes teóricos da educação (sócio)construtivista, como Piaget ou Vygotsky, o que encontramos é uma crítica aos *manuals inadequados* ao desenvolvimento psicogenético ou social dos educandos, à necessidade de construir os conceitos (e não apenas recebê-los prontos), mas não aos manuais em si. E nos melhores sistemas educacionais do mundo, nos quais o aluno fica 7 ou 8

horas por dia na escola e trabalha em laboratórios e com computadores (além de frequentemente sair em estudos do meio organizados pelos professores), o livro didático é inclusive *obrigatório*, isto é, não existe nenhum aluno que não tenha pelo menos um compêndio para cada disciplina escolar. Sem dúvida que o professor pode e deve comparar manuais, com a mais completa liberdade, de escolher – ou não – o livro didático que quiser. (No caso dos Estados Unidos normalmente existe até a possibilidade dos professores de cada escola elaborarem o seu manual, na gráfica da escola). E os alunos podem e devem pesquisar um tema em vários livros (didáticos ou não) alternativos. Mas apregoar que o bom professor não deve usar compêndios escolares, como fazem – ou melhor faziam, em especial nos anos 80 – algumas proposta curriculares recentes, é um absurdo educacional e até cultural. Isso é, em primeiro lugar, fruto de um preconceito que deveria ser combatido mas que é incentivado: que livros e outras obras culturais são objetos de pouco valor, dispensáveis frente a outros gastos mais importantes. Aqueles que difundem tal ideia, mesmo sem querer, estão contribuindo para rebaixar mais ainda o nível do ensino e da cultura em geral no Brasil, um país com um nível de industrialização comparável ao de muitos países desenvolvidos e com um nível de leituras (tanto *per capita* como em alguns casos até total) bastante inferior até ao de países bem menos industrializados como Argentina, Uruguai, Chile, Cuba, México, Costa Rica e vários outros. Em segundo lugar, essa ideia normalmente também é tributária da desvalorização das disciplinas geografia e história (e outras: sociologia, filosofia etc.) operada pela escola da época do fordismo; nessa concepção, seria uma perda de tempo o aluno adquirir livros dessas disciplinas, pois ele deveria se preocupar muito mais (e aí sim ter livros) com a matemática, as ciências e as disciplinas "técnicas", inclusive a língua portuguesa. Ocorre, todavia, que a época do fordismo e da escola profissionalizante está com seus dias contados e fincar o pé nessa concepção é uma aberração, é advogar um modelo escolar completamente obsoleto. Na escola da Terceira Revolução Industrial, sem dúvida nenhuma que a disciplina geografia é pelo menos tão importante quanto a matemática ou a língua pátria. Talvez até mais, em alguns casos, pois muito do que se ensina na matemática no ensino médio, por exemplo, nunca terá nenhuma utilidade na vida prática do cidadão em geral, ou então, se tiver, é possível de ser resolvido com o uso de um computador (ou uma calculadora) pessoal, ao passo que a disciplina geografia não trabalha com informações e cálculos (elementos sempre repetitivos e que uma máquina hoje pode reproduzir melhor que o ser humano) e sim com novas ideias e interpretações, com a realidade em si (visitas a fábricas, excursões, estudos do meio, observação da paisagem, interpretação de mapas, gráficos, textos e fotos) e portanto com processos específicos da inteligência humana.

E, por fim, existem as afirmações de que o estudo dos climas ou dos solos (isto é, da natureza em si) não tem mais sentido no ensino crítico da geografia, ou que sociedade e natureza não podem ser separadas de forma nenhuma. A nosso ver, são duas ideias interligadas e equivocadas, que fundamentam-se na ilusão de que podemos ignorar o real em nome de um ideal supostamente correto. É um desconhecimento das diferenças epistemológicas entre ciências humanas e naturais. É tão somente uma profissão de fé na (pretensa) totalidade do real. Sem dúvida que a sociedade – e não a "Terra", tal como na geografia tradicional, e nem mesmo a natureza em si – é o ponto de partida no ensino renovado da geografia. Mas ainda devemos (e muito!) estudar a natureza em si, os ecossistemas, as interdependências entre o clima e o relevo, o clima e o solo, o solo e a vegetação, as águas, o relevo e o clima, etc. Ou seja, existe sem dúvida uma dinâmica da natureza, que é independente do social (embora possa ser influenciada por ele), e que deve ser compreendida, pois faz parte do espaço geográfico e também de alguns dos grandes dilemas da nossa época.

Natureza e sociedade se interligam, possuem influências recíprocas, e a sociedade moderna cada vez mais modifica a natureza original, embora sem nunca eliminá-la (o que seria um absurdo – pois o ser humano originou-se da natureza – e provavelmente o final da humanidade!). Nenhum princípio de fé, do tipo "não aceito a separação ou a dicotomia" (como se o real também não tivesse as suas contradições), pode escamotear a realidade, na qual existe uma diferença ou até, em alguns casos, uma oposição entre o social e o natural. É lógico que podemos e devemos *integrar* o social com o natural no estudo de geografia, mas integração não é o mesmo que homogeneização. E não será nenhuma retórica dogmática que irá modificar esse fato básico, o qual não nos remete de volta à geografia tradicional (ao contrário do que dizem alguns), mas nos coloca novos desafios e alternativas. Mas não é justamente isso – a necessidade de sempre enfrentar novos desafios, de estudar mais, de dar novas respostas a velhas questões, de ousar mudar, de se reciclar constantemente – a tônica o bom professor e até da nova força de trabalho na atualidade?

Texto II

Geógrafo defende renovação continuada de professor

Cristiana Couto

Geógrafo defende renovação continuada de professores, melhoria de materiais didáticos e atuação social de pesquisadores

Em salas de aula, palestras, conferências e nos livros que produz – didáticos, além das teses, ensaios e obras –, o vozeirão eloquente de Demétrio Magnoli brada pela visão da geografia como uma gramática do mundo e não mero conhecimento de almanaque. "Aluno tem interesse de sobra quando a geografia faz sentido", diz o professor de 42 anos, que há duas décadas leciona nos ensinos fundamental, médio e superior. Bacharel em ciências sociais e jornalismo pela USP e mestre e doutor em geografia humana pelo departamento de geografia da USP, Magnoli é defensor da publicação de livros didáticos por pesquisadores e da saída dos geógrafos de seus gabinetes em busca de uma atuação social mais efetiva. Finalista do Prêmio Jabuti de 1997 com *O Corpo da Pátria: Imaginação Geográfica e Política Externa no Brasil* (1808-1912), Magnoli prepara dois livros voltados para o ensino médio (ao mesmo tempo em que começa sua livre-docência): *Ensino de Geografia do Brasil e Geografia, Paisagem e Território*.

Educação - Quais são as questões mais relevantes hoje no ensino de geografia? Demétrio Magnoli - Destacaria três. A primeira é o desenvolvimento das linguagens específicas da geografia e das linguagens que ela compartilha com outros campos do conhecimento. Isso significa ler e interpretar mapas (o que não é fácil), gráficos e tabelas comparativas. A segunda questão importante é o reconhecimento do espaço geográfico como um espelho do tempo, conceito crucial para o ensino moderno. Os alunos têm de ser capazes de, no final do ensino médio, ver em duas paisagens as marcas impressas de tempos diferentes. Quando se observa uma ferrovia passando por uma cidade, deve-se saber que aqueles trilhos e galpões ao redor são reflexos de um tempo em que a cidade se organizava em torno de trilhos. E que uma autopista em torno da mesma cidade e um cabo de fibra óptica passando em outro ponto dessa paisagem revelam outro tempo histórico, em que a revolução da informação se tornou fundamental. Isso revela a interface da geografia com a história.

Educação - E a terceira questão? Magnoli - O terceiro aspecto é a capacidade de relacionar os conteúdos da disciplina com os fatos da atualidade. Um problema histórico dos professores de geografia é a competição acirrada com a mídia. Informação, todos têm, e abundante. O problema não é a informação, mas sua interpretação. É esse o papel da escola: dar um sentido a essa torrente de informações. Escola não é para informar e sim inter-relacionar, coordenar esse conjunto de informações que a mídia proporciona.

Educação - Como está o ensino de geografia hoje? Magnoli - Em transformação. O ensino tradicional de geografia tem algumas características: a descrição de paisagens, o conceito limitante de região, contaminado pela prática da memorização, e o caráter fragmentário, que encara o espaço geográfico não como uma totalidade de relações. As geografias urbana, política e física parecem funcionar separadamente. É um ensino inerte, pois a maioria dos professores foi formada assim. Até os vestibulares, ainda que poucos, legitimam esse tipo de geografia. Mas estamos caminhando para um ensino que coloca como problema principal a descoberta de relações entre classes de fenômenos (políticos, sociais, econômicos) e que se preocupa com o desenvolvimento da leitura de linguagens. Essas mudanças estão em todos os lugares: nos melhores vestibulares do país, em parte dos materiais didáticos e na prática cotidiana dos professores de superar a própria formação.

Educação - O que é preciso melhorar? Magnoli - Falta um processo de renovação continuada. Em palestras e oficinas se tem pouco tempo, suficiente apenas para despertar interesse e levantar questões. É pouco. Os Estudos Avançados da USP - via faculdade de educação - estão começando uma série de cursos de especialização lato sensu para professores de várias áreas, com módulos de pelo menos 32 horas e que vão durar até o fim do ano. É preciso mais iniciativas desse tipo. Não basta criar os Parâmetros Curriculares Nacionais nem um novo documento que mude o ensino. Ensino é um processo. Precisa de orientação continuada e de bons materiais didáticos.

Educação - Como os alunos podem se interessar mais por geografia? Magnoli - Basta fazer um ensino que tenha sentido, que mostre relações. Essa geografia o interessa. O que nenhum aluno tem interesse é na "decoreba" baseada na ideia de que os conteúdos são apenas informações sobre a paisagem - isso está em qualquer geografia de almanaque. Alunos têm interesse de sobra. O que acontece é que o mundo está mais complexo e a qualificação dos jovens para o mercado de trabalho é mais sofisticada. A tarefa da escola ficou mais difícil. Os alunos de hoje aprendem mais do que as gerações passadas o fizeram, pois as exigências são maiores. Talvez haja falhas em alguns aprendizados formais, como língua e matemática, mas a diversificação de exigências e as exigências de inter-relações são maiores agora.

Educação - Qual é o erro mais frequente dos professores? Magnoli - É imaginar que as disciplinas podem ficar iguais, que é só colocar uma cereja em cima desse bolo e integrar eventualmente disciplinas – sem que elas incorporem essa ideia do diálogo interdisciplinar (que não significa eliminar o que há de específico e singular de cada uma). É preciso ver que dentro de geografia existe história. Isto é, também, se intimidar diante das mudanças. O professor que teve um curso fraco na faculdade e com base em materiais antiquados teme a ideia de transformação.

Educação - Por que alguns alunos chegam à universidade com falhas graves de geografia? Magnoli - Eles chegam com falhas graves em todas as disciplinas. Isso tem relação com a estrutura do ensino fundamental e médio que temos no Brasil há décadas. No caso da geografia é porque, durante muito tempo, ela não fez sentido. Se a geografia só serve para fazer prova porque é "decoreba", a melhor atitude do aluno é esquecê-la depois da prova: isso é uma atitude racional e o aluno não deve ser criticado por isso. O que precisa ser criticado é o discurso que ele recebeu. Mas se a geografia é vista como uma gramática do mundo, um instrumento para decifrar relações, então ela passa a ter sentido e o aluno vai se apropriar desse conhecimento, porque ele é fundamental para as outras disciplinas e para sua vida.

Educação - Quais os temas atuais da área que mais têm despertado interesse dos alunos? Magnoli - Globalização e suas consequências; as mudanças macroeconômicas do Brasil, como o processo de abertura econômica, privatizações, sua inserção no Mercosul e discussões regionais como a da Alca; conflitos políticos contemporâneos; impactos ambientais das atividades econômicas (agricultura, construção de hidrelétricas), este último, um tema inter-relacional.

Educação - Como os temas transversais ajudam o ensino de geografia? Magnoli - Uma das coisas positivas dos PCN é procurar mostrar aos professores como se realiza diálogos entre disciplinas. A lista desses temas não é importante. O que vale é que a ideia do diálogo entre as disciplinas seja incorporada à prática pedagógica. Quando essa ideia for incorporada, não vai ser necessário que nenhum documento oficial faça uma lista de temas, porque qualquer professor vai saber fazer a sua, adequada à sua escola e região.

Educação - O que deve ser melhorado nos livros didáticos? Magnoli - A primeira coisa é melhorar a relação do professor com o livro: este não deve ser entendido como uma receita do curso, o professor não deve fazer uma cópia de seu índice. O livro é uma plataforma com base na qual é preciso criar uma aula. Seu curso deve ter uma série de outros elementos: livros paradidáticos, materiais de áudio, jornais, revistas, estudo do meio. A segunda questão é o livro em si. Há uma série de erros conceituais na maioria dos livros didáticos. Eles têm de se modernizar, em conceitos e conteúdos - os autores têm de estar por dentro do que hoje se produz na universidade - e devem ser atualizados do ponto de vista de competências e habilidades. Não basta desenvolver conteúdos, é preciso desenvolver a competência de leitura de uma linguagem. A principal leitura dos professores não é de livros acadêmicos, ensaios ou teses. Isso é leitura de uma elite. A principal leitura é o livro escolar. E o Brasil precisa mudar a forma de ver os livros didáticos. Na França ou Espanha, livros escolares são escritos por acadêmicos e essa atividade é vista como muito importante. Aqui, é vista como uma atividade menor. É preciso criar uma ponte entre pesquisa e ensino. A universidade precisa assumir sua responsabilidade integral pelo ensino e ver o livro como uma parte de sua atividade.

Educação - Como o governo pode ajudar a construir essa ponte? Magnoli - O MEC começou a fazer avaliações dos livros didáticos. Só que essa experiência começou errado, ao se criar uma comissão de avaliadores do próprio MEC. Depois o MEC avançou, e atribuiu às universidades a avaliação dos livros. Falta melhorar mais: atribuir essa avaliação não a uma, mas a várias universidades, pois é preciso que haja cruzamento de avaliações, e de ideologias, para que o próprio avaliador seja avaliado. É preciso criar um campo de debate sobre os livros didáticos.

Educação - Quais as áreas de atuação do geógrafo? Magnoli - Hoje, as áreas de ensino perdem procura. Mas o trabalho do geógrafo é amplo. Envolve decisões locais de empresas, que precisam de um parecer de geógrafo; em órgãos governamentais como IBGE, que é dominado por economistas e deveria ter mais geógrafos; em órgãos de planejamento regional como a Sudene, por exemplo. Mas isso depende um pouco de os geógrafos se mexerem e provarem que a geografia é necessária e socialmente importante, em vez de apenas produzir pesquisas, também importantes, que circulam somente no meio universitário.

Educação - Sua posição, então, é de que a geografia está numa fase de pesquisa de gabinete? Magnoli - A geografia universitária no Brasil tem uma atuação social muito restrita. Basta ver que, nos últimos cinco, seis anos, tivemos duas grandes conferências da ONU – uma sobre assentamentos humanos e outra sobre população – que deveriam ter gerado vasto debate nacional, mas tiveram participação de pouquíssimos geógrafos. Uma parte da desvalorização social da geografia é culpa dos geógrafos.

Educação - Como o senhor vê o Brasil depois dos dados do último Censo? Magnoli - O Brasil se modernizou com uma velocidade muito grande. Essa modernização transparece na urbanização, na metropolização, na difusão do trabalho assalariado e na dissolução do trabalho familiar agrícola. Reflete-se nas estruturas demográficas, na redução acelerada do crescimento populacional em todas as classes sociais, na existência de famílias menos numerosas e no crescimento das cidades médias, que estão se transformando em grandes cidades. Esse conjunto de transformações, a "modernização", também gera exclusão social. É esse binômio, modernização e exclusão, que os dados do IBGE refletem. E o curso de geografia do Brasil, é em grande parte, a discussão desse binômio. Os dados do Censo são um belo material para discussão em sala de aula.

Fonte: http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_revistas/revista_educacao/maio01/entrevista.htm

Exercícios

1- Leia o seguinte texto de um importante geógrafo francês e depois responda às questões.

“Muitos ainda acreditam que a geografia não passa de uma disciplina escolar e universitária descritiva, que fornece descrições “neutras” ou “desinteressadas” sobre o mundo: o clima Ásia de monções, o relevo da Europa, os rios do Brasil, os fusos horários da Rússia, etc.(...) Contudo, a despeito das aparências, a geografia não é um saber sem utilidade, no qual apenas se memoriza um amontoado de informações. Na verdade, ela é útil para a vida prática e interessa bastante a todos os cidadãos. Pois a geografia serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Isso não significa que ela só sirva para conduzir operações militares; ela serve também para organizar territórios, para exercer o poder de Estado sobre um espaço, para que as pessoas aprendam a se organizar no espaço para nele atuar.”

Adaptado de : Lacoste, Yves. A Geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas, Papirus, 1998.

2- Considere que o espaço geográfico consiste, em primeiro lugar, numa interação entre as sociedades humanas e o meio ambiente. Nessa interação, qual é o papel do trabalho humano?

3- Leia a afirmação abaixo, depois responda se você concorda com ela e justifique sua resposta.

“A questão da escala do espaço geográfico é semelhante à de duração ou dimensão do tempo histórico”.

Se você:

- 1) concluiu o estudo deste guia;**
- 2) participou dos encontros;**
- 3) fez contato com seu tutor;**
- 4) realizou as atividades previstas;**

Então, você está preparado para as avaliações.

Parabéns!

Égide: o que serve de amparo, defesa, proteção: *Estamos sob a égide da lei.*

Epistemologia: 1. Fil. Estudo do conhecimento, esp. o conhecimento científico, sua natureza; seu processo de aquisição, seu alcance e seus limites, e das relações entre o objeto do conhecimento e aquele que o busca; a teoria do conhecimento; 2. Estudo sobre o conhecimento científico, seus diferentes métodos, suas teorias e práticas, sua evolução na história e no desenvolvimento das sociedades; teoria da ciência.

Liberalismo: 1. Econ. Fil. Pol. Doutrina que se baseia na liberdade individual, econômica, política, religiosa e intelectual dentro da sociedade e contra intervenções coercitivas do Estado [As origens dessa doutrina remontam ao escritor inglês John Locke (1632-1704), que tinha como fundamento a ideia da liberdade do ser humano.]

Marxismo: é o conjunto de ideias filosóficas, econômicas, políticas e sociais elaboradas primariamente por Karl Marx e Friedrich Engels, desenvolvidas mais tarde por outros seguidores. Baseado na concepção materialista e dialética da História, interpreta a vida social conforme a dinâmica da base produtiva das sociedades e das lutas de classes daí consequentes. O marxismo compreende o homem como um ser social histórico e que possui a capacidade de trabalhar e desenvolver a produtividade do trabalho, o que diferencia os homens dos outros animais e possibilita o progresso de sua emancipação da escassez da natureza, o que proporciona o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Presenteísmo: quando o funcionário não desempenha suas funções nas condições de saúde ideais e tem a produtividade diretamente afetada.

Slogans: frases ou opiniões repetidas de forma panfletária, isto é, com uso político, sem nenhuma preocupação com a veracidade dos fatos.

Pensamento *ready-made*: opiniões ou pensamentos já prontos, que todos repetem, mesmo sem saber exatamente o que significam.

Subjetividade: realidade psíquica, emocional e cognitiva do ser humano, passível de manifestar-se simultaneamente nos âmbitos individual e coletivo, e comprometida com a apropriação intelectual dos objetos externos

Gabarito

Unidade I

1- Ao fornecer subsídios para a reflexão sobre o mundo atual, as ciências humanas permitem a formação do cidadão integrado ao mundo e apto à construção de reformas. Compreender a sociedade em sua complexa formação, suas diversidades e conflitos, é a premissa dessas ciências.

2- Resposta: É preciso que toda a comunidade escolar esteja envolvida no processo para que haja aplicabilidade das concepções adquiridas em sala e aula e consenso nas decisões. É importante estimular a criação da consciência crítica, do questionamento incessante sobre as verdades lançadas dentro e fora da sala de aula, incluindo o ambiente virtual.

Unidade II

2- A infância resulta de uma construção histórica, refletindo valores existentes na sociedade por meio de suas políticas econômicas. Nos dias de hoje, a globalização e o neoliberalismo imprimem novas acepções, conferindo à criança necessidades e características diversas, fortemente influenciadas pelas novas tecnologias informacionais. E se até então a infância era encarada como uma fase natural, como outras na vida do ser humano, uma nova acepção surge. Existe uma urgência na preparação das crianças para o contato com o bombardeio de informações de tão fácil acesso, por exemplo.

Unidade III

1- Por meio da interpretação e da contextualização das mesmas, com a indicação de autores, do contexto, objetivos etc., é possível facilitar a compreensão das teorias analisadas.

2- É preciso esclarecer que se trata de um conceito construído por outras sociedades, em um determinado contexto, atendendo a determinados objetivos.

Unidade IV

1- Com essa frase, o autor quis dizer que a geografia serve para fins estratégicos: para conduzir operações militares, para organizar territórios, para exercer o poder sobre um espaço, para que as pessoas aprendam a se organizar no espaço para nele atuar.

2- O trabalho humano é uma atividade social, isto é, realizada pelos seres humanos em grupo. É por meio dele que as pessoas estabelecem relações entre si. É também o trabalho humano que transforma os elementos da natureza em matérias primas que são utilizadas nas mais diversas atividades. Nos dias de hoje, pode-se dizer que quase tudo o que nos cerca é o resultado do trabalho humano sobre a natureza. Assim, é por meio do trabalho que os grupos sociais se relacionam entre si e com a natureza, apropriando-se da superfície terrestre, mudando, criando e produzindo espaço geográfico.

3- Existem acontecimentos que ocorrem num tempo curto e outros que só poderão realmente ser compreendidos num tempo longo. A escala geográfica também se refere a uma dimensão ou amplitude, não no tempo, mas no espaço. Também existem na geografia eventos de nível macro ou micro.

- ALBUQUERQUE, Luis Botelho. “A Filosofia e as Ciências Humanas e Sociais: Por uma Didática para o Ensino das Humanidades”. IN: SOUZA, Vinícios Rocha de; SOARES, Vera Maria; ALBUQUERQUE, Luis Botelho; SANTANA, José Rogério *Epistemologias e Tecnologias para o Ensino das Humanidades*. Fortaleza: Gráfica Editora R. Esteves Tipoprogresso. 2009.
- ÀRIES, Philippe. *A História Social da Criança e da Família*. 2 ed. São Paulo: Editora Guanabara, 1973.
- BABIN, Pierre & KOULOUMDJIAN, Marie-France. *Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Ed. Paulinas, 1989.
- BARBOZA, Laura Moreira. *Reflexões sobre a Prática*. Série Idéias n. 2. São Paulo: FDE, 1994 Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/inf_a.php?t=003
- BARROS, Ricardo. *O uso da imagem na aula de História*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. USP, São Paulo. 2007. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/.../tde-25042007-114906
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CABRAL, Danielle Tatiane da Silva & MORAES, Ivete Iara Gois de. “Práticas educativas contemporâneas pautadas pela tecnologia, em consonância com conhecimento construtivo, ético e social, são aliados do ensino da geografia”. In: REVISTA CONHECIMENTO PRÁTICO GEOGRAFIA, edição 35. Editora escala educacional. São Paulo, 2011.
- CALLAI, Helena Copetti. *Aprendendo a Ler o Mundo: A Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Caderno Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. Disponível também em: http://books.google.com/books?id=gz7HBA6m3oMC&pg=PA205&lpg=PA205&dq=O+mundo+%C3%A9+uma++alcahofra+%C3%8Dtalo+Calvino&source=bl&ots=8fK5cke3km&sig=DzaTzGpiAQ0nPFoxoo4zK6kNjTg&hl=en&ei=zmO0TZ3KEcaBgAf2qqj4CQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBUQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false
- CERISARA, ANA BEATRIZ. *O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- COELHO, Maria das Graças Pinto & CORDEIRO, Sandro da Silva. “Descortinando O Conceito de Infância na História: do Passado a Contemporaneidade”. In: ANAIS DO VI CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Uberlândia, 2006.
- DAVIES, Nicholas. *História Conceitual X História Factual; Raciocínio X Memorização - Oposições Reais Ou Falsas No Ensino Da História?*. Trabalho apresentado no II Seminário “Perspectivas do Ensino de História”, realizado na Faculdade de Educação da USP, São Paulo, em fevereiro de 1996.
- EVARISTO, Clerton Oliveira. *Módulo V: Educação e ciências sociais II*. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI Escolar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LEFBRVE, Henry. *The Production of Space*. Tradução: Donald N. Smith. Blackwell Publishing (USA), 1991.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?*. Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo. Editora Cortez, 2007
- LIMA, Sandra V. de. www.artigonal.com/authors/48694, 2011. Acesso em 02/03/2011; 20:54
- Módulo V: Educação e ciências sociais II/ Clerton Oliveira Evaristo. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.
- NORA, P. “Entre mémoire et histoire: la problématique de lieux”. In: NORA, P., Les lieux de mémoire. França: Gallimard, 4a e. P.23-45, 1997. In: RANZI, Serlei Maria Fischer. *A avaliação em história nas séries iniciais*. Serlei Maria Fischer Ranzi, Jean Carlos Moreno. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.
- OLIVEIRA, A.U.(org.). *Para Onde Vai o Ensino de Geografia?*. São Paulo: Editora Contexto. 2003.
- OLIVEIRA, Marta Khol. In: *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. Por Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. Summus Editorial. São Paulo. 1992.
- OLIVEIRA, Sandra R. F de. “História. Os tempos que a História tem”. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *Ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- PENTEADO, H. *Metodologia do ensino de história e geografia*. São Paulo: Cortez, 1994.
- PIAGET, Jean. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1946

- PIMENTA, Sônia de Almeida & CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. *Didática e o ensino de geografia*. Campina Grande: EDUEP, 2008.
- RANZI, Serlei Maria Fischer. *A avaliação em história nas séries iniciais*. Serlei Maria Fischer Ranzi, Jean Carlos Moreno. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.
- SANTOS, Eloina de Fátima Gomes; CRUZ, Dulce Maria; PAZZETTO, Vilma Tereza. *Ambiente Educacional Rico em Tecnologia: A Busca do Sentido*. Disponível em: http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=19. Acesso em 08 de março de 2011, 17:54
- SANTOS, Maria Eduarda V.M. dos. *Área escola/Escola – Desafios interdisciplinares*. Lisboa. Livros Horizonte, 1994.
- SANTOS, MILTON. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. *Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal*. 7 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record. 2001.
- _____. *Por uma Geografia Nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.
- _____. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula”. IN: BITTENCOURT, Circe. (org.) *O saber histórico na sala de aula*. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOUZA, Vinícios Rocha de & FICK, Vera Maria Soares. “Apresentação”. In: SOUZA, Vinícios Rocha de; FICK, Vera Maria Soares; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho; SANTANA, José Rogério. *Epistemologias e Tecnologias para o Ensino das Humanidades*. Fortaleza: Gráfica Editora R. Esteves Tipoprogresso. 2009.
- ROIZ, Diogo da Silva & SEREJO, Wilson da Silva.” Fazer o cidadão: o conceito e o exercício da cidadania de alunos do ensino fundamental na Escola Municipal Julio Manvalier”. In: REVISTA FATO&VERSÕES – ISSN: 1983-1293 – V. 2 / N. 4 – JUL. DEZ. 2010 – Curso de História. Faculdade de Uberlândia. Disponível também em: <http://200.233.146.122:81/revistadigital/index.php/fatoeversoes/article/viewFile/226/189>.
- VESENTINI, José William. *Geografia: geografia geral e do Brasil*. São Paulo. Ática, 2005.

Links

- <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>, acesso em: 20/02/2011 23:11.
- Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005
- Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Em 09/03: 08/03, 16:52, 10:18
- <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/eixo1.htm> (14:41)
- <http://www.virtual.ufc.br/humanas/Data%5CSites%5C1%5CEpistemologias%20-%2001.pdf>, 20/02/2011
- <http://www.textus-textos.com.br/estante/educacao/edu001html.html>
- http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=85
- <http://geografia.uol.com.br/geografia/mapas-demografia/35/artigo206953-1.asp>
- <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/conceito-de-infancia-1863419.html>
- REVISTA FATO&VERSÕES – ISSN: 1983-1293 – V. 2 / N. 4 – JUL. DEZ. 2010 – Curso de História.

