

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO:

A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA DE ENSINO
DE GEOGRAFIA NO 1º GRAU

AUTOR:

LEONARDO DIRCEU DE AZAMBUJA

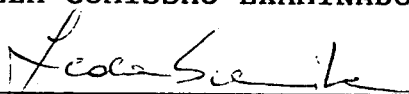
FLORIANÓPOLIS (SC), SETEMBRO DE 1990

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

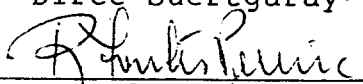
A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA DE ENSINO
DE GEOGRAFIA NO 1º GRAU

Dissertação submetida ao Colegiado
do Curso de Mestrado em Educação
do Centro de Ciências da Educação
em cumprimento parcial para a ob-
tenção do título de Mestre em Edu-
cação.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM: 15/04/91


ProfªDrª Leda Scheibe (Orientadora)UFSC


ProfªDrª Dirce Suertgaray


ProfªMSc Raquel Maria Fontes do Amaral Pereira

Leonardo Dirceu de Azambuja

Florianópolis, Santa Catarina

abril de 1991

"Enviamos nossos filhos às escolas não somente para que encham suas cabeças, mas principalmente para que o façam bem. Esperamos dos professores que ensinem a nossos filhos literatura, matemática, línguas mortas ou vivas, história, geografia, ciências físicas e naturais, mas também exigimos que esses professores lhes desenvolvam as faculdades intelectuais ainda embrionárias. Da mesma forma que o treinador de desportos põe os músculos em condições de trabalho, o professor, treinador espiritual, tem o terrível encargo de ensinar os alunos a observar, refletir, criticar e escolher. Aquilo que, no ensino, não permitisse desenvolver essas faculdades mereceria ser abolido dos programas sem o menor escrúpulo. Vamos tentar demonstrar como a Geografia responde às exigências dum ensino que mais procura formar a mente do que entulhar cérebros". (Pierre Monbeig)

RESUMO

A escola é um espaço de luta social. A prática social educativa escolar tem, no conjunto das relações sociais historicamente situadas, uma função mediadora dos interesses e contradições existente nessa totalidade. O presente estudo pretende ser uma análise da instituição escolar a partir do específico da ação educativa realizada na sala-de-aula de Geografia nas escolas de 1º grau.

No primeiro capítulo busca-se contextualizar a prática pedagógica dos professores de 1º e 3º graus do município de Ijuí-RS, identificada através do que aqui se denomina **Projeto Estudos Sociais**. Esse **Projeto** compreende um espaço coletivo de reflexão com vistas a qualificação técnica e política do trabalho educativo efetivado na área das Ciências Sociais

A análise da instituição escolar e da prática aí concretizada, está referenciada nas idéias expostas no segundo capítulo desta dissertação. Trata esta parte do relatório, do entendimento que se tem sobre a escola, sobre a metodologia específica da sala-de-aula e, sobre a área do conhecimento, no caso a Geografia, posta na dimensão de conteúdo escolar.

No terceiro capítulo pretende-se captar o movimento real internalizado na prática social educativa aí representada. Para isto, expõe-se num primeiro momento as idéias da ação, ou seja, os pressupostos teóricos-metodológicos que constituem-se em produto e ao mesmo tempo, em fundamento para esta ação. Num segundo momento tenta-se captar a dinâmica concretizada através dos atos e dos atores presentes no referido **Projeto**.

A relação teoria-prática é exposta na parte conclusiva do presente texto, destacando-se a não homogeneidade das mudanças qualitativas elaboradas no processo e, a também não homogeneidade da ação desenvolvida por cada professor. Ao constatar essas diferenças, identificam-se os avanços obtidos através do **Projeto**.

ABSTRACT

The school is a space of social conflict. The social educational practice has, in the complex of the social relations historically situated, the function of a haver of the interests and contradictions existing in this totality. The present survey intends to be an analysis of the scholastic institution departing from the specific educational action realized in Geography classes of elementar schools.

The first chapter seeks to contextualize the pedagogic practice from teachers of the 1º e 3º grade, in the municipality of Ijuí-RS, identified through what is here called "**Projeto Estudos Sociais**" (Social Studies Project). This project comprises a collective space of reflection work developed in the Social Sciences area.

The analysis of the scholastic institution and the practice developed in it are mentioned in the ideas exposed in the second chapter of this work. This part refers to the relativity, the comprehension the author has about what a school is, the specific classroom methodology and about the knowlewdge area, in this case Geography, conceived as a scholastic content.

The third chapter intends to seize the real movement internalized in the social educational practice there represented. In order to do it, in a first movement the ideas, i.e, the theoretical and methodologic presuppositions wich constitute themselves in product and, at the same time, the base of this action are exposed. A second movement tries to seize the dynamic redered concrete through the actions and the actors present in the project above mentioned.

The practic-theoretical relation is exposed in the conclusive part of the text, featuring the non-homogeneity of the qualitative changes elaborated in the process and also, the non-homogeneity of the action developed by each teacher himself. In ascertaining those differences, the advances obtained through the Project are identified.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I	
1. O LUGAR	15
1.1 - A Presença e Atuação da Universidade	16
1.2 - O Magistério de 1º grau: Organização e Luta	20
1.3 - Os Semários de Educação	23
1.4 - Enfim, o Projeto Estudos Sociais	25
1.5 - O Caminho Percorrido	29
CAPÍTULO II	
2. AS IDÉIAS	39
2.1 - Sobre a Escola	39
2.2 - Sobre o Método	48
2.3 - Sobre a Geografia	57
2.3.1 - A Geografia Tradicional	58
2.3.2 - A Renovação que Não Renova	61
2.3.3 - O Movimento de Renovação Crítica de Geografia e a Geografia Escolar	63
CAPÍTULO III	
3. A AÇÃO	69
3.1 - As Idéias da Ação	71
3.1.1 - Sobre a Geografia	71
3.1.2 - Sobre os Meios e os Fins do Ensino-Aprendizagem	75
3.2 - Os Atos e os Atores	80
CONCLUSÃO	102
BIBLIOGRAFIA	109
ANEXOS	116
1 - Quadro nº 2 - Tipos/tendências evidenciadas na prática pedagógica dos professores de Geografia nas escolas de 1º grau de Ijuí - RS.....	117
2 - Roteiros de entrevistas	118
3 - Questionários	124
4 - Glossário de Siglas	129

INTRODUÇÃO

Há uma intenção e uma aposta na definição da temática deste estudo. A intenção é a de ressaltar os resultados da atuação da escola de 1º grau, vislumbrando-se os benefícios desta instituição para a maioria da população. É necessário compreender que o fato dos alunos serem alfabetizados, socializados, aprenderem o saber sistematizado, não tem um significado apenas de reprodução das condições dominantes. Romper as barreiras da ignorância significa também avançar no sentido de uma vida melhor, mesmo que isto também represente qualificação para o consumo e para o trabalho alienado capitalista.

A aposta está no entendimento de que é possível fazer uma escola mais eficiente, isto é, que ensine conteúdos em maior quantidade e qualidade, que desenvolva sua ação educativa a partir de princípios democráticos e contribua, neste sentido, para a existência de pessoas e de uma sociedade humanizada.

O problema central a ser analisado está referido ao ensino de Geografia e a função mediadora, exercida pela instituição escolar, na dinâmica mais ampla das práticas sociais. Objetiva-se a reflexão, na linha de uma pedagogia revolucionária, isto é, contra-hegemônica na sua relação com o **status quo**.

Tem-se como parâmetro o entendimento de que não é suficiente, para a concretização de uma pedagogia com este propósito, a compreensão dos seus fundamentos filosóficos e políticos. Não basta também firmar um posicionamento político-ideológico em favor dos interesses contra-hegemônicos da sociedade.

de. O pressuposto é que uma pedagogia, para ser eficiente, consequente e coerente com seus objetivos, precisa levar esta coerência até a especificidade da sala de aula.

É essa especificidade da ação pedagógica, desenvolvida na sala-de-aula, que define, em última instância, o caráter político-pedagógico da prática social educativa escolar. Para esta prática, inexistem receitas acabadas e universais. A pedagogia que se quer constrói-se através da caminhada empreendida por seres humanos, situados socialmente num tempo e num espaço determinados.

Situado na porção noroeste do estado do Rio Grande do Sul, o município de Ijuí, torna-se, a partir de 1984, local de realização de uma ação pedagógica relacionada ao ensino de Estudos Sociais nas escolas de 1º grau. Este trabalho, identificado por seus participantes e aqui relatado sob a denominação de **Projeto Estudos Sociais**, envolve instituições e por consequência os seus instituintes: pessoas que acreditam na possibilidade de uma educação escolar qualificada. Este Projeto é tomado como a matéria-prima, isto é, o campo de realização da pesquisa empírica para a análise em questão.

A definição do problema central desta dissertação, assim como da ação educativa escolhida como o campo de investigação empírica está, por um lado, referida aos determinantes mais amplos da questão educacional e escolar, e por outro, à minha formação e experiência profissional, em especial, enquanto participante do **Projeto Estudos Sociais**.

A identificação com as questões escolares, mais especificamente com o ensino de Estudos Sociais, tem sua origem

na minha formação em cursos de Licenciatura na área, realizados na década de 1970. Após a conclusão destes cursos, passei a atuar como professor de 1º e 2º graus em escolas localizadas na zona rural e na periferia urbana de Ijuí-RS. Foi, no entanto, como professor da disciplina de Práticas de Ensino no curso de Geografia da Universidade de Ijuí-RS, que consegui uma melhor sistematização dos problemas vivenciados pelo ensino na área e, em especial, de Geografia. Foi também nesta atuação, ao nível do ensino superior, que fui mais exigido para uma permanente reflexão em busca de alternativas didático-pedagógicas.

É a partir do ano de 1984, porém, que o meu envolvimento com as questões relacionadas ao ensino assume uma nova dinâmica através da participação na ação pedagógica, possibilitada pelo **Projeto Estudos Sociais**. Neste Projeto foi e está ainda sendo possível vivenciar, numa ação integrada de professores universitários e de professores diretamente envolvidos com o ensino de 1º grau, um singular processo de reflexão teórico-prático.

A oportunidade a mim colocada para cursar um Mestrado em Educação, significou de imediato um compromisso em aprofundar uma reflexão mais sistematizada dessa prática. O "privilégio" de ser membro do Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina tem, nesta dimensão, um caráter de comprometimento social e político, num primeiro plano com os meus pares neste Projeto específico e, num sentido mais amplo, com a dimensão social e histórica dada à prática social educativa escolar.

A opção em delimitar a presente pesquisa à prática de ensino de Geografia e não à área de Estudos Sociais no seu

todo, deve-se em parte ao meu envolvimento mais direto com a ciência geográfica e com o ensino dessa disciplina. Além disso, é necessário salientar que para os propósitos colocados de entendimento da função mediadora da instituição escolar, a análise, a partir de uma prática específica, já é significativa para compreender a totalidade do fenômeno aí representado.

Duas fontes foram fundamentais para a viabilização do presente estudo:

1) O estudo da bibliografia pertinente, a partir do qual objetivou-se fundamentalmente produzir sínteses: a) sobre a presença da instituição escolar na dinâmica social; b) sobre a metodologia de ensino dessa disciplina; c) sobre a área da Geografia enfocada na perspectiva de conteúdo escolar.

2) O **Projeto Estudos Sociais**, enquanto local de realização da prática educativa a ser analisada. Dessa realidade empírica interessou captar a dinâmica interna do processo, manifestada nas relações existentes entre as instituições e nas ações específicas desenvolvidas por professores e alunos.

O primeiro instrumento de pesquisa, utilizado nesta segunda fonte, foi a aplicação de um questionário para os oitenta e sete professores de 1º grau, que no ano de 1989 participavam do **Projeto Estudos Sociais**. Destes, em torno de 40% atuavam exclusivamente com a disciplina de Geografia. Através deste questionário, pretendeu-se obter informações de caráter mais geral e objetivas sobre as condições materiais e profissionais em que se realizavam as práticas pedagógicas.

O questionário foi também uma técnica utilizada pa-

ra colher, de um universo de quatro mil e trezentos estudantes, informações sobre a prática docente e discente. Foram aplicados cento e vinte questionários, uma amostragem que teve a finalidade de trazer à reflexão a ser realizada, alguns indicadores ou impressões deste segmento. Não se teve portanto, a intenção de avaliar todos os resultados até então concretizados pelo Projeto, junto a esses alunos. Com o mesmo objetivo foram observados cadernos, testes, trabalhos de redação, relatos de atividades externas à sala-de-aula e mapas, elaborados por estudantes de três escolas localizadas na área urbana.

Para captar as informações mais substantivas sobre o processo aí representado, foram realizadas entrevistas com professores e representantes das instituições envolvidas no **Projeto Estudos Sociais**. As questões, no caso, foram abertas, possibilitando um debate entre entrevistador e entrevistados. Dos dez professores individualmente entrevistados, numa representatividade de 28% dos docentes de Geografia, buscou-se questionar as razões político-pedagógicas que os levaram ou não a participar das atividades coletivas e/ou individuais do Projeto; o entendimento que possuíam sobre questões teórico-metodológicas da educação escolar e do ensino da disciplina. Dos representantes das instituições, objetivou-se colher suas interpretações e intenções quanto aos encaminhamentos administrativos, políticos e pedagógicos vivenciados ao longo desses anos de trabalho conjunto.

Outra estratégia de pesquisa utilizada foi a observação participante nas reuniões quinzenais de estudo e planejamento, realizada pelos professores das escolas de 1º grau durante o 1º semestre de 1989. Nesses encontros, organizados por núcleos de escolas, pode-se observar aspectos da dinâmica de

estudo, do nível de participação e interesse dos professores, como também da capacidade destes no preparo e execução da ação pedagógica, concretizada no processo de ensino-aprendizagem.

O presente relatório objetiva ser a exposição, a elaboração da síntese possível sobre os estudos teóricos e a investigação empírica. É o momento de expressar os limites e a especificidade da ação pedagógica escolar, no caso, circunstanciada a uma experiência envolvendo a prática de ensino de Geografia no 1º grau.

O primeiro capítulo apresenta a contextualização da prática social educativa escolar representada sob a denominação de **Projeto Estudos Sociais**. O lugar de concretização dessa ação pedagógica é definido a partir de uma situação conjuntural, que é ao mesmo tempo local e geral. O destaque atribuído à presença e atuação da Universidade de Ijuí-RS, e, à organização e luta do magistério, pretende mostrar um quadro favorável à criação, apresentação e implementação de propostas. É neste quadro, aqui localizado, de expectativas e de perspectivas, que surge em 1984 o referido Projeto, desencadeando uma caminhada na qual os interesses políticos e sociais, representados nas diversas instituições envolvidas, tornam-se explícitos. É neste clima de debate, de conflito de idéias e de afloramento de contradições, que o processo estabelecido vence etapas, apresenta resultados, provoca o surgimento de novas dúvidas, através da superação das existentes.

Portanto o espaço e o tempo de concretização dessa prática educativa não é resultado de uma casualidade. Há uma situação histórica e social, ao nível da sociedade, e também um conjunto de idéias em debate sobre a questão da escola, do

método de atuação enquanto elemento essencial para a definição do conteúdo e forma da prática social educativa escolar, e da Geografia, na sua dimensão de disciplina escolar. É no segundo capítulo que estas idéias são analisadas com a finalidade de situar o contexto teórico no qual, mesmo de uma forma não previamente sistematizada, o **Projeto Estudos Sociais** esteve e está apoiado.

Quando em 1984 tem início esta dinâmica de trabalho coletivo, visando um enfrentamento dos problemas evidenciados na prática de ensino, na área de Estudos Sociais, uma das exigências do próprio processo estabelecido foi a elaboração mais sistemática das idéias que norteiam essa nova prática. Como decorrência dessa necessidade e do debate aí existente, foram elaborados textos sobre a Geografia e sobre processo de ensino-aprendizagem, os quais deveriam servir como recursos para o estudo, visando a qualificação do trabalho pedagógico. Esses textos já são, portanto, a sistematização de idéias resultantes do **Projeto Estudos Sociais** e por isso elas estão exostas no terceiro capítulo, momento em que é apresentada a ação específica aí desenvolvida. No segundo item deste capítulo, tenta-se situar os atos e os atores envolvidos nesta prática, e também identificar, através de depoimentos de professores e alunos das escolas de 1º grau, algumas manifestações e/ou sintomas de avanços qualitativos dessa prática social.

Na parte conclusiva deste relatório, o objetivo está em focar, a partir da contextualização das idéias e da ação até então descrita e analisada, as possibilidades, o alcance dessa prática social mediadora, para o horizonte mais amplo de construção de uma sociedade mais humanizada. É momento também de dimensionar os novos desafios a esse fazer permanen-

te e coletivo de renovação e de politização da ação institucionalizada na escola.

CAPÍTULO I O LUGAR

"... Cada lugar é o resultado da localização seletiva de uma combinação de fatores cuja explicação está num universo mais amplo". (SANTOS, 1988:9)

A contextualização da experiência de ensino na área de Estudos Sociais, realizada a partir de 1984, nas escolas da rede pública estadual e municipal de Ijuí - RS(1), constitui a finalidade deste primeiro capítulo. Para isto é necessário situar o trabalho desenvolvido com base nos aspectos que se manifestam no âmbito local, se bem que fazendo parte de uma conjuntura maior. O **lugar** da prática social não é definido apenas pela sua localização, mas também pela situação dessa prática ao nível da sociedade.

Nesse sentido, o presente texto tem como finalidade definir este **lugar**, ou seja, o contexto de realização da prática pedagógica em questão. Entende-se daí que são dois os aspectos a merecerem referência mais específica neste momento: 1) a presença e atuação da Universidade através dos cursos de formação de professores e trabalhos de extensão e; 2) a organização e luta do magistério público por melhores salários e condições institucionais de trabalho. Destes dois fatores, conjugados evidentemente com a evolução da conjuntura política ao nível da sociedade local e geral, é que derivam as condições necessárias ao surgimento de novas práticas pedagógicas. No caso de Ijuí é através da realização de seminários envolvendo

(1) Participa também a SMEC do município de Ajuricaba-RS, através de uma escola localizada na área rural.

segmentos da população, professores, estudantes, entidades e órgãos públicos, que a perspectiva já existente, de novos encaminhamentos às tarefas relacionadas com a educação, entra efetivamente na ordem do dia.

1.1 - A Presença e Atuação da Universidade

Durante a existência (desde 1957) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí, atual Universidade de Ijuí, podem ser identificados dois momentos distintos, embora constituintes de um mesmo processo de criação e difusão de análises e procedimentos teórico-metodológicos da prática social educativa. Num primeiro momento, é através da instituição de ensino superior que chegam ao nível local as análises, elaboradas no âmbito nacional, ou mesmo no exterior. Os canais de difusão desse conhecimento são as fontes bibliográficas, os cursos de Mestrado e/ou Doutorado realizados em outras universidades, por docentes da instituição local e, ainda, a participação em encontros, seminários e congressos. O segundo momento a ser destacado, é o da releitura das teorias, que necessariamente ocorre, a partir das manifestações políticas, econômicas e sócio-culturais existentes ao nível local. É importante salientar que esta releitura não necessariamente é realizada num ambiente mais acadêmico, pelo professor universitário exclusivamente, mas sim no contato desse com a realidade local, no contraponto com as populações envolvidas no processo educativo, em especial com os professores do 1º e 2º graus, quando trata-se de educação escolar.

Nesse sentido quando, na década de 1970, estavam em pauta teorias crítico-reprodutivas, aos licenciados dos cursos de formação de professores era incutida essa análise desmisti-

ficadora e arrasadora da escola enquanto instrumento de libertação do homem. Este debate era realimentado de uma forma muito peculiar nos trabalhos de extensão universitária, realizados pela Faculdade de Ijuí em sua área de atuação, ou mesmo no período de formação dos professores, quando da realização dos Estágios Supervisionados nas escolas da rede pública (2).

Nesses momentos os professores universitários eram constantemente cobrados quanto à elaboração de uma proposta de ensino a ser contraposta ao ensino tradicional e oficial, realizado pelos professores do 1º grau, o qual constituía-se no objeto da crítica através das citadas teorias. A universidade brasileira, em especial em seus segmentos posicionados como críticos da educação, não apresentava tal proposta, mesmo porque não a tinha e nem estava convencidos de que era sua a tarefa de fazê-la. A pretexto de não emitir uma "receita" do que fazer, justificavam sua omissão. Por outro lado identificava-se, na solicitação ou cobrança dos professores de 1º grau, o apelo à elaboração de uma proposta que efetivamente contribuísse para a prática social no interior da escola, a qual ele professor, queria "progressista, transformadora, crítica", adjetivos nele in-

(2) É necessário explicitar que a extensão da UNIJUÍ e a sua articulação com o ensino e a pesquisa, parte da concepção de que o saber trabalhado na universidade constitui-se das "...práticas efetivas dos homens empenhados coletivamente na ocupação e transformação do mundo que produzem o saber fundamental, onde se enraizam crenças e costumes, as ciências e tecnologias. Um saber imerso na realidade, na qual, e da qual deve a universidade aprendê-lo e dele formular a compreensão crítica e totalizadora. A extensão existe, assim, primordialmente em função da própria universidade: para lhe oferecer a matéria-prima do cultivo do saber, de maneira orgânica e sistemática, não à mercê de preconcebidos estudos que fossem pinçar da realidade aspectos "ad hoc" selecionados". (MARQUES, 1984:259)

culcados por esta mesma universidade.

É importante destacar que, ainda na década de 1970, desenvolveram-se em Ijuí-RS alguns projetos com a finalidade de ir-se além do âmbito da crítica e da denúncia, definindo-se pela construção de uma nova prática escolar. Trata-se da experiência de escola comunitária no Distrito de Dr. Bozano(3), da implantação do 1º grau na Escola de Arte, já mantida pela instituição de ensino superior(4), do projeto de extensão universitária mantido com professores de escolas da área rural(5),

-
- (3) Trata-se de uma experiência com o Método de Projetos, realizada na Escola de 1º grau Dr. Bozano - situada na zona rural do município de Ijuí-RS, no período que vai de 1971 a 1975. Para um conhecimento mais detalhado da existência desta escola ver FAGUNDES, José. Uma escola da comunidade: análise de uma experiência educacional com projetos. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, FGV, 1977.
- (4) Em 1977, é ampliada a Escolinha de Arte (pré-escola) mantida pela instituição de ensino superior. Cria-se a Escola de 1º grau "Francisco de Assis", a qual viria, agora na área urbana, dar continuidade aos propósitos incrementados na experiência de Dr. Bozano. A "Francisco de Assis" mantém-se até a atualidade, atuando com ensino de 1º grau completo, turmas de maternal, pré-escola e jardim. Historicamente tem entre suas preocupações, a geração de propostas para o ensino criativo, eficiente e politicamente definido pelos interesses das camadas populares.
- (5) Estrutura-se em 1977, o Programa de Assessoria a Professores Rurais - PAPR com a coordenação de uma equipe interdepartamental e inter-disciplinar, para atuar junto a professores de escolas do meio rural. Da ação desenvolvida resulta a organização de uma proposta metodológica para o ensino nas séries iniciais, inclusive em classes multisseriadas/unidocentes. Ver publicação em CALLAI, Dolair e GRISON, Lori. Aula integrada: uma proposta metodológica. Ijuí, Cadernos da FIDENE, nº 21, 1983. E/ou GRISON, Lori (org.) e outros. Caminhos: a metodologia da aula integrada nas séries iniciais. Ijuí, Livraria UNIJUÍ Editora, Col. Ensino de 1º grau, Nº 17, 1987.

de propostas na área de metodologias de alfabetização(6), além, de propostas que se esboçavam nos cursos de licenciaturas, como por exemplo a que se refere à leitura e produção de textos em sala-de-aula(7).

Na década de 1980 o debate, envolvendo a questão escolar no Brasil, altera-se qualitativamente, conforme pode-se observar na própria definição do tema geral da III Conferência Brasileira de Educação realizada em Niterói-RJ em outubro de 1984, o qual apontava uma clara posição em busca de propostas de ação(8). Não é intenção do presente texto detalhar uma análise conjuntural deste período, mas é oportuno lembrar a relação existente entre o processo de abertura vivenciado pelo Brasil e o afrouxamento do controle do Estado sobre a sociedade civil, incluindo-se aí a instituição escolar.

É nesse contexto que as novas "tendências pedagógicas de caráter progressista", pelas vias já citadas para o decênio anterior vêm, na década de 1980, fazer parte da conjuntura local.

-
- (6) As metodologias de alfabetização também constituem-se em objeto de preocupação no curso de Pedagogia, nos projetos de extensão, na Escola de 1º grau Francisco de Assis. Pode-se destacar como uma das formas de materialização destas experiências, a seguinte publicação: FEIL, I.T. Sausen. Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo. Petrópolis, Vozes, 7ª ed. 1985.
- (7) Proposta inicial consta da seguinte publicação: GERALDI, J. Wanderley. Subsídios metodológicos para o ensino da Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries). Ijuí, Cadernos da FIDENE, Nº 18, 1981.
- (8) ANDE, ANPED, CEDES. III - Conferência Brasileira de Educação - CBE, Simpósios. São Paulo. Edições Loyola, 1984, p. 09.

Cabe mais uma vez à Universidade, senão a direção exclusiva do processo, certamente um papel fundamental na condução do debate em questão. Percebe-se um intenso questionamento do ensino ministrado na Universidade de Ijuí, em especial nos Cursos de Licenciaturas. Este questionamento evidencia-se tanto em momentos específicos(9), quanto no dia-a-dia dos próprios cursos. É dentro dessa nova situação conjuntural que é mantida a experiência de ensino de 1º grau na Escola "Francisco de Assis" e surgem, embora de forma diferenciada quanto à sua origem específica, dois novos projetos de extensão universitária: o "Projeto Melhoria do Ensino de Ciências e Matemática(10) e, o **Projeto Estudos Sociais.**

1.2 - O Magistério de 1º Grau: Organização e Luta

A organização política dos professores, enquanto categoria profissional, e a intensificação de sua luta reivindicatória por melhores salários e condições institucionais de tra-

(9) Os momentos específicos referidos no texto constam de estudos e seminários internos de avaliação das Licenciaturas. Estudos mais sistemáticos sobre os cursos de licenciatura na área das ciências sociais, realizados em Ijuí-RS, bem como alguns resultados ao nível das práticas de 1º grau, ver: D'AVILA, José Luiz Pioto. Os espaços da anti-hegemonia na educação formal: a formação de professores na FIDENE. Tese de Mestrado. POA, UFRGS, 1983, e, MALDANER, Maridalva B. A Geografia como conhecimento crítico da realidade: uma proposta e uma experiência do Rio Grande do Sul. Tese de Mestrado, Campinas, UNICAMP, 1983.

(10) A área de Ciências e Matemática desenvolve, também nesse período, um trabalho de elaboração de propostas de ensino. É no sub-programa de Educação para a Ciência dentro do PADCT/CAPES/MEC, 1983 em diante, que criam-se as condições para implantar junto a rede escolar de Ijuí e outros municípios próximos, o Projeto Melhoria do Ensino de "Ciências e Matemática".

balho, constituem-se em fatores decisivos à revitalização e renovação pedagógica da escola pública. No Rio Grande do Sul este movimento impulsiona-se de forma decisiva a partir do final da década de 1970 e fortalece-se no decorrer da década de 1980, fazendo do CPERS - Centro dos Professores do RS - uma das entidades classistas mais bem estruturadas do Estado, senão do país(11). O CPERS possui atualmente, núcleos estruturados em todos os municípios-sede de Delegacias de Educação da SEC-RS, além de representações por escolas.

Ao nível da entidade dos professores estaduais há uma preocupação com o pedagógico. Incluem-se, na sua estrutura organizacional, as Comissões de Educação a serem organizadas em cada núcleo devendo chegar também ao âmbito das escolas. É preciso esclarecer que estas Comissões não têm atuado a contento em todos os núcleos, os quais permanecem em sua maioria restritos a uma luta salarial. Conforme entendimento da direção local da entidade, são aqueles núcleos mais organizados e com posições políticas mais definidas na luta reivindicatória, os que também acentuam sua atuação no campo pedagógico. Dentre estes os dirigentes classistas incluem, o 31º Núcleo de Ijuí. É apontado pelos professores, como aspecto favorável a esta atuação no âmbito do pedagógico, a possibilidade de contar com a contribuição dos profissionais ligados à universidade aqui sediada, para um trabalho integrado.

(11) Aconteceram movimentos de paralisação das atividades docentes do ministério público estadual do RS no anos de 1979, 1980, 1982, 1985, 1987, 1989. Sobre estes movimentos, ver: Equipe de Redação do Magister, CPERS: Luta e organização. IN. Contexto e Educação. Universidade de Ijuí, Ano-5, Nº 17, Jan/Mar 1990, pp. 81-83.

Desta forma, o 31º Núcleo tem incluído em suas preocupações a realização de estudos e debates envolvendo a questão da melhoria da qualidade de ensino. Mesmo podendo-se afirmar que estas atividades não tenham atingido um nível de organicidade desejável, identificam-se constantes articulações para a existência desse debate pedagógico(12).

Seguramente é esta pré-disposição do magistério, em buscar uma atuação pedagógica mais eficiente e qualificada politicamente, que é manifestada pela presença do CPERS na organização e desenvolvimento do **Projeto Estudos Sociais**, desde 1984.

No que se refere aos professores da rede municipal ocorre processo semelhante, ressalvadas algumas peculiaridades. É também no início da década de 1980 que a entidade local, representativa da categoria, a APMI - Associação dos Professores Municipais de Ijuí - assume, de forma mais decidida, a luta reivindicatória, encetando inclusive movimentos de paralisação das atividades docentes(13). Quanto ao **Projeto Estudos Sociais** é necessário informar que a rede municipal abrange, em sua maioria, escolas de 1º grau incompleto (1ª a 4ª séries), sendo que o projeto em questão centra sua atenção nas escolas de 1º grau,

(12) Destacam-se nesta linha, os debates e estudos realizados durante os movimentos reivindicatórios quando a categoria paralisa suas atividades docentes; a realização em 1982 de um conjunto de seminários por área de ensino, promovidos pela Comissão de Educação do Núcleo; o I e II - Encontro Estadual de Práticas Pedagógicas Alternativas, respectivamente promovidos nos anos de 1989 e 1990.

(13) Aconteceram movimentos de paralisação das atividades docentes do magistério público municipal de Ijuí nos anos de 1981, 1984, 1986, 1987.

com atuação no ensino de 4ª a 8ª séries. No caso da rede municipal eram na época (1984) - apenas três escolas nestas condições. Mesmo constituindo um grupo quantitativamente pouco representativo, os professores desta rede, tiveram decisiva participação nesta ação pedagógica.

1.3 - Os Seminários de Educação

No ano de 1984, a partir de uma mobilização do poder público municipal, entidades representativas dos diversos segmentos sociais, universidade e órgãos públicos das áreas estadual e federal, desencadeia-se um intenso debate buscando avaliar e projetar o desenvolvimento do município.

Este debate, inserido numa conjuntura nacional de abertura democrática (NOVA República), acontece num ambiente em que as pessoas nele envolvidas atuam no sentido da busca de soluções, de alternativas para problemas identificados com os interesses de segmentos sociais historicamente hegemônicos, os quais, no entanto, são colocados numa perspectiva de comunitário. Este movimento, que recebe a sugestiva denominação de "Retomada do Desenvolvimento" vem selar uma espécie de pacto entre as forças que sempre detiveram a hegemonia do poder político ao nível local. Este pacto e este "espírito comunitário" existente num movimento dessa natureza resulta, via de regra, em posicionamentos de consenso, escamoteando dessa forma contradições sociais historicamente presentes.

É preciso no entanto reconhecer a contribuição deste ambiente favorável ao debate de idéias, que passou a existir ao nível local, perpassando os órgãos públicos e instituições vinculadas ao setor educacional.

Organizou-se então, com a assessoria da Universidade e, sob a coordenação do Conselho Municipal de Educação, 36ª DE., SMEC, 31º Núcleo do CPERS e APMI, numa primeira etapa (meses de maio/junho de 1984), cinco seminários de educação com a seguinte abrangência: a) Os trabalhadores urbanos e a educação; b) Os agricultores e a educação; c) Os empresários e profissionais liberais e a educação; d) Os estudantes e a educação; e) Os professores e a educação. Nestes seminários foi possível realizar, de forma participativa, um amplo diagnóstico da situação do ensino de 1º grau no município, além de elencar inúmeras sugestões e propostas a serem assumidas pelos próprios participantes e/ou reivindicadas dos poderes constituídos. O relatório desses seminários foi distribuído para entidades, partidos políticos e escolas, com a finalidade de ampliar cada vez mais o debate e as responsabilidades sobre a questão educacional.

Em reunião realizada pelas instituições coordenadoras e representantes das escolas foi decidida a forma de continuidade dos debates no âmbito escolar. Além da análise do relatório a ser feita em cada escola, foi proposto para o dia 26 de setembro do mesmo ano, a realização de seminários por área de ensino. Os professores de cada área reunir-se-iam em um local determinado para, a partir do diagnóstico e proposições já elaboradas, definirem os seus problemas e tarefas específicas. Nesse dia, como de fato ocorreu, os alunos seriam dispensados de suas aulas, e a presença de todos os professores nestes seminários foi então possibilitada.

No caso do Seminário de Estudos Sociais, ficou demonstrado que parte significativa dos professores da área já questionavam, em suas respectivas escolas, o ensino tradicionalmen-

te feito e buscavam realizar, dentro das suas possibilidades, um trabalho mais eficiente e qualificado politicamente. Evidenciavam-se as limitações teórico-metodológicas, a necessidade de uma melhor organização dos tempos de estudo, dos recursos didáticos disponíveis, de intercâmbio entre as escolas, de integração entre as áreas de ensino e de maior abertura e participação para a comunidade externa à escola.

Os professores aproveitaram a oportunidade deste seminário para reivindicar a sua participação nas decisões ao nível da escola, na elaboração dos horários e na aquisição de novos materiais didáticos. Além disso, também reivindicaram a ampliação, através da participação de representantes da categoria, na Comissão Mista Interinstitucional estruturada na Delegacia de Ensino(14). É esta Comissão, formada com a finalidade de atuar no campo do pedagógico, que coordenará daí por diante, os estudos e as atividades da área.

1.4 - Enfim, o Projeto Estudos Sociais

Os professores das escolas de 1ª e 3ª graus de Ijuí-RS, deram à palavra **projeto** um novo significado. Para eles, participar ou não do "nosso **Projeto Estudos Sociais**" significa estar ou não engajado na construção coletiva de uma proposta de ensino para a área. Neste sentido, o **Projeto Estudos Sociais** é um processo de reflexão com vistas à renovação e à melhoria da

(14) A formação de Comissões Mistas no âmbito das DEs., estava afeto ao Departamento de Assuntos Universitários - DAU/SEC-RS, sob a coordenação do Projeto Regional de Ações Integradas - PRAI. Através dessas Comissões, deveriam integrar-se num trabalho conjunto, órgãos públicos, escolas e instituições de 3ª grau.

ação pedagógica, nesta área de ensino. Não limita-se, portanto, à reelaboração de conteúdos programáticos e/ou de estratégias didáticas. Trata-se da construção de uma nova educação escolar, feita por um novo professor, um profissional que saiba o **quê** e **para quê** está ensinando; que tenha uma posição e uma opção político-pedagógica definida.

A tarefa de contextualizar esse projeto no tempo e no espaço, coloca como requisito a compreensão do mesmo nessa dimensão de processo. Procurou-se situar até aqui alguns componentes conjunturais ao nível local: a existência e atuação da Universidade, a organização e luta dos professores, os estudos e debates estabelecidos a partir da realização dos Seminários de Educação. Não há data para o início de um processo, há momentos, fatos, pessoas e/ou instituições que podem ser citados. O processo existe desde a existência do problema, ele faz parte da existência da própria prática, no caso, do ensino na área de Estudos Sociais. A crise, a angústia, a insatisfação dos professores, alunos, pais, professores universitários e administradores, para com a prática de ensino e seus resultados, é parte do referido processo. Também as deficiências de material didático, a superficialidade constatada nos conteúdos programáticos, o não engajamento político-pedagógico e as limitações teórico-metodológicas de parcela representativa dos professores, inclui-se nessa mesma dinâmica.

Na tentativa de captar alguns desses momentos significativos, pode-se destacar aspectos da prática desenvolvida por professores das escolas estaduais e municipais de Ijuí assim como definições administrativas dos órgãos públicos e Universidade.

Os professores das escolas da rede municipal(15), incentivados pelo setor pedagógico da SMEC-Ijuí, passaram já desde o início do ano de 1984, a elaborar e executar uma nova proposta de ensino na área. Foi proposto pelo Setor de Serviço Pedagógico da Secretaria uma reformulação nos conteúdos programáticos da área e nos respectivos procedimentos metodológicos. Esta proposta, debatida e em parte assumida pelos professores municipais, foi posteriormente incorporada ao conjunto do **Projeto Estudos Sociais**.

Os professores de escolas da rede estadual começam, também no ano de 1984, a realizar reuniões de estudo objetivando reestruturar o ensino de Estudos Sociais(16). Reivindicam uma orientação da Delegacia de Educação, mas, o que recebem não satisfaz as suas aspirações. Então, a luta desses professores, contando com o apoio de suas entidades de classe, passa a ser em torno da conquista de maiores espaços de estudo, de uma articulação com a Universidade afim de buscar aí o suporte teórico-metodológico necessário.

Havia nesse período, conforme já colocado neste texto, a proposta de implantação das Comissões Mistas Interinstitucionais nas áreas de abrangências das Delegacias Regionais e das Instituições de Ensino Superior. Nestas Comissões seriam também envolvidos os órgãos municipais, escolas e entidades li-

(15) Neste período havia na rede municipal apenas três escolas com o 1º grau completo: Escola Municipal de 1º Grau Dr. Rui Ramos; Instituto de Educação Municipal Assis Brasil; Escola Municipal de 1º Grau J. Nabuco.

(16) Estes grupos de professores pertenciam na época a duas escolas estaduais localizadas em bairros da periferia: Escola Estadual de 1º Grau Luiz Fogliatto e Escola Estadual de 1º e 2º Graus do Bairro Modelo.

gadas ao setor educacional. Esta política, coordenada no âmbito da SEC-RS pelo Departamento de Assuntos Universitários, repassaria recursos do MEC para as ações do "Programa de Integração da Universidade com o ensino de 1º grau (SED/SESU/MEC)" e dos "Núcleos de Apoio à Produção do Livro Didático e Materiais Didático-Pedagógicos" (FAE/MEC). É necessário compreender nesses mecanismos administrativos, a dimensão de poder da administração pública estadual. Quer dizer, para além de ter sob sua jurisdição, a maior parte das escolas e professores participantes do processo, tinha também o controle dos recursos federais, repassados via DAU-SEC para a Universidade de Ijuí aplicar, dentre outros, também no **Projeto Estudos Sociais**.

A decisão da 36ª DE. em participar do projeto era questão vital para o seu desenvolvimento. É fato constatado que, num primeiro momento, não havia muito entusiasmo ou até mesmo existiam alguns receios em investir numa proposta cujos resultados não poderiam ser medidos **a priori**. No entanto, o posicionamento dos professores estaduais, apoiados pelo núcleo do CPERS, da Secretaria Municipal de Educação e professores da rede, em assumir a tarefa posta, constituía-se numa exigência ao setor representativo do governo do estado para participar do processo.

Dentro da função acadêmica colocada para a instituição universitária e do debate desenvolvido já a mais tempo no Instituto de Ciências Sociais - ICS, sobre a necessidade de uma definição por parte dos cursos de Licenciatura em Geografia, História e Estudos Sociais (17) quanto a elaboração de pro-

(17) O curso de Estudos Sociais - Licenciatura Curta foi extinto em 1986. Permanecem em atividade os cursos de Geografia e de História - Licenciaturas Plenas.

postas de ensino para a área e de uma vinculação mais sistemática com as escolas da rede pública, ocorre o ingresso dos professores da Universidade no processo. É importante observar, que o engajamento do ICS não se dá num primeiro momento através de decisões administrativas institucionais, mas sim, pela definição de alguns professores interessados nessa problemática, os quais assumem a tarefa para além dos trabalhos já constantes do seu expediente na Universidade. Paralelamente ao trabalho em desenvolvimento por estes professores, a direção do Instituto trabalhava no sentido de incluir esta atividade nos programas conveniados com órgãos públicos, afim de alocar recursos e tempo dos professores nesta empreitada.

Com estas definições políticas e administrativas, com estas vontades manifestadas nos fatos, nas pessoas e instituições, é que o **Projeto Estudos Sociais** vai assumir uma dinâmica própria. O seminário de Estudos Sociais, realizado no dia 26 de setembro de 1984, pode ser considerado um momento fundamental na aglutinação das práticas até então desenvolvidas. A decisão desse Seminário de ampliar a Comissão, que oficialmente constituía-se na área da 36ª DE., possibilita uma maior participação e organicidade ao processo. O **Projeto Estudos Sociais** assume, dessa forma, um envolvimento e uma direção coletiva e interinstitucional.

1.5 - O Caminho Percorrido

Quando efetivamente, no 2º semestre de 1984, começa a funcionar de forma ampliada a Comissão Mista Interinstitucional apresentam-se de imediato três questões: a primeira evidenciava a necessidade de uma organização/seleção dos conteúdos programáticos; a segunda apresentava-se a partir da necessidade

de elaboração dos novos programas de ensino, de produzir materiais didáticos e também propostas de dinamização das atividades docentes; a terceira, derivada das duas primeiras, indicava a necessidade de organizarem-se estudos envolvendo os aspectos teórico-metodológicos.

Diante destas questões, a Comissão organizou o trabalho em dois momentos distintos, porém integrados. O momento de discussão e elaboração de material do qual participavam representantes das quatro instituições envolvidas e de professores vinculados às escolas. Nesta atividade o grupo reunia-se semanalmente, sob a coordenação da Universidade para, além deste trabalho de preparação das atividades docentes, desenvolver os estudos teóricos-metodológicos necessários. No outro, denominado de momento de aplicação, o grupo de professores responsáveis pelo trabalho docente junto as quatro escolas definidas para a experimentação das propostas, desenvolvia suas atividades(18). Na sistemática de trabalho adotada, estes dois grupos também reuniam-se periodicamente para análise das proposições e dos materiais didáticos produzidos. Salienta-se que parte desses professores acompanhava todo o processo, participando indistintamente dos dois momentos citados.

Inicia-se dessa forma uma caminhada vivenciada por muitos conflitos, provocados por interesses e expectativas ine-

(18) Inicialmente haviam quatro escolas selecionadas para aplicação experimental da proposta. Eram as seguintes: EE. de 1º e 2º Graus Guilherme Clemente Koehler e EM. Rui Ramos, ambas da periferia urbana de Ijuí; EE. de 1º Grau Pedro Maciel, área rural de Ijuí; EM. de 1º Grau D. Pedro I, área rural de Ajuricaba, município também de abrangência da 36ª DE.

rentes a um processo desta natureza. Foi por exemplo, o caso da posição reticente da Delegacia de Educação em apostar num processo amplo e participativo, optando por esquemas do tipo experiência piloto e posterior reciclagem. Este posicionamento restringiu a aplicação da proposta a apenas duas escolas da rede estadual durante todo o ano de 1985. A ampliação para as demais escolas no ano de 1986 foi uma decisão de assembléia dos professores, em parte porque apostavam no trabalho pedagógico e, em parte para colocarem-se na oposição em relação ao posicionamento da Delegacia, isto dentro do conflito maior já existente entre a categoria e a administração estadual, envolvendo questões salariais e funcionais.

Outro conflito pode ser identificado na relação entre a atuação dos professores da Universidade e a expectativa de grande parte dos professores do 1º grau. A cobrança de uma proposta com características de "receitas" era colocada aos professores universitários. Afirmava-se, que o Projeto teria que facilitar a tarefa dos professores e não, como indicavam as previsões depois confirmadas, de que deles seria exigido mais estudo, reuniões e dinamicidade no trabalho.

Ainda com relação ao conflito acima identificado é oportuno salientar, que, enquanto os professores da Universidade insistiam na importância de um aprofundamento dos estudos teóricos e metodológicos, até mesmo para melhor definir os rumos políticos e pedagógicos da prática, os professores do 1º grau, premidos pela necessidade de cumprir com as aulas do dia seguinte, tendiam a um imediatismo de respostas prontas e aplicáveis. Além disso, estes professores alimentavam um certo descrédito em relação as afirmações dos professores ligados à Universidade, pelo fato destes não terem a vivência de uma escola

de 1º grau. Atualmente, pelas observações realizadas, pode-se afirmar que houveram avanços significativos no sentido da superação desses entraves, apesar de não estarem eliminados totalmente.

A partir de 1986, com a ampliação do número de escolas e professores participantes, reorganizam-se os grupos de trabalho(19). Institui-se uma Comissão Central, com representantes das quatro instituições envolvidas, para a qual foram atribuídas as tratativas de ordem administrativa e a coordenação geral do processo pedagógico. As escolas organizaram-se em núcleos, conforme a proximidade física. Estes núcleos de escolas passam a reunir seus professores mensalmente para estudos, trocas de experiências e planejamento das atividades de ensino. É importante ressaltar que, através desta organização, eliminaram-se muitas das barreiras existentes para a integração do trabalho entre as escolas das redes municipal e estadual. Estabeleceu-se também a realização de um encontro mensal de todos os professores em exercício e a Comissão Central, com a finalidade de analisar e dar encaminhamento às questões administrativas e oportunizar o debate e estudo de temas pertinentes ao trabalho em andamento. Além das reuniões por núcleos de escolas e das reuniões gerais, definiu-se ainda que os professores teriam mais dois encontros mensais por escola, quando poderiam, num grupo menor, preparar suas aulas e tratar de questões mais específicas do seu local de trabalho.

Para que esta estrutura de funcionamento se tornasse

(19) No ano de 1986, passam a participar do **Projeto Estudos Sociais**, além dos professores das escolas de Ijuí, os professores das escolas localizadas nos demais municípios pertencentes a 36ª Delegacia de Educação.

exeqüível, foi necessária a definição de um horário escolar comum. Nesse sentido foi acertado que, na organização dos referidos horários, os professores nas escolas deveriam colocar suas horas destinadas à preparação das aulas nas 5ª feiras, no turno da manhã, para que todos tivessem condições de participar do Projeto. Este espaço de estudo constituiu-se, certamente, num dos elementos fundamentais ao desenvolvimento das atividades até os dias atuais e também, num dos pontos em que as contradições, as divergências entre as instituições, fisicamente, manifestaram-se.

Para o 31º Núcleo do CPERS este espaço foi uma conquista da luta por tempo de estudo, através da qual a Delegacia obrigou-se na época, a estender este tempo a todos os professores engajados no Projeto. Na visão da entidade essa conquista trouxe também um compromisso dos professores em participar das reuniões. Entende-se a presença do CPERS como extremamente significativa politicamente, na medida em que desmistifica o caráter impositivo de qualquer proposta vinda diretamente da SEC-RS. Inclusive o fato de muitas reuniões da coordenação e do grupo de produção realizarem-se na sede da entidade classista servia para deslocar, também espacialmente, o eixo tradicional de decisões. Contudo, é oportuno avaliar também que nem todos os professores entendem e valorizam esta perspectiva política da atuação da categoria.

No ano de 1987 assume um novo governo estadual com as conseqüentes mudanças no setor educacional. A nível de 36ª DE., se tem um expectativa muito grande na medida em que assume, como delegada, uma professora historicamente ligada ao CPERS e ao nível pedagógico, uma equipe teoricamente mais qualificada e preocupada em desenvolver novas experiências de ensino.

Esta expectativa, no caso do **Projeto Estudos Sociais**, acaba por não se concretizar totalmente. A deflagração, nos primeiros meses da nova administração, daquele que foi o movimento de paralisação mais longo da história de lutas do magistério do Rio Grande do Sul, veio transtornar o processo político-pedagógico recém instalado. Sem aprofundar a análise do movimento reivindicatório em si, pode-se constatar que o desdobramento desse conflito prejudicou em muito o relacionamento entre a categoria e a SEC-RS, com reflexos muito acentuados no relacionamento, que julgava-se promissor, entre o 31º Núcleo do CPERS e a 36ª DE.

Findo o movimento grevista ficaram os professores com uma carga elevada de recuperação de aulas, compromisso assumido durante a luta reivindicatória perante pais, alunos e opinião pública em geral. Com isto, no entendimento dos professores e escolas, tornou-se difícil dedicar o mesmo tempo já anteriormente previsto para o Projeto. A titular da Delegacia de Educação, por sua vez, faz sua análise afirmando que a recuperação não deveria ser apenas de quantidade, mas também de qualidade e por isto teria que incluir, inclusive, o tempo destinado às reuniões de estudo.

É oportuno observar que os movimentos grevistas, tanto dos professores estaduais quanto dos professores municipais, para além da sua significação maior no que se refere à educação e à luta social que representam, têm causado alguns descompassos no andamento do **Projeto Estudos Sociais**. Apesar de realizarem-se estudos durante as paralisações das aulas, os professores das escolas pertencentes à rede que não está em greve, necessitam dar continuidade ao seu trabalho. Quando as demais escolas voltam ao trabalho não se tem mais a sintonia

quanto aos conteúdos desenvolvidos, prejudicando o trabalho coletivo, tal como está organizado por núcleos de escolas.

O espaço das quintas-feiras volta a ser objeto de conflito quando a SEC-RS passa, no ano de 1988, a implantar o QPE Quadro de Professores por Escola, uma medida administrativa que visava promover ajustes na distribuição e aproveitamento dos professores. Mesmo sendo esta uma reivindicação da categoria, não aconteceu um bom entendimento entre SEC-RS e CPERS quanto aos encaminhamentos para a implantação dos QPEs. Este conflito, provocado por remanejamentos indesejados pela parte interessada, ensejou desencontros, até mesmo próprios de um processo dessa natureza, os quais vieram interferir também no andamento do **Projeto Estudos Sociais**. Além disso o QPE não previa a destinação das quatro horas de trabalho das quintas-feiras para o estudo da área, mesmo porque esta era uma questão exclusiva desta delegacia regional e a determinação administrativa da SEC-RS valia para todo o estado. De qualquer forma o CPERS encarou este fato como mais uma tentativa do governo estadual para retirar da categoria a conquista arduamente obtida.

Evidentemente, para a Delegacia, a liberação do horário de estudo dependia, em mais de 95% dos casos, da vontade administrativa das direções de escolas e/ou da vontade e decisão do próprio professor em participar. A Delegacia não poderia assumir oficialmente a liberação do referido horário, pois estaria, por um lado, descumprindo orientações superiores que não previam este tipo de medida, e por outro lado, intervindo na própria autonomia das direções das escolas em administrar o seu pessoal. Para a Delegacia, em defesa da sua posição, passados os momentos de maior conflito em relação ao QPE, a medi-

da mostrou-se positiva para o Projeto em função de uma melhor utilização da carga horária disponível para a área, sendo possível inclusive, dispor de professores para coordenação e também para a revisão do material didático produzido.

Para ter-se uma idéia do clima de rejeição criado entre DE e CPERS em função do QPE, pode-se relatar o boicote promovido e assumido por parte significativa da categoria aos seminários de educação promovidos pela delegacia no ano de 1988. A direção do 31º Núcleo alegava incoerência da DE em criar um "espaço oficial" de estudo enquanto no seu entendimento, dificultava a operacionalização do espaço de estudo conquistado pelos professores. A direção da 36ª DE, por seu lado, questionava a incoerência dos professores que reclamavam por tempo para reflexão sobre a prática pedagógica e não participavam dos referidos seminários.

Ao nível das escolas da rede municipal estas questões, referentes ao espaço de estudo, tiveram desdobramentos mais tranquilos. Pode-se atribuir isto a dois fatores: o primeiro refere-se ao número bem mais reduzido de escolas e professores existentes e habilitados a participar, fato que facilitou até mesmo a administração de possíveis conflitos manifestados nessa trajetória; o segundo fato está no acesso ao poder de decisão em última instância, que é local, o que também vem contribuir para a agilização das decisões necessárias.

No ano de 1989 redêfiniu-se a sistemática de reuniões visando um tempo maior para os professores. Realizaram-se apenas três encontros gerais, sendo o primeiro no início do período letivo com a finalidade de planejar o ano de trabalho. Decidiu-se aí pela realização de um segundo encontro geral, no

síntese da experiência real e por isto mesmo conflituosa, aí desenvolvida.

A ação pedagógica efetivada ao nível do processo de ensino-aprendizagem será objeto de explanação na terceira parte da presente dissertação. É necessário, no entanto, antes de abordar estes aspectos mais específicos, apresentar as idéias que, mesmo sem uma sistematização prévia, deram sustentação à prática. São, também, através dessas mesmas idéias colocadas a seguir, que pretende-se interpretar e realimentar o próprio processo representado pelo **Projeto Estudos Sociais**.

CAPÍTULO II AS IDÉIAS

"Eu gostaria de uma escola que tivesse a audácia, que corresse o risco de assumir a sua especificidade, jogar totalmente a carta de sua especificidade".
(SNYDERS, 1988:277)

2.1 - Sobre a Escola

Está subjacente à prática social contextualizada no capítulo anterior, a idéia básica de que a escola é necessária para todos. Também está subjacente a idéia de que essa escola existe, é real, constrói-se a partir da dinâmica estabelecida numa sociedade historicamente situada. É necessário, no entanto, tornar mais explícito, quem são os agentes dessa ação educativa, a especificidade da escola, sua função social e histórica, seu conteúdo e sua forma de atuação.

A existência do ser humano torna-se real, concreta, a partir das relações que cada indivíduo estabelece com os outros homens e com a natureza. Nestas relações o homem que também é natureza, produz os bens necessários ao suprimento das suas necessidades. No ato de produzir, de transformar através do trabalho (ação humana), e da técnica (uso de instrumentos e meios de trabalho), a natureza em valores-de-uso, é que o homem também se produz enquanto tal, isto é, humaniza-se.

"... o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças

naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1983:149)

As relações que se estabelecem entre os homens e a natureza são exclusivas do ser humano, porque apresentam-se qualitativamente diferentes das que ocorrem com qualquer outro animal. O fato humanizador do homem está na sua capacidade de produzir seus instrumentos de trabalho, elaborar no pensamento o que vai ser produzido. A qualificação de social e histórico quer significar que o processo de trabalho humano diferencia-se no tempo e no espaço, tanto em função do fator tecnológico, quanto pelas formas de organização da sociedade. Portanto essa diferenciação implica na definição, não apenas do que vai ser produzido, mas também do como e sob quais relações sociais irá acontecer essa produção e o posterior consumo.

No modo de produção capitalista, assim como em qualquer outro modo de produção, o processo de trabalho adquire uma forma particular. O que distingue o modo de produção capitalista é a produção de mercadorias através da mão-de-obra assalariada. O trabalhador torna-se um vendedor de mercadoria, a única da qual dispõe, sua força-de-trabalho. Nessa venda o trabalhador ratifica um contrato social no qual aceita a apropriação privada do trabalho humano e, por consequência, da mais valia produzida. O produto, o valor resultante desse processo não tem por finalidade primeira suprir necessidades, isto é, ser valor-de-uso, mas sim, constituir-se em valor-de-troca, apropriado pelo proprietário dos meios de produção.

Nessa particularidade histórica o trabalho humano assume a condição de força-de-trabalho, cujo valor transfere-se para a mercadoria, na qualidade de trabalho abstrato.

"O processo de trabalho aparece, por isso, como algo misterioso, tornando-se o produto um fetiche, na medida em que apresenta as características sociais do próprio trabalho como se fossem características materiais e propriedades sociais inerentes aos próprios produtos. Assim, uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma de uma relação entre as coisas. A alienação, em *O Capital*, evolui para a concepção do fetichismo da mercadoria". (KUENZER, 1986:36)

A condição de ser humano, histórica e socialmente situado, é condicionada na sociedade capitalista, a esse contrato social que qualifica os homens como compradores e vendedores de força-de-trabalho(1). São essas relações sociais, balizadas pelo estágio de desenvolvimento das forças produtivas que são concretizadas e tornadas reais em determinados lugares e épocas.

São esses homens, produtos e ao mesmo tempo produtores das condições e das contradições de uma sociedade determinada, os sujeitos das práticas sociais, inclusive as de caráter educativo, que acontecem no interior da instituição escolar. A

(1) Uma contextualização mais completa do homem enquanto ser social e histórico em contraposição a uma concepção de natureza humana em geral, pode ser buscada no processo de construção desse conceito, desenvolvido por Marx, nos *Manuscritos de 1844*; em *A Ideologia Alemã*; e finalmente em *O Capital*. Uma síntese desses estudos encontra-se em: VASQUES, A. Sánchez, *Filosofia da praxis*. RJ, Paz e Terra, 3ª ed., 1986, pp. 415-454.

escola não tem, neste sentido, que preocupar-se em definir uma concepção de homem, um conceito abstrato, idealista, um tipo de homem a ser formado para um determinado tipo de sociedade. Os homens, que devem ser foco de preocupação da escola, são seus alunos, professores, pais, enfim, as pessoas concretamente envolvidas no processo educativo e na construção da realidade, na qual está inserida a própria escola.

Ao considerar os homens, na sua condição de seres sociais e históricos, como agentes da dinâmica interna da instituição escolar, está-se também considerando a escola como lugar de concretizações e das lutas existentes na sociedade. A escola, nessa perspectiva, é entendida como parte da totalidade social e portanto, a análise da prática social educativa, tal como afirma Cury:

"... deve ter como ponto de partida sua presença imanente numa totalidade histórica e social. Ela manifesta essa totalidade, ao mesmo tempo que participa na sua produção".

(CURY, 1986:14)

Entender a escola enquanto parte da totalidade histórica e social pressupõe a existência de uma especificidade e, em consequência, de limitações da prática social ali desenvolvida. Isto não significa uma redução ou um isolamento da atuação da escola, mas, ao contrário, significa o resgate da visão de totalidade existente na particularidade, ou ainda, na singularidade do específico. Nesse sentido, ao propor uma reflexão e uma ação centrada na instituição escolar, não é objetivo elaborar uma visão funcionalista do papel da escola na sociedade, mas sim buscar um entendimento e uma ação no qual esteja incluído o caráter mediador dessa instituição. Enquanto instância me-

diadora a escola representa uma parte da sociedade e, em sendo parte não é o todo, apesar de conter a totalidade das relações sociais.

Essa mediação atribuída à escola é definida pelo espaço institucional no qual estão presentes os interesses contraditórios das classes sociais e/ou frações de classe. Estão contidos nessa prática social os interesses hegemônicos conservadores e reprodutores da estrutura social, assim como, os interesses contra-hegemônicos de quem pretende mudar a ordem social vigente. A escola portanto, pode ser mediadora dos interesses do capital e também dos interesses dos trabalhadores, na medida em que identifica as suas práticas pedagógicas com os respectivos projetos históricos da sociedade. O conflito que se estabelece, também no interior da escola, entre as práticas conservadoras e transformadoras, é que define o movimento social aí concretizado. Na realidade, afirma Guiomar N. de Mello:

"... o movimento que interessa à mediação é o da contradição entre esses dois momentos, na medida em que não existe reprodução pura ou pura transformação, mas conflito entre elas que leva a que o novo transformado incorpore e portanto reproduza de algum modo o velho, ao mesmo tempo que o supera". (MELLO 1987:30)

O entendimento da categoria da contradição torna mais claro o processo de construção de uma pedagogia e de uma escola que objetive ser hegemonicamente transformadora. Num aspecto desmistifica a idéia desmobilizante de que uma prática pedagógica contra-hegemônica aos interesses do capital somente é possível numa escola a ser construída por uma também nova sociedade; noutro, demonstra que essa nova pedagogia e essa nova

escola tem como ponto de partida a instituição e a sociedade hoje existente.

A escola atual reflete a hegemonia burguesa da sociedade. É uma escola que veicula hegemonicamente, através de conteúdos e metodologias, as ideologias direcionadas à manutenção da ordem vigente. Por ser hegemônica esta proposta de escola, com todos os seus defeitos e virtudes, é colocada como consensual, isto é, do interesse de todas as classes. É do interesse e também necessário para a hegemonia dominante não explicitar a luta social existente no interior da escola. Mas essa luta está presente em todas as ações e meios educativos, tais como direção pedagógica e administrativa, relações com os pais, recreio, material didático, conteúdos programáticos, formação e organização dos professores.

Nessa perspectiva de não neutralidade da prática social educativa, mas sim do caráter político dessa prática, é necessário tornar mais claro qual a escola, qual a pedagogia interessa às classes subalternas.

Cabe retomar neste momento a questão da especificidade da escola, ou seja, a sua função básica de proporcionar o acesso ao saber elaborado. Para a classe trabalhadora é fundamental a apropriação desse saber, quer como instrumento de luta política, quer como instrumento necessário ao controle e apropriação do processo de trabalho. Busca-se portanto, a concretização de uma escola,

"... que ensina matemática, português, história, etc., de forma eficaz e organizadamente vinculada ao movimento que cria as condições

para que os diferentes segmentos de trabalhadores estruturam uma consciência de classe, venham a se constituir não apenas numa "classe em si", mas numa "classe para si", e se fortaleçam enquanto tal na luta pela concretização de seus interesses. Uma escola, portanto, que não lhes negue seu saber produzido coletivamente no interior do processo produtivo, nos movimentos de luta por seus interesses, nas diferentes manifestações culturais, mas que, pelo contrário, seja um LOCUS onde este saber seja mais bem elaborado e se constitua num instrumento que lhes faculte uma compreensão, mais aguda, da realidade e um aperfeiçoamento de sua capacidade de luta. (FRIGOTTO, 1986:200/201)

A questão central colocada está exatamente em viabilizar, a partir das condições postas por uma sociedade e uma escola marcadas pela hegemonia do capital, uma pedagogia que aposte na construção de uma hegemonia proletária. Para isso é necessário ir além da compreensão dos fundamentos filosóficos, políticos e metodológicos de uma pedagogia revolucionária, é preciso instrumentalizar, tornar essa pedagogia historicamente praticável. Com essa perspectiva importa agora abordar de forma mais específica as relações entre professor e aluno na sala-de-aula, os conteúdos e metodologias de ensino, o material didático. É incoerente e incoerente defender um projeto político e histórico voltado aos interesses dos trabalhadores e desenvolver uma prática de ensino comprometida ideologicamente com os interesses do capital. Esta incoerência representa a incompetência técnica, o não saber fazer, o não estar instrumentalizado para cumprir até o final ou numa parte essencial a prática político-pedagógica a que se propõe.

O desafio está explicitado no como viabilizar uma pe-

dagogia contra-hegemônica, ou seja, no como instrumentalizar o processo ensino-aprendizagem através de uma ação educativa a partir de uma dimensão histórica e social dos participantes. Projeta-se aí uma pedagogia que trabalhe com conteúdos concretos (não confundir com conteúdos empíricos) e que produza, no seu fazer crítico, a relação dialética (mediação) entre a prática social escolar e a sociedade. Neste sentido:

"A pedagogia revolucionária situa-se, pois, além das pedagogias da essência e da existência. Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença seja na autonomia, seja na dependência absoluta da educação em face as condições sociais vigentes". (SAVIANI, 1984:69)

A denominação cunhada pelo professor Demerval Saviani, "Pedagogia histórico-crítica", sintetiza e indica uma proposta pedagógica, cujo desenvolvimento no interior da escola identifica-se com o projeto histórico dos trabalhadores (2).

O entendimento dessa concepção pedagógica nos levou à explicitação mais particularizada de dois aspectos relacionados ao conteúdo e a forma, ou seja: 1) a questão do saber/ciência X saber/contéudo escolar; 2) e a questão da metodologia de ensino. O equacionamento dessas questões é que dará os elementos definidores da ação educativa a ser efetivada:

"... o problema da transformação do saber ela-

(2) Na mesma linha de proposição, pode-se incluir dentre outros os trabalhos de Cury, 1986; Mello, 1982; Libâneo, 1986.

borado em saber escolar. Essa transformação é o processo através do qual seleciona-se, do conjunto do saber sistematizados, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organiza-se esses elementos numa forma, numa seqüência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido na medida em que viabilizar o domínio de determinado conteúdo". (SAVIANI, 1986:19)

Transmitir o saber elaborado é a função atribuída à escola. Para as camadas populares esta é certamente a única possibilidade de acesso a esse conhecimento. A escola não detém o monopólio para a difusão do saber, da cultura elaborada, porém, o que marca a sua especificidade é a forma orgânica, sistematizada pela qual desenvolve essa tarefa. Não é porém, o conhecimento científico tal como é produzido que será objeto de trabalho na escola. Também esse saber não terá na escola a mesma finalidade que tem para o cientista:

"... do ponto de vista do cientista a ciência assume o caráter de fim, ao passo que o educador a encara como meio. Exemplificando: um geógrafo, uma vez que tem por objetivo o esclarecimento do fenômeno geográfico, encara a Geografia como fim. Para o professor de Geografia, entretanto, o objetivo é outro: é a promoção do homem, no caso, o aluno".

(SAVIANI, 1986:53)

Com essa perspectiva de meio, recurso, e não fim, é que a seleção, a definição do saber escolar precisa estar referida tanto ao conhecimento elaborado, científico, quanto à finalidade da ação educativa, que é a formação, a qualificação do

aluno enquanto ser humano. A definição dessa finalidade pressupõe encarar o aluno, na sua dimensão histórica e social, como o ponto de partida e também o ponto de chegada dessa ação. Isto implica considerar que esses alunos possuem um saber e uma experiência de vida, expressão dos interesses e necessidades da classe social a que pertencem.

O saber, a "ciência" trabalhada pela escola, precisa servir como sistematizadora, como instrumento de reflexão dessa realidade. Não é então a simples transmissão/apropriação do saber pelo saber ou do conteúdo pelo conteúdo que deve ocorrer no processo educativo. Para ter sentido, para ser de fato instrumento de libertação da classe oprimida, os conteúdos escolares devem estar dialeticamente ligados à prática social dessas classes. A garantia desse vínculo será dada pelo método de trabalho, através da necessária relação entre a forma e o conteúdo.

2.2 - Sobre o Método

A educação escolar, colocada na dimensão de prática social mediadora das práticas sociais que ocorrem no âmbito da sociedade mais ampla tem necessariamente, que assumir como finalidade da sua ação, a apropriação pelos indivíduos e grupos nela envolvidos, da realidade. No caso, a ação educativa não se limita a uma transmissão de um conteúdo sobre a realidade, mas sim de um conteúdo que constitua-se em instrumento de apropriação da realidade.

O processo de apropriação, de conhecimento da realidade é, ao mesmo tempo, o processo de construção dessa mesma realidade. Conforme Kosik:

"... O conhecimento não é contemplação. A contemplação do mundo se baseia nos resultados da práxis humana. O homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático". (KOSIK, 1976:22)

A realidade é uma criação humana. São as relações históricas e socialmente constituídas entre os homens e a natureza que a constituem. Desvendar essa realidade significa construir no pensamento, a partir das formas aparentes, das partes, dos fatos constitutivos das relações humanas e naturais, a totalidade concreta. As formas aparentes não representam essa totalidade apesar de serem parte integrante da mesma. A totalidade é uma construção que se dá através do pensamento. O concreto imediato representa apenas a pseudo-concreticidade, no entanto, a totalidade concreta é constituída das múltiplas determinações, que são reais, mas que somente conseguem ser apreendidas, apropriadas, através do pensamento:

"A destruição da pseudoconcreticidade é o processo de criação da realidade concreta e a visão da realidade, e da sua concreticidade". (KOSIK, 1976:19)

Essa realidade representada segundo Marx, (1983:218) pela "síntese das múltiplas determinações" é também, "unidade da diversidade", porque está presente e torna-se concreta, em cada parte da realidade. Isto significa que a totalidade não é a soma de todas as partes, mas sim são as relações sociais, historicamente situadas, que concretizam-se na parte, no real. Também, conforme Marx:

"... o método que consiste em elevar-se do

abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de reproduzir como concreto espiritual. Mas este não é de modo nenhum o processo de gênese do próprio concreto". (MARX, 1983:219)

O ponto de partida é o pensamento abstrato. Porém, não é esse pensamento que cria o concreto e sim, é o pensamento que tem sua origem na práxis humana, que é concreta e que, através do pensamento, se reproduz como concreto pensado. Isto, significa dizer: como o concreto entendido para além das suas formas aparentes. É nesse processo de desvendar as aparências para compreender a essência do real, que o ser humano torna-se consciente, isto é, pensa para agir. Nesse sentido, o método dialético liga pensamento e ação, ou seja, não está limitado a interpretar a realidade, mas também em encaminhar historicamente a sua transformação(3).

A questão colocada ao nível da didática define como parâmetro, a necessidade de concretizar o ensino-aprendizagem enquanto um processo de apropriação criadora da realidade. Não se trata de transformar a atividade de ensino em atividade de pesquisa científica, isto é, de produzir o conhecimento da realidade, mas sim de um processo no qual o aluno, na sua relação com o professor e com o conteúdo escolar, apropria-se e produz a sua interpretação do real.

(3) A necessidade histórica dessa relação entre interpretação e ação é apresentada por Marx na sua XI Tese sobre Feuerbach. Uma análise deste enunciado relacionado com a praxis revolucionária, encontra-se em VASQUES, A. Sánchez: op.cit. pp. 161-164.

Nesse sentido, o professor Dermeval Saviani contrapõe à proposta de Dewey, entendida como uma tentativa de transpor para o processo de ensino-aprendizagem o desenvolvimento do chamado "método científico" de produção do conhecimento, uma outra proposta fundamentada na forma dialética de apreensão do real. Esclarece no entanto, que no processo de ensino-aprendizagem acontece uma interpretação ou uma recriação do conhecimento sobre a realidade, entendido como um meio, um recurso para os fins propostos para o processo educativo, ao contrário do que acontece ao nível da produção científica, no qual o conhecimento do real é encarado como fim(4).

Numa tentativa de explicitar o seu entendimento a respeito de uma atitude dialética na condução do processo ensino-aprendizagem, Saviani apresenta, em cinco passos (momentos) o movimento que, não obstante, é único e orgânico. Pretende-se a seguir, fazer uma leitura interpretativa desta proposta relacionando-a com aspectos da prática de ensino de Geografia nas escolas de 1º grau. Tem-se portanto:

1º Passo: O ponto de partida é a **prática social** de professores e alunos enquanto indivíduos histórica e socialmente situados. Com essa perspectiva, a relação pedagógica assume de imediato um caráter amplo, extrapolando a dimensão de uma relação apenas interna à escola e sem vínculo com a sociedade. O processo de transmissão-assimilação do saber terá que assumir uma característica prática de (re)leitura e de ação sobre a realidade.

(4) Ver SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. SP, Cortez, 15ª ed. Col. Polêmicas do Nosso Tempo - 5. 1984, p. 85-95.

Há um saber colocado nesse ponto de partida. Para o professor, que teoricamente deve dominar os "conteúdos científicos" e também possuir uma experiência de vida diferente da de seus alunos, atribui-se um nível de compreensão sintética. É ainda uma "síntese precária" porque ele não pode prever exatamente como cada aluno em particular e/ou o grupo de alunos irá assimilar e reproduzir na sua prática social o conteúdo trabalhado. Para o aluno, o nível de compreensão no ponto de partida é definido como sincrético, ou seja, é globalizante da sua experiência de vida; apresenta-se, porém, confuso, desorganizado, não sistematizado.

2º Passo: Definido pelo autor como o momento da "problematização", constitui-se na verdade no primeiro passo do processo didático. É nessa etapa que ocorre efetivamente a fase final de seleção do que vai ser estudado. A partir da realização de atividades desafiadoras, de um amplo questionamento sobre o conteúdo em foco, passa-se a definir quais determinações serão relevantes para a compreensão do fenômeno. Este é o momento em que se articula o caráter político do ato pedagógico, pois as "múltiplas determinações" que compõem o fenômeno representam a dinâmica da sociedade para além das suas formas aparentes. Seleciona-se então, o **o que** e o **como** estudar a partir do **porque** e do **para que** desenvolver essa prática social.

A seleção do que vai ser trabalhado pela Geografia tem uma primeira referência na própria temática amplamente enfocada por essa área do conhecimento incluída, conforme já visto, no âmbito das ciências sociais. Esse temário envolve estudos sobre as questões agrária, industrial, urbana, dos transportes e comunicações, e dos recursos naturais. São estes temas amplos concretizados num espaço e num tempo determinados, que irão

constituir a base dos conteúdos programáticos distribuídos em cada uma das séries do 1º grau. A partir daí entra-se na etapa seguinte da seleção e organização dos conteúdos. Cabe ao professor estudar e conhecer essa temática ampla e definir, referenciado a ela, qual ou quais temas específicos podem interessar aos seus alunos(5). Para essa seleção mais específica o professor precisa considerar os aspectos conjunturais desde o âmbito local até o global, bem como os acontecimentos imediatos que estão produzindo a atualidade dos alunos.

Esse tema específico, que irá compor a **unidade de ensino**(6), passa ainda por uma última etapa de seleção, a qual deve ocorrer através de envolvimento dos alunos e professores mediatizados pelas condições reais para o ensino-aprendizagem. Aqui é importante estabelecer uma estratégia de uso de recursos e atividades didáticas diversificadas com a finalidade de produzir um abrangente questionamento sobre o tema em estudo(7). O

(5) Entende-se por específico, o tema referido a uma determinada realidade sócio-espacial. Por exemplo, dentro da temática, questão agrária, o professor pode desenvolver seus estudos a partir de temas tais como: o uso e posse da terra; a luta pela terra; reforma agrária; modernização da agricultura no sul do Brasil; agricultura e meio ambiente; cooperativa agrícola no RS; etc.

(6) A unidade de ensino, consta do período de estudo destinado a um tema específico. A organização do trabalho pedagógico, por unidade de ensino, torna-se um aspecto fundamental para a não fragmentação dos conteúdos programáticos e é também uma estratégia conveniente para a construção da totalidade no processo de ensino aprendizagem.

(7) Como recursos e atividades diversificadas nessa etapa, entende-se a interpretação de textos literários (poesias, letras de músicas, contos...); textos dissertativos; notícias de jornais ou revistas; observação e interpretação de fotos e/ou paisagem local; debates sobre uma situação real, conjuntural; etc. O importante e necessário é que estas atividades provoquem dúvidas, questionamentos, abram um leque de necessidades de informações sobre a temática em estudo

aluno precisa estar problematizado, isto é, querer saber, querer entender a realidade em questão e para isso ele faz também a sua seleção.

3º Passo: A partir dessa problematização (não confundir com o significado da palavra motivação tal como é usada pela didática tradicional), interage a etapa de busca das informações. Denominada como etapa de "instrumentalização", constitui-se no momento da transmissão-apropriação das informações necessárias para a compreensão do fenômeno em estudo.

O aluno possui um conhecimento do fenômeno, porém, como já destacado, este é um conhecimento sincrético, confuso, não sistematizado. No entanto é esse conhecimento, integrante da vivência do aluno individualmente e também enquanto pertencente a uma determinada classe social, que deve servir como uma das referências para a prática de ensino.

Na etapa de instrumentalização(8), o aluno acrescenta às informações já possuídas, informações novas as quais, além de ampliar o conhecimento do aluno, irão provocar o necessário questionamento sobre o conhecimento que esse aluno tinha, antes de realizar os respectivos estudos.

Em termos de Geografia o tema selecionado deverá constar do estudo de uma realidade localizada num dado território, definido por uma escala sócio-espacial de análise. A ins-

(8) Como recursos e atividades que poderão fazer parte dessa etapa destacam-se: estudos individuais, aulas expositivas, exercícios e questionários, excursões e entrevistas, o registro das informações, leitura e interpretação de mapas e gráficos, palestras, consultas bibliográficas.

trumentalização consiste em obter todas as informações e estabelecer todas as relações necessárias ao entendimento dessa realidade numa dimensão de totalidade, isto é, para além das suas formas aparentes.

4º Passo: Através da instrumentalização, referida no item anterior, os alunos apropriam-se das **"ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem"**. (SAVIANI, 1984:75) Essa apropriação, no entanto, somente se completa no momento em que o aluno consegue sistematizar a sua interpretação do fenômeno. Na interação do seu conhecimento sincrético e da sua realidade enquanto ser social e histórico, com os conhecimentos a que teve acesso, é que o processo de transmissão-apropriação conclui-se como ato pedagógico. Nessa etapa, chamada **"catarse"**, **"... é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu"**. (SAVIANI, 1984:75) Na prática de ensino especificamente, isto refere-se às atividades nas quais os alunos têm oportunidade de elaborar as suas próprias produções, expor através das diversas formas de comunicação o seu entendimento sobre o tema estudado(9). Esse momento é fundamental, pois sem ele o processo fica limitado à transmissão dos conteúdos e não proporciona uma nova interpretação, uma apropriação recriada por parte do aluno. Isto vale dizer que não se completou o raciocínio e não aconteceu a aprendizagem e, em consequência não houve ensino.

(9) Por produção dos alunos, entende-se todas as atividades que oportunizem a expressão recriada e a interpretação pelos alunos da realidade em estudo. Como exemplo dessa etapa pode-se citar: montagem e interpretação coletiva de um mural; uma maquete ou um mapa; uma mostra/exposição de trabalhos; seminários; teatros; redação de textos.

5º Passo: Encerra-se o ciclo do processo didático-pedagógico propriamente dito, com a condição teoricamente alcançada pelos alunos de haver incorporado mais um elemento para interpretar a realidade. Nesse sentido,

"... o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síntese à síntese". (SAVIANI, 1984:75)

Diferentemente do processo didático-pedagógico, no seu nível restrito, o processo educativo não se encerra no momento catártico. A ação educativa entendida na sua dimensão de prática social mediadora torna-se possível através da interação dialética produzida entre a escola e as classes sociais. Portanto, o ponto de chegada será novamente a prática social ampla, vivenciada pelos alunos e pelo professor, ou seja, a realidade. É do segundo ao quarto passo, que acontece efetivamente o processo de transmissão-assimilação, enquanto prática social mediadora. A interpretação desse processo interno da escola, enquanto uma prática de mediações, é que coloca no ponto de partida (1º passo) e no ponto de chegada (5º passo) a prática social de seres humanos, histórica e socialmente situados.

Retoma-se aqui a questão central apontada no item anterior para a concretização de uma pedagogia entendida nas dimensões histórica e crítica. Nesta dimensão, o entendimento do **como** e do **o que** trabalhar no processo didático é definido diretamente a partir das questões **para que** e **para quem** serve a ação educativa.

No Projeto Estudos Sociais, contextualizado no primeiro capítulo dessa dissertação, estas questões estiveram sempre presentes, o que poderá ainda ser melhor avaliado no terceiro capítulo, quando será analisado o processo didático aí desenvolvido através da disciplina de Geografia.

A decisão de analisar apenas a disciplina de Geografia, sendo que a experiência relatada envolve a área de Estudos Sociais no 1º grau, deve-se, para além dos aspectos já apontados na introdução, ao fato de considerar-se mais conveniente tomar como referência para o entendimento pretendido sobre a prática social educativa escolar, uma prática referida a determinada disciplina. Desta forma, as relações entre conteúdo e método podem ser analisadas na sua real organicidade.

2.3 - Sobre a Geografia

O debate teórico-metodológico existente no âmbito da Geografia, enquanto área do conhecimento, é atualmente bastante intenso. De um lado, percebe-se a presença ainda marcante, principalmente ao nível escolar e da opinião pública, dos pressupostos alicerçados na Geografia Tradicional(10). De outro, está o movimento de renovação da Geografia que acontece, simultaneamente, em dois rumos distintos. O primeiro contempla uma Geografia de caráter pragmático, adaptada às necessidades da dinâmica social capitalista: são as correntes teórico-metodológicas identificadas através da denominação "New Geography" ou

(10) A denominação, Geografia Tradicional, é utilizada pela literatura da área para definir as correntes de análise geográfica originadas das Escolas Clássicas Nacionais da Geografia.

"Nova Geografia". O segundo está referido às correntes denominadas "críticas", as quais buscam definir a Geografia como integrante do conjunto das ciências sociais.

Quando, no entanto, trata-se da Geografia na qualidade de conteúdo escolar, esse debate não obtém a mesma ressonância. Apesar da existência de muitas experiências práticas e reflexões teóricas, orientadas para uma mudança no ensino dessa disciplina, predomina ainda a Geografia Tradicional.

Pretende-se neste item, de forma muito sintética, delinear o movimento que pautou e pauta o desenvolvimento da Geografia enquanto área de estudo e enquanto disciplina escolar.

2.3.1 - A Geografia Tradicional

No século XIX a Geografia constituiu-se em ciência moderna e ao mesmo tempo em disciplina escolar. Juntamente com a História e a Língua Nacional representava na época (e ainda hoje), importante instrumento para a assimilação da idéia de "Pátria", essencial para a consolidação dos Estados-nacionais. A unidade nacional representada pela tradição, pela língua e pelo território, tornou-se componente fundamental à organização sócio espacial capitalista. O processo de reprodução e acumulação capitalista tem, no Estado-nação, a objetivação de componentes que lhes são necessários, tais como, as fronteiras-limite que definem o interno e o externo do mercado, a função aglutinadora dos recursos destinados aos investimentos para a infra-estrutura (estradas, portos, segurança, instrução, etc...) exigida pela nova dinâmica social. O Estado capitalista, enquanto representante hegemônico dos interesses do capital, assumiu essa função unificadora e viabilizadora do modo de produção. No di-

zer de Poulantzas (1985:113) "... o Estado capitalista funciona como Nação". Ou seja, Estado e Nação tornam-se uma mesma entidade a ser consolidada num dado território.

Enquanto conteúdo escolar a Geografia assumiu então a finalidade de criar uma identidade do cidadão com o mapa do Estado-nação, com os limites do território, seus recursos naturais, sua população e suas manifestações culturais, políticas e econômicas. Essa identificação foi trabalhada sob o manto da neutralidade, da harmonia das formas espaciais representadas na paisagem física e/ou humana. O papel ideológico da Geografia aparece fetichizado, numa aparente inutilidade desse saber, tal como afirma Lacoste:

"... é sobretudo quando ele parece "inútil" , que o discurso geográfico exerce a função mistificadora mais eficaz, pois a crítica dos seus objetivos "neutros" e "inocentes" parece supérflua". (LACOSTE, 1988:25)

É portanto, quando aparentemente abandona sua qualificação de "Geografia dos Estados-maiores" para ser a "Geografia dos Professores"(11), do seu saber estratégico para ser um saber descritivo e superficial, que a Geografia está realmente assumindo, através da instituição escolar, sua verdadeira função Geopolítica(12). É nesse pretense manto de neutralidade

(11) Expressões utilizadas por Lacoste com a finalidade de diferenciar a Geografia enquanto conteúdo escolar, da Geografia enquanto saber vinculado ao Estado e ao poder econômico.

(12) PEREIRA, Raquel M. F. do Amaral. Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia Moderna. Florianópolis, Ed. da UFSC, 1989, pp. 36-45. A autora produz uma síntese sobre a constituição da Geografia escolar na Alemanha no século XIX e de como essa disciplina assume na escola a sua função ideológica fundamental.

presente na idéia de uma disciplina fácil, que privilegia a memorização em detrimento do raciocínio entendendo a paisagem aparente como sendo a realidade, que a Geografia cumpre com seu papel ideológico fundamental.

O espaço-paisagem representado nos mapas dessa Geografia escolar, bem como a análise aí realizada, limita-se a uma escala (pequena) de representação do genérico, dos grandes espaços nos quais ficam escamoteados os conflitos, as contradições, os problemas nele existentes. O espaço, a região, aparece como singular, único, como totalidade em si mesmo, harmônico, neutro. As relações (sociais, de classe) entre os homens, são superpostas relações entre espaços. Isto ocorre por exemplo, quando afirma-se o domínio, a exploração de uma região, de um país, sobre o outro. Também nessa escala de análise o conteúdo escolar privilegia o longe, a paisagem distante e supostamente não conhecida pelo aluno. Esta distância geográfica dos conteúdos selecionados, acaba na prática pedagógica, traduzindo-se também na separação do social e do político, na medida em que, não apenas a paisagem física, mas inclusive o homem enquanto parte da paisagem, distancia-se, torna-se abstrato.

Nessa Geografia Escolar, a natureza é descrita parceladamente através do relevo, clima, vegetação e hidrografia, na tentativa de compor um todo denominado "quadro natural". É a natureza entendida apenas enquanto 1ª natureza e também, como sendo o próprio espaço geográfico.

O homem é incluído nesse espaço, nessa paisagem natural sob a denominação a-histórica de população. Com isto as relações sociais são mais uma vez escamoteadas, pois o conteúdo escolar continua referido ao estudo do lugar (paisagem/homem

X meio) e não à sociedade.

Seguindo o mesmo modelo de apresentação, as informações sobre a economia são também acrescentadas à paisagem. É o espaço geográfico (município, região, país, ...) que produz, exporta, importa, comercializa, consome, e, não, os homens que ali vivem e são expressão de uma cultura e de determinadas relações sociais, políticas e econômicas.

Partindo-se dessa bem sucedida despolitização do espaço geográfico, da natureza e do próprio homem, através de uma Geografia predominantemente descritiva, é necessário refletir sobre o porquê isso continua ocorrendo. A já referida função ideológica de construção de uma cidadania vinculada aos parâmetros do Estado-nação, permanece atual. As nacionalidades mantêm-se historicamente necessárias, mesmo constatando-se a evolução do modo de produção capitalista, da sua fase concorrencial, nacional, para sua fase oligopolística, transnacional. Diante desse fato a escola, hegemonicamente capitalista, não encontra nenhuma razão mais significativa para mudar o ensino da Geografia, e assim, ele continua tradicional.

2.3.2 - A Renovação que Não Renova

No período após a Segunda Guerra o desenvolvimento científico e tecnológico ao nível mundial promoveu profundas modificações nos sistemas produtivos e de circulação do capital. O assim denominado desenvolvimento das forças produtivas implementou uma nova dinâmica à sociedade, estreitando os vínculos entre a ciência e a tecnologia. A ciência torna-se parte das forças produtivas e assume um caráter mais pragmático. A pesquisa científica é incorporada ao processo de produção na bus-

ca de inovações e produtividade (diminuição dos tempos de produção), agilizando também a circulação e o consumo através do aperfeiçoamento dos transportes e das comunicações. É também nesse movimento de incorporação da ciência e tecnologia nos processos de produção e circulação, que constatam-se tendências de uma homogeneização ou globalização cada vez mais acentuada das formas de produzir e consumir.

A Geografia não está fora desse contexto. Aquele conhecimento tradicional, idiográfico, não mais atende às necessidades da dinâmica social. A expansão e reprodução do capital têm, na Geografia, um importante instrumental para o entendimento das formas e dos fluxos espaciais, com vistas ao planejamento de ações e investimentos públicos e/ou privados. O atendimento dessas novas exigências levou a Geografia a uma renovação dos seus instrumentos e metodologias, na busca de um saber mais pragmático e de confiabilidade para o capital, através de uma suposta cientificidade das técnicas e instrumentos a serem utilizados. A quantificação torna-se uma das técnicas fundamentais dessa Nova Geografia, que incorpora também o uso de modelos de análise com base nas teorias sistêmicas. Nessa mesma linha de renovação é constituída, ainda, a denominada Geografia da Percepção a qual utiliza, como elemento de compreensão das relações espaciais pelos indivíduos, os conhecimentos da área da Psicologia Comportamentalista(13).

(13) Sobre a renovação da Geografia no após-guerra, nas correntes da "New Geography" ou a Nova Geografia, ver: SANTOS, Milton. Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. SP, Hucitec, 1978, pp. 29-72 e, ANDRADE, Manoel Correia de. Geografia ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico. SP, Atlas, 1987, pp.

Esta adequação da Geografia no após Guerra, às novas exigências da dinâmica do capital, em especial para o provimento de informações e análises necessárias para diagnósticos, pesquisas de mercado, planejamentos de órgãos públicos e/ou de empresas privadas, não atinge a mesma intensidade de renovação quando se trata do ensino dessa disciplina. Na escola a Geografia continua predominantemente tradicional, do ponto de vista metodológico e arcaica quanto aos recursos tecnológicos utilizados.

Evidentemente que esta não renovação da Geografia escolar, pode ser associada à também não renovação da instituição e ensino. Porém, no que tange a especificidade da Geografia pode-se apontar dois fatores: primeiro que, para as exigências imprimidas pelo desenvolvimento das forças produtivas, não há necessidade de mudar o ensino dessa disciplina, a qual continua cumprindo a sua função ideológica fundamental. Quanto à formação técnica de Geógrafos não é tarefa atribuída ao 1º grau de ensino, mas sim, aos cursos especializados nessa área do saber. O segundo fator, decorrente do primeiro, está na não existência de material e proposições didático-pedagógicas que contemplem essa Nova Geografia. Na medida da não necessidade, o interesse e os recursos para essa renovação também não se fazem presentes.

2.3.3 - O Movimento de Renovação Crítica da Geografia e a Geografia Escolar

Desde a constituição dessa área do saber como ciência moderna até a atualidade, faz-se presente o embate teórico-metodológico entre dois modos de encarar o fazer cientí-

fico(14). O primeiro preocupa-se em limitar o "objeto" da ciência geográfica para, a partir daí, legitimá-la como tal, deslocando assim o ponto de partida dessa definição para o conceito ao invés de referi-lo à realidade. O segundo, sem negar a necessidade de uma divisão do trabalho científico em áreas específicas, busca compreender estas especificidades a partir da realidade em estudo. Este é o ponto de partida para uma interdisciplinariedade na qual a Geografia também está inserida(15).

As duas perspectivas apontadas colocam para reflexão questões distintas. Na primeira, busca-se responder as perguntas, **o que é e o que estuda** a Geografia. Na segunda, as perguntas fundamentais são outras: **para que serve e a quem serve** a Geografia. Dessas, deriva ainda uma terceira questão: **qual Geografia?**

Quando a preocupação central é pela definição do objeto, a reflexão teórico-metodológica manifesta-se através de dicotomias entre ser uma ciência do homem ou da natureza, uma ciência regional ou geral. Já na perspectiva interdisciplinar essas dicotomias tendem a ser superadas a partir do posicionamento teórico-metodológico, que busca vincular o saber científico

(14) Na literatura referenciada à história do pensamento geográfico esse "embate ideológico" pode ser identificado. É oportuno destacar no caso, os estudos de Vidal de La Blache sobre a "França do Leste" (LACOSTE, 1986) e a Geografia elaborada pelo geógrafo anarquista Elisée Reclus (ANDRADE, 1985).

(15) Sobre a questão da interdisciplinariedade entre as ciências e Geografia, ver: ANDRADE, M. Correia de. A Geografia e o problema da interdisciplinariedade entre as ciências. IN: Caminhos e Descaminhos da Geografia. Campinas, Papyrus, 1989, pp. 11-24 e, SANTOS, Milton, op cit. 1978, pp. 97-111.

co à prática social, através do entendimento da dimensão da totalidade presente nas relações sócio-espaciais.

Portanto, ao contrário da aparente neutralidade da Geografia Tradicional e da Nova Geografia, o movimento de renovação "crítica" do saber geográfico quer ver explicitado, nesta disciplina, os seus objetivos políticos e pedagógicos, tal como afirma Lacoste:

"... é importante demonstrar, em qualquer ocasião, quais são os anseios políticos e ideológicos dos raciocínios e representações geográficas, demonstrar que eles podem ser diferentes e contraditórios quanto o são os raciocínios históricos e ou das ciências sociais. Importa destruir a idéia da Geografia como conhecimento neutro, apolítico, objetivo, e demonstrar sua importância enquanto conhecimento estratégico, enquanto discurso ideológico. Importa que cada cidadão esteja apto a pensar o espaço em termos políticos..."

(LACOSTE, 1989:69)

Pensar o espaço, no caso, significa entender as formas e os processos espaciais para além da aparência, entender na leitura da paisagem, as relações sociais através das quais o espaço e a sociedade constroem-se mutuamente.

Essa Geografia não pode ter como conteúdo escolar apenas o estudo e a representação cartográfica dos grandes espaços (pequena escala), mas também precisa incluir os pequenos espaços (escala grande), os espaços locais e regionais. É preciso conhecer os elementos, as contradições que compõem os espaços concretizados em diferentes escalas. Quer dizer, para a análise geográfica da sociedade, a escala a ser tomada, antes

de ser cartográfica, deve ser social. É o problema, a realidade em estudo que impõe a necessidade de detalhamento das informações e que, dessa forma define o recorte regional ou, o espaço de localização e de explicação do fenômeno. A afirmação de que o conteúdo escolar tem como ponto de referência para sua seleção/organização a realidade social e histórica, entende que essa realidade é constituída a partir de relações locais, regionais e globais. Relações estas estabelecidas entre a sociedade (homem) e o meio (natureza), através da mediação do trabalho humano qualificado por condições técnicas e sociais historicamente determinadas. No caso o espaço estudado é tomado na dimensão do humano, não porque "... o homem o habita, mas antes de tudo porque é produto, condição e meio de toda a atividade humana". (CARLOS, 1988:13)

A natureza, para uma Geografia que objetiva incluir-se como ciência social, somente pode ser entendida na sua relação com o homem. Conforme Marx, citado por Quaini (1979:45) "... a natureza tomada abstratamente, em si, separada do homem, é nada para o homem". O que precisa ser compreendido, é a dinâmica da sociedade, através da qual, o homem modifica e apropria-se da natureza, produzindo o espaço e a si próprio; ser compreendido também, que este espaço é produzido a partir de relações sociais definidas pelo modo de produção predominante e que, no caso do modo de produção capitalista, é produto de trabalho alienado. Isto significa dizer que, sob a forma capitalista de organização social, o homem separa-se socialmente da natureza e do espaço por ele produzido, assumindo ambos, a condição de mercadoria.

Por isso, enquanto conteúdo escolar, a Geografia precisa tratar a questão da natureza numa perspectiva de recurso.

Não porém, numa visão neutra, apolítica de recurso com a finalidade de satisfazer as necessidades dos homens em geral, mas sim de uma natureza que torna-se recursos num determinado estágio de desenvolvimento tecnológico, em condições determinadas da divisão social do trabalho e, principalmente, de uma natureza que é, enquanto recursos, socialmente apropriada pela classe social e economicamente hegemônica.

Com este enfoque de análise não existe para o ensino a dicotomia entre a Geografia Física e Humana. Os conteúdos que tratam dos aspectos relacionados com a natureza terão sempre a dimensão de uma segunda natureza, isto é, socializada. Da mesma forma os fatores naturais, presentes em qualquer outra temática estudada pela Geografia Escolar, também serão aí incluídos como um dos elementos da totalidade social e histórica.

Ao contrário da Geografia Tradicional, que coloca o homem na qualidade de população/habitante, como parte da paisagem ou da Nova Geografia, que entende população enquanto um dado quantificável ou uma média estatística, para o movimento de renovação "crítica" da Geografia, é o homem enquanto ser social e histórico que deve ser incluído no raciocínio geográfico. A população, afirma Marx (1983:218), "... é uma abstração se desprezarmos, por exemplo, as classes sociais de que se compõe".

Este homem efetivamente existe, é qualificado socialmente como aluno da escola, operário assalariado, proprietário capitalista, funcionário público ou privado, profissional liberal, desempregado, agricultor com terra ou sem terra, inválido, etc. Este homem é também um habitante, porém, de um lugar definido como uma nação desenvolvida ou subdesenvolvida; uma metrópole, uma média ou uma pequena cidade; um bairro de ricos, de

operários ou de favelados. É enfim, um homem que, relacionado com um território, com classes sociais, com uma tradição cultural, com instituições políticas e jurídicas.

Na Geografia Escolar, este homem/sociedade deve estar presente sempre, em todos os conteúdos. A sociedade, é o campo de estudo da Geografia(16). Entender a sociedade a partir do espaço, incluindo-se como produtora e produto deste espaço, constitui-se para alunos e professores, no desafio central dessa prática de ensino-aprendizagem. Concretizar esse posicionamento teórico-metodológico implica em considerar o homem, e sua prática social, como ponto de partida e também de chegada no desenvolvimento do processo pedagógico. Implica numa Geografia enfocada na perspectiva do cidadão enquanto ser humano identificado com seus parceiros, com projetos de vida e de sociedade nos quais entendam-se sujeitos, independentes dos parâmetros estabelecidos pelo Estado.

A definição teórico-metodológica, a ser imprimida aos conteúdos escolares, pressupõe que os temas selecionados e organizados para o trabalho didático-pedagógico sejam tomados num enfoque de análise que contemple a totalidade do fenômeno rompendo assim, com a pseudoconcreticidade da parte, do lugar. Construir esta prática de ensino-aprendizagem foi e é o desafio posto para o **Projeto Estudos Sociais**. As propostas e resultados até então (ano letivo de 1990) obtidos constituem a temática do próximo capítulo.

(16) MAMIGONIAN, Armem. Notas sobre a Geografia Urbana Brasileira. IN. SANTOS, Milton (org.). Novos Rumos da Geografia Brasileira. SP, Hucitec, 1981, p. 204.

CAPÍTULO III A AÇÃO

"Eu não sei se vai mudar a sociedade, acho que não, mas a maneira como as pessoas vão ver a realidade será diferente, até pelo fato dos próprios professores estarem descobrindo-se como tal. A gente também está mudando, é um aprendizado para o aluno e também para nós". (Vera Kamisnki - professora E.E. de 1º Grau Emil Glitz, Ijuí-RS)

A prática de sala-de-aula no 1º grau convive com contradições e problemas da própria sociedade e/ou com aqueles que lhes são específicos. No caso vale lembrar: a necessidade de atender a alunos com ritmos diferenciados de aprendizagem; superar deficiências de material didático das escolas; trabalhar com classes muitas vezes superlotadas de alunos; desafiar para o raciocínio os alunos acostumados a uma prática de cópia, de decoreba, de decisões impostas; superar as limitações intelectuais e as práticas pedagógicas caracteristicamente autoritárias ao invés de práticas marcadas por atitudes de autoridade e liderança. É nesta realidade educacional, é convivendo mas sobretudo lutando para a superação dos problemas existentes, o ponto de referência para se construir uma proposta de trabalho. Essa necessária e permanente relação da proposta de trabalho com as condições reais da escola e da sociedade, não permite um momento em que se afirme: a proposta está pronta, é isso aí. É a idéia de processo que deve sempre acompanhar, ou seja, a proposta estará sempre em construção pois a sociedade, a realidade, também está em construção e, todo esse movimento que é social, cultural, histórico, econômico e político, é parte de uma mesma totalidade.

É essa perspectiva de processo, que caracteriza a ação educativa contextualizada no Capítulo I desta dissertação. O objetivo deste terceiro capítulo é explicitar a dinâmica interna da prática de ensino-aprendizagem aí realizada.

A necessidade evidenciada desde o início da caminhada de uma maior clareza quanto aos pressupostos teóricos e metodológicos, da ciência geográfica e da metodologia de ensino a ser desenvolvida, exigiu de imediato a sistematização de idéias norteadoras da prática a ser desenvolvida. Foram então elaboradas estas sínteses, as quais, ao mesmo tempo constituíram-se em resultados ou exigências da ação desencadeada, também serviram como recurso ao debate em questão.

São estas idéias sobre a Geografia e sobre a metodologia de ensino que estão expostas no primeiro item deste capítulo. Para isto, toma-se por referência a publicação dos textos originais constantes do livro de orientação metodológica destinado ao estudo dos professores (1).

Num segundo momento do presente capítulo, busca-se expor a ação desenvolvida pelos professores das escolas de 1º grau junto aos seus alunos, numa tentativa de captar aspectos mais específicos da prática aí efetivada. Neste caso, a fonte principal é a observação, os depoimentos e a coleta de infor-

(1) CALLAI, Jaeme L. (org.). Área de Estudos Sociais: Metodologia. Ijuí-RS, Livraria UNIJUÍ Editora, Col. Ensino de 1º grau, nº 08, 1986. No mesmo conjunto de material, foram editados livros com textos para uso didático da 4ª a 8ª série do 1º grau. Estes livros fazem parte da mesma coleção sob os números 10, 11, 12 e 15.

mações sobre a prática desenvolvida em sala-de-aula.

3.1 - As Idéias da Ação

3.1.1 - Sobre a Geografia

A definição da Geografia como área de conhecimento da sociedade a partir da dimensão espacial, supõe o entendimento do espaço geográfico,

"... não como um suporte, um palco, onde acontecem certos fenômenos, pois ele é mais do que o embasamento territorial da organização dos homens. Ele próprio é parte desta organização; ao mesmo tempo em que é a base territorial, ele, conjuntamente com os homens que ali vivem, é parte integrante da construção. Construção da sociedade e do próprio espaço, entendido este como produto histórico, pois que o homem vive numa sociedade e num espaço historicamente localizados". (CALLAI, 1986:17)

Sem ordem de prioridade, quatro são os pontos a serem considerados como básicos na análise geográfica da sociedade: como trabalhar a natureza, o físico; a escala sócio-espacial de análise; a dimensão histórica do espaço; a divisão do trabalho.

Quanto ao primeiro ponto referido, ou seja, como entender o físico, a natureza, coloca-se o seguinte:

"O homem, ele próprio é natureza, faz parte da mesma e com a evolução vai se distanciando dela; na medida em que desenvolve a tecnologia o homem vai se tornando cada vez mais in-

dependente da natureza. Assim, cabe a Geografia compreender como se dá a separação homem-natureza, isto é, como ocorre este distanciamento do homem em relação aquilo de que ele próprio era parte integrante. Esta separação, no entanto, não é linear, mas inteiramente intermediada pelo capital". (CALLAI, 1986:20)

É então na sua relação-separação com o homem e na dimensão histórica e social desta relação, que a natureza adquire significado para o homem. Portanto, compreender a sociedade é também ter o entendimento do físico juntamente ao social. Dessa forma:

"... qualquer aspecto do quadro natural vai ser estudado, então, no sentido de que o homem o utiliza de acordo com os seus interesses, com suas necessidades. Deve-se, no entanto, ressaltar que estas necessidades não são individuais, mas especialmente sociais. Portanto não tem sentido nenhum estudar os elementos do quadro natural (relevo, clima, geologia, etc.) de forma isolada, por si próprios. Estes elementos têm que ser compreendidos, referidos ao contexto em que vivem os homens. E para compreender estes elementos referidos à história dos homens e à sua trajetória, eles devem ser entendidos como recursos. Como recursos que o homem a partir da tecnologia desenvolvida (e do seu distanciamento com a natureza) tem condições e necessidade de utilizar. Nunca de forma isolada; jamais poderemos explicar o aspecto geomorfológico/geológico assim como um especialista (geomorfológico, geólogo) o explicaria. Embora este seja um estudo importante, não o é para a Geografia. Na Geografia esta dimensão é importante no momento em que nos dá os elementos para entender o espaço. Mais do que estu-

dar o físico. O natural por ele mesmo, é necessário compreender como o homem, a sociedade, se apropria dele". (CALLAI, 1986:20-21)

O segundo ponto considerado diz respeito à questão da delimitação do espaço para o estudo ou, o que é o local, o regional e o global. Todo o estudo de Geografia possui um espaço de localização. O importante é saber os critérios da sua delimitação e ainda, compreender este espaço não como o único, mas sim, como um lugar de concretização de relações, que são mais amplas, como espaço de materialização da totalidade histórica e social.

"... o que acontece no local, é a forma como se constitui, se reproduz o todo, naquela determinada região. A região não existe por si própria, mas é um recorte que tem que manter as ligações mais amplas e complexas. O local e/ou o regional não se explicam por si próprios. Eles são a reprodução do todo". (CALLAI, 1986:22)

A paisagem, a forma como o espaço está estruturado na atualidade, pode dar uma idéia da sua funcionalidade aparente, entretanto, é necessário compreender as relações e as contradições desse espaço-sociedade na trajetória da sua construção. Tem-se aí o terceiro aspecto, ou seja, a dimensão histórica, o ir além das **formas** para compreender a **formação** do referido espaço.

"A forma de como o espaço está estruturado num determinado momento é a **paisagem**. Esta aparência da paisagem contém, além de sua estruturação, toda uma história. A partir do aparente pode-se descrever tudo o que é visível

vel, pode-se relacionar, fazer todas as interrelações. Então, a partir da estrutura do espaço, podem-se fazer descrições e análises, de tudo o que é visível. Mas aí entra a necessidade de explicar estas descrições, estas análises, de fundamentá-las. E isto nos é dado pela **formação** do espaço. É necessário entender a trajetória da construção do espaço, é preciso estabelecer e entender as relações entre os fenômenos que vão se desencadeando para formar o espaço, em outras palavras, a **dimensão histórica**". (CALLAI, 1986:23)

O quarto ponto está em considerar no estudo do espaço-sociedade, a divisão do trabalho nas suas dimensões social, técnica e territorial. A dimensão espacial da divisão do trabalho está expressa historicamente na questão do rural/urbano e na divisão inter-regional e internacional do território e da sociedade.

"... o rural e o urbano têm então que ser entendidos não no sentido de oposição ou contraste, mas no sentido de que fazem parte de um mesmo conjunto. O processo de urbanização e industrialização faz com que o rural passe a ser parte do urbano, no sentido que a ele está subordinado, considerando-se a divisão social/territorial do trabalho. Se a cidade drena da zona rural as riquezas e a população, e se a cidade historicamente exerce uma dominação sobre o campo, isto deve ser entendido no interior do sistema capitalista que produz esta divisão do trabalho. Não se pode ver então estas duas faces do espaço como uma atrasada em relação à outra, ou como contrárias, mas como partes integrantes do mesmo conjunto, como expressões específicas e contraditórias da sociedade e do espaço". (CALLAI, 1986:23-24)

São estes os pressupostos trazidos da ciência geográfica para dar sustentação à análise que se quer do espaço-sociedade. Como de fato essa análise consegue ser reproduzida através dos conteúdos escolares, nos textos didáticos, etc., no processo de ensino-aprendizagem, é uma questão a ser constatada, avaliada, a partir do que se pretende e ou se faz com o ensino da Geografia no 1º grau.

3.1.2 - Sobre os Meios e os Fins do Ensino-Aprendizagem

Ao traduzir a análise da sociedade produzida pela ciência, no caso a Geografia, para a dimensão de conteúdo escolar, está-se na verdade reproduzindo esta análise, fazendo-se uma seleção qualitativa e quantitativa dos conhecimentos elaborados cientificamente. Esta seleção acontece sob critérios que devem considerar a realidade, o interesse dos alunos, as condições das escolas, o preparo intelectual do professor, e principalmente, os objetivos político-pedagógicos da educação a ser desenvolvida.

"É de importância fundamental a difusão, na escola, de conteúdos significativos, concretos. A escola apresenta-se como o lugar onde se dá a apropriação do saber e é extremamente importante que todos os alunos obtenham este saber para que possam se situar como homens preparados para intervir e construir a sociedade. Esses conteúdos não podem ser aqueles que passado o ano escolar, perdem o significado pelo fato de que foram apenas memorizados de forma desarticulada e fadados ao esquecimento. Mas conteúdos que cumpram a importante função social da escola: conteúdos que elevem a capacidade intelectual dos alunos,

que estejam permanentemente referidos à vida dos mesmos, que sejam instrumentos para o entendimento da dinâmica social. (CALLAI, 1986:36)

A escola tem, portanto, a função de fazer com que o aluno, compreenda a sociedade e a natureza em que vive, para além das aparências, do senso comum. Neste sentido os conteúdos programáticos e os materiais didáticos precisam ser entendidos como recursos, meios, para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, e não, na perspectiva de fins em si mesmos. Quer dizer, a questão não é tomar o conteúdo em si, a informação contida no texto didático como o **ponto** a ser compreendido e consumido pelo aluno, mas sim, ter neste conteúdo, nesta informação, os instrumentos ou os recursos para a compreensão da realidade social e natural em que se vive.

Com este entendimento e fundamentado nos pressupostos da Geografia acima expostos, o **Projeto Estudos Sociais** inclui na sua proposição um roteiro de conteúdos programáticos e aponta as variadas possibilidades de uso de materiais didáticos com vistas a dinamização e eficiência do trabalho pedagógico escolar.

O roteiro de conteúdos propostos (ver quadro) e apresentado comparativamente aos conteúdos programáticos tradicionalmente trabalhados pela escola de 1º grau, é uma decisão com critérios acadêmicos e também político-pedagógicos. Acadêmicos, na medida em que é uma seleção com base no temário e nos pressupostos teórico-metodológicos pertinentes à ciência geográfica. Político-pedagógico, quando busca privilegiar o estudo dos espaços locais, da Unidade da Federação, o espaço brasileiro no seu todo e também numa perspectiva regionalizada. Esta op-

ção vem em detrimento dos estudos anteriormente definidos sobre cada um dos continentes isoladamente. Nesta nova proposta, o espaço mundial será também estudado, porém, enfocando as suas relações com o Brasil, com a realidade vivenciada pelo aluno.

DISTRIBUIÇÃO DOS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA NO 1º GRAU

Conteúdos Série	PROPOSTA TRADICIONAL	PROPOSTA DO "PROJETO ESTUDOS SOCIAIS"
1ª a 3ª (a)	Integração social: a família (1ª série); comunidade mais próxima (2ª série); município (3ª série)	Integração social: noções de grupo, espaço e tempo a partir da realidade histórica e geograficamente mais próxima da criança.
4ª (b)	Estudos Sociais: a Unidade da Federação.	Estudos Sociais: o município no contexto histórico e geográfico.
5ª	O universo e o planeta Terra; Brasil: quadro natural, população, agricultura, indústria, comércio, comunicações e transportes.	A Unidade da Federação (RS); a natureza e o homem primitivo; ocupação do litoral e do campo; ocupação da mata; RS no século XX; agricultura, indústria, urbanização, circulação, divisão político administrativa.
6ª	O Brasil: quadro natural, população, indústria, agricultura, comércio, transporte e comunicações, de cada uma das cinco macro-regiões/FIBGE.	O Brasil: localização e análise do espaço-sociedade a partir da distribuição, movimento, trabalho e condições de vida da população; questão agrária; existência e uso dos recursos naturais.
7ª	Os continentes: quadro natural, população, agricultura, indústria, comércio, transportes e comunicações.	O Brasil: localização e critérios de regionalização do território; formação do espaço a partir dos ciclos e subciclos geoeconômicos; as questões da industrialização, urbanização e circulação.
8ª (c)	Os continentes: idem.	O espaço mundial e o Brasil nesse contexto: regionalizações do mundo: existência e uso de recursos naturais; questões geopolíticas; questões agrárias, industrial, comercial e circulação.

(a) Séries não incluídas no "Projeto Estudos Sociais"

(b) Série incluída no **Projeto Estudos Sociais**, porém não na presente pesquisa.

(c) Conteúdos desta série ainda em processo de definição.

A decisão por este roteiro de conteúdos visa fundamentalmente, utilizar a reduzida carga horária destinada à Geografia, para que os alunos conheçam com um pouco mais de profundidade o espaço-sociedade com o qual estão mais diretamente vinculados. Esta deve ser a contribuição da área das Ciências Sociais para a formação do aluno.

O conhecimento da realidade enquanto recurso para a ação educativa escolar, implica também na definição da forma como devam ser trabalhados estes conteúdos. Neste sentido, o roteiro apresentado precisa ser efetivamente encarado como tal. Para isso, a cada ano letivo, os conteúdos não podem ser uma simples repetição do ano anterior, mas sim, devem ser resultantes de uma reflexão permanente de professores e alunos sobre a realidade social ampla e também, a partir das condições específicas de cada escola.

"O educador e os educandos devem saber que o conhecimento adquirido individualmente tem um sentido mais amplo quando colocado numa relação com o social, ou seja, com as pessoas que fazem parte da sociedade e com a natureza. Assim, os conhecimentos produzidos e reproduzidos pela escola têm um conteúdo social. Eles devem servir aos alunos como meios de entender e agir sobre suas condições de vida e não criarem ilusões impedindo a visão do real. Os conteúdos não são neutros e muito menos a abordagem que se dá a eles. Tornar-se-ão válidos à medida que mostrarem o real, que buscarem o concreto, que

não simularem o real escondendo-o". (CALLAI, 1986:37)

Se o conteúdo precisa ser objeto constante de revisão, de reflexão e recriação, também a forma de trabalhá-lo deve ser parte deste mesmo processo. A forma tradicional de transmissão e memorização de informações necessita ser superada. O desejado é que as experiências de vida, os conhecimentos dos alunos, sejam possibilidades concretas para desencadear a prática de ensino-aprendizagem. Que essa prática leve o aluno a **pensar** o seu mundo e, ao ampliar as informações sobre o mesmo, consiga também compreendê-lo. Neste sentido, os homens, as paisagens naturais, o meio mais próximo, são juntamente com outros materiais, tais como textos didáticos, mapas, fotos, publicações em jornais e revistas, recursos a serem utilizados no trabalho escolar.

Quando é proposto um trabalho a partir da observação, da descrição e da compreensão das relações existentes numa realidade local, não é intenção restringir a prática educativa a uma espécie de ajustamento do ensino ao nível de conhecimentos e experiências de vida dos alunos. Quer-se isto sim, que a partir do conhecimento das relações concretizadas no mais próximo, da organização interna desse local e do contexto em que o mesmo está inserido, os alunos habilitem-se teoricamente para compreender outros espaços ou outras realidades.

Por outro lado é oportuno salientar, que o fato do roteiro de conteúdos propor nas séries iniciais o estudo do local e na seqüência ampliar para os espaços regional, nacional e internacional, não está significando uma espiral estanque, um parcelamento do real. O objetivo é compreender esses espaços

localizados, numa dimensão de totalidade.

O processo de ensino-aprendizagem como pode ser observado, precisa constituir-se num ato de pensar o real a partir desse mesmo real. Esse entendimento exige uma dinâmica de trabalho coerente com o enfoque, a seleção e a organização dos conteúdos programáticos. Por isso torna-se necessário, a diversificação dos materiais e dos procedimentos didáticos. A realidade vivenciada pelos alunos, quer seja local, regional ou global, precisa ser parte da reflexão realizada na sala-de-aula. O professor então terá que definir estratégias de trabalho que coloquem os alunos em contato, direta e indiretamente, com essa realidade. Daí a necessidade de serem realizadas palestras, entrevistas, visitas, observações de paisagens, utilizados audiovisuais, trabalhadas informações de textos didáticos, artigos de jornais e revistas, realizadas consultas bibliográficas.

Acrescenta-se ainda, que para o desenvolvimento eficaz desta dinâmica de trabalho, torna-se necessário a organização das atividades, dos materiais e demais recursos didáticos, além evidentemente, da preparação intelectual do professor. Estes aspectos passam pela questão, muitas vezes rejeitada porque qualificada como meramente burocrática, do planejamento. É necessário que o planejamento escolar seja de fato encarado como tal, para que a unidade de ensino possa ser desenvolvida através de uma ação previamente preparada.

3.2 - Os Atos e os Atores

Um dos pressupostos básicos colocados pelo **Projeto Estudos Sociais** para o desenvolvimento da prática pedagógica, está em considerar as condições específicas de cada sala-de-au-

la, de cada escola. Quando é afirmada a autonomia do professor para a última e decisiva etapa de seleção e organização didática dos conteúdos, está-se reivindicando as condições metodológicas para que o ponto de partida para o processo educativo seja a realidade social presente na escola. Esse posicionamento não quer negar a existência de questões e encaminhamentos comuns à todas as escolas do município, ou mesmo, à escola enquanto instituição social. Quer porém evidenciar que o processo educativo materializa-se, torna-se real, onde ele efetivamente acontece de forma singular, único. Quer também mostrar que esse único, é a concretização da totalidade social na qual está inserida essa prática.

Nesta perspectiva a tentativa de relatar o que vem acontecendo nas sala-de-aula de Geografia das 5^{as} as 8^{as} séries do 1º grau nas escolas de Ijuí-RS, precisa considerar as diferentes condições nas quais o processo é desenvolvido. Evidentemente que as limitações da presente exposição não permite o relato de todas as situações vivenciadas nas respectivas salas-de-aula. Não será este também o objetivo e a necessidade para a compreensão da realidade. Pretende-se uma aproximação com o real, através das evidências apontadas pelo próprio processo.

Ao afirmar que o processo é em última instância único ou singular a cada sala-de-aula, está-se também afirmando a existência de diferenças nos atos e nos atores envolvidos. Por isto, a ação pedagógica específica da sala-de-aula não pode ser tomada de forma genérica, mas sim, faz-se necessário a identificação de uma tipologia que mais aproxime o real. No caso, decidiu-se tomar como ponto de referência o trabalho dos professores a partir dos seguintes aspectos: **conteúdos trabalhados; material didático utilizado; atividades desenvolvidas.** Foram

identificados, sem ordem de propriedade e sem o propósito de produzir uma classificação estanque, cinco tipos/tendências de professores. São eles: A) o professor tradicional; B) o professor relapso; C) o professor panfletário; D) o professor dedicado, porém com limites nas suas condições profissionais; E) o professor com competência profissional aliada ao seu compromisso político-pedagógico. (Ver quadro em Anexo).

Sobre esta tipologia é oportuno destacar dois aspectos: O primeiro, consta que a sua elaboração se dá a partir das observações, dos depoimentos e da coleta de informações realizadas durante o período de efetivação da pesquisa de campo, ou seja, no 1º semestre de 1989; o segundo, diz respeito a utilidade desta tipologia para a análise aqui pretendida. É através da identificação da não homogeneidade com que os professores participam do **Projeto Estudos Sociais** e, portanto, desenvolvem suas práticas, que podem ser constatadas as mudanças qualitativas produzidas no processo. O fato de nem todos os professores avançarem qualitativamente no seu trabalho docente é o indicador mais seguro de que o movimento existe e tem saldos positivos.

Neste sentido, para o **Projeto Estudos Sociais** e para a análise aqui proposta é importante identificar a existência de todos estes tipos/tendências. No entanto, são as práticas desenvolvidas pelos professores classificados nas letras D e E, os que interessam referir com maior detalhamento. É necessário ainda reforçar a idéia de que não se trata de uma classificação, mas de uma identificação na qual, um mesmo professor não incorpora exclusivamente, e sim predominantemente, um desses tipos/tendências.

1. TIPO/TENDÊNCIA - A: O professor identificado como

tradicional. Este professor organiza e seleciona os conteúdos programáticos a partir do estabelecido nos livros didáticos. A Geografia por ele trabalhada é descritiva, a-histórica e despolitizada. Descreve o quadro natural do espaço geográfico em estudo como sendo o "palco" da ação humana, a qual, é posteriormente acrescentada também de forma descritiva, descontextualizada. Quanto ao material e às atividades didáticas, não é tido como prioritário por este tipo/tendência de professor a necessidade de diversificação e dinamização das mesmas. A própria prática desenvolvida não lhe exige tal diversidade, bastando portanto fazer uso da sua "autoridade pedagógica" para executar, com eficiência, a ação educativa que entende correta. Este tipo/tendência estaria representado no âmbito do **Projeto de Estudos Sociais**, por algo em torno de 15% dos professores.

2. TIPO/TENDÊNCIA - B: Trata-se do professor relapso, preocupado apenas com a manutenção do seu emprego, cuja estabilidade no serviço público lhe é garantida através do comparecimento ao trabalho. Este professor limita-se em seguir um livro texto com o respectivo "caderno de exercícios". Não está preocupado em pensar estratégias para um ensino mais eficiente e nem em buscar novos subsídios para melhor embasar sua prática docente.

Apesar de identificar um número reduzido (menos de 10%) de professores nesta situação, é importante que a categoria faça essa auto-crítica, tendo em vista a própria valorização profissional.

3. TIPO/TENDÊNCIA - C: Este professor tem a perspectiva de uma educação renovada, porém não consegue traduzir competentemente para a prática de sala-de-aula este posicionamento.

Sua atuação assume um caráter "panfletário" e será certamente inconseqüente para os objetivos, aos quais ele, honestamente tem definido. Pode-se afirmar que apesar das suas "boas intenções" é um professor com uma prática, política e tecnicamente, equivocada. Desenvolve suas aulas com pouca criatividade, produz um discurso de contestação, de denúncia, porém baseado em análises genéricas, superficiais e repetitivas. Este tipo/tendência está representado na prática de aproximadamente 5% dos professores.

A questão da natureza, quando tratada por este professor, apresenta uma perspectiva de denúncia ecológica e sem a devida contextualização histórica das relações sociais que produzem a ação do homem e da própria natureza. A escala de análise é predominantemente a estrutural, descuidando no mais das vezes dos aspectos históricos da formação sócio-espacial, e também das informações e dados mais específicos sobre a problemática em estudo. As atividades e os materiais didáticos utilizados são pouco diversificados, não oportunizando situações didáticas, através das quais, os alunos possam desenvolver mais plenamente o raciocínio e a criatividade.

4. TIPO/TENDÊNCIA - D: É aquele professor dedicado, esforçado, porém limitado na sua preparação profissional/intelectual. É o professor que busca realizar em sala-de-aula uma análise da realidade, no entanto, por suas limitações teóricas não consegue estabelecer todas as relações existentes entre as informações e os dados trabalhados com uma dimensão de totalidade.

Este professor, representado em aproximadamente 55% dos participantes do **Projeto**, tenta trabalhar a relação homem-

natureza numa perspectiva de sociedade-natureza, porém, não consegue romper totalmente com a análise dicotomizada da Geografia Física e Humana. Neste sentido é ilustrativo o depoimento de uma professora de 1º grau sobre a Geografia:

"É uma ciência que estuda o espaço, o meio em que vivemos, o homem como centro deste espaço. Este espaço, que é tudo, o solo, os vegetais, o homem, a ação do homem. O homem sem o meio não sobrevive, então a gente tem que relacionar..."

Neste depoimento a professora demonstra sua preocupação em construir uma visão de totalidade sócio-espacial, porém coloca o homem na condição de um agente externo que atua, modifica e necessita da natureza e, por esta razão, aponta a necessidade de **relacionar** homem X meio. Ao colocar esta necessidade de relacionar, está evidenciando uma prática de separação dos fenômenos físicos e dos fenômenos sociais. Daí que, ao estudar um determinado espaço entende necessário identificar o "quadro natural" para posteriormente relacionar com as atividades humanas. É esta por exemplo, a perspectiva demonstrada pela mesma professora, quando afirma:

"... no início do ano começo trabalhando uma Geografia mais física, as localizações. Isto, para criar uma base para trabalhar depois, o econômico, o social..."

Quer dizer, a natureza é colocada para o homem como a base física da ação de um homem a-histórico, genérico, que a transforma em matéria-prima, fonte de energia, reserva de oxigênio, etc. Não é o entendimento das relações sociais através das quais o homem incorpora em sua vida a própria natureza so-

cializada, o objeto de estudo.

Outra limitação demonstrada por este professor está referida à questão da escala de análise. Ao tentar estabelecer relações entre o espaço local ou regional com o global, o faz a partir de um esquema de análise do tipo centro-periferia. Não incorpora no seu raciocínio, a categoria da divisão social, técnica e territorial do trabalho, e com isto, também não elabora uma interpretação da totalidade das relações sociais historicamente presentes na produção desse espaço-sociedade. Este tipo de visão das relações espaciais pode ser identificado na afirmação de uma professora sobre o estudo das regiões brasileiras:

"... eu trabalho com a visão global. Por exemplo, quando vamos estudar a Região Sudeste, que é mais importante, porque é a mais povoada e porque tem mais indústria, então, vamos partir dessa região e relacionar com as outras..."

Este professor busca dinamizar seu trabalho docente através de atividades extra-classe, promove uma diversificação das atividades e dos materiais didáticos utilizados em sala-de-aula, porém não consegue realizar uma análise com a necessária dimensão de totalidade.

O relato de uma atividade realizada por alunos de uma escola da periferia urbana de Ijuí-RS apresenta alguns pontos de reflexão sobre os aspectos acima apontados. Afirma a professora da turma:

"No ano passado, quando estudamos o Rio Grande do Sul, conseguimos fazer uma visita

ao Matadouro Gaúcho. Foi muito interessante, conseguimos ver desde quando laçam o boi para por ele no brete e levar a martelada na testa, o sangramento, o que fazem com o sangue, com a bilis, etc. O Sr., este o fiscal do Centro da Saúde nos conduziu em grupos, com tapa-pós branco. A gente viu todo o processo, até serem carregados os caminhões para entrega nos supermercados.

Perguntada sobre qual análise foi realizada com esta atividade, respondeu o seguinte:

"É uma coisa ampla: para se fazer uma análise só da Geografia, ficou assim só um lado da medalha. Senti falta do professor de Ciências quando ele mostrou o coração quente do boi, vivo, quentinho. Eu senti muita dificuldade em explicar, não é minha área. Mesmo assim eu acho que eles aprenderam muito, inclusive neste ano quando voltaram para a sala de aula eu perguntei - o que vocês lembram do trabalho do ano passado? Responderam - a matança do boi. Realmente, eles aprenderam mais com uma coisa prática. (...) Na volta da visita, na sala de aula, procuramos fazer a análise do que vímos. Todos queriam falar, ficamos várias aulas comentando, questionando sobre quem iria comer os melhores pedaços do boi..."

Pelo depoimento desta professora pode-se constatar que esta rica experiência, não foi suficientemente explorada quanto as possibilidades oferecidas para o entendimento mais globalizado das relações sócio-espaciais. A partir do interesse demonstrado pelos alunos, vários temas poderiam ser dinamizados para a compreensão desse fato para além do pitoresco, do senso comum. Dentre estes temas poderiam estar as questões da produ-

ção agropecuária, da comercialização, da industrialização, da tecnologia, do consumo, etc. Esta extrapolação no entanto, não aconteceu, apesar do esforço e dedicação da professora.

5. TIPO/TENDÊNCIA - E: Este é o professor com a perspectiva de uma educação renovada, transformadora do **status-quo** e que assume o seu fazer prático com competência profissional. É aquele profissional criativo que diversifica o material e as atividades didáticas, que consegue traduzir numa análise globalizante os fatos e as informações da realidade em estudo. É o professor que desafia os seus alunos para o raciocínio, para a compreensão do espaço geográfico na sua essência.

Compreende o processo de separação e de relação do homem com a natureza como um processo histórico e social. Analisa a natureza na perspectiva de uma segunda natureza, isto é, na relação desta com a sociedade. Este é o nível de compreensão de uma professora lotada em duas escolas da periferia urbana de Ijuí-RS, demonstrado no seguinte depoimento:

"Durante todo o ano a gente está trabalhando os recursos naturais, como eles estão sendo utilizados, por quem, para quem. A questão da Amazônia, por exemplo, está bem presente hoje, não só na visão de que é o pulmão do mundo, mas principalmente, para ver como estão sendo exploradas suas riquezas, quem para quem".

Uma outra professora que exerce suas funções também em duas escolas urbanas de Ijuí-RS, uma da rede pública e outra da rede particular, preocupada com este processo de renovação da Geografia Escolar e com a questão do físico, da natureza, assim se expressou:

"... Esta proposta nova de Geografia significa abandonar aquela forma tradicional, isto entanto, não significa deixar de trabalhar com as informações do relevo, clima, vegetação, todos os elementos que compõem a paisagem. O importante, é que ao estudar estes elementos, coloque-se junto a atuação do homem. Um rio vai ser importante na medida em que o for para o homem, na relação com a sociedade".

A escala sócio-espacial de análise, é definida, a partir do problema ou da temática representada pelos fenômenos sociais e ou naturais selecionados para compor o conteúdo escolar da unidade em estudo. Este espaço, seja ele local, regional ou global, é entendido como o **lugar** de concretização da totalidade histórica e social. Esta dimensão metodológica fica evidenciada no relato dessa professora de uma escola de 1º grau situada num bairro periférico de Ijuí-RS. Com a perspectiva de ter a realidade e o conhecimento do aluno como ponto de partida da ação pedagógica, afirma:

"... Em primeiro lugar eu sempre parto daquilo que o aluno, a família sabe: Todos os alunos tem o direito da fala e isto não é fácil, porque dá um barulho na sala-de-aula, todo mundo quer falar (...) o aluno tem o direito de falar, de expor a idéia dele, argumentar escutar".

Passa então a relatar uma experiência sobre um trabalho realizado com base na questão da cesta básica. Então disse a professora:

"... O que a gente fez, fomos nos bolichos buscar os preços dos produtos, trouxemos pa-

ra a sala-de-aula, fizemos os cálculos (com a colaboração do professor de matemática) e começamos a fazer as questões. Se uma pessoa precisa tanto para comer num mês, um salário dá prá comer tanto disto aí, agora calcula para a tua família (...) então isto aí deu um movimento dos diabos, o pessoal correndo para os bolichos..."

Perguntada sobre como a Geografia se fez presente neste trabalho, argumentou o seguinte:

"... No caso das desigualdades regionais trabalhamos então com a população de espaços diferentes, a partir da questão do trabalho, do menor abandonado, do menor no mercado de trabalho, as desigualdades de renda entre as regiões, mas parece que é entre as regiões lá mas não, é aqui entre as pessoas porque são as pessoas que são diferentes, uns ganham mais, outros menos (...). Então eles começam a pensar sobre isto aí, não é tu estudar uma Geografia longe, mas uma Geografia aqui perto de nós, a situação de como vive a população".

Dessa forma a realidade local está sendo trazida para o debate em sala-de-aula, porém coloca-se aí uma questão. Como sair do local, do senso comum e estabelecer relações com a totalidade, com o movimento da sociedade no sentido mais amplo. Sobre este aspecto a professora argumenta:

"... É uma turma de 6ª série, eu estou trabalhando a questão da regionalização, da população, da concentração populacional (...) agora, como se faz esta análise, daí você tem que partir para os textos, ver qual a situação de vida do povo brasileiro..."

Esta professora define a Geografia "como um compromisso" para com a população, as pessoas com as quais ela trabalha e por extensão com a classe social a qual estas pessoas pertencem. No seu depoimento demonstra, que é através dos seus estudos e da sua prática, que vem construindo o referencial de análise para a sua Geografia. Este processo fica evidente em afirmações tais como:

"... trabalhava a questão da paisagem pela paisagem, o físico pelo físico, o humano pelo humano, mais no sentido de ver as coisas assim, a população está em tal lugar por isto e ponto final. Mas era lá e não aqui que a população estava, era muito longe. A gente não se incluía como população".

Este posicionamento metodológico que visa desenvolver no aluno a compreensão da totalidade social a partir do local, exige da parte dos professores e alunos uma dinâmica de trabalho que incentive o raciocínio, que faça os alunos e o professor pensar sobre a realidade em estudo. Sobre este aspecto a professora entrevistada afirma:

"... Você tem que dinamizar o conteúdo, tem que fazer o aluno trabalhar, produzir, mas de uma forma gostosa. Então, você tem que fazer entrevista, sair fora da sala-de-aula, fazer trabalhos de grupo, tornar o aluno mais coletivo. Os alunos de início não queriam essas aulas. Diziam, olha professora, me dá vinte questionários que é mais fácil do que estas coisas aí que você tem que ler, discutir e depois escrever. Então era muito mais fácil eles receberem, por exemplo, vinte questões, responder e ganhar uma nota, do que fazer todo esse processo de produzir um

texto, isso leva tempo (...) Até a avaliação deve mudar, se antes eu fazia uma prova de marcar cruzinha, hoje se eu der uma prova destas estou sendo incoerente, estou trabalhando de uma maneira e avaliando de outra. Se eu estou dando prioridade à produção de conhecimento, só posso avaliar através desta (...) tenho de fazer um trabalho de relato, de montagem de painel, etc."

Também a dimensão histórica, da **formação** da paisagem, constitui para este tipo/tendência de professor um elemento fundamental para a compreensão da realidade. Esta dimensão fica evidenciada na definição de Geografia construída por uma professora que trabalha numa escola pública localizada na área central da cidade de Ijuí-RS. Ela define a Geografia como:

"O estudo do espaço onde nós estamos e este espaço somos nós, as pessoas que ao longo do tempo o vão construindo. É uma ciência, que se preocupa com a organização do espaço, porque está assim".

Perguntada sobre a forma como desenvolve o seu trabalho apresentou o seguinte depoimento; através do qual fica também evidenciada a sua preocupação com a dimensão de totalidade a ser construída a partir da categoria da divisão sócio-espacial do trabalho:

"... Inicialmente procura-se conversar sobre o assunto, ver o que os alunos entendem, sabem sobre o mesmo e se faz também uma exposição. Daí vamos ao texto para leitura, interpretação, vocábulos que não entenderam. Pode vir então outras atividades, filmes, visita à indústrias - isto não é freqüente,

é difícil, são cinco períodos de aula na manhã e eu ainda tenho o trabalho na outra escola (...). Mas é importante, já fiz visita para uma indústria local, o aluno amplia sua visão, vê os trabalhadores dos diversos setores, o que fazem, quanto ganham, como é a vida deles ali. Então eles começam a entender a partir da realidade e da observação realizada, que existe uma divisão técnica e social do trabalho dentro da fábrica e também na sociedade. Depois, em sala-de-aula, foi possível ampliar esta análise para o entendimento desta temática, da divisão inter-regional e internacional do trabalho".

É oportuno observar nos depoimentos acima expostos, atribuídos aos tipos/tendências D e E, mas principalmente deste último tipo, que a perspectiva de trabalho através de uma Geografia, que busca compreender a realidade numa dimensão de totalidade, exige também mais dinamicidade e mais diversidade nos procedimentos e nos materiais didáticos, além de exigir mais estudo e preparo intelectual dos professores. Este novo ritmo de trabalho é demonstrado no depoimento de um professor lotado numa escola noturna. Quando perguntado sobre este aspecto, respondeu:

"Para nós professores, aumentou o trabalho, tivemos que sair do nosso comodismo, tivemos que estudar mais do que na época em que se trabalhava o conteúdo tradicional, livro texto, exercícios (...). O livro texto do Projeto apresenta apenas um mínimo, a gente tem que buscar outros materiais".

Sobre as novas exigências colocadas pelo processo, assim expressou sua percepção:

"... A cada ano a gente aprende mais, não consegue ter de um ano para outro aquele mesmo esquema de conteúdo, o mesmo enfoque, sempre se acrescenta mais informações faz-se relações com outros fatos atuais. Não sei se é a gente que busca mais alternativas do que antes quando ficava num único livro, agora, busca-se mais bibliografia, mais material para enriquecer a aula".

No presente texto fez-se até este momento, referência aos atos e aos atores representados na atuação dos professores. No entanto, o trabalho dos professores só é possível com a ação concomitante dos respectivos alunos. Por isso é necessário referir-se também aos discentes, tendo por finalidade situar algumas evidências relacionadas à percepção dos alunos.

Nesta referência aos alunos é oportuno apontar inicialmente, a existência de expectativas e interesses diferenciados por parte de cada aluno individualmente e ou, por parte de cada segmento social representado na escola. Ao par desses interesses diferenciados, há alguns elementos de consenso que podem ser generalizados. Por exemplo, é idéia mais ou menos comum o fato de que se vai para a escola para apreender conteúdos e definir alguns comportamentos. Também é comum a idéia de que certas áreas ou disciplinas são de mais difícil assimilação e ainda, são colocadas como mais necessárias para a preparação do aluno ao enfrentamento dos problemas existentes na sociedade. No caso não fazem parte deste rol, as disciplinas da área de Estudos Sociais.

Quanto à Geografia especificamente, observam-se três tipos de expectativas por parte dos alunos, as quais, refletem um pensamento genérico, de senso comum, sobre a Geografia. A pri-

meira destas expectativas é a de que a Geografia trabalha com informações "atuais" dos lugares, sejam estas informações referentes à paisagens físicas e/ou humanas. A segunda expectativa existente sobre a Geografia é a da localização, ou seja, de que esta disciplina ensina as pessoas a localizar os fatos ou fenômenos, numa perspectiva restrita a uma localização absoluta. Em função destas duas primeiras expectativas a Geografia é tida como uma disciplina "mais prática", na medida em que trabalha ou faz o aluno trabalhar com mapas, desenhar. A terceira expectativa está na Geografia proporcionar o conhecimento do que está longe, não incluindo aluno ou os homens enquanto produtores de espaço mas sim, trabalha a população, a economia ou a paisagem física como algo a-histórico. Isto traz a imagem de "catálogo turístico" embutida na Geografia e nos manuais didáticos, pois é através destes que o aluno tem acesso a informações de outros lugares, do mundo todo.

Algumas opiniões coletadas de alunos ilustram muito bem estes entendimentos. Referindo-se aos conteúdos estudados eles afirmam:

"... São importantes porque sem a Geografia nós não saberíamos nos localizar".

"... Pode-se identificar o lugar de um fato noticiado na TV".

"... Através da Geografia conhecemos cidades, países, o mundo todo".

"... A gente sabe onde fica o nosso país, o estado, nos orienta, nos localiza no mundo".

"... Nos mostra muita coisa sobre o mundo, sobre os países, mostra coisas que estão bem

distantes da gente".

"... Conhecemos o mundo, sabemos o que existe do outro lado do oceano, ficamos informados sobre a posição de muitos países e suas capitais".

Estes três tipos de expectativas ou interesses manifestados pelos alunos colocam-na no rol das disciplinas de "fácil" assimilação. A aprendizagem do seu conteúdo não está dessa forma a exigir uma predominância de **raciocínio** mas sim de **memorização**.

Na perspectiva do **Projeto Estudos Sociais** esta visão vivenciada pelos alunos e também por professores constitui-se em certo nível num obstáculo a ser transposto para se chegar a uma prática de ensino da Geografia, entendida no âmbito das Ciências Sociais. A proposta já anteriormente explicitada prevê um ensino dinâmico, que proporcione aos alunos e professores o ato de **pensar** a realidade local e geral e possibilite a esses alunos, a expressão da sua visão, da sua análise, através da produção escrita, gráfica ou oral.

À concretização da proposta de um novo ensino dos conhecimentos geográficos, são colocados para além das dificuldades existentes na dinâmica escolar no seu todo, os obstáculos citados como específicos. Os depoimentos de professores e alunos coletados neste estudo e as observações de trabalhos realizados nas respectivas salas-de-aulas, indicam alguns avanços no rumo de um ensino mais crítico ou mais inteligente. Dentre estes pode-se citar, que na medida em que os professores buscam desenvolver suas aulas de forma mais dinâmica, criativa e com conteúdos mais significativos, melhora sensivelmente o interes-

se e a capacidade de raciocínio dos alunos. Com isto muda também o nível de exigência quanto a qualidade dos debates e das produções, valorizando a própria disciplina perante os alunos, a escola e os pais.

Alguns dos depoimentos de professores colocados no item anterior podem também ser relacionados aos aspectos aqui expostos. A aqueles no entanto, podem-se acrescentar outros, de alunos e professores:

Sobre a diversificação das atividades um exemplo é o que se faz fora de sala-de-aula. O interesse dos alunos fica demonstrado em afirmações do seguinte tipo:

"... Na excursão conheci lugares, pessoas costumes e tradições, pude comparar paisagens diferentes".

"... Na visita à CORSAN - Companhia Riograndense de Saneamento, aprendi como a água chega até nossas casas".

"... Na visita à IMASA - Indústria de Implementos Agrícolas, vimos as condições ambientais de trabalho dos funcionários, como são fabricados os produtos e vendidos pela empresa".

"... Gostei também, porque saímos da rotina da sala-de-aula".

Referindo-se aos conteúdos obtém-se definições dos alunos tais como:

"... É uma matéria que gosto, estuda a organização do homem no espaço, ou seja, as ma-

neiras como se produzem as desigualdades sociais".

"... Se vê as dificuldades, os problemas do país (...) talvez um dia a gente possa ajudar".

"... A gente fica sabendo da situação política e econômica do nosso país e de outros países (...). Além disso, nos orienta, nos localiza no mundo".

Com relação ao entendimento dos conteúdos pelos alunos, pode-se ver ainda outros relatos de professores. Por exemplo, uma professora comparando alunos de uma escola da rede pública municipal, engajada no **Projeto** e alunos de uma escola da rede particular que opta pelo ensino tradicional da Geografia, assim se expressou:

"... Pude observar, os alunos que eu larguei na 4ª série (escola do município) dominam certos termos. Por exemplo, eu fui falar em latifúndio na escola particular e eles nem sabiam que esta palavra estava ligada à terra. Enquanto os alunos do município, na 4ª série eles já estavam dominando tudo isto sabiam o que é uma classe social, latifúndio, sem terra, sabiam o que está acontecendo na sociedade, embora está-se estudando Ijuí, mas aqui estas coisas também acontecem. De repente eu pego uma turma de 5ª série (escola particular) que não está entendendo nada disso".

Seguindo o seu relato do trabalho sobre a agricultura, acrescenta:

"... Fizemos uma exposição sobre a agricultu-

ra de hoje e a agricultura tradicional, observamos fotos e objetos do museu e outros trazidos pelos alunos (...). Aí um aluno disse: - professora, mas ainda hoje tem tudo isso (...). Daí, fez-se uma discussão sobre o acesso as técnicas modernas, quem tem condições para adquirir esta modernização, os grandes proprietários ou também os pequenos. Para quem o banco facilita os financiamentos, os pequenos nem sempre conseguem comprar um trator, o banco não financia. Muitos deles foram expulsos de suas terras porque não conseguiram se modernizar (...). As crianças entenderam os conceitos básicos".

Ainda sobre as condições dos alunos e dos professores em fazer do processo de ensino-aprendizagem um momento de recreação, de interpretação da realidade, vários são os fatores a serem considerados. Desde os aspectos sócio-econômicos, o nível cultural do aluno e da sua família, até os componentes institucionais que incidem sobre o desempenho dos discentes e dos docentes.

Uma das professoras entrevistadas, também exercendo suas funções em escola da periferia urbana, afirmou o seguinte:

"... A gente faz uma explanação, desenvolve atividades, fala muito e eles chegam a entender. Mas, a produção dos alunos é uma dificuldade, falando eles até colocam algumas coisas, fazem críticas, mas escrever muitos não conseguem, querem copiar".

Sobre a mesma questão, outras professoras tiveram experiências mais exitosas conseguindo fazer os alunos produzirem textos, relatos, etc., com relativa eficiência. Evidentemen-

te que nesses casos há outros fatores internos e externos à escola influenciando no processo, tais como: integração com outras áreas de ensino; acompanhamento dos pais; espaço para estudo em casa; etc. Sobre essas condições externas, a professora manifestou a seguinte opinião:

"... Uma família com certo grau de cultura incentiva a criança para o estudo, mantém uma cobrança, então este aluno lê em casa, faz o que a gente orienta, mas tem aluno, que chega da escola e joga o material (...) nós passamos um mês de greve, teve aluno que não achou os cadernos para voltar às aulas. É um aluno que só assiste aula, não pode ir para frente. Tem pais que nem conhecem os cadernos dos filhos, não fazem nenhum acompanhamento, e muitos nem tem condições de fazê-lo".

Quanto a valorização da disciplina e também quanto a realização de um trabalho conjunto com a Língua Portuguesa, por exemplo, assim se expressou uma das professoras entrevistadas:

"... Alunos com problemas de redação em Geografia se vê junto com o professor de Português. Também a Geografia tem ajudado no ensino da Língua. Os alunos de Geografia estão escrevendo, colocando opinião, interpretando. Isto chama para o trabalho os colegas de Português, isto mexe com a área deles. Eu acho, que a gente conseguiu recuperar a Geografia. Ela não tinha importância, mas hoje ela está reconhecida como disciplina, tem uma forma de trabalhar".

Relacionando o trabalho realizado com as mudanças de posicionamento dos alunos, ou mesmo, com as relações da própria

sociedade no sentido mais amplo, destacou-se também a opinião de uma professora do 1º grau:

"... Eu me questiono, acho que a maneira das pessoas pensar vai ser diferente. Agora, não sei se um trabalho feito aqui, uma gotinha d'agua colocado ao nível de mudança da estrutura vai ter algum efeito. Mas as pessoas que passarem por este tipo de trabalho vão pensar e querer coisas diferentes. Eu tenho alunos, que saíram do 1º grau e na escola de 2º grau são notados como diferentes. A gente já recebeu avaliação através de informações de colegas. Eles são alunos que questionam normas, debatem com o professor, tem opinião (...). Eu não sei se vai mudar a sociedade, acho que não, mas a maneira como as pessoas vão ver as coisas será diferente, até pelo fato dos próprios professores estarem descobrindo-se como tal. A gente também tá mudando, é um aprendizado para o aluno e também para nós".

Como pode-se perceber nestas opiniões de alunos e professores, há indicadores de avanços qualitativos na prática vivenciada em sala-de-aula. São estes avanços juntamente com todos os problemas, os entraves que compõem a prática social escolar que precisam ser objeto de análise dentro da dinâmica global da sociedade. É através da prática efetivada, da sua limitação e especificidade, que a contribuição da escola se faz presente.

CONCLUSÃO

"Cada vez que leio que é preciso mudar a escola de alto a baixo, desconfio - estou convencido de que nada será feito". (SNYDERS, 1988:195)

A prática social educativa escolar deve ser um fazer permanente e coletivo de seres humanos histórica e socialmente situados. Com esse entendimento, buscou-se nesta dissertação, evidenciar o lugar, as idéias e a ação específica, de uma experiência desenvolvida na área de Estudos Sociais no 1º grau.

Nesta conclusão a partir do conteúdo já apresentado, cumpre identificar os pontos essenciais para a reflexão sobre essa experiência, apontando as dúvidas e os novos desafios desse fazer pedagógico.

A idéia central evidenciada no **Projeto Estudos Sociais** consta de que não há "receita" pronta e universalizável para todas as instâncias. Toma-se como necessário referenciar o fazer prático aos pressupostos teórico-metodológicos da área específica do saber correspondente à disciplina escolar e ao processo didático-pedagógico a ela vinculado. Porém, o processo ensino-aprendizagem somente assume de fato esse referencial, na medida em que a sua tradução ao nível do dia-a-dia escolar é realizada, com a presença atuante do professor enquanto sujeito dessa prática social. Isto quer dizer, a proposta e o professor, são mutuamente produzidos.

Com a finalidade de orientar a reflexão a ser agora realizada, é oportuno destacar as idéias trabalhadas no segundo

capítulo. Dentre essas idéias, coloca-se o entendimento da especificidade da escola enquanto lugar de concretização de práticas sociais mediadoras dos interesses historicamente existentes ao nível da sociedade. Na seqüência desse raciocínio, fica também evidenciada a necessidade de qualificar politicamente a prática social educativa escolar até o trabalho particularizado de cada sala-de-aula. Neste sentido, sem desvincular ou diminuir a importância educativa presente em todas as atividades que compõe a vivência dos alunos, professores e pais de alunos na escola, acredita-se, que é na sala-de-aula o lugar onde é definido em última instância a qualidade técnica e política da ação aí desenvolvida. É na relação estabelecida entre professor e aluno, que a escola necessita desenvolver com competência técnica e com compromisso político, a tarefa relacionada com a razão de sua existência, ou seja, **o ensino e a aprendizagem de conteúdos, que representem a transmissão e a apropriação do saber elaborado.**

A escola, e no caso a sala-de-aula, não constitui-se evidentemente no único lugar de educação e de aprendizagem. Porém, principalmente para as crianças e jovens com origem nas classes representativas das camadas oprimidas da sociedade, a oportunidade de apropriarem-se dos conhecimentos cientificamente produzidos é praticamente única, ou seja, o tempo em que consegue frequentar um banco escolar. É ali, de forma sistemática e continuada, porque institucionalizada, que o acesso ao saber, a cultura, lhes é possibilitado, democratizado. De acordo com Snyders:

"... toda educação não pode, não deve ser feita na escola, pela escola. A escola imprime sua marca particular sobre uma parte

da vida e da cultura jovem: ela se dá como tarefa o encontro com o genial - e o máximo de sua ambição é que ela quer estes encontros para todos". (SNYDERS, 1988:276)

A escola, para quem a frequenta, deve constituir-se num desafio para apreender o novo, que por ser sistemático é também o mais difícil. Na escola dá-se o aprendizado de Matemática, História, Geografia, alfabetização, etc., dentro de tarefas definidas e tempos garantidos para execução. Conhecer o desconhecido, instrumentalizar-se com o saber cientificamente elaborado, para através deste saber entender o mundo em que vive, seu tempo e seu espaço, a natureza e as relações sociais, deve constituir a alegria e a satisfação de ultrapassar a barreira da ignorância, de desapropriado do saber.

Ao colocar a relação professor-aluno em sala-de-aula como a instância definitiva de politização da ação educativa escolar, cabe o questionamento: **o que, como e para quem** ensinar? Essa definição política do processo de ensino-aprendizagem tem como pressuposto a escolha de qual enfoque-metodológico estará referenciando essa prática. No caso de Geografia, de acordo com Resende (1986:165)

"... se perseveramos na Geografia positivista, da qual o homem social concreto está excluído, possivelmente o saber geográfico fruto da experiência imediata de vida - "espaço real" - não terá qualquer papel a desempenhar no processo de ensino-aprendizagem.(...) Contudo, se adotamos o conceito de **espaço social**, produzido e reproduzido pelos homens na dinâmica de uma tensão histórica permanentemente, e nos dispomos a operacionalizá-lo a cada dia em sala-de-aula, a integração

do espaço real com o espaço geográfico torna-se quase que uma exigência de nossa atitude crítica diante da Geografia Tradicional".

É nessa leitura do espaço geográfico enquanto um espaço-sociedade, que acontece a apropriação recriada da realidade. Esse processo somente é possível a partir de um método de apreensão, que busque reproduzir o real numa dimensão de totalidade. Por isto, a Geografia Escolar precisa ser apresentada com esse enfoque de ciência da sociedade que tenha como finalidade compreender o fenômeno sócio-espacial em sua totalidade.

São essas idéias sobre a escola e sobre o ensino da Geografia, que interagem com a ação educativa localizada no espaço e no tempo do **Projeto Estudos Sociais**. A contextualização da ação, desenvolvida no primeiro capítulo, tenta mostrar a singularidade e ao mesmo tempo a dimensão da totalidade presente nessa prática específica. Busca-se mostrar, que essa ação pedagógica escolar acontece dessa forma em Ijuí-RS, como uma decorrência da conjuntura local expressa no ensino e na extensão desenvolvida através da Universidade e, pela articulação e vontade política dos professores de 1º grau. Quer dizer, essas mesmas idéias, certamente não seriam assumidas da mesma forma em outro **lugar**.

Quando no terceiro capítulo desta dissertação, são mostrados alguns elementos de reflexão teórico-metodológica produzidos através do **Projeto Estudos Sociais** e, os atos e os atores desta prática, a intenção é de expor as dificuldades e os avanços de uma ação educativa específica.

Sobre os pressupostos teóricos-metodológicos é oportuno

tuno referenciar a questão da releitura realizada ao nível local, das produções acadêmicas originadas em outras universidades do Brasil ou do exterior. Essa releitura precisa acontecer permanentemente, tendo como suporte, a prática pedagógica de quem a faz, sejam eles os professores universitários ou os professores de 1º grau. Nesse sentido, ao expor as idéias sobre a Geografia e sobre os meios e os fins do ensino-aprendizagem, está-se buscando uma interpretação da bibliografia pertinente a partir da ação prática e, ao mesmo tempo, está-se produzindo uma nova síntese, a qual, deve ser realimentadora da ação aí desenvolvida. Nessa relação teoria e prática busca-se a construção de um professor que no seu fazer pedagógico compreenda e assuma numa dialeticidade entre o pensar e o fazer, os referidos pressupostos.


Ao analisar os atos e os atores desta ação pedagógica, fica evidenciado a não homogeneidade na forma e no conteúdo como cada professor assume na sua prática escolar, as idéias definidas no âmbito do **Projeto**. Ao destacar essa diferenciação de entendimento e de comprometimento através da identificação dos cinco tipos/tendências de professores, pode-se perceber com mais evidência as mudanças qualitativas produzidas no processo. Na medida em que essas diferenças oportunizam comparações mais claras entre um tipo/tendência e outro, ficam evidenciadas também com maior clareza, as alterações na parcela do grupo de professores, que avançou qualitativamente na sua ação.

Para perceber esses possíveis avanços qualitativos no quadro de professores e conseqüentemente na ação pedagógica desenvolvida, é necessário atentar para os problemas e para as proposições evidenciadas no processo. Cada um dos tipos/tendência identifica problemas e assume propostas, conforme o seu en-

tendimento e comprometimento para com a prática social educativa.

No caso dos tipos/tendências D e E, mais identificados com as metas políticas e pedagógicas do **Projeto Estudos Sociais**, na medida em que ambos estão preocupados em desenvolver um ensino eficiente, conseqüente e coerente para com os objetivos propostos, os avanços qualitativos podem ser percebidos através da superação de problemas coletivamente identificados. Com essa superação criam-se novas necessidades abrindo espaços para também novas proposições.

É essa não homogeneidade da prática dos professores e, também essa necessária identificação entre os problemas e as propostas, que impedem a elaboração de uma "receita" pronta e universalizável. Por estas razões, O **Projeto Estudos Sociais** não pode e nem deve ser modelo, e sim, apenas uma referência à outras práticas educativas a serem efetivadas em outros lugares e por outras pessoas, cuja vida, terá certamente peculiaridades concretizadas diferentemente.

É portanto, a partir de cada situação real singularizadas num determinado LUGAR, que a prática social educativa escolar deve ser construída e qualificada politicamente. É por isto, que muito mais do que os resultados visualizados nas propostas e nos materiais didáticos-pedagógicos produzidos através do **Projeto**, é preciso sobretudo avaliar a dinâmica de participação das instituições e das pessoas envolvidas, também como produto. O desafio fundamental não está resumido à elaboração de um novo currículo e de novos materiais didáticos, mas sim, inclui como questão indispensável, a construção de um novo pro- 

fessor, capaz de ser o sujeito da sua ação pedagógica. Isto significa, um professor capaz de identificar problemas e elaborar coletivamente as propostas, um professor permanentemente desafiado pela realidade e por utopias social e historicamente construídas.

BIBLIOGRAFIA

01. AGB. O ensino da Geografia em questão e outros temas. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1987, Rev. Terra-Livre-2.
02. _____. Geografia e a questão ambiental. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1988, Rev. Terra Livre -3.
03. _____. Geografia e lutas sociais. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1988, Rev. Terra Livre-4.
04. ANDRADE, M. Correia. Caminhos e Descaminhos da Geografia. Campinas: Papirus, 1989.
05. ANDRADE, Manoel Correia (org.) Elisée Reclus. São Paulo: Ática, 1985, (Col. Grandes Cientistas Sociais, n. 49).
06. _____. Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1987.
07. APPLE, Michel W. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.
08. ARROYO, Miguel G. Da escola carente à escola possível. São Paulo: Loyola, 1986, (Col. Educação Popular, n.08).
09. BRABANT, Jean-Michel. Crise da Geografia, crise da escola. IN. Geosul. Florianópolis, Ano-1, n.2, 1986.
10. BRAVERMANN, Harry. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. 2. ed.; Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
11. BROEK, Jean O. M. Iniciação ao estudo da Geografia. Rio de Janeiro: Zahar, 1986, 3.ed.
12. BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel e NOSELLA, Paolo. Educação e cidadania: quem educação o cidadão. São Paulo: 1987, Cortez, Col. Polêmicas do Nosso Tempo, n. 23).
13. CALLAI, Helena C. (org.) O Ensino da Geografia. Ijuí-RS: Livraria UNIJUÍ Editora, 1986, (Col. Ciências Sociais, n. 4).
14. CALLAI, Jaeme L. (org.) Área de Estudos Sociais: Metodologia. Ijuí-RS: Livraria UNIJUÍ Editora, 1986, (Col. Ensino de 1º Grau, n. 8).
15. CARLOS, Ana Fani A. Espaço e indústria. São Paulo: Contexto, 1988.
16. CHRISTOFOLETTI, Antonio. Perspectivas da Geografia. São Paulo: Difel, 1982.

17. CORREA, Roberto Lobato. Região e organização espacial. São Paulo: Ática, 1986.
18. _____. e outros. Geografia e sociedade: novos rumos do pensamento Geográfico. Petrópolis: Vozes, maio/1980, Ano 7, Vol. LXXIV, n. 4.
19. COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci. Porto Alegre: LPM, 1988.
20. _____. Dualidade de poderes: introdução a teoria marxista de Estado e revolução. São Paulo: Brasiliense, 1987.
21. CURY, C. R. Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1986.
22. _____. Ideologia e educação brasileira. 2. ed., São Paulo, Cortez, 1984.
23. D'AVILLA, José Luiz Piôto. A crítica da escola capitalista em debate. Petrópolis: Vozes, 1985.
24. DI GIORGI, Cristiano. Escola Nova. São Paulo: Ática, 1986.
25. FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1984.
26. GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. 3. ed., São Paulo: Cortez, 1983.
27. GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.
28. GOMES, Carlos Minayo e outros. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1987.
29. GONÇALVES, Carlos W. Porto. Paixão da terra: ensaios críticos de ecologia e Geografia. Rio de Janeiro: Socil, 1984.
30. _____. Os (des)caminhos do meio ambiente. São Paulo: Contexto, 1989.
31. GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. 6. ed., Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1986.
32. _____. A organização dialética da cultura. IN: Os intelectuais e a organização da cultura. 6.ed., Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1988.
33. IANNI, Octávio. Dialética e capitalismo: ensaio sobre o pensamento de Marx. 3. ed., Petrópolis: Vozes, 1988.
34. KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 4. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

35. KUENZER, Acácia Zenaide. Pedagogia da fábrica, as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1986.
36. LACOSTE, Yves. A Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1988.
37. LEFEBVRE, Henri. O Marxismo. 5. ed., Rio de Janeiro: Difel, 1979.
38. LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1986.
39. _____. Os conteúdos escolares e a sua dimensão crítico social. IN: Rev. da Ande. Ano 5, n. 11, 1986.
40. LIPIETZ, Alain. O capital e seu espaço. São Paulo: Nobel, 1988.
41. LOWY, Michael. Ideologia e ciência social: elementos para uma análise marxista. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1985.
42. MACHADO, Lucilia R. de Souza. Politecnia, escola unitária e trabalho. São Paulo: Cortez, 1989.
43. MALDANER, Maridalva Bonfanti. A Geografia como conhecimento crítico da realidade: uma proposta e uma experiência no RGS. Dissertação de Mestrado, Campinas: UNICAMP, 1983.
44. _____. Estudos Sociais. Conteúdo da Escola, conteúdos para a vida. IN: Contexto e Educação. UNIJUÍ: Ano-4, n. 15, jul/set., 1989, p. 57-62.
45. MARQUES, Mario Osorio. Universidade Emergente: o ensaio superior brasileiro em Ijuí (RS), de 1957 a 1983. Ijuí: FIDENE, 1984.
46. MARX, Karl. O método da economia política. In. Contribuição crítica da economia política. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1983, p. 218.
47. _____. O capital: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, Vol. 1, Livro-1 tomo-I e II, 1984.
48. MARX, Karl e ENGELS, F. A ideologia alemã (Feuerbach). 5. ed., São Paulo: Hucitec, 1986.
49. MEGALE, Januário Francisco (org.) Max Sorre. São Paulo: Ática, 1984, (Col. Grandes Cientistas Sociais, n. 46).
50. MELLO, G. Namó. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.

51. MELLO, G. Namó. Educação escolar: paixão, pensamento e prática. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1987.
52. _____. Escola nova: tecnicismo e educação compensatória. São Paulo: Loyola, 1984.
53. MENDONÇA, Francisco. Geografia Física, Ciência Humana? São Paulo: Contexto, 1989.
54. MOCHCOVITCH, Luna Galano. Gramsci e a escola. São Paulo: Ática, 1988.
55. MORAES, A. C. Robert e COSTA, W. Messias da. A valorização do espaço. 2. ed., São Paulo: Hucitec, 1987.
56. MORAES, A. C. Robert, Ideologias geográficas. São Paulo: Hucitec, 1988.
57. _____. Geografia: pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 1981.
58. _____. (org.) Ratzel. São Paulo: Ática, 1990, (Col. Grandes Cientistas Sociais, n. 59).
59. MOREIRA, Rui. O discurso do avesso: para a crítica da Geografia que se ensina. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
60. _____. (org.) Geografia: teoria e crítica. Petrópolis: Vozes, 1982.
61. _____. O que é Geografia? São Paulo: Brasiliense, 1981, (Col. Primeiros Passos, n. 48).
62. NIDELCOFF, Maria Tereza. As ciências sociais na escola. São Paulo: Brasiliense, 1987.
63. OLIVEIRA, A. Umbelino de. (org.) Para onde vai o ensino de Geografia? São Paulo: Contexto, 1989.
64. OLIVEIRA, Betty A. e DUARTE, Newton. Socialização do saber escolar. São Paulo: Cortez, 1987, (Col. Polêmicas do Nosso Tempo, n. 18).
65. PANNUTI, Maria R. Vianna e outros. Estudos Sociais: uma proposta para o professor. Petrópolis: Vozes, 1977.
66. PARO, Vitor Henrique. Transformação social e educação escolar. IN. Administração escolar: introdução crítica. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1987, p. 81.
67. PEREIRA, Raquel M. Fontes do Amaral. Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia moderna. Dissertação de Mestrado, Florianópolis: Centro de Ciências da Educação - UFSC, 1988.

68. PONCE, Anibal. Educação e luta de classe. 7. ed., São Paulo: Cortez, 1986.
69. POULANTZAS, Nicos. O Estado, o poder, o socialismo. 2. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1985.
70. _____. As classes sociais e sua reprodução ampliada. IN: Classes sociais no capitalismo hoje. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p. 14.
71. QUAINI, Massimo. A construção da Geografia Humana. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
72. _____. Marxismo e Geografia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
73. RESENDE, Márcia Spyer. A Geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Loyola, 1986, (Col. Educação Popular, n. 5).
74. RIBEIRO, Maria Luiza. História da educação brasileira: a organização escolar. São Paulo: Cortez, 1981.
75. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. 8. ed., Petrópolis: Vozes, 1986.
76. RODRIGUES, Neidson. Da mistificação da escola à escola necessária. São Paulo: Cortez, 1987, (Col. Polêmicas do Nosso Tempo, n. 24).
77. ROSSI, Wagner G. Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. 2. ed., São Paulo: Moraes, 1980.
78. _____. Pedagogia do trabalho: raízes da educação socialista. São Paulo: Moraes, Vol. I e II, 1981.
79. SADER, Eder. Idéias e questões. IN: Quando novas personagens entram em cena. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970/80.
80. SANTOS, Milton. O trabalho do geógrafo no Terceiro Mundo. São Paulo: Hucitec, 1978.
81. _____. Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. São Paulo: Hucitec, 1978.
82. _____. O espaço do cidadão. São Paulo: Nobel, 1987.
83. _____. Espaço e sociedade. Petrópolis: Vozes, 1979.
84. _____. Metamorfose do espaço habitado. São Paulo: Hucitec, 1980.
85. _____. (org.) Novos rumos da Geografia Brasileira. São Paulo: Hucitec, 1982.

86. SANTOS, Milton. Responsabilidade social da Geografia. IN: Fundamentos para o Ensino de Geografia, seleção de textos. São Paulo: SE/CENP, 1988, p. 7 - 13.
87. SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 15. ed., São Paulo: Cortez, 1986, (Col. Polêmicas do Nosso Tempo, n. 5).
88. _____. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. IN: BERNARDO, M. V. C. (org.) Pensando a educação: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional. São Paulo: UNESP, 1989.
89. _____. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. IN: Rev. da Ande. Ano-3, n. 7, p.9, 1984.
90. _____. Educação: do senso comum a consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.
91. _____. Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. IN: Rev. da Ande. Ano-5, n. 11, p. 5, 1986-a.
92. SCHEIBE, Leda. O Ensino de 1º grau: garantia do direito à educação e o desafio da qualidade. IN: Rev. da Ande. Ano-6, n. 12, p. 11, 1987.
93. SILVA, Armando Corrêa da. De quem é o pedaço? Espaço e Cultura. São Paulo: Hucitec, 1986.
94. _____. O espaço fora do lugar. São Paulo: Hucitec, 1978.
95. SNYDERS, Georges. Escola, classe e luta de classe. 2. ed., Lisboa: Moraes Editores, 1981.
96. _____. Pedagogia progressista. Coimbra: Almedina, 1974.
97. _____. A alegria na escola. São Paulo: Manole, 1988.
98. SODRÉ, Nelson Werneck. Introdução à Geografia: Geografia e ideologia. Petrópolis: Vozes, 1976.
99. SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 4. ed., São Paulo: Ática, 1987.
100. SOUZA, M. Adélia de e SANTOS, Milton (org.) A construção do espaço. São Paulo: Nobel, 1986.
101. _____. O espaço interdisciplinar. São Paulo: Nobel, 1986.
102. SUCHODOLSKI, B. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e pedagogia da existência. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

103. VASQUES, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
104. VLACH, Vania Rubia Farias. Considerações acerca do tema: a evolução do pensamento geográfico. IN: Geosul. Florianópolis: n. 3, 1987.
105. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) Repensando a didática. 3. ed., Campinas: Papirus, 1989.
106. VESENTINI, José William (org.) Geografia e ensino: textos críticos. Campinas: Papirus, 1989.
107. WACHOWICZ, Lilian A. O método dialético na didática. Campinas: Papirus, 1989.

A N E X O S

2 - ROTEIROS PARA ENTREVISTAS

ENTREVISTA Nº 01

36ª DE - SETOR PEDAGÓGICO

PESSOA ENTREVISTA:

Nome: _____

Função: _____

QUESTÕES:

1. Setor Pedagógico:

- Como está organizado o setor pedagógico da 36ª DE?
- Esta forma de organização existe desde quando? Como funcionava anteriormente?
- Como o setor se posiciona em termos político-pedagógicos?

2. Projeto de Estudos Sociais

- Origem e desenvolvimento do **projeto** no entendimento da 36ª DE.
- Decisão em termos de participação de escolas e professores nas atividades do projeto. Como este aspecto tem sido encaminhado tanto em anos anteriores quanto na atualidade?
- Quais os recursos humanos e materiais colocados, a disposição do Projeto, pela 36ª DE?

3. Resultados obtidos

Em relação a formação e a ação pedagógica dos professores, quais são os resultados percebidos como decorrência do processo ensino-aprendizagem, em desenvolvimento na área de Estudos Sociais?

4. Participação das demais instituições (Universidade, SMEC, 31º Núcleo do CPERS) nas atividades do projeto.

ENTREVISTA Nº 02

SMEC-IJUÍ - SETOR PEDAGÓGICO

PESSOA ENTREVISTADA:

Nome:-----

Função:-----

QUESTÕES:

1. Setor Pedagógico

- Como está organizado o setor pedagógico da SMEC?
- Como o setor se posiciona em termos político-pedagógicos?

2. Projeto de Estudos Sociais

- Desenvolvimento do projeto no entendimento da SMEC.
- Decisão em termos de participação de escolas e professores nas atividades do projeto. Como este aspecto tem sido encaminhado?
- Recursos humanos e materiais colocados à disposição do projeto, pela SMEC.

3. Resultados obtidos

- Em relação a formação dos alunos e a ação pedagógica dos professores, quais resultados são percebidos como decorrência do processo ensino-aprendizagem em desenvolvimento na área de Estudos Sociais?

4. Participação das demais instituições (36ª DE, Universidade,

31º Núcleo do CPERS) nas atividades do **projeto**?

ENTREVISTA Nº 03

INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

PESSOA ENTREVISTADA:

Nome:-----

Função:-----

Nome:-----

Função:-----

QUESTÕES:

1. Origem e desenvolvimento do **projeto** na perspectiva do Instituto de Ciências Sociais.
2. Como ocorre a participação dos professores universitários?
Níveis de decisão sobre a ação pedagógica desenvolvida.
3. Posicionamento político-pedagógico do Instituto de Ciências Sociais em relação a: educação escolar; ensino na área de Estudos Sociais; ensino de Geografia.
4. Recursos humanos e materiais colocados a disposição do **projeto**, pela Universidade.
5. Resultados obtidos
 - Em termos de produção científica (sistematização dos resultados) e produção de material instrucional.
 - Mudanças qualitativas no ensino de Estudos Sociais no 1º grau.
6. Participação das demais instituições (36ª DE, SMEC-IJUÍ, 31º Núcleo do CPERS) nas atividades do **projeto**.

ENTREVISTA Nº 04

31º NÚCLEO DO CPERS

PESSOA ENTREVISTADA:

Nome: _____

Função: _____

Nome: _____

Função: _____

QUESTÕES:

1. O 31º Núcleo do CPERS, uma entidade classista, tem atuado também em relação aos aspectos pedagógicos da educação escolar.

Qual a origem e desdobramentos deste procedimento?
2. Como o CPERS está organizado ao nível das escolas? Esta forma de organização em relação as funções político/sindical e política/desenvolvidas pela entidade.
3. Origem e desenvolvimento do **Projeto Estudos Sociais** no entendimento do CPERS.
4. Decisão sobre a participação de escolas e professores nas atividades do projeto. Como o CPERS percebe este processo?
5. Há um posicionamento em termos de entidade em relação ao **projeto** e/ou ao ensino de Estudos Sociais no 1º grau. Comente este aspecto.
6. Recursos humanos e materiais colocados à disposição do **projeto**, pelo CPERS.
7. Mudanças qualitativas percebidas em relação a formação dos alunos e ação pedagógica dos professores.
8. Atuação das demais instituições (36ª DE, SMEC-IJUÍ, Universidade) no entendimento do CPERS.

ENTREVISTA Nº 05

PROFESSORES DE 1º GRAU

ROTEIRO BÁSICO PARA ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

1. Identificação do(a) entrevistado(a): Nome, Escola, Experiência Profissional.
2. Escola e Sociedade:
 - Em que o ensino escolar pode mudar a vida dos seus alunos?
 - Que relação pode existir entre o domínio do conhecimento (quais conhecimentos) pelos alunos e a dinâmica da sociedade?
3. Aulas de Geografia:
 - Como são suas aulas de Geografia?
 - A quanto tempo você leciona Geografia?
 - O que mudou em suas aulas de Geografia ao longo de sua experiência?
4. Sobre a Geografia:
 - O que você entende por Geografia?
 - O que é natureza e a natureza sociedade?
5. Sobre a sua prática efetiva:
 - Relação das suas aulas de Geografia com a vida imediata e mediata dos seus alunos. Com a sociedade mais ampla.
 - Quais os conteúdos que efetivamente você tem trabalhado. Como são desenvolvidos estes conteúdos? Qual o referencial teórico?
 - Como os seus alunos assimilam as aulas de Geografia. Interesse, Entendimento, Acessibilidade do material...
 - Uso de material didático produzido no **Projeto**.
Outros materiais.
 - Atividades desenvolvidas:
 - . como efetivamente ocorrem suas aulas?
 - . de que forma acontecem atividades extra-classe/estraté-

gias para realização.

6. Sobre a atuação das instituições coordenadas do **Projeto**. DE; SMEC; CPERS; UNIJUÍ.

OBS.: Foram entrevistadas 10 professores.

ENTREVISTA Nº 06

DELEGADA DE ENSINO/36ª DE: PROFESSORA SANTA E. NEHRING

ROTEIRO BÁSICO

- Quais as linhas gerais da proposta pedagógica da DE.
- Dentro desta proposta pedagógica ampla, como se coloca o **Projeto Estudos Sociais?**
- Como a DE. tem tratado administrativamente a participação do Setor Pedagógico e dos professores neste **projeto**:
 - . supervisão
 - . tempo dos professores, quintas-feiras, carga horária.
 - . houveram problemas durante a sua gestão? Qual a origem (QPE...?)
 - . como foram encaminhados
 - . recursos materiais colocados a disposição do **projeto?**
- Há um posicionamento ao nível de SEC sobre o **projeto?**
- Atuação das demais instituições.

3 - QUESTIONARIOS

QUESTIONÁRIO Nº 01

PROFESSORES DE 1º GRAU - ÁREA DE ESTUDOS SOCIAIS

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 - Nome:-----

1.2 - Endereço particular:-----

Bairro:----- Fone:-----

1.3 - Local de trabalho (escola):

()1984 ()1985 ()1986 ()1987 ()1988 ()1989

()1984 ()1985 ()1986 ()1987 ()1988 ()1989

OBS.:-----

1.4 - Disciplina(s):

()Geografia ()História ()OSP B ()EMC

OBS.:-----

2. QUESTÕES:

2.1 - Quais as condições materiais de trabalho da(s) escola(s) em que você leciona? Comente itens como condi-

ções das instalações, material permanente fornecido pela escola, etc.

2.2 - Quais materiais didáticos são adquiridos pelos próprios alunos? Os alunos providenciam os materiais que lhes são solicitados? Há de sua parte solicitação de materiais? Comente esses aspectos.

2.3 - Quais as condições dos alunos para o desenvolvimento de estudos em suas casas? Concretamente, no caso dos seus alunos, que relação você estabelece deste fator com o processo de ensino-aprendizagem?

2.4 - Desde 1984 desenvolve-se em Ijuí-RS um trabalho coletivo de reestruturação dos conteúdos e material didático para o ensino na área de Estudos Sociais no 1º grau.

2.4.1 - Você tem participado das atividades deste **Projeto**?

Sim ou não. Justifique a resposta.

2.4.2 - Qual tem sido a forma de sua participação nestas atividades? De que maneira você participa?

2.4.3 - O desenvolvimento do **Projeto** tem contribuído (ou não) concretamente para a sua prática de ensino?

Comente este aspecto.

2.5 - Para o desenvolvimento da pesquisa que estou realizando é fundamental o apoio e participação dos colegas. Assinale os itens para os quais tem possibilidade de prestar sua colaboração:

() Dispor de materiais didáticos utilizados e/ou produzidos em sala-de-aula. Refiro-me tanto a mate-

riais em uso na atualidade, quanto aos de anos anteriores.

- () Turma de alunos para realizar entrevistas e/ou coletar material.
- () Disponibilidade para conceder entrevista individual.
- () Disponibilidade em participar de um grupo especial de estudo sobre o ensino de Geografia. A temática deste grupo de estudos envolverá a própria prática docente desenvolvida no 1º grau.

OBS.: _____

QUESTIONÁRIO Nº 02

ALUNOS DE 1º GRAU

1. IDENTIFICAÇÃO

- 1.1 - Nome: _____
- 1.2 - Escola: _____
- 1.3 - Série: _____ Idade: _____
- 1.4 - Endereço Particular: _____
 _____ Nº _____ Bairro: _____

2. QUESTÕES:

- 2.1 - Qual o livro didático de Geografia foi adotado pelo(a) seu(sua) professor(a):

5ª série:

Título:-----

Autor:-----

Editora:-----

6ª série:

Título:-----

Autor:-----

Editora:-----

7ª série:

Título:-----

Autor:-----

Editora:-----

8ª série:

Título:-----

Autor:-----

Editora:-----

- 2.2 - Você gosta das aulas de Geografia? Porque?
- 2.3 - Quais os tipos de atividades são realizadas nas aulas de Geografia?
- 2.4 - Quais os materiais são utilizados durante as aulas?
- 2.5 - Você já fez alguma excursão de estudos e/ou entrevistas com pessoas? (valendo como trabalho para as aulas de Geografia) Você gostou? Porque?
- 2.6 - Quais as cidades que você já conhece pessoalmente?
- 2.7 - O que você tem estudado (conteúdos) nas aulas de Geografia?

2.8 - Na sua opinião, os conteúdos das aulas de Geografia são importantes para a sua vida e para a vida da sua família? Porque?

2.9 - Você tem guardado os cadernos de Geografia, testes e outros trabalhos realizados em anos anteriores? Colocarias este material a minha disposição para ser utilizado na pesquisa que estou realizando?

4 - GLOSSÁRIO DE SIGLAS

- SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura
- PAPR - Programa de Assessoria aos Professores Rurais
- ANDE - Associação Nacional de Docentes em Educação
- ANPED - Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
- CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CBE - Conferência Brasileira de Educação
- FIDENE - Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do
Noroeste do Estado
- UNIJUÍ - Universidade de Ijuí
- PADCT/CAPES/MEC - Programa de Apoio de Desenvolvimento Científico
e Tecnológico/Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação
e Cultura
- CPERS - Centro dos Professores do Rio Grande do Sul
- APMI - Associação dos Professores Municipais de Ijuí
- 36ª DE - 36ª Delegacia de Educação
- SESu/MEC - Secretaria da Educação Superior/Ministério da Educação
e Cultural
- FAE/MEC - Fundação de Assistência ao Estudante/Ministério da Edu-
cação e Cultura
- DAU/SEC-RS - Departamento de Assuntos Universitários da Secretaria
de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul
- PRAI/SEC-RS - Programa Regional de Ações Integradas da Secretaria
de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul
- ICS - Instituto de Ciências Sociais
- QPE - Quadro de Professor por Escola