

LOUISA CARLA FARINA SCHRÖTER

"DANDO NOME AOS BOIS"

Uma proposta de inserção da Geografia nas Séries Iniciais do
1.º Grau a partir do Estudo do Meio

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: Teoria e Prática Pedagógica

ORIENTADORA: Profª Drª. Nídia Nacib Pontuschka

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
FLORIANÓPOLIS - 1997

LOUISA CARLA FARINA SCHRÖTER

"DANDO NOME AOS BOIS"

Uma proposta de inserção da Geografia nas Séries Iniciais do
1.º Grau a partir do Estudo do Meio

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: Teoria e Prática Pedagógica

Dissertação apresentada como exigência parcial
para a obtenção do grau de Mestre em Educação
(Teoria e Prática Pedagógica) à Banca
Examinadora da Universidade Federal de Santa
Catarina, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Nídia
Nacib Pontuschka

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
FLORIANÓPOLIS - 1997



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

“DANDO NOME AOS BOIS - UMA PROPOSTA DE INSERÇÃO DA GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO 1º GRAU A PARTIR DO ESTUDO DO MEIO”.

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 15/09/97

Dra. Nidia Nacib Pontuschka (Orientadora)

Dra. Leda Scheibe (Examinadora)

Dra. Raquel Maria Fontes do Amaral Pereira (Examinadora)

Dra. Walquiria Krueger Correa (Suplente)

Louisa Carla Farina Schröter
Florianópolis, Santa Catarina, setembro de 1997.

Para Fábio e Beatriz, que me proporcionam a certeza que a felicidade está presente nos pequenos momentos de nossas vidas e,

a meus pais, pelo apoio irrestrito a esse projeto.

AGRADECIMENTOS

- À professora Nídia Nacib Pontuschka por sua simpatia, compreensão e disposição em orientar uma aluna que vivia tão longe de São Paulo...
- À professora Jandira Cecchet Spalding, co-orientadora, amiga e companheira, que incansavelmente trabalhou para que esse empreendimento tivesse êxito.
- Aos integrantes da Banca Examinadora que se dispuseram gentilmente a contribuir para a reflexão crítica desse trabalho.
- À grande amiga Sandra Mara, conhecedora profunda do cerne desse trabalho, presença constante nas horas boas e ruins.
- Ao amigo Valério Turnes pela ajuda providencial na composição gráfica da dissertação.
- À Ângela Brognoli pelos toques, dicas e correção do trabalho.
- Às companheiras do Mestrado Ana Luz e Giana pela força e apoio mútuos no decorrer do curso.
- Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC.
- À Secretaria de Educação do Município de Florianópolis que na Gestão da Frente Popular proporcionou condições para que a Educação fosse pensada seriamente. Em especial, agradeço à professora Iara Bertani, chefe da Coordenadoria de 1.^a a 4.^a séries, que prontamente encampou o presente projeto.
- A todas as professoras participantes do projeto e à Direção da Escola Desdobrada Osvaldo Galupo.
- Ao professor Ewerton Vieira Machado, incentivador do projeto desde que era, ainda, um embrião.
- À Maria das Dores, funcionária exemplar do IPUF, pela disposição e simpatia que dispensa a todos.
- Aos professores Selvino Assmann e Marli Auras que através de seus exemplos de competência e dedicação influenciaram de modo especial minha concepção de educação.
- A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esse trabalho acontecesse, o meu mais sincero agradecimento.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| CAPÍTULO I | |
| A TRAJETÓRIA DA PESQUISA..... | 4 |
| 1. COMO SURGE O PROBLEMA AO PESQUISADOR... ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO. | |
| 2. A PESQUISA SE ESTRUTUROU ASSIM..... | 22 |
| 3. O ESTUDO DO MEIO | 42 |
| 4. UM POUCO MAIS SOBRE O ESTUDO..... | 52 |
| CAPÍTULO II | |
| A CONSTITUIÇÃO DO GRUPO - O IMOBILISMO - | 58 |
| 1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO..... | 58 |
| 2. COMO RECEBERAM A PROPOSTA DE TRABALHO..... | 63 |
| 3. O GRUPO E O CONHECIMENTO DA GEOGRAFIA | 68 |
| 4. ELEMENTOS INIBIDORES DO PROCESSO..... | 74 |
| 4.1. <i>A escola, o professor, os alunos e os pais</i> | 75 |
| 4.2. <i>Queixas e lamúrias</i> | 82 |
| 4.3. <i>O imobilismo</i> | 83 |
| CAPÍTULO III | |
| O MORRO DO HORÁCIO E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO:..... | 85 |
| 1. A IMPORTÂNCIA TEÓRICA DAS OFICINAS..... | 85 |
| 1.1. <i>Oficina 1 - “Deparando-se com o grupo”</i> | 86 |
| 1.2. <i>Oficina 2 - “Compreendendo a História da Geografia”</i> | 87 |
| 1.3. <i>Oficina 3 - “O que é o Estudo do Meio?”</i> | 91 |
| 1.4. <i>Oficinas 4 e 5 - “Resgatando a História do Lugar”</i> | 92 |
| 1.5. <i>Oficinas 6 e 7 - “A configuração espacial do lugar se concretiza através do mapa”</i> | 98 |
| 1.6. <i>Oficina 8 - “Utilizando o arsenal técnico para confeccionar a maquete da área”</i> | 107 |
| 1.7. <i>Oficina 9 - “O grupo avalia o processo de trabalho”</i> | 109 |
| 2. A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM PRIMEIRA MÃO..... | 110 |
| 3. SUPERACÃO DO IMOBILISMO..... | 118 |
| 4. PERCALÇOS NA FORMAÇÃO DESSES PROFISSIONAIS..... | 121 |
| CAPÍTULO IV | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 135 |
| BIBLIOGRAFIA | 142 |

RESUMO

O estudo analisa o ensino de Geografia nas Séries Iniciais do 1.º Grau buscando compreender as formas como se dá a inserção da perspectiva espacial nesse nível de ensino.

A proposta de introdução da Geografia, formalmente tornada disciplina nas Séries Iniciais, vem de encontro às práticas vigentes conhecidas por Estudos Sociais. Amplamente criticadas por setores comprometidos com a educação, essas práticas revelam-se alienadoras e massificantes, além de veicularem conteúdos que, na maior parte das vezes, não ultrapassam o senso comum.

O trabalho com as variáveis tempo-espaço pode se dar de modo mais significativo e interessante através do Estudo do Meio. Ao propor que o aluno observe, relate, represente, constate e generalize aspectos da realidade, proporciona, ao indivíduo, a possibilidade de aprofundamento teórico-conceitual a partir do real concreto que é o meio. Essa metodologia visa, então, que o aluno conheça e compreenda as contradições expressas no tempo-espaço social em que está inserido. A contemplação viva dos fenômenos se dá através de práticas interdisciplinares, onde, resguardadas suas especificidades, as várias áreas do conhecimento trabalham juntas para a explicitação de uma dada problemática.

O processo de inserção da Geografia, junto as Séries Iniciais, no entanto, só ocorrerá significativamente quando tivermos professores afinados com essa nova perspectiva. A formação de professores, tanto inicial, quanto continuada, na área de Geografia, deve priorizar um repensar crítico acerca dos pressupostos que norteiam a ciência geográfica e sua transposição escolar, em especial ao nível das Séries Iniciais.

PALAVRAS-CHAVE

GEOGRAFIA; ESTUDO DO MEIO; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; ENSINO

ABSTRACT

This study analyses the teaching of Geography in the first stages of elementary school and it seeks to understand the ways in which spacial viewpoint is inserted in this teaching level.

The proposal of introducing Geography formally, as a discipline, in elementary school, confronts current practices known as Social Studies. These practices, widely criticised by engaged educational sectors, prove to be alienating and massive, besides conveying values and ideas which do not overcome common sense most of the time.

Working with time-space variables may happen in a more meaningful and interesting way through the Enviroment Study*

This Study provides individuals with the possibility of deepening their theoretical concepts from the concrete, real enviroment, since it proposes that students observe, report, represent, check and generalize aspects of reality. This methodology, then, aims at letting students know and comprehend the contradictions expressed in the social time-space in which they are inserted. The lively contemplation of phenomena takes place through interdisciplinary practices in which, although considering specificities, different areas of knowledge work together to solve a given problem.

The process of inserting Geography in Elementary School, however, will only happen meaningfully when we have teachers consonant with this new perspective. Geography teachers education either as undergraduate or as continued studies, should concentrate on critical thinking of the concepts which characterise the Geographycal Science and its use in school, at the first stages of the Elementary School in special.

* Estudo do Meio

ÍNDICE DE GRÁFICOS, TABELAS, QUADROS E MAPAS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Caracterização das escolas pesquisadas..... | 24 |
| Mapa 1 - Localização das escolas visitadas durante pesquisa..... | 25 |
| Gráfico 1 - Idade dos professores pesquisados..... | 26 |
| Gráfico 2 - Tempo de Magistério..... | 27 |
| Tabela 1 - Formação em nível médio..... | 27 |
| Tabela 2 - Formação em nível superior..... | 27 |
| Tabela 3 - Carga horária X rede de ensino..... | 28 |
| Tabela 4 - Tempo reservado para Estudos Sociais..... | 29 |
| Tabela 5 - Principais fontes de consulta..... | 30 |
| Tabela 6 - Recursos que utiliza nas aulas de Estudos Sociais..... | 31 |
| Tabela 7 - Trabalhos práticos..... | 32 |
| Tabela 8 - Como aprendeu? O que aprendeu em Geografia?..... | 34 |
| Quadro 2 - Etapas na realização de um Estudo do Meio..... | 45 |
| Quadro 3 - Cronograma de realização das Oficinas de Trabalho..... | 55 |
| Quadro 4 - Cronograma de realização das entrevistas..... | 55 |
| Mapa 2 - Localidade do Morro do Horácio..... | 57 |
| Mapa 3 - Morro do Horácio em Florianópolis..... | 57 |

RELAÇÃO DE ANEXOS

Anexo 1 - Quadro geral das características dos entrevistados na sondagem preliminar

Anexo 2 - Fichas (1 e 2) utilizadas na realização das sondagens diagnósticas

Anexo 3 - Planejamento das Oficinas

Anexo 4 - Bibliografia utilizada nas oficinas e textos lidos durante os encontros

Anexo 5 - Pareceres das professoras durante a análise preliminar da área

Anexo 6 - Instrumentos utilizados nas entrevistas com moradores antigos, moradores recentes e integrantes da Associação Comunitária do Morro do Horácio

Anexo 7 - Entrevista com Sr. José Pires

Anexo 8 - Entrevista com Dona Marica - exemplo de relato de experiência das professoras Rita Pinheiro e Fátima Menoncim

Anexo 9 - Texto coletivo elaborado a partir de consulta bibliográfica e entrevistas a membros da localidade: "*Morro do Horácio: histórias de um lugar perto do céu*"

Anexo 10 - Roteiro de trabalho para confecção da planta funcional

Anexo 11 - Planta funcional da localidade do Morro do Horácio (extensão da Rua Antônio Carlos Ferreira)

Anexo 12 - Texto coletivo: Interpretação da Planta Funcional da Localidade

Anexo 13 - Instrumentos de sondagem utilizados na avaliação das oficinas

Anexo 14 - "Traduzindo em Ações" - publicação da PMF

Anexo 15 - Pautas das entrevistas

INTRODUÇÃO

Apreender as práticas pedagógicas referentes à inserção da Geografia nas Séries Iniciais constituiu a preocupação central dessa pesquisa.

Compreender a trajetória da Geografia enquanto ciência que busca entender o real em sua diversidade e a conseqüente transposição didática de seus conceitos fundamentais para os currículos escolares é um desafio que apresenta múltiplas faces. Uma delas refere-se à formação do professor do ensino fundamental.

O professor das Séries Iniciais, freqüentemente chamado de *polivalente*, recebe tal designação porque é obrigado a transitar entre as várias áreas do conhecimento.

Uma dessas áreas é a que estuda as formas de produção do espaço em que se processam as relações sociais e de produção - a Geografia.

Ao analisarmos a Geografia que se ensina nas Séries Iniciais, é impossível deixar de constatar o nível de defasagem entre conteúdos geográficos veiculados pelo professor e aqueles significativos e imprescindíveis para uma compreensão ampla e crítica da sociedade e do espaço, que deve embasar o cidadão.

Sabemos que os professores, em sua prática pedagógica, repassam conteúdos e *dividem com seus alunos o resultado das elaborações a respeito dos saberes e conhecimentos culturais a que têm acesso* (PENIN, 1994:29).

No caso das Séries Iniciais, grande parte do professorado possui formação a nível de 2.º Grau. Isso significa dizer que, a Geografia, enquanto disciplina “desapareceu” de suas vidas no final do 1.º Grau, não constando da quase totalidade das grades curriculares, tanto nos cursos de Magistério quanto nos cursos superiores de Pedagogia.

O “contato” com a Geografia se resume, então, a duas frentes: as percepções que o professor tem do meio e a “parceria” que estabelece com os livros didáticos. É precisamente sobre esse “respaldo teórico” que embasará suas aulas de Geografia e sua leitura de espaço.

Trabalhar com concepções vivas que caracterizam o professor e sua prática requer um esforço de aproximação ao fenômeno educativo, em seus movimentos

concretos e particulares. Assim, parafraseando Sócrates, não é através de nomes que devemos procurar conhecer ou estudar as coisas, mas, de preferência, por meio delas próprias.

Nesse sentido, a pesquisa em questão esforçou-se por estabelecer uma metodologia de trabalho que permitisse ao pesquisador vislumbrar com clareza o fenômeno, ao mesmo tempo que pudesse proporcionar ao grupo pesquisado, soluções práticas para os problemas reais enfrentados cotidianamente por ele.

Sem negar que o processo de elaboração do conhecimento espacial-geográfico se dê no campo do vivido, foi preciso avançar através da ação e recuperar o saber como reflexão. O Estudo do Meio foi utilizado como uma metodologia capaz de conduzir nosso trabalho e orientar nossos olhares sobre o espaço concreto.

A localidade do Morro do Horácio, em Florianópolis, serviu de palco para que afinássemos nossa percepção, confrontando idéias e dogmas, conhecimentos e chavões, realidade e necessidades... Foi ali que o grupo tomou forma e consciência da importância do trabalho de produção coletiva do saber. Foi no Morro que a Geografia, vivificada, mostrou sua face mais atraente. Ali constatou-se que as práticas embasadas na decoreba ou nas definições rigidamente estabelecidas pelos manuais didáticos eram embustes objetivando disfarçar as possibilidades de reflexão e suprimir a vitalidade das descobertas feitas a partir do conhecimento do espaço vivo e real.

Através do Estudo do Meio, elementos próprios do conhecimento geográfico escolar foram observados e categorizados no campo e permitiram que o processo fosse, de certa forma, liberado do aspecto rigidamente estruturado, sob a forma da pesquisa acadêmica convencional. Assim, seminários, mapeamentos, debates, discussões, estudos, leituras ou entrevistas fluíram de forma muito satisfatória, potencializando, com isso, o efeito de conscientização pretendido pela investigação.

A necessidade da inserção dos conhecimentos históricos e geográficos junto às grades curriculares das Séries Iniciais, em contraposição às práticas desgastadas conhecidas como *Estudos Sociais*, ficou constatada no decorrer da pesquisa.

Tanto professores quanto alunos, desejam ter maior clareza quanto aos objetivos fixados para essa área. *O que trabalhar em Estudos Sociais? Qual é o seu objeto? Por que incluir a perspectiva social no cotidiano da escola fundamental? Como dar conta das especificidades teóricas que a inserção do discurso geográfico e histórico*

exigem? O que é História ou Geografia? Qual História e Geografia se quer? Essas foram questões exaustivamente perscrutadas no decorrer de nosso contato.

De acordo com os depoimentos dos profissionais envolvidos na pesquisa, Estudos Sociais constituiu-se num “caldeirão” que reúne uma infinidade de práticas, pouco embasadas cientificamente e com forte conotação ideológica.

A proposta defendida nesse trabalho, busca, não somente erradicar as práticas desmobilizadoras e alienantes conhecidas como Estudos Sociais, mas trazer para a escola alternativas concretas de trabalho e espaço para reflexão. A introdução da Geografia ou História nas Séries Iniciais deve vir acompanhada de uma profunda alteração na concepção desses conhecimentos. Se isso não ocorrer, corremos o risco de recair nos mesmos erros que hoje criticamos.

Dar nome aos bois - foi uma expressão utilizada por uma das professoras do grupo referindo-se à necessidade de compreensão mais aprofundada do universo da produção científica na área de História e Geografia. Ela expressa, também, o intuito de combater a dissimulação do discurso social pretensamente incorporado à disciplina de Estudos Sociais, que estuda ao mesmo tempo, tudo e nada.

Finalmente, é preciso sustentar que a inserção do estudo geográfico e histórico nas Séries Iniciais somente se dará a partir do momento em que investirmos na formação do professor. Caso contrário, a Geografia e a História, continuarão a ser sinônimos de monotonia e memorização, sendo uma realidade distante aos alunos no início do processo de escolarização.

A estrutura do presente trabalho pretende retratar o processo de pesquisa. O primeiro capítulo busca dar conta da problemática anterior, levantando os procedimentos metodológicos utilizados no decorrer do trabalho.

O segundo capítulo relata os percalços no processo de tomada de consciência do grupo envolvido.

Os avanços, a produção do conhecimento e os resultados da pesquisa são analisados no último capítulo.

Espero, ao final desse trabalho ter contribuído para a reflexão sobre a inserção significativa da Geografia no âmbito das Séries Iniciais, fugindo das opções exclusivamente teóricas e avançando sobre o cotidiano concreto das escolas e de seus profissionais.

CAPÍTULO I

A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

1. Como surge o problema ao pesquisador...

Durante o período de minha graduação acadêmica, cursada nas áreas de Pedagogia e Licenciatura em Geografia, realizei investigações acerca da realidade do ensino de Geografia. Essas reflexões enveredaram prioritariamente pelo caminho das Séries Iniciais.

A influência da Geografia Tradicional nos currículos, nos programas e na prática cotidiana dos professores polivalentes* (SCHRÖTER, 1990) foram algumas de minhas preocupações iniciais. A análise de livros e manuais didáticos e conceitos que esses veiculavam também serviram de reflexão (SCHRÖTER, 1991), bem como a verificação da necessidade da inserção da Geografia enquanto componente obrigatório nas grades curriculares das Séries Iniciais, substituindo a prática corrente de Estudos Sociais (SCHRÖTER, 1992). Todos esses aspectos contribuíram para o afinamento de meu objeto de pesquisa atual.

Além dessas incursões teóricas, minha prática esteve permeada por experiências nos diversos níveis de ensino. Ministrei aulas por aproximadamente 6 anos em classes de educação infantil, lecionei para o 1.º e 2.º Graus, antes mesmo de concluir minha graduação, e estive ligada por quatro semestres ao Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina, ministrando a disciplina Prática de Ensino de Geografia. Também ministrei, em conjunto com a professora Jandira C. Spalding, a disciplina Metodologia do Ensino de Geografia, em nível de pós-graduação, no curso de especialização em Metodologia do Ensino das Séries Iniciais, no segundo semestre de 1995, na UFSC.

* Denominação atribuída ao professor de Séries Iniciais (1.ª a 4.ª série do 1.º Grau) que, responsável por uma turma, ministra todas as áreas do conhecimento.

Paralela à pesquisa e à atividade docente, minha inserção em um grande número de cursos de capacitação de professores em serviço possibilitou-me redimensionar minha prática, ao mesmo tempo em que me conferiu maior contato com a realidade. A experiência frente a esses cursos iniciou-se em 1993 e perdura até hoje. Nessas oportunidades, o trabalho com os professores, basicamente das Séries Iniciais, revela um mundo característico de conflitos e dúvidas que merece ser descortinado e analisado com maior profundidade.

O contato variado com esses diversos segmentos do ensino e seus profissionais proporcionou uma visão mais abrangente da Educação e da necessidade de a Geografia estar inserida em novas “frentes de trabalho”, ou seja, ela enfrenta, hoje, o desafio de mostrar-se útil e necessária para responder, em conjunto com as outras ciências, aos dilemas pelos quais passa a Educação, em seus diferentes níveis de realização.

Dessa maneira, meu objeto de pesquisa surgiu da necessidade de teorizar mais sistematicamente esse cotidiano. A busca de elementos conceituais que subsidiem as práticas e o compromisso com um ensino e uma Educação que assumam como objetivos básicos a formação do homem integral e a transformação da realidade me levaram a empreender esta dissertação.

Entendo, no entanto, que a renovação teórico-metodológica da Geografia, enquanto ciência capaz de responder a algumas questões do processo de (re)significação do saber e transformação da realidade, somente aconteça a partir do momento em que velhos dogmas sejam ameaçados e proscritos.

Até há pouco tempo, era comum os debates nessa área se resumirem a preocupações quanto à prática escolar e à presença da Geografia na escola, privilegiando-se a ótica do aluno. Surgiram, com isso, inúmeras publicações¹ versando sobre sua adequação psicológica e sua aceitação pelo alunado. Acredito ser esse um caminho fundamental para recuperarmos a importância que a Geografia tem no universo escolar. Por outro lado, o avanço nessas discussões, tanto a nível da escola, como da

¹ São exemplos de obras que analisam a situação: RESENDE, M.S. *A Geografia do Aluno Trabalhador: caminhos para uma prática docente*. São Paulo: Loyola, 1986; PEREIRA, D. et alii. “A Geografia no 1º Grau: algumas reflexões”. *Prática de Ensino em Geografia*. São Paulo: Marco Zero/AGB, 1991.

Geografia propriamente dita, mostra o quanto é necessário que nos embrenhemos com mais afinco junto a outras “frentes” de trabalho.

A ciência geográfica esteve, durante um longo período, despreocupada com sua realização no âmbito escolar. Essa constatação é facilmente comprovada quando analisamos as grades curriculares brasileiras. Decorrente da desmobilização sofrida na área com o advento da Lei 5692/71, a Geografia faz parte, formalmente, apenas dos currículos do 1.º Grau maior e de alguns cursos em nível de 2.º Grau, ou seja, não aparece explicitamente nas Séries Iniciais. Neste nível de ensino temos práticas pedagógicas conhecidas como Estudos Sociais, que aglutinam sob a mesma designação os conhecimentos históricos e geográficos. Esse “casamento” forçado da História com a Geografia imprimiu à disciplina, pelo menos no Brasil, um caráter moralizante, que muitas vezes analisa a realidade como se vivêssemos um “conto-de-fadas”.

Percebe-se, através da análise de currículos, programas, livros didáticos e prática pedagógica, a superficialidade teórica das noções geo-históricas veiculadas pela “disciplina”. Os programas, em geral, primam pelo tecnicismo pedagógico e por uma despreocupação frente ao trabalho com conteúdos e conceitos providos de criticidade, que são arrolados de maneira estanque e fragmentada.

As noções geográficas antecedem “fatos” históricos, ignorando-se, assim, que o espaço é construído historicamente pelo homem, sendo determinado pelo binômio indissociável e interdependente representado pelo tempo e pelo espaço².

A descrição dos lugares é supervalorizada e os conteúdos geográficos fundamentam-se, com frequência, na Geografia Tradicional, que estuda a realidade de forma excessivamente compartimentalizada, reforçando a dualidade homem X natureza/ Geografia Humana X Geografia Física. O real é enfocado como sendo estático e imutável; o aluno o estuda como se estivesse do lado de fora, sem participar de sua própria formação. Os aspectos naturais são abordados fragmentária e descritivamente e não têm relação com a ação dos homens vivendo em sociedade:

² Exemplos práticos podem ser constatados a partir da análise de grande número de livros didáticos. São exemplos claros os livros de PASSOS, C. e SILVA, Z. Eu gosto de Estudos Sociais; MORAES, M.M. et alii. Mundo Mágico: curso completo; CORREIA, M.E. e GALHARDI, M. Como é Fácil! Estudos Sociais, Ciências e Programa de Saúde.

Observa-se a descrição do espaço natural (relevo, clima, vegetação, recursos naturais) seguida da superposição, também descritiva, dos fatos humanos, numa tentativa de relacionar o homem a seu meio e, finalmente, a descrição dos fatos econômicos. Não há questionamento quanto ao que engendra tais fatos, mas apenas se fornece um instantâneo da paisagem (PEREIRA et alii: 1984).

Em LUSTOSA (1992) essas constatações se comprovam com o simples fato de analisarmos o sumário da publicação. A obra inicia versando sobre a *família*, passa a seguir para a *escola*, o *bairro*, e a *cidade e o campo*. Continua seu percurso discorrendo sobre *O Brasil*, *o Estado e o Município* para, então, focar *Boas Maneiras e Meios de Transporte*. O conteúdo sobre *Orientação*, fundamental para a formação espacial do indivíduo, aparece inserido entre o estudo de *José de Anchieta / Festas Juninas e O comércio/ Dia dos Pais!*

Temos aqui um exemplo nítido de como o ensino torna-se algo monótono e enfadonho, tanto para o aluno, que se vê totalmente excluído do contexto que estuda, quanto para o professor, muitas vezes, despreparado e sem condições de perceber sua importante função junto ao processo de aquisição/elaboração do saber. Assim, assume posturas acríticas, trabalhando para o mascaramento de relevantes questões acerca da dinâmica de constituição do espaço social em que está inserido seu aluno e ele próprio. Testemunhos de professores demonstram o caráter de insatisfação reinante na área:

Já deformei muitos alunos! (depoimento da professora M. C., durante a realização da segunda oficina de trabalho desta pesquisa).

As manifestações quanto às incertezas avançam em outro depoimento:

Nós não sabemos que tipo de aluno precisamos formar. Não temos claro o conteúdo específico das áreas que devem ser trabalhadas. A escola não forma, a faculdade não forma. Os cursos derrubam hipóteses e levantam dúvidas e angústias... (depoimento da professora F. M. em nosso primeiro encontro de trabalho)

Estudos Sociais tem sido alvo de críticas, por parte dos educadores em geral³, desde que foi fixado como componente obrigatório das grades curriculares de 1.º e 2.º Graus, através da Lei 5692/71, substituindo e esvaziando, na prática, disciplinas como História, Geografia e Filosofia que, além de apresentarem objetos de estudo e métodos de análise da realidade específicos, proporcionam potencial de reflexão crítica e cabedal científico.

A pesquisadora Elza Nadai, em seu artigo ESTUDOS SOCIAIS NO 1.º GRAU, remonta o histórico de implantação dessa prática junto às escolas brasileiras. Segundo NADAI, “sua trajetória de implantação/desimplantação na escola brasileira, [passou] por momentos e fases diferentes nas quais é possível captar nuances e modificações em sua própria natureza” (1988:01).

De acordo com suas pesquisas, é possível identificarmos quatro fases distintas de realização de Estudos Sociais junto ao cenário educacional brasileiro. Em um primeiro momento, ocorre a introdução dessa prática, ainda de maneira informal, através de contatos feitos com educadores norte-americanos. Anísio Teixeira, após concluir seus estudos nos Estados Unidos, e, influenciado pelos ideais pragmáticos da Escola Nova norte-americana, inaugura no país a discussão frente à adoção destes ideais pelas escolas brasileiras. Estudos Sociais, nos Estados Unidos, era uma prática que visava a adequação do cidadão à vida democrática. Através do estudo da disciplina, os indivíduos “desenvolveriam as aprendizagens sociais necessárias à vida democrática” (MICHAELIS⁴ apud NADAI, id.:02). Em suma, a disciplina contribuiria, segundo os pressupostos americanos, para a formação do cidadão, cômico de suas atribuições e direitos, conhecedor profundo das regras e das características da sociedade em que se encontrava inserido.

No Brasil, nesse primeiro momento, a introdução dos ideais pragmáticos nos programas e currículos nacionais deu-se de modo experimental nas escolas notadamente progressistas, ou seja, influenciadas pelos ideais pedagógicos escolanovistas. No entanto, tendo como eixo central o seu papel na “elaboração de uma

³ Ver, por exemplo, críticas apontadas por ARROYO, M. G. Pátria Amada, Ignorada. Em Aberto. Brasília, n.37, p. 17-27, jan/mar, 1988 ; HÖFLING, E. M. O Livro Didático em Estudos Sociais. Campinas (SP): Editora da UNICAMP, 1986 ou SCHAFFER, N.O. Os Estudos Sociais Ocupam Novamente o Espaço...de discussão. Terra Livre. n.04. São Paulo: Marco Zero, 1988.

⁴ MICHAELIS, J.U. Estudos Sociais para Crianças numa Democracia. Trad. Leonel Vallandro, Rio de Janeiro: Globo, 1963, p. 3-5.

sociedade harmônica e equilibrada, sem divergências ou conflitos, resultante da contribuição igualitária de indivíduos, etnias e grupos” (NADAI, id.: 04).

É importante ressaltar o contexto histórico em que se desenrolam esses fatos. O país conheceu na década de 30 do atual século uma verdadeira revolução em termos de ideário pedagógico. Com o lançamento do “Manifesto dos Pioneiros” em 1932, pensou-se, pela primeira vez no país, a educação como algo científico. O Brasil precisava modernizar-se e galgar os degraus das nações mais desenvolvidas. Isso somente seria possível se a população tivesse acesso à educação. Havia aí, contudo, um pequeno diferencial: cabia à escola tanto a formação da elite condutora dos processos de mudança, quanto a formação do povo, este, cada vez mais familiarizado com os processos produtivos que integrariam o país à economia mundial: “a alfabetização do povo apresentava-se como a questão nacional por excelência” (CARVALHO, 1989: 40). A escolarização em massa do brasileiro representava, assim, um passaporte para que o país se integrasse ao novo regime de acumulação mundial. Realizavam-se, através da escola, as máximas organizadoras do trabalho fordista em nível internacional. A escola seria, então, o fórum de reciclagem de trabalhadores afinados ao ritmo de produção fordista. O Brasil estaria, com isso, preparado para o ingresso no mundo moderno.

Para o êxito desses empreendimentos foi necessária a implantação de um projeto calcado na exacerbação do sentimento patriótico. Nesse sentido,

(...) a educação cívica era a garantia de que a educação não viesse a tornar-se fator de desestabilização social. Porque a instrução pura e simples era uma arma e, como toda arma, perigosa. Colocá-la nas mãos da população requeria medidas que preparassem quem a recebesse para manejá-la benfazejamente para si e para os outros (CARVALHO, 1989: 59).

Estudos Sociais adaptou-se maravilhosamente bem a essa tarefa. Além da inculcação ideológica, tinha por objetivo, socializar na escola os avanços das Ciências Sociais, no campo científico. Delgado de Carvalho, signatário do Manifesto dos Pioneiros e geógrafo ilustre, resume assim os objetivos e características da nova área curricular:

As Ciências Sociais são ensinadas sob a forma de Estudos Sociais(...) Estes têm campos idênticos, pois tratam de relações humanas e compreendem as mesmas disciplinas [Sociologia, História, Política, Economia, a Geografia e a

Antropologia Cultural]. Mas seu objetivo não é propriamente a investigação, mas sim o ensino, a vulgarização. O seu propósito não é fazer progredir a Ciência, mas educar. Sem ser ciência normativa, as Ciências Sociais guiam os Estudos Sociais e os levam a conclusões práticas, instrutivas e úteis (CARVALHO⁵ apud. NADAI, 1988: 06).

Essas práticas, apesar de se configurarem como inovações na época, caracterizavam-se por serem aglutinadoras e barateadoras do conhecimento social. Ao invés de proporem o avanço nas reflexões sobre o homem e suas manifestações em sociedade, estimulavam a adequação do indivíduo ao que estava posto.

De modo específico, as ciências constantes do rol de conhecimentos da nova “área do conhecimento” eram lideradas pela Sociologia. Segundo seus idealizadores, por sua grande amplitude, Estudos Sociais responderia mais adequadamente aos desafios do conhecimento, uma vez que objetivava abarcar todas as ciências sociais num discurso integrado. Assim, “beneficia-se de imediato as crianças pois, alargam-se os campos de trabalho, interpretam-se tópicos de disciplinas diferentes; multiplicam-se as interdependências e apagam-se, também, as delimitações precisas” (CARVALHO, id.: 06). É possível identificar, aqui, uma das características de Estudos Sociais que perdura até hoje no discurso pedagógico, a saber, seu pretense caráter interdisciplinar. O fato de, segundo Delgado de Carvalho, destituir-se de fronteiras de delimitação precisas entre as ciências que tenta abarcar confere-lhe, antes, a fragmentação e a descaracterização desses conhecimentos; levando raríssimas vezes a atitudes interdisciplinares. Interdisciplinaridade não significa diluição, mas respeito às diversas nuances dos conhecimentos e seu trato significativo.

Num segundo momento, NADAI (op.cit.) sustenta que a forma com que Estudos Sociais realizou-se, entre as décadas de 40 e 60, contribuiu, fundamentalmente, para a concretização do projeto social da época. Apesar de se constituir numa proposta que poucas vezes ameaçava a lógica da constituição do real, ampliou, de certa forma, o espaço de crítica social. Inovações se fizeram conhecer nas propostas pedagógicas das escolas consideradas progressistas nessa época, especialmente concentradas nos Ginásios Vocacionais e nos Colégios de Aplicação das Faculdades de Educação. Essas escolas

⁵ CARVALHO, M.M.C. de. Molde Nacional e Forma Cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação 1924-1931. São Paulo: FEUSP, 1986, p.9-10. tese de doutorado.

incluiram Estudos Sociais em seus programas curriculares sob a forma de “campo do conhecimento”, ou seja, ao invés de descaracterizar disciplinas com reconhecido potencial crítico como História e Geografia, fundindo-as num mesmo caldo, lutou-se para que as aprendizagens estivessem centradas no trabalho coletivo e na integração das várias áreas do conhecimento presentes na escola.

Apesar de objetivar a adequação do aluno ao meio em que vive e fomentar o espírito de nacionalidade, os currículos incorporavam a necessidade de organização dos indivíduos, de construção de um espaço de cooperação e participação política. Projetos coletivos, como a realização de “Estudos do Meio”, tornaram-se práticas freqüentes e foram marcantes nessas escolas. Estes estudos, geralmente, tinham Geografia e História como disciplinas-piloto; as demais, organizavam seus conteúdos em função dos objetivos fixados pelo conjunto de professores e especialistas, levando-se em conta as especificidades e os objetivos da escola.

As práticas antidemocráticas decorrentes do Golpe Militar de 1964 desencadearam o fim dessas experiências pedagógicas, uma vez que seus princípios eram considerados perigosos e contrários à pretendida domesticação dos “cidadãos”. Essa época caracterizou uma nova etapa de realização de Estudos Sociais junto às escolas brasileiras. Através da Lei 5692/71, corroboradora dos novos ideais políticos, Estudos Sociais teve sua implantação obrigatória sustentada por lei.

Esse período determinou a exclusão do povo de três aspectos essenciais de sua existência: político, econômico, cultural e educacional.

Em primeiro lugar, o regime militar excluiu o cidadão da participação política, uma vez que impediu que ele pudesse eleger democraticamente seus dirigentes e representantes. A freqüência com que ocorriam perseguições, cassações e torturas foi inversamente proporcional ao nível de participação política permitida aos indivíduos.

No plano econômico aconteceu, mais do que nunca, um acirramento de contrastes em relação à concentração de renda nas mãos de poucos e à socialização da miséria.

Num terceiro aspecto, o período em questão determinou uma exclusão cultural e educacional do povo, tendo em vista que a escola passou a ser encarada menos como lugar de saber e formação do cidadão, e mais como apêndice do Estado e difusora de sua ideologia.

Sobre esse aspecto a legislação educacional da época objetivava estabelecer uma vinculação orgânica entre capital e formação de mão-de-obra, pressupondo que “o mercado é o senhor absoluto da educação” (GERMANO, 1993: 130).

Além desse vínculo com o mercado, a escola era responsável pela construção de uma consciência ufanista em relação à pátria:

Ao lado das medidas repressivas, foi instituído, em todos os graus escolares, um ensino propagandístico da ‘Ideologia da Segurança Nacional’ e dos feitos da Revolução de 64, com vistas à obtenção de alguma forma de consenso e de legitimação. Isso ocorreu com a institucionalização da ‘Educação Moral e Cívica’ e seu prolongamento para o ensino superior (inclusive pós-graduação), com a denominação de ‘Estudo dos Problemas Brasileiros’, que, segundo estabelece o Decreto Lei 869/69, assinado pela junta militar, tornaram-se disciplinas obrigatórias, [tendo por eixo fundamental] o combate à chamada subversão comunista, a difusão da idéia de Brasil-potência e a necessidade da existência de um Estado forte e poderoso, para contestar os seus inimigos internos e externos e promover o ‘desenvolvimento’ (GERMANO, id.:134-135).

No bojo da Lei 5692/71, observou-se, além da inclusão das disciplinas acima, com caráter obrigatório, a supressão da Filosofia e a aglutinação da Geografia e da História sob o rótulo de Estudos Sociais. Esta disciplina tinha por objetivo geral, conforme o Parecer 853 do Conselho Federal de Educação, “(...) o ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que não só deve viver, como conviver, sem deixar de atribuir a devida ênfase ao conhecimento do Brasil, na perspectiva atual de seu desenvolvimento” (C.F.E., 1975: 75).

O advento de Estudos Sociais determinou mudanças estruturais tanto nos órgãos formadores do professorado, quanto na escola propriamente dita.

Em primeiro lugar, proliferaram-se no país, nos mais recônditos lugares, cursos de Estudos Sociais, que objetivavam formar, a título de Licenciatura Curta, profissionais para atuarem na área. Os currículos dos cursos normalmente configuravam-se como amontoados teóricos, ressaltando a compartimentalização, polivalência e superficialidade excessiva com que os conteúdos científicos e específicos eram abordados. Esses currículos exemplificavam com clareza a falta de conexão dos assuntos abordados com a dinâmica de constituição social.

Os profissionais, habilitados em escolas descomprometidas com o saber e com a formação do cidadão, engrossaram as fileiras das escolas públicas, trabalhando como agentes a serviço da inculcação ideológica do discurso dominante.

Diante dos embates teóricos do cotidiano escolar e frente à sua péssima formação profissional, esses professores passaram a adotar, de maneira crescente, os livros didáticos como “tábua de salvação”.

A intrínseca relação entre professor e livro didático foi uma excelente oportunidade para solidificar a ação do governo militar junto à consciência do jovem em formação. Programas de subsídio e distribuição de livros didáticos às escolas públicas foram estimulados e ganharam apoio financeiro de entidades internacionais como, por exemplo, do convênio MEC/USAID^{*}, que necessariamente imprimiram suas diretrizes ideológicas a essas obras.

Mal formado, o professor, diante das problematizações cotidianas, foi “adotado” pelo livro didático, que fornecia o conhecimento, encadeava assuntos estabelecendo prioridades e linhas de trabalho. O professor passou a funcionar, então, como uma espécie de “ventríloquo” ao reproduzir “verdades” absolutizadas e saberes insípidos, sobre os quais não tinha sequer parcela de autoria. Na área de Estudos Sociais, a profusão de livros didáticos funcionava, nas palavras de SOARES (1993), “como curso, ao invés de recurso”, ou seja, os livros eram os grandes determinantes da prática pedagógica do professor.

Os fatos que marcaram esse período destacam-se pela característica de desmobilização constante do discurso geográfico, tanto na escola de modo geral, quanto nas práticas relacionadas a Estudos Sociais, destinadas aos alunos das Séries Iniciais. Com uma profunda debilitação registrada na sua formação inicial, o professor viu-se aliado de sua mais importante ferramenta de trabalho - o conhecimento. Ao ser adotado pelos livros didáticos e frente à intensa tutela burocrática na escola e na sociedade,

^{*} O acordo MEC/USAID (Ministério da Educação e Cultura/ United States Agency International for Development) influenciou um *“novo ordenamento legal da educação com a criação do Mobral, (...) com a aprovação da Lei 5540/68 que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e a aprovação da Lei 5692/71 que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º Graus”* (RIBEIRO, 1993:190, 191). Segundo GERMANO, a tônica deste acordo *“recaía sobre a necessidade de disciplinar a vida acadêmica, coibindo o protesto, reforçando a hierarquia e a autoridade”* (GERMANO, 1993:117).

perdeu sua autonomia de pensamento e ação. As conseqüências desse processo de alienação cultural e profissional do educador refletiram-se na escola e na educação.

Ao trabalhar conteúdos geográficos maçantes e fixar objetivos relacionados à descrição e dissecação da paisagem, o professor impingiu aos alunos, uma ditadura da “decoreba” e da monotonia. As aulas perderam, com isso, a possibilidade de trato com a reflexão acerca da dinâmica da sociedade e do espaço. Para tanto, enfatizava-se a necessidade de memorização sistemática, “(...) eliminando-se o raciocínio e a compreensão e levando à mera listagem de conteúdos dispostos numa ordem enciclopédica linear, que mais uma vez, evidencia uma precedência do natural sobre o social, para que o social seja visto como natural” (PEREIRA, 1993: 28).

É precisamente no final da década de 70 e durante o transcorrer dos anos 80 que se institucionalizou no Brasil um movimento organizado de resistência e confronto à implantação de Estudos Sociais nas escolas brasileiras. NADAI (op.cit.) classifica essa resistência como sendo a quarta fase de sua realização. Concomitantemente aos processos de lenta retomada dos direitos civis e de reflexão quanto às aspirações da sociedade no que se refere à expansão e melhoria da qualidade do ensino destinado às massas surgiram núcleos de resistência às imposições educacionais que chegavam à escola via legislação governamental.

Nesse processo (...) devem ser destacados os trabalhos desenvolvidos pela: Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH) e a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), cada qual congregando, respectivamente professores de História e Geografia dos três graus de ensino, bem como estudantes do ensino superior, que ao lado da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) tornaram-se grandes símbolos desta luta (NADAI, op.cit.: 13).

Os segmentos comprometidos com a denúncia quanto ao caráter doutrinário e desmobilizante das práticas de Estudos Sociais, transformadas em disciplinas obrigatórias nas escolas brasileiras, em 1984, durante o XII Simpósio da ANPUH, aprovaram uma moção pela extinção de Estudos Sociais. Entre outras resoluções, propunha o seguinte:

- a) Extinção das licenciaturas curtas e plenas de Estudos Sociais e suas habilitações no ensino de 3.º Grau;

- b) redistribuição do conteúdo e da carga horária de OSPB entre as disciplinas de Geografia e História;
- c) substituição de Estudos Sociais por Geografia e História, nas quatro séries finais do ensino de 1.º Grau, em qualquer condição em que sejam ministradas e, conseqüentemente, a necessária ampliação da carga horária (FENELON⁶ apud NADAI, op.cit.: 13).

Em grande parte do país, Geografia e História já se fazem presentes nas séries finais do 1.º Grau. Por outro lado, isto não acontece nas Séries Iniciais. Nesse segmento da educação, raras são as experiências em que se percebe o trabalho específico nestas duas áreas do conhecimento. Propostas curriculares estaduais mais avançadas, como as de Minas Gerais, Paraná e São Paulo prevêem o trabalho com a História e a Geografia nas Séries Iniciais. Outras propostas, como a de Santa Catarina, apesar de relacionar componentes programáticos referentes à História e à Geografia desde a educação infantil, não as concretizam efetivamente nas escolas.

Apesar de ter sua obrigatoriedade expressa pela Lei 5692/71, Estudos Sociais precisaria ser veiculado nas escolas como área de estudos e, não, como disciplina de caráter aglutinador, congregando, nesse sentido, o estudo integrado das ciências sociais, sem que estas tenham, necessariamente, que se descaracterizar. O parecer substitutivo n.º 374 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, aprovado em 01.09.1987, permite que as escolas conservem Estudos Sociais como área, sem ter obrigatoriamente que usar formas aglutinadoras, e não impede, portanto, que Geografia e História sejam tratadas como disciplinas distintas.

É importante ressaltar, no entanto, que não podemos discutir a extinção de Estudos Sociais e o retorno da Geografia, História ou Filosofia como uma “simples volta à situação anterior”. Junto a esse “retomar” é necessário que exista uma discussão quanto à natureza desses conhecimentos, sua significação na formação do indivíduo e sua parcela de contribuição para a constituição de um novo projeto educativo.

Outro aspecto a ser levado em consideração é a necessidade de que os professores envolvidos no processo comunguem da nova proposta, ou seja, é preciso que a recuperação do conhecimento se dê de forma significativa na comunidade escolar. Sabemos que as aulas de Estudos Sociais não agradam aos alunos e tampouco aos professores, além de não darem conta das dimensões espaço-temporais representativas

⁶ FENELON, D.R. A questão de Estudos Sociais. Cadernos CEDES. São Paulo (10): 11-22, 1984.

para a constituição do saber histórico-geográfico do cidadão que a escola se propõe a formar. Para que isso aconteça, faz-se necessário que o coletivo de professores esteja inserido nas discussões atuais tirando conclusões a respeito do processo de (re)significação do saber. O movimento apenas terá êxito se for efetivamente encampado pelos professores.

Pesquisas nos mostram que a qualidade da formação dos professores das Séries Iniciais na área de História e Geografia deixa muito a desejar (GEBRAN,1990; SCHRÖTER,1995; SILVEIRA,1994). Um contato mais aprofundado com esses professores, na maior parte das vezes, mostra o quanto a Geografia e seus conceitos estão distanciados do seu cotidiano. A maioria afirma que os conceitos/conteúdos geográficos de que dispõem foram elaborados através de sua vivência, por intermédio da televisão e de outros meios de comunicação, ou, então, estruturados no *início* de sua escolaridade. O contato sistemático com a Geografia aconteceu, geralmente, até o final do 1.º Grau, uma vez que, a quase totalidade dos cursos de Magistério não incorpora Geografia a seus currículos programáticos.

Depoimentos de professores envolvidos no presente trabalho de pesquisa atestam a veracidade dessas conclusões:

Tudo em Geografia foi muito tradicional. Ficávamos horas decorando extensão e grandeza de países; continentes, rios... Era um estudo das grandezas (depoimento da professora C. S. durante a 2.ª oficina* de trabalho).

Não lembro de nada [que estudei]. Faz muito tempo (depoimento da professora M. J., no mesmo encontro de trabalho)

Não temos Geografia no 2.º Grau, no Magistério! (depoimento de todas as professoras envolvidas no presente projeto de pesquisa).

Os conceitos geográficos, empobrecidos, carecem de elementos novos de análise, cuja ausência impede os professores de realizarem raciocínios que ultrapassem o senso comum, compreendendo o espaço e as relações históricas que o produzem como um processo dinâmico. Os conceitos detidos pelos professores participantes das oficinas,

* Os vários encontros do grupo foram denominados *oficinas de trabalho*, detalhadas mais adiante.

grosso modo, são os mesmos que caracterizam a geografia do “cidadão comum”, que tem uma visão fragmentada da realidade porque não consegue enxergar além do cotidiano e não possui informações para compreender numa perspectiva de totalidade o real que se descortina à sua volta:

Eu sempre quis saber por que anoitece antes no inverno
(professora M. C.)

A Terra faz rotação e translação juntas? Não pára nunca?
(professora F. M.)

Que história é aquela que apareceu no “Fantástico” de “sol da meia-noite”? (professora M. J.).

Outros exemplos que caracterizam a geografia do “cidadão comum” foram apresentados pelo jornal *A Folha de São Paulo* em seu caderno especial de 17.07.1994. Através de uma pesquisa de conhecimentos práticos de Geografia, a “Folha” tentou identificar a qualidade dos conhecimentos geográficos de transeuntes do centro de São Paulo. “Os dados foram levantados em pesquisa (...) realizada em 30 de junho de 1994 quando foram entrevistados 630 paulistanos, com idade a partir de 16 anos” (FOLHA DE SÃO PAULO, 1994: 2-3).

Entre outras coisas, a pesquisa revelou um grande índice de desconhecimento dos entrevistados no que se refere à dinâmica espacial:

(...) desconhecimento sobre os Estados brasileiros também atingiu altos percentuais. Somente 8% dos entrevistados responderam acertadamente que o Brasil é dividido em 26 Estados; 92 não souberam responder.

No plano mundial, a maioria absoluta [dos entrevistados] não sabe apontar um país sequer que tenha surgido após o colapso do comunismo no Leste europeu.

No âmbito doméstico, a situação também não é diferente. A maioria não sabe dizer, por exemplo, qual é a capital do Rio Grande do Sul.

Mais ainda: uma parcela significativa acha que o México, na América do Norte, é vizinho do Brasil, na América do Sul.

[No entanto], o paulistano classificou geografia em quarto lugar, entre as disciplinas preferidas quando cursou o 1.º Grau, com 7%.

Na auto-avaliação como alunos de geografia, os entrevistados se dividiram: 43% se consideraram ótimos ou bons alunos e 46% se classificaram como regular. Já os professores foram avaliados como ótimos ou bons por 71%.

A maioria absoluta dos paulistanos também revelou não cultivar o hábito de consultar mapas ou guias durante as viagens: 78% disseram que já viajaram para fora da cidade sem fazer consultas a mapas (FOLHA DE SÃO PAULO, 1994: 2-3).

Todos os participantes das entrevistas, como foi frisado, possuíam escolaridade, no mínimo, de 1.º Grau, ou seja, já haviam entrado em contato com a Geografia, quer sob o prisma aglutinador de Estudos Sociais, veiculado nas Séries Iniciais, quer formalmente, enquanto disciplina específica ministrada a partir da 5.ª série.

Os resultados da pesquisa nos permitem concluir que, apesar de se considerarem bons alunos de Geografia, os entrevistados não apresentam respostas satisfatórias no que se refere a conhecimentos básicos sobre a realidade que os cerca. Respostas sobre mudanças na ordem mundial podem ser, de certa forma, relevadas, porque dizem respeito a acontecimentos bastante recentes. Mas o que dizer sobre a incapacidade de relacionar o Rio Grande do Sul à sua capital?

Com toda a certeza, este e outros temas foram, à sua época, exaustivamente trabalhados nas aulas de Geografia, porém, não incorporados significativamente ao arsenal cultural dos indivíduos.

Tal fato acontece no universo escolar de maneira semelhante. Conteúdos como *orientação e localização* espacial são destacados tanto pelos professores, como pelos livros didáticos utilizados nas Séries Iniciais; por sua vez, raros são os professores que conseguem identificar os pontos cardeais ou colaterais em relação ao seu espaço de vivência mais próximo, como pode ser observado através dos depoimentos:

Aqui [no centro de Florianópolis] eu consigo me orientar. Lá na casa da minha mãe [que fica num bairro periférico da cidade], não! (professora M. C.).

Tenho muita dificuldade em me localizar. Não consigo ter noções de representação no mapa (professora F. M.)

É mais fácil se localizar aqui do que em Chapecó. Aqui tem mar! (professora M.S.).

Tenho dificuldade em me orientar em grandes espaços (professora F. M.).

Estamos, então, frente a um dos problemas centrais do ensino: “definições” ou “conceitos” trabalhados superficialmente, seguindo os ditames de programas, planejamentos e livros didáticos, sem possuir ligação orgânica com as experiências e os conceitos espaciais detidos pelos professores.

Inicialmente, antes de serem professores, devemos considerar que os profissionais em questão são pessoas que passaram pela mesma formação escolar que hoje reproduzem. Muitos deles perderam o contato com a imaginação geográfica ao abandonarem o 1.º Grau e não realizaram mediações reflexivas durante sua formação para o Magistério, visto que a disciplina não consta da maioria dos currículos dos cursos de formação de professores em nível de 2.º Grau.

Ao embasarem sua prática pedagógica atual em “lembranças” de conceitos geográficos trabalhados no 1.º Grau e estabelecer uma ponte com o seu *saber geográfico*, os professores das Séries Iniciais mostram-nos a relevância com que essa questão precisa ser tratada. Seus questionamentos e necessidades teórico-metodológicas reivindicam medidas efetivas no sentido de pensarmos programas de formação (inicial e em serviço) comprometidos com aspectos científicos desmistificadores da ciência geográfica.

Isso se afirma com a certeza de que o professor, enquanto mediador entre o saber sistematizado e o saber imediato do aluno, precisa estar melhor amparado conceitualmente para esses desafios. Segundo PIMENTEL (1993:85), o bom professor é aquele que detém, acima de tudo “o domínio do conhecimento amplo, profundo e atualizado, não só do conteúdo programático, como da(s) ciência(s) que ensina”.

A realidade do professor das Séries Iniciais, porém, complexifica tal afirmação. O fato de ser chamado de *polivalente* é indício suficiente do grau de exigência a ele atribuído. Desta forma, lhe é imputada a tarefa de transitar satisfatoriamente por todas as áreas do conhecimento que caracterizam o saber nesse segmento do 1.º Grau. Para isso, vale-se de suas vivências, suas elaborações particulares e da relação que estabelece entre os saberes “formais” a que tem acesso e os saberes “intuídos” através de sua prática e de sua vivência pessoal. Isso se confirma quando analisamos as falas das professoras C. S. e R. P.:

Descobri que não sei nada de 1.ª série! Na faculdade eu sabia!
 Não dá para seguir um planejamento fixo, eu sigo por instinto
 (professora C. S.).

Hoje ao ensinar Geografia sinto um profundo vazio. Não sei o
 que fazer nas aulas. Por isso estou aqui (professora R. P.).

A característica intuitiva do professor frente ao conhecimento que tem e que transmite merece ser analisada em profundidade. Existem saberes que se calcam nos fazeres individuais e coletivos e que possuem, impressos em si, a marca da particularidade com que foram elaborados. Tal particularidade, no entanto, é forma de expressão individual ao mesmo tempo em que revela “uma quantidade de valores, definições e atitudes do grupo ao qual o indivíduo pertence” (GLAT, 1989: 31).

PENIN (1994: 38-39), apoiada teoricamente em Lefebvré, define essa forma de saber ao distinguir espaço de representação *concebido* e *vivido*:

(...) o processo de construção do conhecimento do professor se realiza no espaço de suas representações, constituído por concepções de várias ordens e por sua vivência.

Para que haja verdadeiramente a construção do conhecimento há que se coordenar vivido e concebido. Isso, porque é sempre possível que realizações aconteçam a partir de equilíbrios fictícios, ou sobrevalorizando determinadas concepções, ou a vivência. A utilização de concepções existentes, sem reflexão, pode tornar-se meros discursos; a submissão à vivência pode acarretar uma prática alienada. Em um ou em outro caso, o resultado pode parecer como presença, mas ser apenas um simulacro.

É preciso, a partir dessas afirmações, ressaltarmos a idéia de que é necessário que os conhecimentos erguidos, a partir de representações, avancem em sua elaboração, mediados pelos conceitos: “(...) a importância das representações (...) reside no fato de que são elas que fazem a mediação para o verdadeiro conhecimento. (...) Alcançar as representações e partir delas é o caminho possível para, com vontade e/ou estratégias adequadas, superá-las” (PENIN, op.cit.:171).

A Geografia e o conhecimento do espaço se fazem presentes na vida de todos desde os primeiros momentos. Conhecimentos mais elementares são estruturados facilmente em nosso cotidiano e se referem a nossas experiências físicas e simbólicas com o meio. As relações sociais, de igual forma, implementam e complexificam essas

representações. Mas é preciso que elas avancem em profundidade e, ao coordenar experiência, reflexão e conhecimento sistematizado, alcancem o nível conceitual de interpretação da paisagem, enquanto fruto da práxis social humana. Segundo KOSIK (1989: 10),

(...) a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob um objeto que cumpre intuir; (...) apresenta-se como um campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade.

[No entanto], as formas fenomênicas da realidade, que se reproduzem na mente como um conjunto de representações ou categorias do pensamento comum, (...) são diferentes do núcleo interno essencial da coisa e o seu conceito correspondente.

Para escapar, então, da *pseudoconcreticidade intuitiva* torna-se necessário realizar um esforço que vai além da leitura fenomênica do real, “compreendendo que a realidade é muito mais que o simples fenômeno. Esse não é, portanto, outra coisa senão aquilo que diferentemente da essência oculta - se manifesta imediatamente, primeiro e com maior frequência” (KOSIK, op.cit.:12).

É preciso deixar claro que a caminhada rumo à essência da constituição do espaço efetivamente acontece quando a aparência da paisagem, o fenômeno geográfico, for superada. É necessário, pois ultrapassar uma visão “instantânea” da paisagem e procurar desvendar sua dinâmica constitutiva, que é o cerne da organização do espaço.

Antes de pensarmos em desenvolver nos alunos um outro nível de consciência em relação à elaboração do conhecimento geográfico é imprescindível analisarmos o próprio conhecimento do professor, que tem por incumbência instrumentalizar o aluno e ser elo de interação no processo de trabalho escolar entre o conhecimento, eixo básico, e o aluno.

Concluir que o ensino, de modo geral, não vai bem, não representa um desafio instigador. Constatar as mazelas quanto à formação dos professores que atuam nessa área também não é original. Precisamos investir em pesquisas que, para além das constatações, proponham soluções e estratégias a fim de que esse panorama possa se alterar.

Assim, a realização desta pesquisa se justificou pela necessidade de:

a) estudos e pesquisas acerca das características que embasam o saber geográfico e a prática escolar dos professores das Séries Iniciais;

b) necessidade de cursos de formação que contenham propostas efetivas de trabalho com a Geografia, permitindo a esses profissionais instrumentalização e apropriação de novos conhecimentos que os capacitem a exercer suas funções de forma mais digna, crítica e autônoma.

2. A pesquisa se estruturou assim...

Partindo-se das premissas expostas e com o objetivo de investigar o caráter do conhecimento geográfico de um grupo de professores de séries iniciais no que se refere às características de suas elaborações conceituais sobre o espaço, é que principiamos esta pesquisa.

Inicialmente, ocorreu a necessidade de conhecer melhor o público-alvo ao qual se dirige a pesquisa e, antes mesmo de ter um grupo formado para a realização de um trabalho prático, decidi efetuar uma sondagem diagnóstica, que me permitisse vislumbrar, de maneira mais clara, os sujeitos com quem trabalharia.

As sondagens diagnósticas foram realizadas no período compreendido entre junho e julho de 1995, em escolas de Florianópolis (Ilha e Continente). Dos 40 questionários entregues, 3 não retornaram. A pesquisa fundamentou-se, portanto, num universo de 37 depoimentos.

Foram visitadas 12 escolas, procurando-se investigar diferentes contextos. Destas, 5 eram da rede municipal de ensino, 2 eram escolas da rede estadual, 1 era federal e 3 eram escolas particulares, nos mais diversos bairros da cidade, com diferenciação de clientela atendida (ver mapa e quadro 1).

Dentre as escolas, apenas uma, localizada na Barra do Sambaqui não devolveu seus questionários. Assim, o universo da pesquisa versa sobre a realidade de 11 escolas.

Responderam às perguntas professores que atuam na 1.^a (17 professores) e na 2.^a série (20 professores) do ensino fundamental (ver quadro geral das características dos entrevistados no anexo 1).

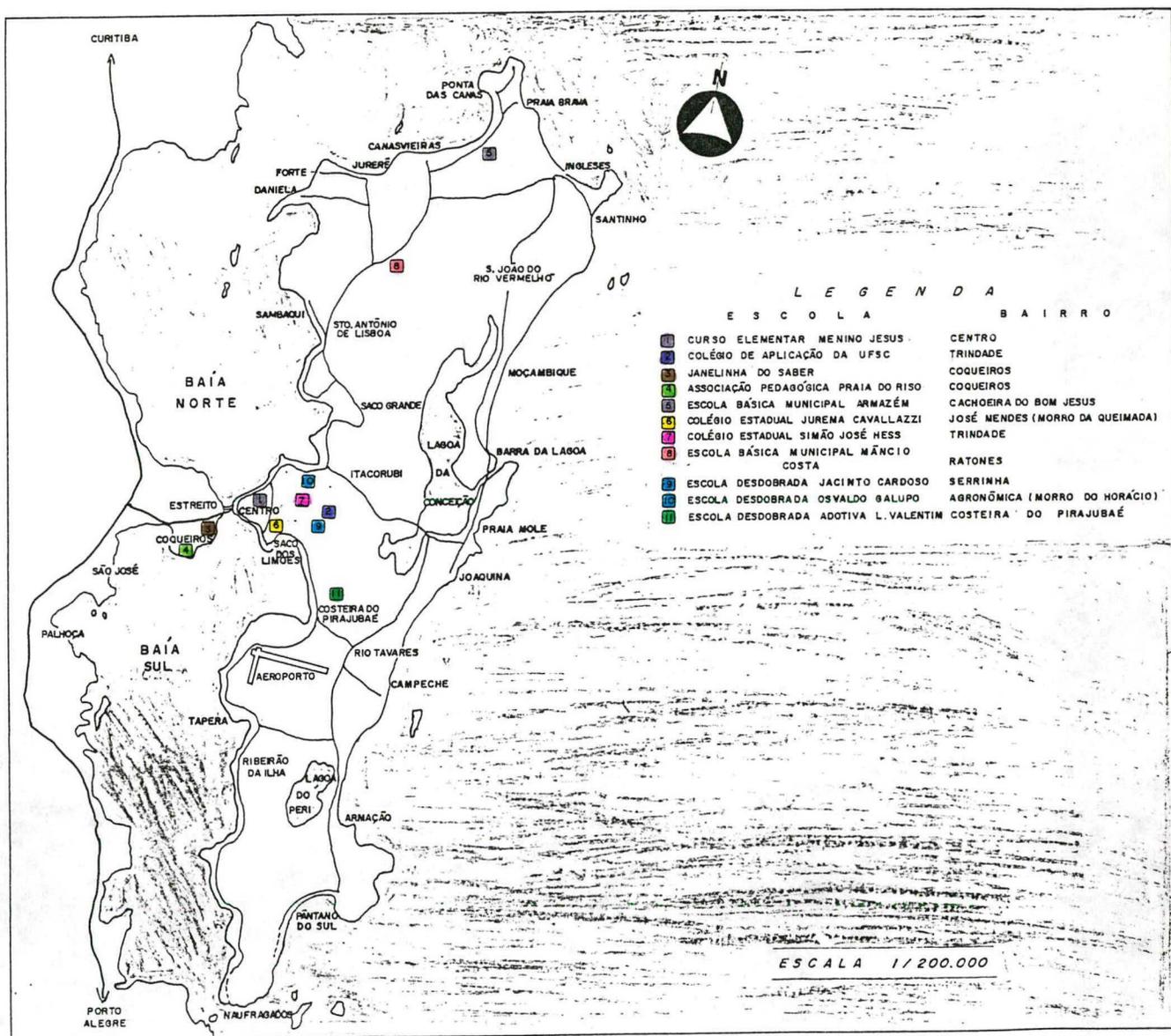
QUADRO 1 - Caracterização das escolas pesquisadas

| ESCOLA | REDE | LOCALIDADE |
|---|------------|---------------------------------|
| 1. Curso Elementar Menino Jesus | Particular | Centro |
| 2. Colégio de Aplicação da UFSC | Federal | Trindade |
| 3. Janelinha do Saber | Particular | Coqueiros |
| 4. Associação Pedagógica Praia do Riso | Particular | Coqueiros |
| 5. Escola Básica Municipal Armazém | Municipal | Cachoeira do Bom Jesus |
| 6. Colégio Estadual Jurema Cavallazzi | Estadual | José Mendes (Morro da Queimada) |
| 7. Colégio Estadual Simão José Hess | Estadual | Trindade |
| 8. Escola Básica Municipal Mâncio Costa | Municipal | Ratones |
| 9. Escola Desdobrada Jacinto Cardoso | Municipal | Serrinha |
| 10. Escola Desdobrada Osvaldo Galupo | Municipal | Agrônômica (Morro do Horácio) |
| 11. Escola Desdobrada Adotiva L. Valentim | Municipal | Costeira do Pirajubaé |

Pesquisa diagnóstica realizada entre os meses de junho e julho de 1995

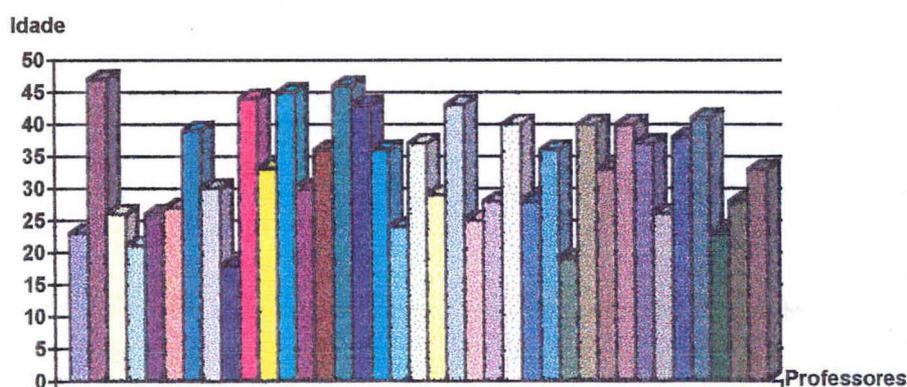
Mapa 1 - Localização das escolas visitadas durante a pesquisa

ILHA DE SANTA CATARINA

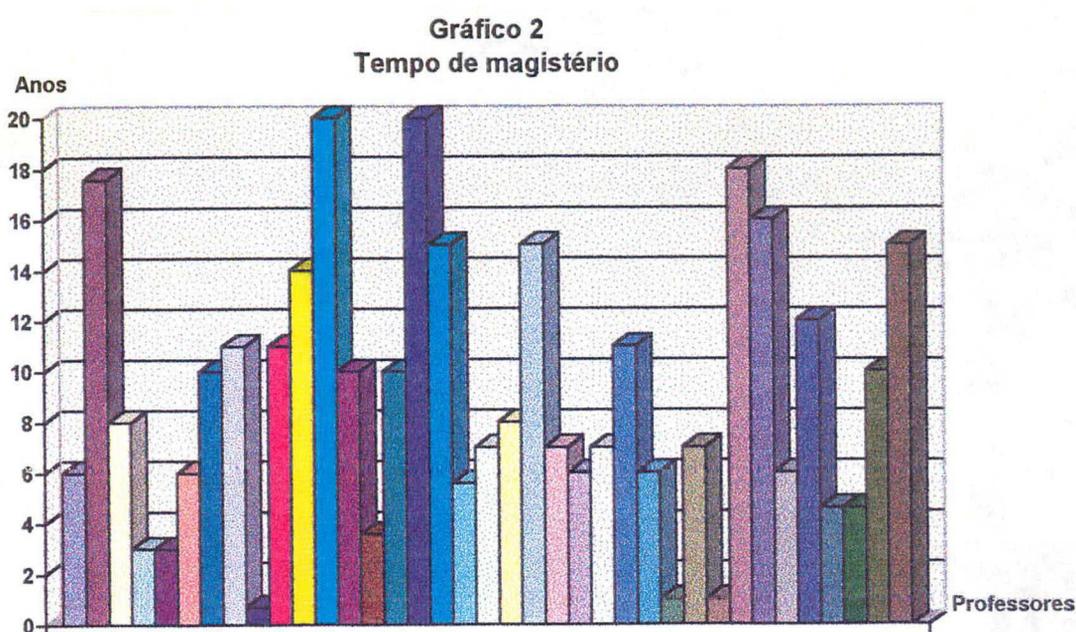


O grupo entrevistado constituiu-se exclusivamente de mulheres na faixa dos 18 aos 47 anos, sendo a idade média dessas professoras em torno dos 33 anos, como se pode observar no gráfico abaixo. Esse fato chama a atenção, pois indica que as professoras aposentam-se cedo ou “desistem” da profissão no decorrer de seus períodos profissionais produtivos (gráfico 1).

Gráfico 1
Idade dos professores pesquisados



A experiência média, na carreira docente, é por volta de 9 anos e meio; poucas são as professoras a apresentarem menos de 3 anos de experiência com a educação (cf. gráfico 2, na próxima página).



A maior parte das pessoas entrevistadas possui formação secundária com certificado do curso profissionalizante a nível de Magistério/Normal (cf. tabela 1) e apenas 35,18% não chegou ao nível superior. A formação no 3.º Grau ocorreu em cursos variados, embora cerca de 45% do total de professoras com nível superior, ou em vias de concluí-lo, tenha optado pela habilitação em Pedagogia (tabela 2).

Tabela 1 - Formação em nível médio

| <i>Escolaridade</i> | <i>Número</i> | <i>%</i> |
|------------------------|---------------|----------|
| Magistério | 30 | 81,00 |
| Curso Normal* | 3 | 8,00 |
| Outros cursos | 4 | 11,00 |
| Total de entrevistados | 37 | 100,00 |

Tabela 2 - Formação em nível superior

| <i>Escolaridade</i> | <i>Número</i> | <i>%</i> |
|----------------------------------|---------------|----------|
| <i>Superior incompleto</i> | 7 | 18,90 |
| <i>Superior em Pedagogia</i> | 10 | 27,02 |
| <i>Superior em outras áreas</i> | 7 | 18,90 |
| <i>Sem acesso à universidade</i> | 13 | 35,18 |
| Total de entrevistados | 37 | 100,00 |

* Professores formados antes da Reforma do Ensino de 1971 (Lei 5692/71)

Todos os professores ligados à rede particular, contratados pelo regime celetista (CLT), cumprem jornadas de 20 horas, com uma pequena ampliação formal desse período para planejamento, hora-atividade e atendimento aos pais (de 9 a 13 horas/aula de acréscimo na maior parte dos casos).

Tabela 3 - Carga horária X Rede de ensino

| <i>Estadual/ Particular</i> | | <i>Municipal/ Estadual</i> | | <i>Estadual</i> | | <i>Federal</i> | | <i>Particular</i> | | <i>Municipal</i> | |
|---------------------------------|-----------------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-------------------|-----------------|------------------|-----------------|
| Nº profs. | Carga h/aula | Nº profs. | Carga h/aula | Nº profs. | Carga h/aula | Nº profs. | Carga h/aula | Nº profs. | Carga h/aula | Nº profs. | Carga h/aula |
| 01 | 20/20 | 01 | 20/40 | 03 | 40 | 04 | 40* | 04 | 29 | 08 | 20 |
| | | | | | | | | 02 | 20 | 08 | 40 |
| | | | | | | | | 03 | 33 | 02 | 20/20 |
| | | | | | | | | 01 | 28 | | |

* Todos possuem dedicação exclusiva ao colégio (D.E.)

Os professores da rede federal são funcionários públicos federais, concursados e cumprindo carga horária de 40 horas, com dedicação exclusiva (D.E.) ao Colégio, ou seja, nenhum professor está em sala de aula por mais de um período. Lecionam em 1 turma apenas e usam o outro período para atendimento pedagógico e planejamento de suas aulas, acompanhados de perto pela supervisora da escola*.

Os profissionais vinculados à rede estadual e municipal não apresentam tanta homogeneidade situacional. Do total de professores entrevistados pertencentes à rede estadual, 20% é admitido em caráter temporário (ACT), percentual que se amplia para 42% na rede municipal. A maioria dos professores estaduais cumpre jornada de 40 horas de trabalho, permanecendo em sala nos dois períodos. O planejamento e o acompanhamento são feitos em casa ou nos períodos de intervalo entre um turno de aulas e outro. O professor de 40 horas sofre, *ipso facto*, uma exploração extra:

* A supervisão escolar é uma habilitação específica do curso de Pedagogia. O supervisor escolar atua nas escolas e tem por função assessorar o professor na organização do trabalho escolar. As habilitações no curso de Pedagogia têm sofrido muitas críticas e devem ser gradualmente extintas. Autores como GADOTTI (1987) e SAVIANI (1989) afirmam que as habilitações do curso de Pedagogia são insuficientes para o exercício amplo da tarefa pedagógica porque fragmentam a educação num conjunto de tarefas técnicas e burocráticas.

destituído de momentos de reflexão e encaminhamento do trabalho pedagógico, é obrigado a cumprir uma “terceira” jornada de trabalho, em casa, junto de afazeres domésticos e deveres familiares. Do total de professores entrevistados do município, 68% são contratados sob o regime de 20 horas de trabalho semanais. Esses profissionais também sofrem com a falta de espaço e tempo para reflexão e planejamento do processo pedagógico, porquanto levam, igualmente, uma carga excessiva de trabalho para realizar em casa, tomando-lhes, muitas vezes, outro período de trabalho fora da escola; sem remuneração.

Quanto ao tempo semanal destinado às aulas de Estudos Sociais, 40% dos professores afirma não possuir um tempo fixo e determinado para a abordagem desses conteúdos. As explicações pela não rigidez curricular são variadas. Alguns professores alegam utilizar este tempo de forma “flexível”, partindo do interesse da turma e da disciplina trabalhada. Outros, preocupados exclusivamente com o processo de alfabetização, esquecem deliberadamente sua abordagem. Do restante de professores, 21% afirma que abordam temas relacionados a Estudos Sociais uma vez por semana e 37,8% o faz em duas aulas semanais de 45 minutos aproximadamente. Apenas uma professora afirma dedicar 6 horas semanais ao seu desenvolvimento (cf. tabela 4).

Tabela 4 - Tempo reservado para Estudos Sociais

| <i>Tempo</i> | <i>% dos entrevistados</i> |
|-----------------------|----------------------------|
| Não possui tempo fixo | 40,0 |
| Uma aula semanal | 21,0 |
| Duas aulas semanais | 37,8 |
| Seis horas semanais | 1,2 |
| Total | 100,0 |

O fato de Estudos Sociais ocorrer, na maior parte das práticas levantadas, de modo “flexível”, nos remete a duas hipóteses:

a) o ensino desta disciplina tem acontecido de forma menos parcelar e mais globalizante, permitindo práticas interdisciplinares no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e respeitando os limites e os interesses dos alunos;

b) a falta de um tempo garantido para sua abordagem facilita os “esquecimentos” e enfatiza sua importância marginal, se comparada aos assuntos prioritários, geralmente relacionados à sistematização do processo de leitura e escrita e ao raciocínio matemático.

Quanto ao tipo de material utilizado para a preparação das aulas de Estudos Sociais/Geografia, muitos professores relacionaram recursos e metodologias propostas durante as aulas, confundindo preparação com viabilização do processo, revelando que não distinguem, com clareza, objetivos de trabalho próprios dos objetivos pretendidos de seus alunos.

Percebe-se nesse item de entrevista que os livros, em especial os didáticos, são fonte principal de consulta. Do total de professores, 60% alega utilizá-los prioritariamente para elaboração de suas aulas e para “relembrar” conceitos há muito esquecidos. Recorrer a colegas das áreas específicas é prática comum para 10% dos entrevistados. O uso de vídeos, reportagens de jornais, revistas e mapas aparece, também, num percentual significativo de respostas. Partir da realidade concreta do aluno, utilizando materiais que eles trazem é a fonte principal de subsídio para, aproximadamente, 16% dos professores (ver tabela 5).

O restante das respostas refere-se mais especificamente às atividades propostas aos alunos durante as aulas de Estudos Sociais/Geografia. A confecção de cartazes acerca do assunto estudado aparece como a atividade mais citada. O uso de materiais concretos, pesquisas, sucatas, observação do espaço físico e atividades com folhas mimeografadas também faz “sucesso” entre os professores (cf. tabela 6).

A utilização de material mais específico para as aulas como o *álbum montessoriano*, por exemplo, aparece somente na escola que adota este método pedagógico - escola 1 .

Tabela 5 - Principais fontes de consulta

| <i>Fontes</i> | <i>% dos entrevistados</i> |
|---|----------------------------|
| Livros didáticos | 60,0 |
| Consulta a colegas de áreas específicas | 10,0 |
| Vídeos, jornais, revistas e mapas | 14,0 |
| Materiais trazidos pelos alunos | 16,0 |
| Total | 100,0 |

Tabela 6 -Recursos que utiliza nas aulas de Estudos Sociais

| <i>Material que usa em Estudos Sociais</i> | <i>Frequência</i> |
|--|-------------------|
| realidade do aluno | 3 |
| reportagens | 7 |
| ajuda de colegas | 4 |
| livros | 13 |
| livros didáticos | 9 |
| cadernos | 2 |
| vídeos | 6 |
| pesquisas | 6 |
| textos | 3 |
| fotos/figuras | 5 |
| observação do espaço físico | 4 |
| passeios | 2 |
| questionários | 2 |
| apostilas | 2 |
| quadro e giz | 2 |
| experiências | 2 |
| colagens | 2 |
| materiais que alunos trazem | 5 |
| cartazes | 13 |
| fichas | 1 |
| jornais | 3 |
| mapas | 10 |
| folha mimeografada | 3 |
| construções a partir de sucatas | 3 |
| álbum montessoriano | 2 |
| reálías* | 1 |
| globo | 2 |
| comunidade | 1 |
| maquetes de argila | 2 |
| materiais concretos | 3 |

Quando o assunto é a realização de trabalhos práticos em Estudos Sociais/Geografia, a quase totalidade de professores admite não incluí-los em seus planejamentos ou utilizá-los com frequência muito reduzida (ver tabela 7).

* A palavra em questão não aparece nos dicionários mas, segundo a professora entrevistada, refere-se a material de sucata

Tabela 7 - Trabalhos Práticos

| <i>Realiza trabalhos práticos</i> | | <i>Não realiza trabalhos práticos</i> | |
|--|-------------------|---|-------------------|
| <i>Resposta</i> | <i>Frequência</i> | <i>Resposta</i> | <i>Frequência</i> |
| faz, mas não especificou | 3 | não fazem | 6 |
| produzem mapas | 2 | raramente fazem | 8 |
| visitas | 7 | há falta de recursos financeiros | 1 |
| entrevistas | 8 | não correspondem às etapas evolutivas de crianças no ciclo básico | 1 |
| palestras | 2 | falta transporte | 10 |
| excursões | 3 | falta tempo | 6 |
| trabalho externo | 1 | falta conhecimento por parte do professor | 4 |
| passeios | 3 | falta disciplina por parte dos alunos/ número excessivo de alunos por turma | 4 |
| montagem de seu próprio livro didático | 1 | | |
| viagens de estudos | 1 | | |
| observação do bairro | 5 | | |
| maquete | 2 | | |
| pesquisa | 1 | | |

O maior impedimento para a realização de trabalhos práticos é, segundo os professores, a dificuldade de locomoção e transporte adequado para atender às normas de segurança requeridas para sair com um grande grupo de crianças.

Outro empecilho apontado é a falta de tempo para realização de tais atividades. São arrolados problemas referentes à dupla jornada de trabalho em estabelecimentos de ensino distintos e referentes à exigüidade de tempo destinada à abordagem dos conteúdos geográficos.

Nessa problemática foram incluídas, ainda, respostas que evidenciam a falta de segurança e de uma formação teórica mais sólida, que permitam ao professor abordar temas geográficos com propriedade conceptual.

Alguns professores temem a “falta de disciplina” dos alunos e acreditam ser esse um fator restritivo à realização de tais atividades. Outro parecer justifica a não inclusão dos trabalhos práticos em Estudos Sociais/Geografia: a crença de alguns professores de que seus conteúdos não podem ser assimilados por crianças na fase inicial

de escolarização. Por não corresponderem às etapas de compreensão das crianças, devem ter sua realização limitada durante o ciclo básico.

Dentre o pequeno percentual que realiza trabalhos práticos, observa-se ênfase na utilização, em primeiro lugar, das entrevistas, seguidas das visitas e da observação do bairro.

Excursões, passeios e confecções de maquetes aparecem também na listagem de atividades práticas, porém, com menor recorrência.

A abordagem dessa temática nos conduz à reflexão quanto às metodologias utilizadas nas aulas de Estudos Sociais/Geografia. Além da carga horária irrelevante, as aulas, centradas exclusivamente no conteúdo e na figura do professor, perdem grande parte de sua riqueza e capacidade de atrair a atenção e o interesse dos alunos. Desta forma, o conteúdo repassado nas aulas é considerado pelos alunos (e professores!) como um conhecimento inútil, porque não se refere às questões concretas da existência de nenhum deles (GEBRAN, 1989).

Todavia, a realização de trabalhos práticos só é transformadora se vier acompanhada de uma sistematização que permita ao aluno refletir e compreender a dinâmica constituidora do real. A utilização de novas metodologias não representa, necessariamente, condição inovadora no processo de ensino-aprendizagem da disciplina. A renovação metodológica deve vir embasada por uma nova forma de compreender a Geografia, enquanto ciência que propicia uma leitura abrangente, crítica e reflexiva do espaço histórico e social.

A utilização de recursos e metodologias reconhecidamente tradicionais e obsoletos é contraditória, dado que grande parte dos professores critica a forma com que aprenderam Geografia na escola. Muitas vezes, imbuídos de um discurso questionador frente à realidade e à forma como se processa o ensino, os professores reproduzem as mesmas situações de ensino combatidas em seus discursos.

Muitas questões se materializam quando resgatamos a forma e os conteúdos que caracterizaram seu contato escolar com a Geografia. Perguntados sobre como aprenderam Geografia na escola, a maior parte enfatizou a maneira tradicional, teórica, expositiva e descontextualizada com que foram abordados temas geográficos em sua vida escolar. Recorrer à “decoreba”, copiar textos do quadro, “decalcar” mapas, responder a questionários e não duvidar dos livros didáticos parece ter sido o caminho

trilhado pela grande maioria dos entrevistados. Apenas um (1) deles afirma ter aprendido Geografia prazerosamente. Outro dado a ser destacado é o percentual representativo (cerca de 30%) dos entrevistados que alega não lembrar da disciplina como integrante significativo de sua vida escolar. Um dos depoimentos ressalta o “ódio” (sic) pelo excesso de conteúdos veiculados pela disciplina e a forma como ela era desenvolvida: *Estudávamos tudo num mundo imaginário!* (ver tabela 8).

Tabela 8 - Como aprendeu? O que aprendeu em Geografia?

| <i>Como aprendeu Geografia?</i> | | <i>O que aprendeu em Geografia?</i> | |
|---|-------------------|---|-------------------|
| <i>Resposta</i> | <i>Frequência</i> | <i>Resposta</i> | <i>Frequência</i> |
| não lembra | 11 | não lembra | 16 |
| de modo tradicional, decorando definições | 7 | relevo | 5 |
| muito conteúdo | 1 | clima | 4 |
| seguindo os livros didáticos | 6 | os movimentos da Terra | 2 |
| “decoreba” | 4 | solo | 1 |
| cópia de textos | 3 | sistema solar | 2 |
| uso e discussão de textos | 4 | capitalismo e feudalismo | 1 |
| vídeo | 1 | Estados e capitais do Brasil | 7 |
| passeio | 1 | regiões brasileiras | 6 |
| com globo | 1 | divisões do espaço físico | 1 |
| de forma teórica expositiva | 6 | acidentes geográficos | 2 |
| com quadro e giz | 4 | hidrografia | 7 |
| com atlas | 2 | Santa Catarina | 2 |
| de maneira descontextualizada | 2 | Brasil | 4 |
| com mapas | 5 | continentes/oceanos | 3 |
| com questionários | 5 | coordenadas geográficas | 4 |
| muitas provas e testes | 1 | modo de produção | 1 |
| slides | 1 | vegetação | 5 |
| transparências | 1 | município | 2 |
| de modo prazeroso | 1 | datas cívicas | 1 |
| tudo num mundo imaginário | 2 | localização | 1 |
| detesta Geografia | 1 | mapas | 2 |
| | | fusos horários | 1 |
| | | população / economia / cultura do mundo | 6 |

Quando os entrevistados são levados a remontar os conteúdos significativos que caracterizaram sua experiência com a Geografia, os números assustam muito mais. Cerca de 40% deles não conseguem relatar algum conteúdo ou conhecimento adquirido através da disciplina.

Dentre o conteúdo levantado pelos demais, aspectos relacionados ao estudo do quadro natural são evidenciados. Desta forma, a caracterização exaustiva do relevo, vegetação, clima e hidrografia aliados ao estudo das capitais e Estados do Brasil, a regionalização brasileira e aspectos referentes à Geografia regional mundial como: população, economia e cultura são os mais levantados. Fusos horários, coordenadas geográficas e o estudo das diferentes porções continentais, “típicos” da geografia escolar, aparecem com menos frequência. Chama a atenção, nessa seção, a forma com que excertos de conteúdos significativos são reduzidos e aglomerados sem rigor, por exemplo quando uma professora aponta, como significativo, ter aprendido em Geografia, “*capitalismo e feudalismo*” ou as datas cívicas.

Finalmente, quando levados a registrar conteúdos de Geografia considerados prioritários para o desenvolvimento de seus alunos no ciclo básico, os professores responderam a dois tipos diferentes de questionários. O primeiro deles apresentava uma listagem de conteúdos retirados de índices de livros didáticos de Estudos Sociais usualmente utilizados nas escolas, acompanhados de algumas relações espaciais, indispensáveis para o desenvolvimento da noção de espaço na criança (cf. ficha 1 no anexo 2). O segundo tipo constituía-se simplesmente num questionário aberto, exigindo do professor que resgatasse conteúdos não presentes no formulário (cf. ficha 2 no anexo 2).

Através da análise das respostas constatou-se que, apesar de não consultarem qualquer tipo de programa, os professores que responderam a ficha 2 levantaram conteúdos muito semelhantes àqueles considerados prioritários pelos que responderam a ficha 1. Nesse contexto, a **localização** da criança na casa, rua, bairro, escola... aparece em primeiro lugar em ambas as fichas. Estudos sobre paisagem natural e o espaço construído pelo homem vêm a seguir, nos questionários do tipo 1, acompanhados da problemática *cidade X campo* e dados sobre o Universo. Nessa ficha, é importante ressaltar que conceitos como representação, escalas, uso de símbolos e

legendas, fundantes das noções espaciais a serem sistematizadas mais adiante, não foram bem cotados. Em 75% do total de fichas do tipo 1, eles aparecem como menos importantes ou nem ao menos são considerados.

Os resultados da ficha 2 não diferem muito dessa realidade, apenas nos permitem, por um lado, ampliar o leque de conteúdos e, por outro, detectar graves mazelas quanto à formação do professor na área de Geografia.

Na ficha 2, ficou clara a preocupação dos profissionais em abordar, na 1.^a e na 2.^a série, temas relacionados ao estudo da família, onde mora a criança, a escola, a comunidade, bairro e o município. Surgiram, também, preocupações quanto à introdução de questões referentes à Ecologia e à modificação da natureza pelo homem.

Todavia, a análise das fichas demonstrou a carência de discernimento do professorado quanto aos pressupostos básicos e o objeto da ciência geográfica. Alguns arrolaram como conteúdo prioritário a ser abordado pela Geografia nas Séries Iniciais o estudo dos *governantes do país/estado/município*, *regras de trânsito*, aspectos relacionados à *higiene corporal* e à *sexualidade*. *Lendas, folclore* e estudos relacionados ao “*eu*” da criança também foram levantados como objetivos da Geografia nas Séries Iniciais.

Em geral, as respostas mostram-nos que, apesar de influenciados por chavões que apelam para a importância dos Estudos Sociais para o educando, as “prioridades” na escolha de conteúdos/conceitos considerados fundamentais dão-se através da tutela paternal e quase inquestionável do livro didático. Assim, os professores, ao priorizarem conteúdos, o fazem seguindo fiel e passivamente as sugestões dos livros didáticos e dos currículos e programas vigentes nas escolas. A “preferência” pelos conteúdos descontextualizados em detrimento das noções/conceitos, enfatiza as características do ensino cartilhesco e definidor das aprendizagens, ao invés de um ensino que estimule a elaboração conceptual por parte do educando.

Em muitos casos, os professores utilizaram o espaço das entrevistas para expressar angústias, independentemente delas relacionarem-se a Estudos Sociais/Geografia (sexualidade, higiene ou leis de trânsito, por exemplo!).

A seguir, os professores foram levados a listar dificuldades com relação ao ensino de Geografia em suas práticas escolares cotidianas. Do total, quase 30%

considera o conteúdo de Geografia, no ciclo básico, muito “fácil” e, portanto, diz não apresentar dificuldades maiores ao abordar seus conteúdos/conceitos.

Ironicamente, as dificuldades apontadas relacionam-se, quase que exclusivamente, às noções básicas necessárias para a elaboração de conceitos geográficos: orientação, localização, uso de símbolos e lateralidade são questões que preocupam os professores e que são apresentadas como problemáticas em sua abordagem.

Os entrevistados reclamam, também, de uma melhor formação na área e falta de uma supervisão pedagógica que os ponha em contato com novas bibliografias e com os debates teóricos mais recentes que dinamizam a ciência geográfica.

Grande parte dos professores revela dificuldade em incorporar a Geografia a seu cotidiano em sala de aula e sente falta de elementos que possibilitem a concretização dos conteúdos. Muitas vezes, a falta de material, ao invés de servir como um instigador de novas pesquisas e reflexões, atua como um obstáculo, impedindo que a Geografia se consolide nas Séries Iniciais (em especial no ciclo básico) como um saber importante na busca de um processo de desenvolvimento num sentido mais amplo. Esse é um problema sério levantado pelos professores - a falta de bibliografia específica que contemple a sua realidade mais próxima, ou seja, dados históricos, geográficos e sócio-culturais da comunidade em que a escola está inserida. Muitos desses professores desenvolvem atividades relacionadas ao resgate da memória do lugar onde trabalham, através de entrevistas com moradores mais antigos ou realizando “passeios” com o intuito de observação, reconhecimento e caracterização da realidade. Tais atividades, não são, contudo, consideradas relevantes por eles, que reclamam a falta de publicações “oficiais” vindas dos órgãos centrais, capazes de orientar o trabalho mais formalmente. Os professores perdem, nesse caso, a chance de construir, com os alunos e a comunidade escolar, um resgate mais orgânico e original da realidade e reforçam, mais uma vez, sua posição subalterna na hierarquia da divisão do trabalho escolar. Aos órgãos centrais está reservada a tarefa de planejar e dirigir e às unidades escolares resta obedecer e operacionalizar as diretrizes, implementando ações que pouco, ou nada, dizem a respeito das comunidades envolvidas no processo de escolarização. A atitude de dependência quanto aos desígnios dos órgãos centrais expressa o despreparo dos professores em sistematizar informações e dados sobre o bairro ou a comunidade e a necessidade de que

existam esforços no sentido de estimular atitudes de curiosidade científica e autonomização intelectual nestes profissionais. Os professores precisam assegurar-se de que trabalham não apenas no sentido de “fazer”, mas também sob o signo do “criar” e do “elaborar” conhecimento.

A partir da realização do diagnóstico inicial, foram estabelecidos contatos com a Secretaria Municipal de Educação, mais precisamente, com a Coordenadoria de Ensino de 1.^a a 4.^a série. A Coordenadoria, interessada num projeto de formação docente na área de Geografia, encampou imediatamente o trabalho, oferecendo espaço físico e dispensa de alguns dias de trabalho dos professores envolvidos.

Durante as férias de julho de 1995, realizou-se uma reunião introdutória para a caracterização do projeto. A reunião contou com a presença de cerca de 20 professores interessados, provenientes de diversas escolas e possuidores de níveis de expectativa diferenciados.

O projeto teve início efetivo em agosto de 1995, contando com a participação de um grupo de professores interessados em repensar suas práticas pedagógicas e seguindo um calendário assegurado pela Secretaria de Educação do Município. Utilizamos, a princípio, o espaço físico da Escola de Formação da Prefeitura e, posteriormente, nos transferimos para a Escola Básica Osvaldo Galupo, localizada no Morro do Horácio.

Além de objetivar a reflexão dos docentes envolvidos quanto às propostas de “reintrodução” da Geografia e da História junto às Séries Iniciais, o projeto teve como pressuposto básico a aproximação desses profissionais ao objeto de estudo das ciências geográfica e histórica e o repensar crítico acerca do trabalho educacional que realizam.

A proposta de trabalho centrou-se basicamente na metodologia do Estudo do Meio. Além de inserir os professores em universo de novas relações conceituais, o trabalho visou explicitar os níveis de consciência dos professores em relação ao conhecimento geográfico, apreendendo a dinâmica e a ótica de leitura do espaço característica do grupo.

Para além de uma simples técnica, o Estudo do Meio é uma alternativa metodológica em que a observação, a descoberta e a sistematização das aprendizagens feitas pelo grupo proporcionam uma visão mais ampla e significativa do real. A

realização do Estudo do Meio esteve mediada pelos pressupostos da pesquisa-ação que, “além dos aspectos referentes à pesquisa propriamente dita, envolve, também, a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados” (GIL: 1991), com o objetivo de solucionar problemas que se colocam, na prática, mediados por uma fundamentação teórico-conceitual ao longo de toda a pesquisa.

As etapas do estudo seguiram as especificações de GIL (id.), ou seja, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, centrada na pesquisa-ação, suas etapas realizam-se de maneira diversa às da pesquisa “clássica” propriamente dita.

À guisa de delineamento, foram consideradas as etapas descritas por GIL (1991-b):

- I. fase exploratória: em que foi determinado o campo de investigação. Foram conhecidos os interessados em participar do projeto e mapeadas suas pretensões e expectativas, bem como o tipo de auxílio que os mesmos ofereceriam ao longo do processo de pesquisa; em suma, constituiu-se o objeto e o grupo de trabalho;
- II. reformulação do problema e construção das hipóteses: por se tratar de um procedimento de pesquisa flexível, a pesquisa-ação nos permite um constante repensar de hipóteses e conceitos embaixadores do problema fixado anteriormente. Desta forma, o corpo da pesquisa constitui-se à medida que se penetra as dimensões abstrata/concreta/abstrata dos fenômenos estudados;
- III. realização de seminários: palco para discussão e socialização do processo de pesquisa. Além disso, nesse espaço, os membros discutem reorientações do trabalho, propostas, contribuições e diretrizes da pesquisa e da ação. A pesquisa em questão caracterizou-se pela realização de 10 encontros ao longo do segundo semestre de 1995. Os encontros tiveram por objetivo a preparação e o planejamento, num primeiro momento; a sistematização da ação concreta, a seguir; e, por último, a avaliação dos resultados obtidos através da ação coletiva. A crítica e a reorientação do trabalho estiveram presentes em todos os momentos da pesquisa e serviram para dinamizar nosso contato, conferindo-lhe características peculiares;

IV. seleção da amostra: a determinação do universo a ser investigado no Estudo do Meio, bem como sua estruturação lógica, esteve a cargo do grupo e partiu de características tidas como relevantes pelo pesquisador e pelos participantes. A estruturação das oficinas de trabalho atendeu, pois, a um planejamento prévio do grupo e foi expressão de suas expectativas;

V. coleta de dados: através do Estudo do Meio, elementos próprios do conhecimento geográfico escolar foram (re) significados ao serem categorizados e observados no campo. Essa opção “prática” foi sugerida com o objetivo de “liberar” o processo de investigação, junto ao pesquisador, do conteúdo formal rigidamente estruturado. Evitou-se, com isso, o trabalho com definições e “chavões” comuns na área, pretendendo-se uma abordagem mais significativa e conceitual da paisagem. A coleta de dados deu-se através da *observação participante* realizada durante o Estudo do Meio e sofreu ajustes por intermédio das decisões tomadas nos seminários;

VI. análise e interpretação dos dados: é importante frisar que numa pesquisa-ação suas etapas dificilmente podem ser estabelecidas com rigidez temporal. A análise dos dados permeou todo o processo de investigação, não sendo, de forma alguma, vetada a participação dos sujeitos pesquisados no processo de discussão, como acontece normalmente na pesquisa tradicional, uma vez que tais procedimentos potencializam o efeito de conscientização pretendido na investigação. Segundo Frigotto, esta etapa representa

(..) o esforço do investigador em estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. Mediante este trabalho, vão se identificando as determinações fundamentais e as secundárias do problema. É no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido na realidade. É na análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade (FRIGOTTO, In: FAZENDA, 1991:89);

VII. síntese da investigação: a parte final da pesquisa resume-se a um momento de vislumbre de novas possibilidades de trabalho e sugestões de elementos que o grupo tenha necessidade de conquistar a nível conceitual e prático a fim de que realize

leituras mais significativas e melhor embasadas da paisagem e do espaço geográfico. Esta etapa caracteriza-se pela “exposição orgânica, coerente e concisa das ‘múltiplas determinações’ que implicam a problemática investigada (...) e de outra parte, discutem-se as implicações [práticas] para a ação concreta” (FRIGOTTO, In: FAZENDA, 1991:89).

3. O Estudo do Meio

A metodologia conhecida como Estudo do Meio não é uma proposição nova. Ela foi largamente utilizada no passado por escolas anarquistas que tentavam fazer com que seus alunos, através do estudo da realidade, viessem a transformá-la: “O aluno, ao estudar seu meio, aprenderia a criticar suas imperfeições e injustiças e poderia, então, se propor a participar da realização de uma sociedade mais justa” (CADERNOS DE FORMAÇÃO, 1992:14). É importante ressaltar que a educação anarquista tem, no Brasil, sua disseminação limitada às escolas fundadas por imigrantes europeus, principalmente italianos, que trouxeram consigo, de seu país de origem, o germe do ideal libertário.

Com o advento da Escola Nova, que toma força no Brasil a partir dos anos 30 (SAVIANI: 1987), as propostas pedagógicas referentes ao trabalho com o *meio* descaracterizaram-se. Ao objetivo anarquista central de transformação do real, contrapuseram-se as idéias de adaptação do indivíduo ao meio que o circunda. A adaptação pressupunha o conhecimento do meio com o intuito de adequação a ele. A realidade era tomada, na maior parte das vezes, como harmônica, destituída de conflitos e externa ao indivíduo. De acordo com LUZURIAGA, “(...) por educação nova [entende-se] a corrente que trata de mudar o rumo da educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo. Por isso [esse movimento] é conhecido também como escola ativa” (LUZURIAGA, 1984:27).

Os princípios da escola ativa, onde o aluno “aprende fazendo e explorando”, é que consubstanciaram as propostas referentes à inclusão do Estudo do Meio nas escolas brasileiras mais progressistas da época.

Apesar de enfatizarem a ação do indivíduo sobre o meio, estavam impregnadas das idéias de John Dewey, que, de certa forma, concebia a sociedade de maneira harmônica: “Essa idéia das harmonias sociais tende a obscurecer e a negar as contradições que são inerentes a uma sociedade de classes” (ROSSI, 1981).

Os Estudos do Meio, nessa época, revestem-se de um caráter “ingênuo” que caracteriza, do mesmo modo, o ideário pedagógico escola-novista. Segundo BALZAN, “(...) os Estudos do Meio, durante a década de sessenta, encontraram nos Ginásios Vocacionais e nos Colégios de Aplicação anexos às Faculdades de Filosofia,

Ciências e Letras, sua expressão máxima, passando a constituir, a partir daí, uma das características da chamada educação renovada” (BALZAN, 1983:113).

Nessas escolas, o Estudo do Meio assumiu um papel central junto aos programas curriculares. Lideradas por Geografia e História, as demais disciplinas organizavam seus conteúdos em função dos objetivos fixados pelo conjunto de professores e especialistas, segundo as especificidades do Estudo do Meio a ser realizado no período letivo.

A Lei 5692/71, filha legítima do golpe militar, determinou a erradicação dos Estudos do Meio nas escolas, uma vez que considerava seus princípios *perigosos* e contrários à formação do homem ideal: cordato e alienado.

A metodologia do Estudo do Meio busca, no momento atual, ressuscitar uma concepção emancipadora de educação e resgatar os princípios interdisciplinares de elaboração do conhecimento.

Apesar de freqüentemente ser confundido com uma técnica, o Estudo do Meio não se caracteriza unicamente como tal. Ao propor que o aluno observe, relate, represente, compare, constate e generalize aspectos da realidade, proporciona a esse indivíduo a possibilidade de trato teórico-conceitual a partir do contato com o real concreto, que é o meio.

É importante que o aluno conheça e compreenda as contradições expressas no espaço e tempo social em que está inserido: “a realidade local, o ‘meio’, é, num primeiro plano, a representação do concreto nas suas formas aparentes. O ‘estudo do meio’(...) terá como finalidade possibilitar ao aluno o entendimento das relações sociais, espaciais e históricas, que constituem essa realidade” (AZAMBUJA, 1991:55).

Através da realização de um Estudo do Meio, parte-se para uma relação de conhecimentos da realidade em “primeira-mão”, dispensando-se as análises reducionistas dos manuais didáticos.

Ao tomar conhecimento e refletir sobre a realidade, durante um Estudo do Meio, o indivíduo constrói relações, categoriza objetos e eventos, sistematizando suas aprendizagens. O simples estudo da realidade local é imprescindível para que, a partir

dele, possam se “realizar aproximações mentais de outros conhecimentos não diretamente observáveis” (ZAMORANO⁷ apud NIDELCOFF, 1987:90).

No Estudo do Meio a “contemplação viva” do real se dá através de *práticas interdisciplinares*, uma vez que apesar de resguardadas as especificidades das diversas áreas do conhecimento ou disciplinas, essas trabalharão juntas para a explicitação do fenômeno investigado. PONTUSCHKA afirma que

(...) para que o Estudo do Meio se constitua num método de análise da realidade na escola é preciso que a riqueza e a complexidade da realidade e suas contradições sejam expressas por um trabalho interdisciplinar em que outras disciplinas escolares possam dar contribuições para um conhecimento mais próximo do real. A Geografia dá conta de aspectos importantes ligados ao espaço geográfico, mas existem outras dimensões deste mesmo espaço que para serem compreendidas necessitam do conhecimento histórico, físico, químico, matemático, etc. (PONTUSCHKA, 1994:175).

A realização de um Estudo do Meio requer várias etapas:

a) de **planejamento** - em que se decide o local e as variáveis a serem trabalhadas na observação, onde também ocorrem as tomadas de decisões quanto à otimização de sua realização. CARVALHO (1979) alerta que o planejamento em qualquer nível ou campo não pode ser entendido como um processo meramente linear ou seqüencial, devendo-se levar em conta a necessidade de constantes retornos, realimentação e de interdependência entre seus componentes. O mesmo autor define o planejamento como um processo sistematizado através do qual se pode dar maior eficiência a uma atividade para, num prazo maior ou menor, alcançar o conjunto de metas estabelecidas;

b) a **execução** propriamente dita, onde os elementos envolvidos no projeto de estudo operacionalizam as atividades propostas no plano de ação;

c) a **conclusão**, implica na compilação de dados, elaboração de um relatório da experiência e na exploração dos resultados.

Antônio Carlos Castrogiovanni e Liane Saenger Schütz (1986), no texto *A Importância do Trabalho de Campo para o Ensino de Ciências Humanas na Escola*

⁷ ZAMORANO, M. La Enseñanza De La Geografía En La Escuela Secundaria. Buenos Aires: Eudeba, 1965, p.12.

de 1.º e 2.º Graus, sugerem que as etapas de um Estudo do Meio possam ser sistematizadas, grosso modo, dessa forma:

- levantamento preliminar do local;
- planejamento do trabalho;
- execução;
- discussão/avaliação/replanejamento;
- nova incursão a campo...

O processo de realização de um Estudo do Meio pode ser resumidamente descrito no quadro que se segue:

Quadro 2 - Etapas na realização de um Estudo do Meio*

| <i>ANTES</i> | <i>DURANTE</i> | <i>DEPOIS</i> |
|---|---|---|
| .preparação dos pais .roupa adequada, lanche, estadia .conhecimento prévio do local (pelo professor) .preparação de material cartográfico e bibliográfico .análise e discussão do roteiro .contatos prévios aos locais de visita | .descrição das observações .retomada de quando em quando para reavaliação do processo .realização de entrevistas .registro das observações | .conclusões dos grupos .classificação e descrição do material coletado .conferência dos dados, complementando registros .relato escrito da experiência .produção de material que concretize a experiência (desenho, mapas, croquis, textos, história, música, tabela, plantas, maquetes...) |

No momento de planejamento, devem ser observados aspectos referentes à otimização das atividades propostas. Para isso, é importante que os pais sejam avisados e concordem com a participação de seus filhos na realização de tal trabalho. É preciso, além da autorização, providenciar para que estejam trajados adequadamente e preparados para lanchar ou hospedar-se em lugares diferentes daqueles que estão acostumados a frequentar.

* No quadro estão agrupados tanto procedimentos organizacionais quanto metodológicos. Este tratamento visa conferir uma caracterização mais orgânica à metodologia do Estudo do Meio.

É nessa etapa que os responsáveis pela realização do Estudo do Meio deverão reunir o maior número de informações possíveis sobre a área a ser investigada, bem como suas características mais marcantes. Uma sondagem preliminar ao local, levantando possibilidades de trabalho e exploração, é fundamentalmente necessária. A reunião de material cartográfico/bibliográfico que fundamente o trabalho também é importante. Desta forma, reúne-se, preliminarmente, a maior quantidade de informações e dados sobre a realidade a ser estudada, preparando-se o “olhar” com antecedência.

Se o planejamento incluir visitas, os locais selecionados e as pessoas responsáveis por eles devem ser contactados previamente, evitando a ocorrência de imprevistos.

É importante ressaltar que a etapa de planejamento das atividades não está sob responsabilidade exclusiva da equipe de professores. Os alunos também devem estar inseridos nessa etapa de trabalho, uma vez que a “gestação” do projeto é uma tarefa conjunta do coletivo envolvido na proposta. Assim, quando forem a campo, estarão esclarecidos dos objetivos do Estudo e da natureza das tarefas que deverão realizar.

Durante a execução do Estudo do Meio, as equipes de trabalho, cientes de suas tarefas e responsabilidades quanto ao cumprimento dos objetivos previamente esboçados, realizam observações e descrições do fenômeno em questão. Segundo CASTROGIOVANNI e SCHÜTZ (1986) “é importante que se façam paradas de quando em quando para que os elementos envolvidos no processo possam trocar informações e pareceres, ao mesmo tempo que eventuais dúvidas possam vir a ser sanadas e, olhares reorientados”.

O trabalho de campo poderá envolver, também, a realização de entrevistas. O objetivo desta estratégia é a coleta de dados diretamente com os elementos envolvidos no processo que se estuda. CHIZZOTTI (1991: 57) afirma que, “a entrevista (...) é um tipo de comunicação entre um pesquisador que pretende colher informações sobre fenômenos e indivíduos que detenham essas informações e possam emití-las. (...) É, pois, um diálogo preparado com objetivos definidos e uma estratégia de trabalho”.

Por ser, segundo o autor, um *diálogo preparado*, é preciso que obedeça a certos detalhes. Em primeiro lugar, é necessário mapear os possíveis entrevistados, ou

seja, selecionar com critério as pessoas que se pretende entrevistar. A seguir, estrutura-se a conversa com a elaboração de um instrumento de sondagem, ou seja, ao analisar o grau de importância e a contribuição do testemunho dessa pessoa para elucidação do problema que está posto, organiza-se o diálogo, geralmente, em pautas. Esta tarefa pode ser realizada nas aulas de Português.

A confecção de tais instrumentos evita que se inicie a realização de entrevistas, sem clareza do que se deseja saber do entrevistado.

Num momento de finalização, os diversos grupos envolvidos no trabalho efetuam a sistematização do material e dos dados colhidos em campo. Nessa etapa realiza-se a descrição e a classificação do material reunido na saída, registros são complementados e, geralmente, plotados em cartogramas. Retomam-se as atividades oralmente e, posteriormente, através de registros escritos.

Essa etapa do Estudo do Meio pode ser extremamente criativa. Os alunos devem produzir materiais que concretizem a experiência. Desenhos, croquis, mapas, elaboração de textos coletivos, relato de entrevistas, montagem de painéis fotográficos, construção de maquetes, tabelas, gráficos...

É fundamental ressaltar a “não-terminalidade” desse momento. Por representar uma tentativa de integração de vários campos do saber, e não só da Geografia, o esforço na interpretação dos dados apresenta diferenciados enfoques que contribuem para que se efetue uma leitura mais globalizada do real. Essa dimensão de totalidade também é perseguida quando se tenta separar fenômeno de essência constituidora; secundário, de essencial. Segundo VÁZQUEZ “o homem só conhece um mundo que é objeto ou produto de sua atividade” (1990:155). É partindo desse pressuposto que, ao interrogar o meio, o aluno elabora sínteses que objetivam superar a aparência imediata dos fenômenos, buscando sua essência constituidora e seu caráter derivado. Ele despe-se de ingenuidade e passa a perceber a existência de uma realidade objetiva. Tais princípios são sugeridos por TRIVIÑOS (1987) da seguinte forma:

- a) é necessário que se realize a contemplação viva do fenômeno (nosso objeto de estudo);
- b) análise do fenômeno penetrando na sua dimensão abstrata;
- c) estabelecimento dos aspectos essenciais do fenômeno, buscando sua realidade concreta.

Nesse sentido, superando o tecnicismo, o Estudo do Meio apresenta-se como uma alternativa metodológica em que ocorre a descoberta e sistematização do conhecimento do meio onde vive o aluno: “Estudar o meio, portanto, não significa contemplar a realidade. Significa, isto sim, trazer a realidade para dentro de si - assumi-la” (BALZAN, 1983:124).

O trabalho com o Estudo do Meio permite o desenvolvimento de independência do educando frente ao educador, já que privilegia a elaboração significativa de conceitos e não a mera assimilação de informações compartmentalizadas.

No que se refere às Séries Iniciais, o meio é o laboratório para trabalhar a Geografia. O Estudo do Meio pode funcionar como elemento para que se obtenha uma ampliação do conhecimento, através do contato da criança com uma realidade que se amplia e se complexifica. Dessa forma, o mundo deixa de girar em torno dela, que passa a perceber que outros condicionantes determinam a sua constituição. A criança tem oportunidade, também, de perceber as nuances que caracterizam as diferentes escalas, ou seja, começa a identificar fenômenos que acontecem em lugares próximos ou distantes ao seu espaço primeiro de ação. Ao diferenciar escalas, realiza comparações, analisa situações e elabora sínteses que extrapolam o pensamento linear ou a atividade mecânica de simplesmente decorar o ‘ponto’ de Estudos Sociais ou de Geografia.

Da mesma forma, o contato com o meio, de maneira sistematizada, proporciona uma relação mais satisfatória da criança sob a perspectiva temporal. Trabalhamos com indivíduos na faixa etária que varia, em média, dos 6 aos 13-14 anos, e que apresentam dificuldades em perceber o tempo no seu sentido histórico.

A criança não apenas tem um passado curto, mas seus olhos, mais que os dos adultos, estão no presente e no futuro imediato. Sua vitalidade para fazer coisas e explorar o espaço não condiz com a pausa reflexiva e com a olhada para trás que fazem com que o lugares pareçam saturados de significância (TUAN, 1983:37).

As crianças ampliam suas noções temporais através da interação com o outro e de ações cotidianas estabelecidas socialmente. Assim, a hora da fome, a hora de dormir, de brincar são a referência de seu tempo vivido. A noção de tempo histórico e até mesmo do tempo geológico a sucedem e freqüentemente são introduzidas pela

escola. O Estudo do Meio vale-se dos termos “*época*” e “*história local*” ao estudar determinado espaço num recorte temporal. Segundo ANTUNES,

(...) o termo *época* representa um recorte temporal como um conjunto de características que expressam um quadro organizacional de uma sociedade, num determinado local (...) o conceito de *história local* expressa a sucessão de várias épocas tomadas sobre um mesmo recorte espacial, ou seja, caracteriza-se um local em uma determinada época histórica (ANTUNES, 1993:117).

Esse “passeio” pela história do lugar e o transporte para épocas remotas em que o espaço se constituía segundo diferentes aspectos é fundamental para a compreensão de que o homem constrói o espaço geográfico numa perspectiva temporal. As diferentes formas de ocupação que caracterizam os lugares, as funções que esses lugares têm ou tiveram no passado, as modificações que o homem, através dos tempos, realizou sobre a natureza, a idéia de 1ª e de 2ª natureza, nos remetem à certeza de que tempo e espaço são realidades indissociáveis. Da mesma forma com que toma ciência de espaços numa escala mais ampliada, o tempo descortina-se aos olhos da criança, que pode perceber a existência de outras escalas não tão imediatas quanto a sua escala de medição temporal cotidiana.

O Estudo do Meio viabiliza o trabalho numa perspectiva efetivamente interdisciplinar. É claro que, nas Séries Iniciais, a transposição de uma área de conhecimento a outra se dá de forma menos fragmentária, uma vez que esse exercício conceptual está a cargo de um único professor. Nas séries mais avançadas do 1.º e do 2.º Graus verifica-se maior compartimentalização entre as disciplinas, e tentativas interdisciplinares são freqüentemente frustradas, pois pressupõem uma mobilização maior de pessoal, tempo e suporte teórico.

O Estudo do Meio pode funcionar como um fio condutor de um trabalho numa perspectiva interdisciplinar por permitir a inclusão e a associação de variados discursos para a explicitação de uma realidade. Quanto mais diversificado, mais rica será a análise da realidade em estudo. No que se refere especificamente às Séries Iniciais, em que se enfatiza o processo de aquisição e sistematização da língua escrita e falada, o Estudo do Meio representa uma alternativa enriquecedora desse processo, inaugurando um novo discurso e oportunizando que outras áreas do conhecimento contribuam para o processo de alfabetização. Instala-se, então, uma prática de alfabetização no sentido

amplo do termo, ou seja, não apenas preocupada com a aquisição do código escrito, mas interessada em ler o mundo com mais amplitude. Não se limita, dessa forma, o processo à aquisição de aptidões mecânicas de decodificação; ao contrário, o processo é ampliado, proporcionando, ao mesmo tempo, a integração dos conteúdos e a inclusão de novos temas, retirados do cotidiano da criança, visando extrapolá-los.

A alternativa de trabalho com o Estudo do Meio possibilita a apropriação de conteúdos numa dimensão bem mais representativa do que a tradicional, ou seja, por melhor que se trabalhe um conteúdo em sala de aula, é interessante vê-lo concretizado no meio, com nuances e dinamismos próprios. O Estudo do Meio pode, também, introduzir certos conteúdos e, mais tarde, em exercícios subseqüentes, vir a aprofundá-los. Esse é um dos melhores atributos da metodologia: efetivar-se em prazos ampliados, tendo por certo que o trabalho de pesquisa não se encerra após a primeira observação mais sistematizada do local, mas que as análises se afinam à medida que se volta ao lugar do trabalho com novas indagações e objetivos. Por se dar num tempo mais flexível, é fundamental criar na escola e junto aos pais um hábito de realização destes trabalhos. Práticas como o Estudo do Meio e Trabalhos de Campo precisam se tornar rotineiras e perder a pecha de simples passeios que o professor realiza com o objetivo único de descontrair a turma e promover socialização entre os colegas. A escola e os pais precisam se tornar parceiros dessas iniciativas, acreditando em seu potencial educativo, formador e transformador. O ideal é que os Estudos do Meio e Trabalhos de Campo sejam assegurados junto aos planejamentos escolares, com garantia de um tempo certo para acontecer. É óbvio que isso somente acontecerá quando a inclusão de novos discursos (no caso, a Geografia, a História, a Filosofia...) se fizerem presentes e necessários aos professores e à realidade escolar. Dessa maneira, o surgimento de novas soluções para antigas questões não mais assustará os professores, mas lhes conferirá a segurança de que apostar no ensino é fundamental. Os alunos, por sua vez, também mostrarão o quanto são capazes de elaborar sínteses e análises inteligentes, a partir de um desafio intelectual que rompe com a forma tradicional na aquisição do saber.

A introdução de conteúdos de maneira alternativa, efetuada através do Estudo do Meio, amplia a percepção do aluno a respeito dos aspectos do mundo que o cerca. A criança, ao pensar o seu espaço e, depois, pensar espaços em escalas diferentes, envolve-se num ritmo de atividade em que o compromisso e a responsabilidade perante

seu grupo e seus objetivos de trabalho são fundamentais. O desenrolar do processo tem como característica fundamental a forte noção de identidade de grupo e a construção do sentido de autonomia. A criança tem atribuições que precisa cumprir para que o grupo chegue a um bom termo na tarefa a ela destinada. Cada um é importante e responsável pela elaboração e sistematização de uma parcela do trabalho e as conclusões gerais passam também pelos interstícios particulares. Assim, a criança é, ao mesmo tempo, levada a trabalhar coletivamente com o grupo e a tomar decisões por conta própria.

O Estudo do Meio confere uma aproximação sensível do observador às características do meio interrogado. As especificidades da área investigada, a descrição das pessoas que aí moram, seus padrões culturais, como se relacionam com o meio e como convivem entre si são aspectos comumente levantados em trabalhos dessa natureza. As relações dos homens com o meio e entre si, é permeada por suas raízes culturais que, ao mesmo tempo, se amoldam a outros aspectos específicos do desenvolvimento do capital nesse espaço. Diante de tais constatações, a criança, ao realizar um Estudo do Meio, pode perceber as diferenças em sua escala local e posteriormente relacioná-las a um universo mais vasto de experiências que caracterizam escalas maiores, analisando, comparando e deduzindo a partir de realidades diferenciadas.

Essa característica derruba por terra as práticas vigentes que fundamentam os currículos e que acreditam que a aprendizagem e o conhecimento do meio ocorram através de *escalas concêntricas*. Tradicionalmente o conteúdo da 1.ª série refere-se exclusivamente a casa e a escola; o da 2.ª estuda o bairro; na 3.ª série temos o município e por fim, o Estado, na 4.ª série.

É importante ressaltar que esse tipo de encaminhamento tradicional caracteriza os programas de Geografia, também, no 1.º Grau maior e no 2.º Grau.

Ignora-se, com isso, a curiosidade, o grau de inserção dos alunos na sociedade e a quantidade de informações que lhes chegam diariamente através dos meios de comunicação. “Fazer de conta” que esses fatos não afetam a todos é assumir uma atitude contemplativa diante da realidade e seus dinamismos.

4. Um pouco mais sobre o estudo...

Quando se fala em pesquisa qualitativa, alguns enfoques alternativos vêm à baila. A utilização da *pesquisa-ação* e da *pesquisa participante* apresentam-se enquanto alternativas ao padrão da pesquisa convencional. Os enfoques tradicionais-positivistas, preocupados sobremaneira com a quantificação de resultados empíricos, classificam-nas como opções em que ocorre o rebaixamento do nível da pesquisa acadêmica, visto que não empregam o método científico de maneira cartesiana. De qualquer maneira é prudente que, ao utilizarmos esses expedientes de pesquisa, destinemos relevância ao embasamento metodológico. CARDOSO (1971) salienta em seu trabalho *O mito do método* que, numa visão cartesiana, o método é um conjunto de regras que por si só garantem a obtenção dos resultados desejados. No entanto, é imprescindível que o compreendamos de maneira mais ampla. Além de envolver as técnicas, o método deve expressar a visão de mundo e de ciência de quem o emprega. Conforme argumenta, “o conhecimento é o resultado da relação entre um sujeito que se empenha em conhecer e o objeto da sua preocupação [no entanto], o conhecimento é necessariamente menos rico e complexo do que a realidade a que se refere” (CARDOSO, 1971: 03). Daí, percebe-se a função do método e da ciência: conferir o máximo de inteligibilidade ao processo de compreensão do real.

Conforme o que foi exposto, a realização da presente pesquisa embasou-se, de modo geral, na metodologia interdisciplinar do Estudo do Meio aliada à pesquisa-ação. Segundo RAPOPORT, “(...) a pesquisa-ação tem por finalidade contribuir simultaneamente para o alívio das preocupações de ordem prática das pessoas que estão em situação problemática, e para o desenvolvimento das ciências sociais, através da colaboração que as reúna de acordo com um esquema ético mutuamente aceitável” (apud BARBIER, 1985:38).

Esse enfoque, basicamente, acompanha a maior parte dos pesquisadores da área. BARBIER classifica a pesquisa-ação como “uma atividade de compreensão e explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fito de melhorar esta práxis” (BARBIER, 1985: 156).

Os objetivos centrais de uma pesquisa centrada na metodologia da pesquisa-ação, segundo Michel THIOLENT (1992), são dois:

- a) Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às 'soluções' para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação.
- b) Objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização, etc.) (p.18).

Além de se configurarem como metodologias alternativas aos procedimentos tradicionais de pesquisa, a pesquisa participante e a pesquisa-ação apresentam singularidades. Na pesquisa-ação, paralela à participação e à ação dos integrantes do grupo, produz-se conhecimento que contribui para a resolução dos problemas concretos abordados. Cabe ao pesquisador, frente à temática e à dinâmica de constituição do grupo, fornecer o substrato teórico para o enriquecimento do processo e das discussões. O pesquisador, além disso, não é somente um observador; é integrante do grupo e junto a ele cresce.

De acordo com THIOLENT (1992) a pesquisa-ação leva o pesquisador a utilizar todo o seu aporte teórico-científico com o objetivo de equacionar problemas relevantes dentro da dinâmica social, porquanto se constatam enormes descompassos entre o conhecimento usado na resolução de problemas reais e o conhecimento usado apenas de modo retórico ou simbólico na esfera cultural.

CARVALHO (1992) chama a atenção para a necessidade da pesquisa em questão ter relevância para a comunidade científica ao mesmo tempo em que deva interessar o grupo nela envolvido. Nesse sentido, a pesquisa precisa avançar para além das constatações e conferir generalidade a seus resultados. A generalização de resultados em metodologias alternativas como a pesquisa-ação e a pesquisa participante pressupõe superar o sujeito e perceber o fenômeno em que esse sujeito está inserido conferindo-lhe valor explicativo.

A pesquisa-ação enquanto “estratégia de pesquisa agrega vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informações” (THIOLENT, 1992: 25).

Dessa forma, aliada à metodologia da pesquisa-ação, foram utilizadas no estudo, técnicas como sondagem, realização de questionários e entrevistas por pautas, elementos da história de vida além das *oficinas de trabalho*.

Os questionários foram aplicados quando da realização da sondagem diagnóstica (cf. anexo 2). A sondagem, geralmente, “(...) busca obter dados mensuráveis de uma amostra finita de indivíduos (...) e é utilizada, sobretudo, para se estabelecer relações explanatórias entre variáveis a ser investigadas, testar hipóteses provenientes de estudos de pequenos grupos, identificar interesses e opiniões atuais de parcelas de uma população” (CHIZZOTTI, 1991: 63).

A realização de uma sondagem pressupõe a aplicação de instrumentos objetivos e passíveis de serem tratados estatisticamente. Dessa maneira, a aplicação de questionários acontece com a intenção de “(...) medir ou confirmar hipóteses e consiste num conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e seqüencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar” (CHIZZOTTI, 1991:55).

As entrevistas foram realizadas com alguns integrantes do grupo envolvido na pesquisa e com a Coordenadora do curso de Pedagogia da UFSC e basearam-se na *técnica semi-aberta* citada por GIL (1991). De acordo com ele, esse tipo de intervenção é intermediária entre a entrevista dirigida e a entrevista não-diretiva, uma vez que o pesquisador, ao proceder à entrevista, utiliza uma pauta de assuntos sobre os quais o entrevistado discorre. Essa pauta apresenta uma delimitação das questões em tópicos dispensando-se as perguntas fechadas.

Inserida na estratégia das entrevistas por pautas, a pesquisa buscou reconstituir a *história de vida* das pessoas entrevistadas. Nos procedimentos foram ressaltadas, principalmente, a história de vida escolar dos sujeitos. GLAT (1989: 32) afirma que através da entrevista biográfica do método de história de vida “o sujeito não relata simplesmente sua vida, ele reflete sobre ela enquanto a conta. (...) o pesquisador acredita no sujeito. Quem faz a avaliação é o sujeito e não o pesquisador”. Através do relato individual procura-se estabelecer as características da prática social do grupo em que essa pessoa se insere.

Em resumo, esse conjunto de procedimentos metodológicos foi utilizado no transcorrer da pesquisa para obtenção dos dados sistematizados no decorrer do trabalho.

A técnica principal da pesquisa-ação - *o seminário* - foi aqui designada por *oficina de trabalho*, dado que somou-se às atividades previstas no Estudo do Meio.

O cronograma das atividades referentes à pesquisa encontra-se abaixo:

QUADRO 3 - Cronograma de realização das oficinas de trabalho

| | OFICINA 1 | OFICINA 2 | OFICINA 3 | OFICINA 4 | OFICINA 5 | OFICINA 6 | OFICINA 7 | OFICINA 8 | OFICINA 9 |
|---------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| DATA E LOCAL | 12/08/95, Escola de Formação da PMF | 01/09/95, Escola de Formação da PMF | 16/09/95, Escola Osvaldo Galupo | 29/09/95, Escola Osvaldo Galupo | 07/10/95, Escola Osvaldo Galupo | 27/10/95, Escola Osvaldo Galupo | 11/11/95, Escola Osvaldo Galupo | 17/11/95, Escola Osvaldo Galupo | 02/12/95, Escola Osvaldo Galupo |

OBS: A Escola Osvaldo Galupo situa-se no bairro da Agrônômica, precisamente no topo do Morro do Horácio.

QUADRO 4 - Cronograma de realização das entrevistas

| | ENTREVISTA 1 | ENTREVISTA 2 | ENTREVISTA 3 | ENTREVISTA 4 |
|----------------------------|-----------------------------|--|-----------------------------|-----------------------------|
| ENTREVISTADA E DATA | MARLISE GLIENKE 03/01/96 | MARIA ODINACIR SANTÁNNA 24/01/96 | IDA MARA FREIRE 14/02/96 | FÁTIMA MENONCIN 14/03/96 |

O trabalho frente ao grupo teve início na primeira quinzena de agosto de 1995. O calendário de reuniões previa encontros quinzenais. Pela necessidade da dispensa do ponto para os profissionais envolvidos, foram feitos encontros intercalados: por vezes às 6.^a feiras e às vezes aos sábados.

As chamadas "*oficinas de trabalho*" constituíram-se em encontros em que o grupo, motivado por um planejamento previamente elaborado, desenvolvia diferentes etapas de um Estudo do Meio*.

Os dois encontros iniciais aconteceram na Escola de Formação da Prefeitura e serviram como momentos em que as professoras puderam refletir e amadurecer certos conceitos relacionados aos mais diversos assuntos: prática pedagógica

* Os planejamentos prévios dos encontros, contemplando objetivos, procedimentos e material utilizado no transcorrer das oficinas, encontram-se no anexo 3. A bibliografia usada nas oficinas, bem como os textos complementares utilizados pelo grupo, estão no anexo 4.

cotidiana, aulas de Estudos Sociais, papel da Geografia e da História nas Séries Iniciais, alguns conceitos relacionados à Geografia, a realidade das Séries Iniciais, condição dos professores em atuação nesse nível de ensino, etc.

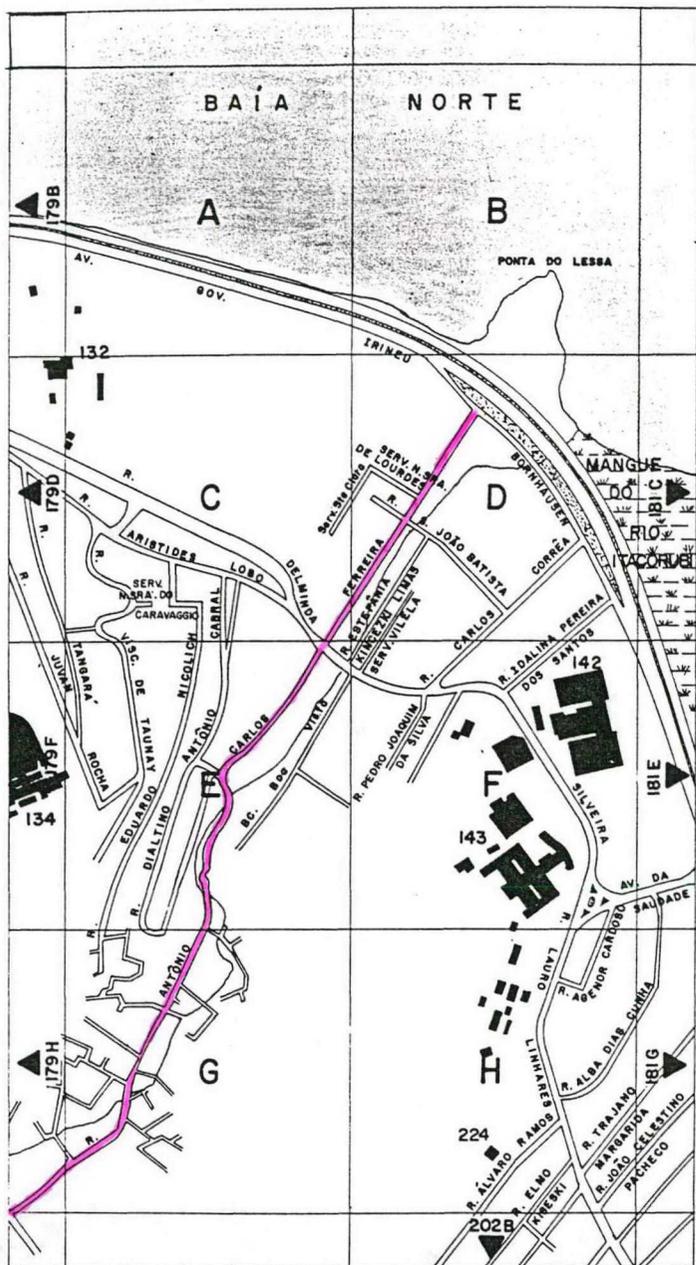
No final do segundo encontro de trabalho, definimos a área a ser estudada no desenrolar do projeto. A escolha foi feita pelo grupo atendendo a requisitos como: distância do Centro da cidade e facilidade de acesso e condução, tanto para o norte como para o sul da Ilha. A existência de elementos de análise que tornassem o trabalho rico e significativo também pesou na escolha.

A localidade do Morro do Horácio, no bairro da Agrônômica, situa-se numa das encostas do Morro da Cruz (ver mapa 2), distando cerca de 15 minutos do centro da cidade de Florianópolis (SC).

É uma comunidade pobre e, em sua maioria, os moradores são originários do interior do Estado, tendo vindo buscar trabalho e melhores condições de vida na Capital. Pelo fato de possuírem raízes no campo desenvolvem, hoje, atividades pouco especializadas e formam o contingente de desempregados/subempregados característico dos “bolsões” de marginalizados dos centros urbanos mais desenvolvidos.

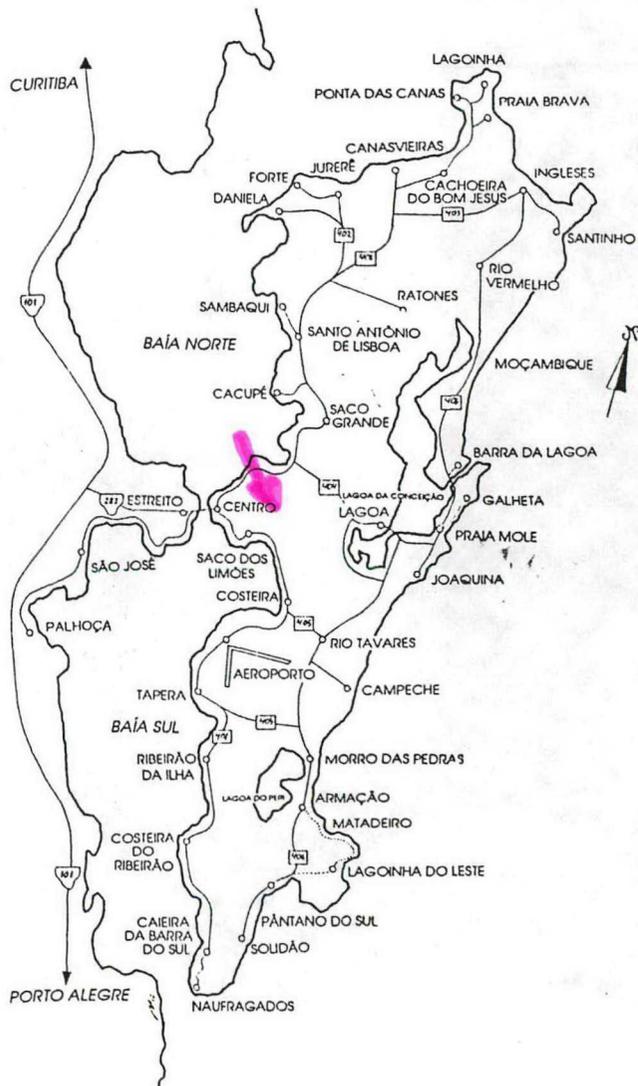
A história do lugar e sua gente serviu de “fio condutor” para a intervenção sistematizada do nosso grupo de pesquisa. A experiência no Morro do Horácio será discutida a seguir.

Mapa 2 - Localidade do Morro do Horácio



fonte: Guia Florianópolis, EDEME/IPUF/1992

Mapa 3 - O Morro do Horácio em Florianópolis



CAPÍTULO II

A CONSTITUIÇÃO DO GRUPO

- O IMOBILISMO -

1. Caracterização do grupo...

O grupo de trabalho, constituído exclusivamente por mulheres, delineou-se efetivamente após alguns encontros, porque, inicialmente, tivemos a participação de muitos profissionais que, ao tomarem conhecimento da proposta, revezaram-se na audiência às oficinas.

As participantes, em sua grande maioria, possuíam formação de nível universitário, estando envolvidas com o magistério há mais de cinco anos. Sua inserção se dava diretamente junto às escolas, embora duas delas trabalhassem, também, na Secretaria de Educação do Município.

Quando levadas a falar sobre suas vidas, de maneira geral, as professoras traçaram quadros desanimadores: baixos salários, falta de reconhecimento profissional, perda de status, má formação, impotência diante das condições materiais oferecidas pela escola, insatisfação pessoal, solidão frente a seus questionamentos e preocupações...

Apesar de virem de lugares diferentes e terem histórias pessoais distintas, todas traziam consigo experiências e motivações que as faziam, ao mesmo tempo, únicas e plurais; representantes de uma categoria cuja identidade profissional nos cabe conhecer. De acordo com CIAMPA (1994:127-143):

(...) cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal.(...) Uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia.

No seu conjunto, as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela. (...) Pode-se compreender a identidade como a mesmidade de pensar e ser.

NÓVOA (1995) avança nesse raciocínio e identifica a identidade profissional de professor com o surgimento das escolas de formação e com o fortalecimento das associações de classe. Através dessas instâncias, surge “uma mentalidade comum que corresponde a uma tomada de consciência dos seus interesses como grupo profissional” (p.19).

Dessa forma, apesar de se constituir individualmente, uma identidade é fruto de um processo coletivo. O estatuto que consubstancia a carreira docente surge vigoroso no início do século, mas encontra períodos de desmobilização. “Mas a história da profissão docente continua, desenvolvendo-se (...) segundo processos contraditórios. Partindo de diferentes perspectivas, vários autores assinalaram a desprofissionalização (ou proletarização) a que os professores têm estado sujeitos nas últimas décadas” [como um dos fatores que levam à crise da profissão docente] (NÓVOA, 1995: 21).

É a estrutura social mais ampla que oferece os padrões de identidade. Estudar um grupo de professores e suas representações acerca de si próprios e de seu trabalho é fundamental para compreendermos os processos que levam esses grupos a realizarem análises numa dimensão crítica, porém imobilista. Esse imobilismo, comum no dia-a-dia dos professores, impede-os de perceber que “(...) não é simplesmente no campo das idéias que se travam as grandes lutas, mas também, na práxis, [ou seja, vivem] (...) a ciência paralela à existência, abstrata, cristalizada, sem utilidade para a vida cotidiana do senso comum” (PIMENTEL, 1993: 37,39).

De acordo com PESSANHA, o divórcio entre ciência e cotidiano nasceu com a primeira divisão social do trabalho: “A divisão social do trabalho vai destruindo a unidade entre concepção e execução, desta forma o que foi pensado por uns passa a ser executado por outros” (PESSANHA, 1994:21). Embora exercendo um trabalho de origem não-manual, o professor das Séries Iniciais encontra-se, muitas vezes, alijado das ferramentas teóricas que fazem de seu trabalho um ato criativo e autônomo. Dessa maneira, apesar de ter sua atividade calcada no saber, exerce-a como um “ventríloquo” que reproduz verdades alheias por sentir-se pouco à vontade com a sua própria produção intelectual. Salvo exceções, grande parte dos professores primários trabalha com o conhecimento em segunda ou terceira mão, repassando conteúdos e procedimentos destituídos de sua autoria.

Segundo LIBÂNEO (1989),

(...) a contribuição essencial da educação escolar para a democratização da sociedade consiste no cumprimento de sua função primordial, o ensino.

O ensino se dá pela apropriação do saber, de conteúdos que se resumem no conjunto dos conhecimentos selecionados entre os bens culturais disponíveis enquanto patrimônio coletivo da sociedade [incluídas aqui a aproximação com as inovações tecnológicas e científicas] (p.12-13).

O ensino constitui-se, portanto, num processo através do qual ocorre a elevação cultural das camadas populares que adquirem, assim, instrumentos que lhes permitem compreender e atuar em níveis que ultrapassem o senso comum e atinjam um grau de ação crítica e transformadora, representado pelo exercício pleno da cidadania.

SAVIANI (1987:59) afirma que

(...) a contribuição do professor para efetivação deste projeto se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, etc. que o professor seja capaz de colocar de posse dos alunos, para que, apropriando-se destes bens culturais, as classes populares possam travar lutas sociais melhor amparadas e venham, quem sabe, a libertar-se das condições de exploração em que vivem. Assim, o dominado não se liberta, se não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

A posse do saber confere à elite condições legitimadoras de seus interesses, buscando subjugar aqueles que não o detém, trabalhando mesmo para que esses últimos jamais cheguem a apropriar-se de instrumentos que lhes permitam libertar-se da dominação.

Esse jogo de interesses expressa-se de forma muito evidente na escola, quando analisamos a intervenção do Estado junto ao planejamento escolar. O Estado, intervindo no sentido de que as desigualdades não se reduzam, mas que sejam mantidas, adota junto à escola um controle que se traduz sob a forma de planejamento elaborado por profissionais que assumem tarefas buscando conferir ao sistema educacional maior eficiência, adequando-o, em última instância, às estruturas sócio-político-econômicas e conseqüentemente, ao fortalecimento de idéias e práticas elitistas.

A esse grupo de profissionais é designada a tarefa de constituir currículos, estabelecer prioridades de conteúdos e determinar o que é significativo para as aprendizagens. Geralmente esses intelectuais “biônicos” encontram-se pouco identificados com as causas e lutas populares e atuam como agentes que, segundo MOCHCOVITCH (1988:13), aludindo à teoria gramsciana, “(...) contribuem para a interiorização da ideologia dominante pelas classes subalternas, impedindo, com isso, que surja uma visão de mundo coerente e homogênea por parte das camadas populares e que lhes permita a autonomia”.

Mesmo tentando negar a dimensão política da Educação, o Estado mantém esses tecnocratas, que trabalham com o intuito de legitimar, através de sua competência “técnico-científica”, um projeto que distancie teoria e prática. Essa situação fica claramente representada na escola pela dicotomia existente entre o trabalho intelectual e o “braçal”, realizado em sala de aula. Não são raros, por isso, os relatos de professores das Séries Iniciais que afirmam serem apenas meros executores, destituídos da originalidade do processo de criação, como “operários pedagógicos”, que efetivam o que é estabelecido pelas Secretarias de Educação ou pela Supervisão Escolar.

Se, de um lado, o Estado impõe; de outro, em geral, os professores aderem às indicações, cumprem tarefas e seguem preceitos com os quais, muitas vezes, não concordam. Essa submissão pode ser consequência de não possuírem dados conceituais para tentar outros direcionamentos, ou porque não percebem a gravidade de não se tornarem “sujeitos históricos”, capazes de praticar a desobediência civil.

Considerar o professor como intelectual representa um desafio no sentido de eliminar a distância entre os que pensam educação e os que a fazem. As agências de formação de professores, tanto inicial, quanto em serviço, devem trabalhar com essa perspectiva.

A capacitação teórica realizada em tais cursos precisa ter como horizonte o domínio do conhecimento e da ciência. Esse domínio, no entanto, deve vir acompanhado *paripassu* da consciência profissional e de classe. Estratégias de luta exteriores à escola podem proporcionar ao professor “a aquisição de uma visão lúcida tanto do potencial transformador de seu trabalho, como das restrições que o perpassam, e que não podem ser esquecidas ou minimizadas” (MOREIRA, 1993: 49).

Na tentativa de constituir-se, o grupo passou por etapas diversas de amadurecimento. E o processo, apesar de visível, não foi linear, uma vez que muitas das dificuldades iniciais perduraram por todo o período de trabalho.

Muitos encontros, em especial, os dois primeiros, funcionaram como momentos facilitadores de processos coletivos de catarse. Foi comum, nessas ocasiões, encontrar o grupo extremamente agitado. As professoras falavam todas ao mesmo tempo, demonstrando pouca disposição para ouvir seus pares. Algumas monopolizavam o discurso, suscitando a revolta dos “marginalizados da palavra”. Cada testemunho individual gerava uma onda de comentários paralelos intermináveis. Nesses momentos, o grupo resistiu a uma ação condutora mais sistematizada, e os apelos para que tomássemos o rumo de volta pareciam em vão.

Com o desenrolar das oficinas e a consolidação do grupo de trabalho, os desabafos passaram a ser expressos em nível mais elaborado de crítica, acompanhados de análises mais articuladas do real.

A maior parte das professoras tinha por objetivo compreender a inserção da Geografia nas Séries Iniciais. As dificuldades encontradas por algumas representaram obstáculos à sua participação no projeto. A extensão da proposta, os dias em que foi colocada em prática, os condicionantes materiais (grandes deslocamentos, falta de liberação nas escolas, acúmulo de atividades, afazeres domésticos,...) e até mesmo o grau de responsabilidade e frequência exigidos num trabalho dessa natureza, funcionaram como inibidores da participação. Os primeiros encontros registraram frequências bem maiores do que os últimos, sendo que o delineamento efetivo do grupo aconteceu somente a partir da 4.^a oficina de trabalho.

2. Como receberam a proposta de trabalho...

A princípio, os objetivos do projeto empolgaram a maioria das participantes. Apesar das dificuldades expostas anteriormente e que, de alguma maneira, “selecionaram” os integrantes do processo, o grupo trabalhou de modo a viabilizar plenamente os objetivos dessa pesquisa.

Observou-se, no transcorrer das oficinas, que as atividades práticas foram as que mais estimularam as professoras. Essas atividades estavam relacionadas basicamente aos procedimentos relativos ao Estudo do Meio e, longe de caracterizar-se por um ativismo exclusivo, somaram-se aos avanços teóricos obtidos no transcorrer do processo. Dessa forma, muitas das teorizações elaboradas pelo grupo e que representaram nítidos avanços conceituais, surgiram após exercícios em que a vivência junto ao Meio havia sido oportunizada. É importante ressaltar que o termo “*meio*” não se refere exclusivamente a espaços exteriores à escola, relacionados à investigação do meio ambiente. Diversas atividades se desenrolaram no interior da sala de aula e caracterizaram-se por serem elementos propulsores do processo de elaboração/reelaboração conceitual.

Segundo PONTUSCHKA (1994: 183), a sala de aula “é o espaço de aprofundamento de muitas das questões surgidas e documentadas no caderno de campo. O espaço geográfico vai ser melhor compreendido porque as informações obtidas vão ser analisadas à luz de documentos escritos, gráficos e iconográficos”.

Um exemplo dessas atividades foi o trabalho com a maquete da Terra e seus movimentos (ARRIBAS, 1987). Seu objetivo principal foi a derrubada de chavões conceituais, elaborados pelos professores através da mediação dos livros didáticos.

Notou-se, inicialmente, que muitas das respostas dadas pelos professores não se firmavam logicamente e eram facilmente descartadas, após algum questionamento mais inquiridor.

Montei a maquete que representava a Terra em seu movimento de translação em torno do Sol. Falei sobre o eixo e inclinação de nosso planeta e sua influência sobre a diferença de iluminação entre os hemisférios.

Comecei perguntando como é que as professoras trabalhariam com alunos que, ao observar o *movimento aparente do sol* diariamente, acreditassem piamente que o sol gira ao redor da Terra. As respostas foram muito rasas, sem nenhum argumento lógico de peso que as tornassem respaldadas cientificamente. Com um movimento da maquete, mostrei que o sol pode parecer girar ao redor da Terra (sic).

Como provar que isto não acontece na realidade? Essa foi a tarefa seguinte, atribuída a elas. O grupo todo ficou muito confuso e inseguro, incapacitado de avançar em hipóteses mais sólidas e menos elementares.

Ponderamos, partindo de informações encontradas facilmente nos livros didáticos, o tamanho dos dois astros. Como o diâmetro do Sol, que é 1.300.000 vezes maior que a Terra, poderia deslocar-se tão depressa, ao ponto de dar uma volta ao redor de nosso planeta em 24 horas aproximadamente? Isso ocorreria se ele tivesse uma velocidade de rotação impressionante, o que não acontece na realidade. Analisamos que à medida que o ano se desenrola, temos, no céu, uma sucessão de constelações, que voltam a se repetir num intervalo de 12 meses. Se o Sol girasse em torno da Terra, não teríamos alteração nas constelações e veríamos sempre as mesmas estrelas no céu! Tais constatações deixaram o grupo em polvorosa.

Eu tenho quase 30 anos e não sabia disso! (professora M. C.).

As professoras na verdade querem isso aqui! (professora M. C. - referindo-se à maquete).

Continuamos a exploração do modelo terrestre, citando o movimento de rotação. Falamos sobre o conceito de pontos cardeais, tentando entender por que é que o sol nasce sempre no quadrante leste e se põe a oeste em nosso planeta. Isso se dá, na verdade, porque a Terra executa sua rotação girando sempre de oeste para leste. Por isso, os lugares na Terra começam sempre a receber os primeiros raios solares pelo leste e se despedem deles pelo oeste. Se o movimento se desse ao contrário, isto é, se a Terra girasse de leste para o oeste, o sol nasceria a oeste e se poria no leste.

O “saber” cartilhesco que a maior parte dessas profissionais têm precisa ser respaldado por um conhecimento mais sólido, caso contrário, estarão, invariavelmente, fixando chavões destituídos de compreensão e lógica.

As professoras chamaram atenção para a superficialidade com que esses assuntos são abordados nos compêndios escolares, e mesmo para os erros conceituais com que freqüentemente nos deparamos. Por isso, é importante o acesso a bibliografias idôneas e específicas quando tratamos de assuntos desse peso. Os fusos horários também geraram muitas curiosidade entre os presentes.

A diferença de um lugar para o outro é sempre de 12 horas?

(professora F. M.)

Pro Japão então não são 24 horas? Então são 12? (professora M.

C.)

O movimento de translação da Terra foi o assunto a ser visitado a seguir. O grupo tinha, novamente, muitas dúvidas acerca deste movimento:

Eu sempre quis saber porque anoitece antes no inverno.

(professora M. C.)

A Terra faz rotação e translação juntas? Não pára nunca?

(professora F. M.)

O livro de Estudos Sociais da 1ª série que eu uso fala em *afélio* e *periélio*. O que é isto? (professora C. S.)

O nível das dúvidas é a primeira coisa que nos chama atenção. Como é que o conceito de *afélio* e *periélio*, tão poucas vezes trabalhado nos cursos de astronomia ministrados na graduação em Geografia, pode aparecer arrolado como conteúdo a ser trabalhado em nível de 1ª série? Por outro lado, a falta de compreensão

da simultaneidade de realização dos movimentos de rotação e translação da Terra, ou a duração dos dias e noites no inverno e verão são dúvidas preocupantes, que nos remetem às mazelas típicas do processo de formação dessas profissionais, não somente no que se refere ao curso de Magistério, mas também ao próprio ensino de 1º Grau, quando tais noções precisariam ter sido contempladas.

O que se percebe com clareza é que a maior parte do conteúdo relacionado à História e à Geografia veiculado nas séries iniciais do 1º Grau está embasado em “saberes” pouco sólidos, comparados àqueles obtidos em almanaques que transmitem informações fragmentárias. Assim, o professor, não tendo muita certeza do que precisa transmitir aos alunos, evita tocar em certos assuntos ou os aborda de modo equivocado. O saber sofre, então, um empobrecimento, chegando até o aluno totalmente desfigurado ou mitificado.

A experiência com a maquete continuou. O movimento de translação da Terra foi se dando, as estações do ano se sucedendo, falamos sobre solstícios e equinócios, zonas de iluminação terrestre, diferenças de iluminação nos hemisférios durante as estações do ano, constelações do zodíaco e outros movimentos que a Terra tem (precessão de equinócios e movimento intergalático).

O grupo, no decorrer da experiência, alternava momentos de recolhimento, reflexão e euforia. Alguns “*insights*” materializaram-se sob a forma de exclamações divertidas:

Vivendo e aprendendo...Geografia! Desculpem os meus orgasmos geográficos! Eu podia morrer amanhã. Mas não sem saber que o céu é tudo isso aqui! (professora M. C.)

A partir desse momento, coloquei no quadro uma pergunta para que as professoras respondessem rapidamente: *como viabilizar um processo significativo de ampliação dos domínios espaciais primeiros?*

A pergunta fez com que o grupo, saindo daquela euforia causada pelo trabalho com a maquete, parasse um pouco para refletir. As respostas, no entanto, não apresentaram maiores aprofundamentos. Grande parte das professoras eximiu-se de

qualquer participação e ficou esperando que aquelas pessoas que normalmente têm maior facilidade de se expor tomassem a dianteira do processo. Surgiram, então, relatos acerca de estratégias metodológicas ou sobre o desenvolvimento de alguma atividade específica. Nada, porém, que remetesse à reflexão mais apurada sobre as especificidades das Séries Iniciais. Aspectos relativos às noções de espacialidade, temporalidade ou relações sociais nem sequer foram levantados.

O relato acima nos mostra que, apesar de inferirem teorizações durante todo o trabalho com a maquete, quando chamadas a elaborá-las formalmente, as professoras assumem o papel de subalternas do processo de pensamento e eximem-se de pareceres que possam comprometer ou que representem desafios as suas certezas. Tal fato nos leva, muitas vezes, a duvidar da eficácia de cursos de formação fundamentados exclusivamente no terreno metodológico. Novamente afirma-se a necessidade da contribuição teórica e específica nas áreas de formação de professores, uma vez que avanços metodológicos caminham *paripassu* com embasamentos teóricos respectivos. Essas “resistências” foram comuns durante o processo e tiveram que ser vencidas paulatinamente.

3. O grupo e o conhecimento da Geografia

No transcorrer de nossos encontros tentei configurar mais explicitamente as principais características do conhecimento que esse grupo tem acerca da Geografia. Conforme foi exposto, suas concepções sobre o espaço e a Geografia escolar, na maior parte das vezes, não haviam ainda superado o senso comum.

De acordo com SAVIANI (1989:10), o senso comum está fundado numa

(...) concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista [da realidade] (...) é, pois, contraditório, dado que se constitui, num amálgama integrado por elementos implícitos na prática transformadora do homem de massa e por elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhidos sem crítica.

Dessa forma compreende-se as relações de íntima aceitação entre os professores e os livros didáticos. Absorver suas verdades e transmiti-las ingenuamente parece ser o cotidiano de boa parte de nossos professores primários. Essa parceria denota o grau de dependência intelectual a que estão submetidos esses profissionais e a falta de consciência quanto ao seu papel histórico-social.

Gramsci (1991) afirma que o papel de todo homem é ser filósofo e que, o professor, precisa despir-se da mediocridade em que se encontra assentado para buscar alternativas mais significativas de convívio com o saber - seu próprio e de seus alunos. Apesar de não acreditar ser a escola a única instância responsável pela educação e instrução dos homens, Gramsci assegura ser ela uma grande aliada na ascensão cultural das massas oprimidas e na erradicação do senso comum. Ora, torna-se contraditório ter objetivos de trabalho que visem superar o pensamento mágico e desarticulado do alunado das classes populares, oferecendo-lhe uma visão mais concatenada do real, se os próprios professores, responsáveis pela mediação desse processo, têm seu conhecimento embasado em concepções superficiais características do senso comum.

Exemplo claro desta afirmação constatou-se durante todo o processo de pesquisa com o grupo de professoras. Ao mesmo tempo em que elaboravam representações bastante originais e críticas, produziam outras muito elementares e discrepantes:

Mas então a Terra realiza o movimento de rotação e o movimento de translação ao mesmo tempo? (depoimento da professora F. M.)

Assuntos relativos à ocorrência de eclipses, estações do ano, movimentos da Terra, fases da lua e sua dinâmica ou a trajetória elíptica da Terra em torno do sol representaram novidades para o grupo. Mesmo que não totalmente desconhecidos, percebe-se que esses conceitos foram firmados de maneira truncada. Assim, comentários em tom de espanto foram se sucedendo à medida que as discussões avançavam.

No eclipse a lua tapa o sol inteiro? (comentários gerais)

Como é que existe uma face da lua que não vemos? (comentários gerais)

Mas a Terra não gira em torno do sol? Quando se gira, caminha-se em círculo! (comentários gerais)

As manifestações desencontradas são expressões claras da problemática crucial com a qual se defronta a maioria dos programas de formação de professores, ou prioriza-se o desenvolvimento de novas metodologias ou recorre-se ao trato conceitual das variadas áreas a serem trabalhadas. Essas discussões são fundamentais no sentido de que existe grande dificuldade em discutir metodologias sem o respectivo embasamento do conteúdo específico. Como introduzir o uso de maquetes, por exemplo, dos movimentos da Terra, se os professores ignoram conceitualmente a dinâmica determinante destes movimentos?

Uma alternativa a esse problema é sugerida pela equipe que discute a reformulação do curso de Pedagogia e Licenciaturas da Universidade de Ijuí (Unijui), no Rio Grande do Sul. A proposta sugere a criação de cursos orientados através de eixos e linhas curriculares. Dessa forma,

o ensino [seria] organizado não sob a ótica das disciplinas de um currículo mínimo, mas na perspectiva de eixos curriculares, como espaços coletivos de discussão e ação, possíveis de serem desenvolvidos em equipe e de neles se proceder à sistematização dos conteúdos, sem que isto signifique a homogeneização das posições ou a eliminação das diversidades teóricas e metodológicas (MARQUES, 1992:44).

Funcionando dessa maneira, o problema apresentado anteriormente poderia compor um eixo curricular em que a Geografia, a Astronomia e a História do desenvolvimento das ciências concorressem juntas para que a compreensão do sistema geocêntrico se desse de forma significativa e esclarecedora. Conhecer os passos que levaram os homens nas mais diferentes épocas a fazer ciência é fundamental para que o exercício da docência seja um processo autônomo de elaboração criativa do saber.

Tais constatações práticas, nos remetem à reflexão quanto aos condicionantes estruturais que determinam a formação de professores. Quanto ao curso de Magistério, a Lei 5692/71, que reformulou todo o ensino de 1.º e 2.º Graus, só veio a piorar o que já não estava bem, despersonalizando ainda mais o curso e reduzindo-lhe a qualidade. FONSECA (1993), ao analisar as implicações decorrentes dessa lei nos cursos de formação de professores em licenciaturas curtas e plenas, tece considerações perfeitamente aplicáveis ao universo em discussão. Segundo a autora,

(...) nestes cursos, começa a ser formada a nova geração de professores polivalentes, e neles o principal objetivo é a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social. Esta concepção de curso de formação de professores segue o modelo norte-americano, que dá prioridade, a uma formação ampla e também voltada para métodos e técnicas de ensino com pouca ênfase no conteúdo específico no qual o aluno pretende se formar (id.:27).

Através do contato direto com as professoras nas oficinas do referido curso, pode-se perceber, no que tange à formação “geográfica”, que a origem de seus conhecimentos remonta ao ensino fundamental. Os relatos indicam que a Geografia “sumiu” de suas vidas logo após o 1.º Grau e não mais retornou. As noções geográficas que possuem e que alicerçam o “saber geográfico” são aquelas elaboradas em nível de 1.º Grau. As professoras comentam que a Didática de Ensino de Estudos Sociais,

disciplina responsável, no curso de Magistério, por desenvolver os conceitos relativos à História e à Geografia, tinha maior preocupação com a preparação de material para a comemoração das datas cívicas, do que com a compreensão e explicação do espaço historicizado, objeto fundamental de estudo das ciências geográfica e histórica.

A Geografia, para a maior parte desses professores, é caracterizada como uma disciplina destituída de caráter científico e de importância. A grande maioria desconhece seu objeto de estudo ou o considera perfeitamente dispensável. Sua prática pedagógica, no que se refere a esses conteúdos, está embasada em conceitos que elas próprias admitem como obsoletos. Apesar de, freqüentemente, remeterem-se ao 1.º Grau, poucas professoras conseguem lembrar exatamente das aulas ou de temas interessantes estudados nelas. Existe aqui uma contradição: como fundamentar suas práticas em conceitos que não estão mais claros para elas? Temos, então, outra comprovação de como a Geografia chega pobre e distorcida aos bancos escolares.

Quando perguntadas sobre a maneira como estudaram Geografia na escola de 1.º e 2.º Graus, as professoras foram unânimes em afirmar que seu estudo esteve calcado em decoreba e mitificações:

Lembro de ter estudado na 4ª série, o globo e o mapa mundi. Foi muito difícil porque eu não entendia o que tinha por trás do planisfério. Cadê o redondo? Hoje ao ensinar Geografia, sinto um profundo vazio. Não sei o que fazer nas aulas. Por isso estou aqui. (professora R. P.)

A coisa que mais me marcou foi quando minha professora descascou uma laranja e tinha uma mosca pousada nela. Ela não estava dentro da laranja! Achei isto muito legal porque pude compreender que nós habitamos a crosta do planeta e não o seu interior.. (professora M. S.)

Não lembro de nada. Faz muito tempo. (professora M. J.)

Não temos Geografia no 2º Grau/Magistério. (todas)

A experiência foi traumatizante. Além de não ter Geografia, não tive História também! (professora F. M.)

O grupo sustentou que, trabalhada sob este prisma, a Geografia não tem razão de ser nas grades curriculares de nossas escolas tendo esgotado seu arsenal crítico e tornando-se uma disciplina tediosa e massacrante para o aluno e para o professor. Foi traçado, então, um rápido histórico da supressão da Geografia e da História dos currículos brasileiros pós 64 e sua realidade concreta a partir da Lei 5692/71. Tentou-se mostrar, com fundamentação em LACOSTE, que “(...) 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. A sutileza foi a de ter passado um saber estratégico, militar e político como se fosse um discurso pedagógico ou científico perfeitamente inofensivo” (LACOSTE, 1993:25).

A Geografia que se faz nas escolas reitera ou contrapõe-se ao discurso oficial? Preparamos nossos alunos para compreender a constituição espacial da sociedade e, com isso, entendê-la como fruto do trabalho dos homens, ou os treinamos para apreciar belas paisagens? Conseguimos dissecar a paisagem, indo além da aparência imediata daquilo que ela nos mostra?

As professoras, durante os debates, deram mostra de que elaboraram essas novas “descobertas” rapidamente. Muitas delas começaram a comparar o que se discutia aqui com o conteúdo dos livros didáticos que utilizam em sala de aula e que tratam a vida de maneira absolutamente harmônica e bucólica.

Outro aspecto a merecer destaque é a extrema preocupação das professoras, nas palavras de VESENTINI (1990), em “naturalizar o social-histórico”, ou seja, a maior parte de seus questionamentos e considerações referiam-se ao estudo físico da paisagem, excluindo-se, assim, o estudo da ação social, antrópica e cultural sobre o espaço. Inicialmente, sem exceção, os integrantes do grupo listaram que a Geografia tem por função o estudo dos climas, rios, vegetação ou relevo. A preocupação

com as fases da lua, estudos das regiões do país, recursos naturais e uso de mapas apareceu também em alguns depoimentos.

Tal discurso remete à visão positivista da Geografia, que orienta a escola tradicional e que permeia grande parte do trabalho nessa área.

BRABANT (1990: 17-19) ressalta que

(...) o peso da descrição física na Geografia escolar sempre foi muito importante e esta, ocupa a função, não de ciência destinada a raciocinar sobre o espaço, mas, de fazer dele um inventário. A Geografia na escola elimina de sua constituição toda a preocupação de explicação e, em seu lugar, usa a descrição, classifica e inventaria em lugar de analisar e de interpretar. Esta característica é reforçada pelo enciclopedismo - onde o que importa é a realização de um sumário detalhado da paisagem - e avança no sentido de uma despolitização total. Os alunos a classificam, a partir disso, entre as matérias a serem memorizadas.

Na concepção positivista ocorre acirradamente uma dicotomia homem X natureza, que perdura por todo o discurso da escola tradicional. O homem aparece como um dado estatístico e engrossa os conteúdos e estudos referentes à "população". As relações entre sociedade e meio físico, mediadas pelo trabalho, não são levadas em consideração. Dessa maneira, a Geografia deixa de discutir a realidade, no que se refere particularmente a seu contexto espacial - suas desigualdades e contradições, as relações de produção que se desenvolvem nesse espaço e a apropriação que a sociedade faz da natureza.

Grande parte das preocupações demonstradas pelas professoras, durante as oficinas, revelou uma forte ansiedade em conhecerem melhor a ciência geográfica. Apesar de, em alguns momentos, demonstrarem expectativas unicamente relacionadas à confecção de um receituário metodológico de sucesso, foi possível perceber a vontade que conduzia a maioria a se apropriarem de novos instrumentos teóricos que as preparassem para exercer seu trabalho de maneira mais satisfatória e competente.

4. Elementos inibidores do processo...

O amadurecimento do grupo de trabalho não se caracterizou por ser um processo linear, feito em etapas; ao contrário, por tratarmos de constituição de consciências e subjetividades, percebe-se que o percurso trilhado foi extremamente dinâmico e, sobretudo, dialético. O entendimento desse processo somente se deu a partir do momento em que o compreendemos como movimento do real e não, de modo estático e petrificado. De acordo com CURY (1989), nenhuma conceituação pode captar a diversidade do concreto porque ele está em constante modificação. Tentamos, no entanto, estabelecer categorias de análise que pudessem nos servir como instrumentos de compreensão da realidade social concreta, tomando o professor como indivíduo histórico. Tais categorias não são formas puras que dão conta da realidade plenamente, porque se relacionam a movimento e diversidade e, estão mescladas à contradição e transformação, evidenciando-se em variadas dimensões e mediando-se mutuamente.

Os elementos sugeridos para que se analisasse a realidade das professoras foram pinçados do seu discurso cotidiano. A visão que têm sobre a escola, os alunos, pais, o papel da educação e do professor formam um corpo de representações que definem, em grande parte, a qualidade do trabalho escolar dessas profissionais.

PENIN (1995:31) afirma que “(...) a análise das representações tem por objetivo distinguir aquelas estereotipadas e mistificadoras, que bloqueiam ações transformadoras, daquelas que, apresentando-se como produto de reflexão, contribuem para o aparecimento de ações de mudança”.

É no cotidiano e em suas representações que podem se dar processos que bloqueiam avanços ou que transformam a prática dos indivíduos.

As representações são, portanto, “(...) constituídas por elementos de várias ordens e por sua vivência. [É no espaço das representações] que se estabelecem os embates, as contradições, os conflitos e o mal-estar; em que se dão as relações com o outro: ausente (autores, pessoas distantes) ou presente (as relações sociais); e também, sobretudo, onde acontecem os esforços e as buscas” (PENIN, 1994:38).

No transcorrer das oficinas de trabalho vários depoimentos nos permitiram vislumbrar as representações que as profissionais tinham acerca do cotidiano escolar. Em muitos momentos, percebeu-se que, apesar de imbuídas de um discurso

aparentemente transformador e crítico, as professoras reproduziam velhos chavões pedagógicos que pouco contribuem para o avanço das reflexões sobre seu papel na construção coletiva da realidade escolar; ao contrário, alimentam ainda mais o sentimento de impotência desmobilizadora e de alienação.

4.1. A escola, o professor, os alunos e os pais

Os enfoques conferidos ao papel do professor junto ao cotidiano escolar caracterizaram-se pela diversidade de entendimentos e idéias. Foram muitos os depoimentos atestando a importância da escola para a formação do cidadão concreto, para a ascensão cultural das massas populares e para o desenvolvimento e socialização do saber socialmente constituído. Por outro lado, repetiram-se “ladainhas” destituídas de um pensar mais consistente e de ação reativa e transformadora. Os depoimentos a seguir servem como pano de fundo para conduzir nossa reflexão:

O problema não é o professor, ele é ótimo profissional. Os pais dizem à professora que pode rebentar a cabeça do filho e enfiar a matéria lá dentro! Na verdade os alunos são assim porque os pais batem. Nós não conseguimos vencer os alunos, os pais só vencem com violência. Os pais cobram muito durante o processo de alfabetização e criam bloqueios. Aprender dói, o processo de ler e escrever é um parto. Já estamos na metade do ano e um pai descobriu que a filha não sabe ler, até agora ela me enrolou que sabia! (depoimento da professora I. F. O.)

O depoimento da professora relaciona o ato de aprender a situações de violência e pressão. Para que o aluno supere sua condição de ignorância é necessário que seja “vencido”. O processo de aprendizagem é algo que dói, podendo ser comparado a um parto e, de antemão, pais e professores apresentam-se como parceiros antagônicos, com objetivos divergentes. Os alunos conseguem feitos fantásticos como “enganar”

professores e pais por longo tempo a respeito de suas habilidades com as letras. A professora, em seu discurso, isenta-se de responsabilidade quanto a essa situação. De acordo com PENIN (1995:123), “dados revelam a tendência das professoras apontarem fatores extra-escolares como principais causas do fracasso dos alunos”.

Assim, redimidas de “culpa”, parecem relatar acontecimentos e fatos sobre os quais apresentam-se como meras espectadoras.

De modo geral, fica patente, através da representação das professoras, que os grandes problemas da educação/escola apontados por elas próprias são de responsabilidade da escola, da “rede”, dos pais, dos alunos e de alguns colegas de profissão. A atuação profissional própria, na maioria das vezes, é inquestionável como fator responsável pela problemática educacional. Nas falas, percebe-se que as professoras assumem sua profissão como um “dom” divino e por isso estão condenadas a permanecerem indefinidamente acomodadas a esse estado de coisas.

Em nome do amor que adotamos aos alunos é que deixamos que o governo faça estes disparates com o professor. Esquecemos do nosso profissionalismo e da nossa dignidade. Eu sou verdadeiramente apaixonada por meus aluninhos... (depoimento da professora L. P. D.)

Eu só estou ainda no Magistério porque ele propicia reflexão (busca de mim mesma). O Magistério é um dom especial, de pessoas especiais, que transformam a cabeça dos outros. Qual a função do professor? Como medir o bem que fazemos aos alunos? (depoimento da professora M. S.)

Os depoimentos denotam a concepção de que o professor é um ser superior, predestinado a servir, sem que isso represente, necessariamente, reconhecimento profissional. Os pareceres avançam na idéia de que o professor tem o

dom de transformar vidas e consciências e, com isso, realizar um grande bem aos alunos. Esses “ganhos” para a comunidade muitas vezes passam despercebidos ou são desprezados, fatos esses que podem fazer com que o professorado se “entristeça”, mas que não são suficientes para que ele esmoreça, afinal, ensinar parece ser, a essas profissionais, uma vocação arraigada e inquestionável. O amor é o sentimento que conduz a relação com os alunos e contra essa “predestinação” é impossível lutar. As professoras parecem ressaltar o que NÓVOA (1996) chama de “origens religiosas da profissão docente”. Segundo ele,

(...) elaboração de um **conjunto de normas** e de **valores** [que regulam a profissão docente] é largamente influenciada por crenças e atitudes morais e religiosas. A princípio os professores aderem a uma **ética** e a um **sistema normativo** essencialmente religiosos; mas mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem. [Desta forma], é incontestável que os professores integraram este **discurso**, transformando-o num objecto próprio (p.16).

Outro aspecto a ser observado é ilustrado pelo depoimento a seguir:

Hoje somos meras tias que cuidam de crianças, não temos mais status social. Sou importante só na sala de aula. Na escola, reconhecer que não sei alguma coisa, pode ser pretexto para me taxarem de incompetente. (depoimento das professoras M. S. e E. V.)

As professoras inserem aqui um dado relevante à análise. Reconhecem a sua importância central no contexto de sala de aula, embora admitam perder terreno quando os horizontes se alargam, por exemplo, no universo que caracteriza a escola e a sociedade como um todo.

O domínio do conhecimento é também relacionado no depoimento. A “ditadura da competência” é igualmente denunciada. O fato de admitir falta de conhecimento pode taxar um profissional de incompetente. Isso leva a grande maioria a refugiar-se no desconhecimento, evitando socializar suas incertezas.

Por outro lado, refletir sobre a importância dos cursos de formação em serviço ainda gera muita controvérsia:

Nossa realidade é triste! O grupo de formação não contenta! Não se tem dinheiro para comprar um livro. Não se pode ter boa qualidade de ensino. O professor tem condições absurdas de trabalho e ainda... grupos de formação! Desta forma não adianta. Antes temos que ter salário e depois estudo. (depoimento da professora S. D.)

A professora em questão condiciona boa formação a melhores salários. De certa forma, a afirmação não se sustenta. O criticismo com que é formulada pode fazer com que se inverta a idéia de que é com boa formação profissional que teremos indivíduos melhor preparados para os embates políticos, capazes de fazer frente aos desmandos e à situação de desprestígio vivida pela categoria.

A opção da rede municipal de ensino por formação continuada dos professores foi recebida de outras maneiras:

Temos que, ao invés de criticar tanto o trabalho da gestão popular*, olhar o que se faz por aí. Estive nas férias no Paraná, onde mora a minha irmã, que também é professora. Eu não acreditei no que eles fazem lá. Nós estamos muito na frente. Aqui na rede se planeja, reflete, reclama...Mas a gente só consegue discutir com quem pensa igual. Aí a gente pensa coletivamente! (depoimento da professora M. G.)

O trabalho num órgão central da Prefeitura, como a Secretaria de Educação, não é o ideal, mas tenta-se somar às expectativas

* A Gestão Popular caracterizou-se por uma coligação de partidos de esquerda (PPS, PT, PC do B, PV...) que governou Florianópolis no período de 1993 a 1996.

da maioria. Existe vontade política da secretária, recursos, espaços, realização. O grupo central tem interesse e se esforça para acertar. A minha experiência mostra que, mesmo nos órgãos centrais onde se pensa o global, não compensa a experiência de sala de aula. São olhos de fora e olhos de dentro, que requerem outras sensibilidades. (depoimento da professora F. M.)

Esses pareceres, conforme afirma PENIN (1995), revelam a tendência de professores, inseridos diretamente em sala de aula, embasarem suas representações acerca dos fenômenos educativos em questões frequentemente relacionadas ao seu cotidiano imediato, ou seja, “os eventos gerais possuem importância crucial mas não são percebidos no cotidiano, a não ser que possuam relação direta com a ação cotidiana”. (p.125).

Os dois últimos relatos demonstram que as professoras elaboram raciocínios que superam a visão do cotidiano imediato e conseguem reorganizar de maneira mais autônoma novas proposições que possam “oxigenar” suas conceituações.

A relação com o saber é o principal aspecto abordado em cursos de formação continuada. As professoras, após a experiência de contato com novas propostas de trabalho nas mais diversas áreas do conhecimento, revelam sentimentos controversos. Conseguem verbalizar, por exemplo, a necessidade imperiosa que têm desse contato e as angústias provocadas a partir dele.

O saber está mudando, estamos vivendo uma nova era e não estamos preparados para trabalhar com tanta informação. A sistematização (destas informações) é nossa responsabilidade, porque o aluno tem contato com ela - a realidade é contraditória e complexa! Mas não podemos ficar neuróticas com isso. Nós temos que tornar o aluno um cidadão crítico. O

problema é que nós não sabemos ser críticos, não aprendemos. A função do professor é, então, fazer a cidadania ou trabalhar com os seus limites? (depoimento da professora F. M.)

O depoimento acima revela grau de amadurecimento quanto às questões cotidianas enfrentadas pelo coletivo de professores. O confronto entre as velhas certezas e as “novidades” conceituais veiculadas nos cursos de formação continuada revelam a necessidade de existirem mecanismos mais significativos de “ressonância” desses ideários junto ao corpo docente.

Percebemos, também, no contato com o grupo, que a parceria com os pais de seus alunos é subvalorizada ou totalmente descartada. Os pais são vistos, normalmente, como úteis na realização de tarefas práticas ou como “barreiras de resistência” à consumação integral das propostas pedagógicas .

Os pais da minha sala são ótimos! A gente pode chamá-los para pintar parede, fazer banco ou ajeitar a área de lazer das crianças. (depoimento da professora M. S.)

Esse tipo de depoimento denota que a única inserção dos pais desejável é no sentido de construção e defesa do patrimônio da escola. Quando questionada a respeito de outra forma de participação dos pais no universo escolar, a professora assim respondeu:

De que forma? Os pais são analfabetos! A APP [Associação de Pais e Professores] é que manda na escola. Só que faz um trabalho prático, sem influir nos rumos pedagógicos. (depoimento da professora M. S.)

Outras falas demonstram a insatisfação que os professores sentem quando a participação dos pais ultrapassa os “limites” apenas gerenciadores do patrimônio.

Os pais não querem que os filhos trabalhem na horta. Lá em Sambaqui é tudo gente ignorante, fechada naquele mundinho. Dá até dó. Eles não sabem se orientar no tempo e no espaço. Eles falavam mal da antiga professora, coitada. A culpa não era dela; eles já me ameaçaram de agressão também! Os pais da minha escola não querem que seus filhos trabalhem na horta. Eles dizem que eu posso arrebentar a cabeça dos meninos para enfiar matéria ali, mas resistem ao trabalho que eu quero fazer na horta, junto da natureza . (depoimento da professora I. F. O.)

Com esse discurso, a professora parece estar alheia ao sentido de sua fala e ao papel que a escolarização tem para os grupos marginalizados com que trabalha. Não querer que seus filhos trabalhem na horta e insistir na lida com os conceitos mais abstratos deve nos remeter à representação que esses pais têm do papel da escola. Muitos trabalham duro para proporcionar um “futuro melhor” para seus filhos. A escola, nesse sentido, representa uma forma de ascensão social e cultural desse grupo. Os pais dessas crianças vêm na educação uma ponte que conduza seus filhos para longe da situação de miséria que os caracteriza. A função social da escola tem aqui nuances que a professora não consegue perceber. Ao propor atividades que, ao invés de expandir os horizontes (que ela própria classifica como limitados), remete o grupo a situações que ele luta por superar, essa profissional trabalha, de certa forma, combatendo expectativas e não se associando a elas.

A aprovação dos pais e da comunidade escolar é um fator que preocupa o grupo. Os depoimentos atestaram que muitos dos professores presentes engajaram-se nesse projeto de pesquisa com o intuito de, imbuídos de um cabedal teórico mais consistente, no que se refere ao Estudo do Meio, fazer frente aos comentários depreciativos, vindos de pais ou de outros elementos do corpo escolar, que associam trabalhos práticos em Geografia com falta de seriedade profissional e com vontade de “matar” aula. Foi consenso no grupo que é preciso alterar esse tipo de cultura da escola

e dos pais e, através de uma sistematização maior dos pressupostos metodológicos que embasam o Estudo do Meio, oferecer à comunidade escolar propostas e alternativas mais solidamente fundamentadas em relação a esse método. Num primeiro momento, é imprescindível que ocorra dissociação entre Estudo do Meio e simples “passeios” e a partir daí, a construção da necessidade de realizá-los como elemento facilitador de uma prática interdisciplinar que almeje a totalidade do conhecimento.

4.2. Queixas e lamúrias...

De modo geral, nos primeiros encontros, o grupo realizou uma espécie de catarse coletiva. A queixa ocupou lugar central no discurso e, mesmo quando interrompidas e estimuladas a avançar nas discussões da pauta, as professoras retornavam ao ponto inicial e o “desabafo” prolongou-se circularmente. FERNANDEZ (1992), referindo-se à insistência dos professores em recorrer a esse nível de comunicação, relaciona a queixa com duas coisas:“(...) com um sentimento de frustração e com um sentimento de impotência, isto é, nas situações em que se sente impotente, em que não tem os elementos (ou acredita que não tenha) para resolver as situações, o grupo utiliza a queixa”.

A queixa funciona, então, como um inibidor das possibilidades de resistência sistematizada e racional; “inibe a possibilidade de pensar” (FERNANDEZ, 1992). O pensamento é uma arma fundamental para que a lamúria passe de um plano simbólico e sensível da queixa para um plano teórico-conceitual, que por si só não resolve os problemas, mas é ponto inicial para seu enfrentamento mais consciente e para sua transformação:

A queixa funciona como inibitória do pensamento que é necessário para transformar a realidade. Sem ele as ações não são ações, são atuações. A queixa implica um desejo de denúncia, do ponto de vista consciente, mas simultaneamente anula a denúncia pelo efeito que cumpre de ocupar o lugar do pensamento, o que permitiria que esta denúncia fosse produtiva e modificadora dessa realidade e do sujeito que se queixa (FERNANDEZ, 1992).

O objetivo prioritário na formação inicial ou continuada de professores é, então, a preparação de profissionais com autonomia de pensamento, os quais consigam

perceber no cotidiano as implicações e diversidades do real, apegando-se menos às aparências e mais à essência constituidora dos fenômenos e da realidade. Somente assim, teremos uma educação que estimule os indivíduos a pensar autônoma e criativamente.

A circularidade característica do discurso desses profissionais precisa ser rompida, uma vez que representa a manutenção do estado de coisas vigente. Retornando a Gramsci, é necessário que o profissional que trabalha com a mediação de conhecimentos e saberes esteja suficientemente consciente de seu papel na emancipação das classes populares. GRAMSCI (1991:131-132) sustenta que “(...) na escola, o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, (...) se o corpo docente é deficiente e o nexo instrução-educação é relaxado (...) a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporeidade material do certo, e o verdadeiro será verdadeiro de palavra, ou seja, retórico”.

4.3. O imobilismo

A escola não dispensa tempo e espaço para reflexão e troca de experiências. Na verdade, a escola é decadente, em vez de ajudar ela mata o aluno. Muitas vezes, a gente pode deformar um aluno problemático, por exemplo, ao encaminhá-lo para a Orientação Educacional. (depoimento da professora S. D.)

O desabafo da professora S. D. mostra-nos a representação que muitos professores têm da escola. A escola é sisuda, pouco disposta a ouvir seu coletivo, local onde os alunos devem ter sua natureza primeira “vencida”. O professor, por sua vez, sofre com o desprestígio e a falta de reconhecimento de seu esforço. O diretor reclama a escassez de verbas e o descompromisso “discreto” das agências mantenedoras para com a escola e a educação. Pais pretendem ter suas ansiedades contempladas e ver filhos satisfeitos e bem preparados para os embates do mundo do trabalho. Alunos querem uma

escola afinada com suas necessidades, respondendo de maneira significativa a seus anseios...

Numa rápida visão de conjunto percebe-se que novamente a circularidade da queixa toma conta dos discursos. A constatação é fundamental para clarificar o problema. No entanto, é premente a necessidade de ultrapassarmos as constatações erigindo propostas concretas de superação dessas mazelas.

CAPÍTULO III

O MORRO DO HORÁCIO E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO:

1. A importância teórica das oficinas...

O trabalho com as professoras nas oficinas constituiu-se no veículo através do qual pode-se perceber os avanços conceituais alcançados pelo grupo. Os planejamentos relativos a cada oficina encontram-se no anexo 3.

A sistematização das propostas e atividades nos encontros iniciais já foi, de certa forma, comentada no capítulo anterior, tendo se caracterizado, em grande parte, por atitudes em que o imobilismo e a queixa foram elementos constantes do processo. Apesar de inibidores do trabalho, esses elementos não funcionaram como barreiras que impedissem a concretização efetiva das propostas. Antes, foi necessário levá-los em conta, bem como a sua superação, e considerá-los como manifestações importantes que expressavam a realidade grupal.

A superação do imobilismo e da resistência não foi um processo linear, mas uma conquista diária do grupo, à medida que se apropriava das ferramentas conceituais proporcionadoras de uma nova visão do conhecimento de modo geral, e em particular, da Geografia.

A opção por fazer o levantamento dos avanços teóricos obtidos pelo grupo a cada encontro de trabalho, permite que sejam mais facilmente compreendidos.

1.1. Oficina 1 - “Deparando-se com o grupo”

Pode-se destacar como ganho desse encontro, o processo de reconhecimento das heterogeneidades grupais.

Apesar de ser um grupo de professoras primárias, comungando aparentemente das mesmas condições materiais e de trabalho, apresentaram-se como um universo a ser desvelado. O percurso do trabalho constituiu-se num exercício constante de reconhecimento das diferenças e no esforço no sentido de contemplá-las.

O encontro teve importância pois permitiu ao grupo e à pesquisadora a convivência, a tomada de consciência e a reflexão sobre os problemas pelos quais passam os profissionais da educação.

Nesse sentido, realizaram-se debates freqüentes sobre o nível das respostas dadas pelos professores quando inquiridos sobre determinados assuntos, sem, contudo, buscar a análise mais aprofundada dos princípios que permeiam tais respostas. Nesse processo, os professores tiveram a oportunidade de perceber as mazelas quanto à sua própria formação e, sobretudo, perceber o esforço que fazem em busca de novas articulações conceituais que possam vir a enriquecer seu trabalho, elevando sua competência profissional.

Como diz NÓVOA (1995: 11), “(...) é necessário desenvolver a profissionalidade dos professores no contexto de uma maior qualidade de ensino; para atingir este objetivo, é preciso fazer um esforço de compreensão das ‘práticas’ nas suas diferentes configurações”.

Assim, certificar-se das mazelas de formação é apenas o ponto inicial de um trabalho de recuperação do status do professor enquanto profissional do saber. Compreender as diferentes práticas desse indivíduo deve conduzir à certeza de que os problemas não se reduzem à ação única do professor e que “(...) a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a actividade educativa, devido a influências mais gerais (políticas, económicas, culturais) e à situação de desprofissionalização do professorado, bem patente na imagem social, na formação de professores e na regulação externa do trabalho docente” (APPLE apud SACRISTÁN, In: NÓVOA, 1995:68).

Na realidade, o momento atual exige que, paralelamente à reflexão sobre as causas da desvalorização profissional do professor, implementem-se propostas que

avancem em perspectivas de formação inicial e permanente, consoantes com o período de aceleração das mudanças e transformações sociais.

1.2. Oficina 2 - “Compreendendo a História da Geografia”

O contato com as diversas correntes do pensamento geográfico, enfatizado a partir do segundo encontro, sugeriu a inexistência de um debate esclarecedor sobre o espaço junto às escolas. Tomar contato com a imaginação geográfica permitiu aos professores pensar de forma mais abrangente a escola e suas próprias práticas. Compreender a constituição histórica dessa ciência e sua realização escolar circunscrita ao cotidiano da sala de aula capacita o grupo a circular pelos debates de maneira mais comprometida e responsável, uma vez que os professores passam a perceber as nuances ideológicas que revestem o espaço geográfico, analisando diferentemente a atuação do homem enquanto ser social e histórico. A ação do capital e do trabalho modelando os lugares e imprimindo a marca da diferenciação paisagística sobre o espaço também ganha um novo significado na interpretação da realidade.

Uma reflexão mais apurada a respeito do objeto de estudo da ciência geográfica permite ao professor analisar sua prática docente de forma concreta. Compreendendo esse objeto, torna-se possível aproximar-se de outros discursos teóricos que apontam para uma perspectiva interdisciplinar e de totalidade. Os depoimentos a seguir exemplificam tais colocações:

Nunca gostei de Geografia. Minha professora tinha fixação pelo México. Ela falava horas sobre o México. Tenho muita dificuldade em me localizar. Não consigo ter noções de representação no mapa. Não sei o que é Estudos Sociais. Tudo é Estudos Sociais, nada é Estudos Sociais. A Geografia na verdade é relevo, água, rio...mas o que você coloca para nós é muito mais apaixonante. Afinal de contas Estudos Sociais é tempo ou é espaço? (depoimento da professora F. M.)

A fala da professora expressa o que uma grande parcela de seus colegas sente. Não compreender o objeto de preocupação da Geografia e da História dificulta o trabalho com os alunos. No caso acima, a professora não tem claro o papel a ser desempenhado por Estudos Sociais no cotidiano escolar.

O depoimento abaixo retrata um avanço quanto a essa problemática:

Eu acho que Estudos Sociais tem que ser obrigatório nas escolas, mas que se tenha claro o que é Estudos Sociais, entendeu? Que não é Estudos Sociais. Que se tenha claro que deva ser trabalhado a Geografia ali e a História junto. Que muitas pessoas confundem isso de 1.^a à 4.^a série. Eu acho que deveriam ser dados nomes aos bois. Colocando Geografia e História como tem no currículo de 5.^a à 8.^a.

Estudos Sociais. Fica todo mundo perguntando o que é que eu faço? As crianças se perguntam, nossas crianças questionam hoje: o que que é Estudos Sociais? Tanto que na 4.^a série ano retrasado, eu comecei assim, com o conceito de Ciências. O que era Ciências, porque os alunos detestavam as aulas de Ciências. Estudos Sociais eles detestavam simplesmente. Aí eu peguei e coloquei pra eles que em Estudos Sociais eles iam estudar História e Geografia juntos...mas, eles não entendem por que estudar Estudos Sociais, já que para eles é uma disciplina que não tem nada a ver. Aí eu coloquei pra eles o conceito de História, o conceito de Geografia, o conceito de Ciências...

Tem determinados conceitos que devem ser específicos, por exemplo, o conceito de Geografia. O conceito

de Ciências, toda, toda...toda área do conhecimento tem que ter o conceito de pra que ela foi feita. De pra que ela serve. (trecho da entrevista da professora M. O.)

Apesar de aparentemente contraditória, a fala anterior retrata a necessidade que professores e alunos têm de clarificar certas “confusões” conceituais. A professora M. O. demonstra ter avançado, de certa forma, em relação ao depoimento da professora anterior, uma vez que busca compreender o cerne, o “conceito” de tais disciplinas. Segundo ela, entender para que serve uma ciência é meio caminho para torná-la mais significativa para os alunos e até mesmo para os professores, pois tais conhecimentos poderiam ser aliados às suas experiências de vida.

A Geografia, a partir de então, passou a ser desmistificada pelo grupo, perdendo o cunho eminentemente academicista e teórico. Quando se tem contato com a espacialidade concreta, vinda da fala de elementos vivos, o ranço da “decoreba” tende a desaparecer e, em seu lugar, emerge um discurso referente às próprias vivências. Isso aconteceu quando foi ouvido *a História de Vida de uma retirante nordestina chamada Roseline Gonçalves Jacinto* (RESENDE, 1988; anexo 4). Tal relato comoveu a todos pela simplicidade com que demonstrava a desarticulação conceitual herdada por anos de um estudo descompromissado com sua história concreta. Roseline, ao tentar exprimir o que sabia de Geografia, o fez de uma forma desconcatenada, imediatamente percebida pelas professoras:

A gente tem que matar o professor desta moça! (depoimento da profª E. V.)

O posicionamento frente a um novo objeto, a Geografia (re) significada, demandou uma nova elaboração conceitual, onde velhos chavões e certezas precisaram dar lugar a conhecimentos embasados mais solidamente.

Experiências com a maquete da Terra e seus movimentos ARRIBAS (1987), por exemplo, serviram para que pudéssemos pensar a Geografia, muitas vezes, negando verdades tidas como irrefutáveis, veiculadas através dos livros didáticos, companheiros inseparáveis do professor.

Através do trabalho com a “engenhoca”^{*} que reproduzia os movimentos da Terra, os integrantes do grupo puderam perceber desdobramentos aparentemente compreendidos de forma absolutizada por eles.

O contato com os conceitos de norte e sul realizados por intermédio da Projeção de Peters (PEREIRA, 1993), a lógica inerente às mais diversas projeções e representações cartográficas e os princípios reguladores do Universo foram prismas diferentes sob os quais o grupo confrontou seus saberes, reelaborando-os.

Comparar significados e relevâncias permite ao docente transitar melhor por entre o saber, elegendo prioridades de ação. Dessa maneira o profissional liberta-se da tutela do livro didático ou dos programas rigidamente estabelecidos, e assume com mais autonomia sua função de mediador instrumentalizado do processo ensino-aprendizagem. Refletir sobre os conteúdos que ministra leva o professor a selecioná-los com maior coerência, tornando-o autor de seu trabalho e não apenas reproduzidor de conteúdos.

Essa reflexão aconteceu simultânea à prática durante as oficinas, permitiu ponderar as relevâncias e sugerir novas metodologias de trabalho, que contemplassem as especificidades das Séries Iniciais. Assim, conteúdos e estratégias nunca antes constantes dos sumários dos livros didáticos, foram elencados como importantes para a constituição das noções de espaço nos alunos. O professor, ao sentir-se valorizado em seus julgamentos, busca, de certa forma, elaborar pontes mais significativas com saberes de outras áreas, complementares àqueles com os quais passou a lidar:

(...) para isto, torna-se indispensável a **interdisciplinaridade**, que permite a passagem de um saber setorizado a um conhecimento integrado. (...) A necessidade da interdisciplinaridade se impõe como forma de compreender e modificar o mundo e, de outro lado, por exigência interna das ciências, que buscam o restabelecimento da unidade perdida do Saber (FAZENDA apud SAVIANI, 1994: 69-70).

O princípio da *onilateralidade* também passa a ser levado em consideração pelo professor. De acordo com Marx, existe a necessidade de uma educação menos limitada a estreitos raciocínios, ou seja, “(...) frente à realidade da alienação humana, está a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total,

^{*} Refere-se à maquete dos movimentos da Terra

complexo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação” (MANACORDA, 1991: 78-79).

Tal fato ocorre em virtude do enriquecimento conceitual obtido através do trabalho interdisciplinar. O contato com novos discursos e metodologias de ensino produz a ampliação do universo de possibilidades de intervenção junto à escola e ao saber.

Um desses novos arsenais de mudança ingressou no grupo pelo contato com os princípios do Estudo do Meio.

1.3. Oficina 3 - “O que é o Estudo do Meio?”

As características, especificidades, objetivos e etapas de realização de um Estudo do Meio foram sucessivamente contempladas no decorrer do processo. Compreender que tal metodologia deve obedecer a etapas, que pressupõe um planejamento prévio rigoroso, que exige um tratamento interdisciplinar e que traz o mundo para dentro da escola foram importantes descobertas feitas pelo grupo.

Ao realizarem uma saída preliminar para levantamento de possibilidades de trabalho no Morro do Horácio, as professoras constataram que a maior parte das suas impressões iniciais sobre o meio são permeadas por experiência pessoais, ou seja, pela tendência a interpretar o mundo segundo a ótica com que cada um o conhece. É importante ter clareza deste fato e trabalhar para que as impressões primeiras acerca do espaço, elaboradas pelos alunos, sejam ampliadas de modo significativo.

Como diz TUAN (1983:162), “pensar cria distância”. Ao pensar o espaço, o indivíduo supera suas experiências íntimas, conferindo-lhes maior amplitude e significação.

SANTOS, ao definir o espaço, afirma que

(...) no começo da história do homem, a configuração territorial é simplesmente o conjunto dos complexos naturais. À medida que a história vai se fazendo, a configuração territorial é dada pelas obras dos homens: estradas, plantações, casas, depósitos, portos, fábricas, cidade, etc. Cria-se uma configuração territorial que é cada vez mais o resultado de uma produção histórica e tende a uma negação da natureza inteiramente humanizada (SANTOS, 1994: 110-111).

Para interpretar essa realidade é mister contar com uma manipulação mais teórica/técnica dos dados do real. A relação com o espaço pressupõe, hoje, entendimento dos fluxos que o tornam um complexo sistema de ações que representam distintos aspectos da realidade contemporânea.

Nas palavras de SANTOS (1994:89), “não se pode pensar o lugar sem pensar o mundo”. Dessa forma, o exercício de perscrutar o local-lugar conduz à análise das macro-relações em escala global. As práticas contempladas pelo Estudo do Meio ao estudarem o lugar são orientadas na perspectiva de considerar as diferentes escalas, compreendendo o lugar como determinado/determinante da espacialidade e da dinâmica territorial e manifestação da consciência social:

A análise de um espaço local constitui referência para a compreensão de outros espaços, pois no local está embutido o regional e o internacional.(...) Entender a maneira como no local se materializam as relações econômicas, políticas e culturais resultantes das condições gerais das transformações na sociedade é essencial para a problemática ambiental (BITTENCOURT, 1996: 15).

A saída preliminar, passo inicial para introdução dos professores na metodologia do Estudo do Meio, demonstrou o quanto a espacialidade do grupo é rica. As constatações das professoras (ver anexo 5) partem de experiências diversas. Conhecimentos obtidos em lugares diferentes, histórias de vidas que apontam para direções opostas, mas que confluem, nesse momento, para o mesmo lugar e objetivo e se traduzem em olhares multifacetados. As riquezas e heterogeneidades do grupo ajudam na composição de nosso objeto de trabalho. As professoras facilmente conseguem compor um quadro que expresse sua prioridade de ação, estabelecendo frentes de trabalho: conhecer a história do lugar, compreendendo a sua constituição sócio-espacial.

1.4. Oficinas 4 e 5 - “Resgatando a História do Lugar”

A história do Morro do Horácio, localidade pertencente ao bairro da Agrônômica (Florianópolis), foi levantada através de um trabalho de investigação utilizando-se diversas fontes. Inicialmente procurou-se estabelecer contato com material

bibliográfico sobre o lugar, ou seja, o grupo recorreu a fontes consideradas “oficiais” e reconhecidamente idôneas. Tais fontes constituíram-se em reportagens de periódicos, artigos de livros e revistas, pesquisas em trabalhos acadêmicos como Teses e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), fotos antigas, fichas de matrícula de alunos da escola local e boletins da Associação de Moradores do Morro.

A manipulação de tal material, além de subsidiar o conhecimento, permitiu uma ampliação dos campos investigatórios das professoras. Superando o aspecto da fragmentação, elas passaram a lidar com tais dados de maneira mais familiar. A pesquisa tornou-se uma atividade prazerosa em que os aspectos explicativos do meio inseriam-se automaticamente no seio de suas preocupações. Assim, o grupo passou a envolver-se gradativamente com o lugar, pensando nele com maior intimidade.

PONTUSCHKA (1994) chama atenção para outro fato importante, que não deixou de ser observado nesta pesquisa. Segundo a autora,

(...) qualquer realidade local ou de outra dimensão possui uma história que deixou marcas nas memórias de seus moradores, nos arquivos e sobretudo na paisagem construída pelas sociedades humanas. O traçado e o tamanho das ruas, praças, os edifícios, os monumentos e os objetos são testemunhos de existências anteriores. A reconstrução dos seus fragmentos pode resgatar os processos históricos responsáveis por aquele espaço que está em processo de transformação, às vezes, acelerado, outras em ritmo lento (id.:193).

Dessa maneira, o processo de “junção” dos fragmentos para resgatar a história da localidade do Morro do Horácio não pôde ater-se unicamente à leitura de artigos de jornais, revistas ou livros. Recorreu-se de maneira especial, também, aos seus moradores. A composição do entendimento sobre o lugar associou, assim, material bibliográfico tido como “oficial” à voz das pessoas que vivem no local relatando as especificidades de suas vidas.

A metodologia do Estudo do Meio estimula a realização de entrevistas com pessoas que habitam os lugares a serem estudados. As entrevistas são, da mesma forma, um instrumento que o pesquisador do meio possui para adquirir intimidade com o lugar.

Segundo LUTFI e BORGES (1996: 06),

No Estudo do Meio, a entrevista é (...) um valioso auxiliar. Através da fala dos entrevistados é possível compreender-se como revelam sua visão de mundo, suas concepções, suas representações.

A entrevista permite também o estudo dos fatos através da memória oral. Os acontecimentos, com as pessoas nele envolvidas, vividos diretamente ou na imaginação, vão se constituindo em heranças coletivas e, assim, compondo a memória que é sempre construída socialmente.

As representações falsas ou verdadeiras estão na imaginação, nas utopias, na memória. A prática social, acompanhada de reflexão permite desvendá-las em sua verdade ou falsidade.

(...) A memória oral, apreendida através da linguagem dos entrevistados, trabalha com a história presente imbricada no passado e no futuro. Nesta história estão a criação, a planificação e a recriação de espaços pelo homem.

O contato mais íntimo com o lugar, realizado através do conhecimento de seus moradores, obedeceu a critérios previamente estabelecidos. As categorias e os aspectos a serem abordados quando da realização das entrevistas em campo foram exaustivamente discutidos e integraram o roteiro. Paralelo à constituição do roteiro de entrevistas foi realizado um mapeamento prévio das “pessoas - chave” da localidade que deveriam ser ouvidas. Foram elaborados três diferentes tipos de roteiros de entrevistas com o intuito de resgatar, por meio dos testemunhos, as representações sobre o lugar dos moradores antigos, de integrantes da Associação Comunitária e de moradores recentes, fixados ali há menos de dois anos (os roteiros estão no anexo 6).

Os roteiros de entrevistas são fundamentais porque chega na hora de perguntar a gente foge do assunto, esquece algumas coisas. O roteiro não precisa ser muito rígido, serve para dar um norte. (professora M. S.)

A realização das entrevistas em campo absorveu sobremaneira o grupo. Inicialmente, entrevistou-se em conjunto o ex-Presidente da Associação Comunitária do Morro do Horácio, Sr. José Pires (ver anexo 7). A seguir, as professoras saíram em duplas, munidas de “arsenais” poucas vezes utilizados por elas: gravadores, máquinas fotográficas, mapas e indicações de pessoas a serem ouvidas.

A partir dessa atividade, que permitiu o confronto da “história oficial” com aquela vivida e percebida pelas representações de seus moradores, adentrou-se o

lugar. Esse verdadeiro “mergulho” só aconteceu quando as professoras se dispuseram a ouvir as vozes humanas, o lugar “falando pela boca de seus moradores”. O conhecimento do espaço social tornou-as cúmplices de seus percalços e alegrias. A coerência, a lucidez, a sequenciação com que as entrevistas foram feitas permitiu às professoras realizar um levantamento primário sobre a “massa” que é o real: as pessoas. Os questionamentos advindos dessa atividade foram muito bem expressos pelas professoras F. M. e R. P., ao entrevistarem D. Marica, moradora antiga do Morro. Fizeram, na oficina, um relato repleto de emoção (a íntegra do relato encontra-se no anexo 8):

Eu preciso falar. Falar das minhas sensações neste dia da entrevista. Eu subi o Morro a pé.

Entretanto, na véspera alguém se assustara quando disse que iria até o Morro do Horácio. Daí foi mesmo que subi um pouco receosa.

Na hora de buscarmos as pessoas para entrevistar meus receios se somaram com um grande cansaço que já sentia. Olhei para algumas pessoas nas casas e parecia que seus olhares eram de desconfiança.

A primeira tentativa de contato foi porque a F. M. achou que o senhor idoso do quintal era morador antigo. Nos enganamos e seguimos adiante para outra casa indicada pela senhora deste mesmo quintal.

A segunda moradora do Morro não foi amistosa. Rapidamente desculpou-se por ter que ir ao mercado, mas fez outra indicação. Do outro lado da rua havia a família do senhor Alberto. Para lá fomos.

Esta outra senhora que agora nos recebia também ameaçou dar desculpas. Aí rapidamente a F. M. argumentou que o tempo da entrevista seria pequeno e entramos na casa.

Ao entrar nessa casa algumas coisas me impressionaram. Qualquer palavra que aqui colocasse poderia ser mal 'escutada'. Mas verdadeiramente tive muitas sensações estranhas.

Percebi rapidamente que éramos muito diferentes. Meus valores já estão impregnados de lustres, ceras, polimentos, enfim os cuidados exagerados das pessoas que me cercaram e me encheram de limpeza, de higiene, de cuidados básicos, de arranjos dos objetos, da ordem... Tudo isto junto vêm me empurrando idade afora.

A casa aparentemente pequena lá de fora, aqui dentro era enorme. Talvez pela ausência de grandes divisões visíveis. O espaço aberto era um misto de sala, cozinha e área de serviço.

A quantidade de objetos no interior desse espaço era incontável. Quase todos eles dispostos obedecendo regra nenhuma. Estes objetos estavam em todos os lugares de forma aleatória, espalhados aqui e acolá, por cima ou embaixo de algum móvel. Ali entendi que as disposições classificadas e organizadas fazem parte de outra história mesmo.

Os sacos plásticos dependurados nas paredes seguiam uma sucessão até engraçada. Os potes com temperos para comida distribuíam-se pelo mobiliário todo.

A pia repleta de coisas em todos os lados e posições...

Definitivamente a ordem e a limpeza são exigências específicas e nem sempre necessárias, isto porque, dona Maria, sem maiores preocupações ali circulava, parava para cortar lenha com os pés, empurrava as lenhas para dentro do fogão e ia respondendo nossas perguntas na maior calma.

Numa certa hora, retirou uma panela de um armário (aparentemente o único lugar com as peças nos seus devidos lugares), temperou a água dentro da mesma, pegou uma colher de pau e começou a preparar a polenta.

Depois de algum tempo, estávamos mais amigas dela e foi ficando gostoso conversar. As histórias contadas por ela foram interessantes. Acho que muito mais pelo desconhecimento que nos cerca e nos afasta de seres humanos invadidos por toda sorte de sofrimentos, de sacrifícios, de vitórias escondidas, ocultas.

Sáimos daquela casa, alegres e felizes. Tudo parecia tão verdadeiro, simples e repleto de vida. Lembrei-me de um poema:

Verdade

(Carlos Drummond de Andrade)

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade:
E sua segunda metade

voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

(Texto da professora R. P.)

As entrevistas mexem com as emoções. O professor deixa de ser apenas o reprodutor, ou aquele que ensina “aos pedaços”. O conteúdo da Geografia mistura-se com a poesia, naturalmente, sem esforço algum.

As reflexões das professoras apontam, então, caminhos em busca de categorias que possibilitem a compreensão do espaço em que estão inseridas. Como categorizar a realidade? O poema de Drummond personifica toda a ambigüidade com que a “verdade” é concebida. O grupo percebe que as “verdades” tidas como oficiais não são exatamente aquelas em que os moradores acreditam ou que transmitem. Para haver verossimilhança, há que se contemplar ambas, elaborando as próprias considerações.

Assim surgiu o texto “*Morro do Horácio: histórias de um lugar perto do céu*” (vide anexo 9). O texto é um exercício de interpretação feito pelo grupo, tomando como base consultas bibliográficas, entrevistas a membros da localidade e pesquisa nos arquivos de alunos da Escola Básica Osvaldo Galupo, situada no Morro.

1.5. Oficinas 6 e 7 - “A configuração espacial do lugar se concretiza através do mapa”

Para concretização dessa etapa do trabalho foi necessária uma preparação intensiva do grupo no sentido de se realizar um estudo das funções urbanas do lugar. Resultados satisfatórios seriam conquistados se as professoras compreendessem

efetivamente o cerne do trabalho e se familiarizassem com o “arsenal técnico” utilizado quando da realização de qualquer estudo de campo.

Iniciou-se pelo contato com os novos arsenais e diferentes linguagens. Para PONTUSCHKA (op.cit.: 193), “várias linguagens são utilizadas na compreensão dos acontecimentos, das paisagens: observações informais ou sistemáticas, fotografias, vídeos, periódicos do passado e do presente, entrevistas, etc”.

Além dos elementos citados pela autora, é fundamental saber ler uma planta, decodificando seus elementos constituidores (título, escala, projeção e legenda), compreender o que representa uma fotografia aérea ou ortofotocarta, entendendo as contribuições que trazem quando da interpretação de uma área.

Vale lembrar, também, algumas técnicas elementares no uso de bússolas e trenas. Na exposição do material, adentrou-se um mundo desconhecido. Muitas das professoras viam uma bússola pela primeira vez, sem falar no conceito de escala ou no próprio manuseio de mapas e plantas. As professoras justificaram-se esclarecendo que o conteúdo relativo à Geografia no ciclo básico nunca “pediu” uso de plantas, bússolas ou algo do gênero e suas experiências; enquanto alunas de Geografia no 1.º ou 2.º Graus, não ultrapassaram os exercícios de “decoreba”. É comum que ensinem **orientação** e **localização**, por exemplo, sem nem ao menos sair da sala de aula para concretizar seus elementos no meio que circunda a escola.

Como a situação era de profundo desconhecimento, o trabalho iniciou pela exploração de uma bússola. Conceitos como *Norte Geográfico* e *Norte Magnético* constituíam-se em incógnitas para essas professoras. Na rua, foi pedido que a professora M. S. indicasse onde nascia o Sol e onde ele se punha diariamente. M. C. disse que quando ouvia essa explicação ficava muito confusa pois “consegua” orientar-se no centro de Florianópolis, mas encontrava sérias dificuldades de orientação na casa da mãe, situada no bairro do Jardim Atlântico.

Parece que o Sol lá nasce em outro lugar. Nunca consigo me orientar como se estivesse no centro, vendo o mar! (professora M. C.)

Discutiu-se, então, a existência de *pontos de referência* e a necessidade de seu uso para a orientação. Na cidade de Florianópolis, as baías, o mar e o Morro da Cruz, um dos lugares mais altos, funcionam como excelentes pontos de referência.

A seguir, ressaltou-se o magnetismo terrestre e como se realiza a orientação pelas estrelas: Cruzeiro do Sul e a Estrela Polar (Ursa Maior). Foi mostrado para as professoras como construir uma bússola caseira com rolha, pires, agulha e ímã (ADAS, 1994) e como utilizar uma bússola industrial mais sofisticada.

A próxima tarefa foi desmistificar plantas e mapas. O que parecia incompreensível à primeira vista foi se desvelando à medida que se avançava em seus pressupostos básicos. Inicialmente leu-se um pequeno texto sobre projeções. Foi-lhes explicada a necessidade do uso de diferentes projeções para contornar as deformações existentes nos mapas ao retratar certas regiões do globo terrestre. Assim, para a representação de regiões de baixas latitudes, faz-se recorrência às projeções cilíndricas, as médias e altas latitudes são bem representadas pelas projeções cônicas, e as azimutais destinam-se aos mapeamentos polares. Seguiram-se exemplos concretos com bolinhas de isopor e um esboço da projeção partida de B.J.S. Cahill (DUARTE, 1986). Fez-se necessário, também, um retorno à projeção de PETERS (PEREIRA, 1993).

A incursão pela Cartografia desembocou na problemática das escalas de representação: “Escala é a relação existente entre os comprimentos de um desenho e seus correspondentes no objeto; portanto, escala nada mais é do que uma razão de semelhança” (RANGEL in: DUARTE, 1983).

Foi-lhes proposto um exercício prático: uma carteira medida com a trena deveria ser representada pelas professoras segundo uma escala previamente determinada. Antes disso, cada um representaria livremente a mesma carteira. O resultado foi uma diversidade de desenhos e tamanhos. As professoras, ao representarem a carteira segundo uma escala única, perceberam a necessidade de padronização de dimensões exigidas pelos mapas e plantas. A existência da *escala gráfica* e da *escala numérica*, então, foi abordada rapidamente.

A isso, seguiram-se os exercícios com as plantas trazidas para o trabalho. As professoras deveriam descobrir a proporção existente entre o tamanho real e o tamanho no desenho dos mapas e plantas dispostos sobre a mesa. Feito isso, foram

questionadas sobre como eram elaborados aqueles mapas. Muitas hipóteses foram levantadas de forma impulsiva.

Entraram em cena as fotografias aéreas da área de trabalho em estudo e, com um estereoscópio de bolso, sucedeu-se uma sessão de “fotointerpretação”. Algumas das professoras não conseguiram analisar as fotos em estereoscopia, outras demonstraram satisfação pela descoberta da visão tridimensional:

Parece que o Morro da Cruz cresce pra cima da gente!

(professora M. C.)

A conversa, então, encaminhou-se para as características da fotointerpretação e a ajuda que ela confere à elaboração de mapas cada vez mais precisos. A interpretação de áreas, como a que estava em estudo, também ganha em detalhamento com seu uso. Falou-se sobre planos de vôo, mosaicos e estereopares, escala vertical, equipamento de fotografia, estereoscópios de bolso e de espelho... Uma ortofotocarta foi mostrada ao grupo. Elas diferenciaram a fotografia, mas não compreenderam muito bem o papel das curvas de nível. Como esse assunto seria detalhado quando construíssem a maquete do Morro, não mereceu grandes preocupações naquele momento.

Após esse vôo rasante pelos pressupostos básicos da Cartografia, teve início o planejamento do trabalho de campo.

Primeiramente, as professoras precisaram encontrar nos mapas, e depois nas fotos aéreas, a ocupação urbana do Morro do Horácio e localizar a escola. A planta cadastral elaborada pelo IPUF/SICAF* em 1984 estava extremamente desatualizada. O prédio da escola e o da Casa da Comunidade não apareciam. O equipamento urbano da cidade apresentava-se muito elementar, já que 11 anos de intensa especulação imobiliária o modificaram bastante.

As encostas dos morros da cidade, hoje intensamente ocupadas, apareciam na planta de 1984, com ocupação esparsa. A planta da CASAN**, elaborada

* IPUF (Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis); SICAF (Sistemas de Informações Cadastrais do Aglomerado Urbano de Florianópolis).

** CASAN (Companhia Catarinense de Águas e Saneamento).

em 1988, já esboçava a construção da escola e do Centro Comunitário, só que baseado em redes hidráulicas. Resolveu-se, por fim, utilizar a planta cadastral do IPUF, atualizando-a. Esse exercício daria conta da evolução do processo de urbanização da área e possibilitaria traçar um paralelo entre a ocupação antiga e seu desenvolvimento uma década depois.

Uma vez familiarizadas com as plantas do Morro, as professoras esquematizaram de maneira sistemática o levantamento funcional, cujo objetivo seria materializar, em mapas, o processo de crescimento e a dinâmica de uso do solo urbano que caracteriza o Morro. Esse processo é visível a olho nu. Todas ficaram admiradas com as mudanças constatadas a cada quinzena de encontros. Uma casa em frente à escola “surgiu” do nada em apenas uma semana!

Para registrar esse dinamismo foi feito o mapeamento, em primeiro lugar, do tipo das construções: de madeira, de alvenaria, em construção, e as casas mistas (construídas parte em madeira e parte em alvenaria). Foi preciso diferenciar, também, a função que os tipos de construções exerciam no espaço urbano. Para isso, foi utilizado o roteiro de trabalho proposto por SPALDING (1995) (anexo 10). Nele, a autora sugere etapas e formas de sistematização de exercícios de campo. A legenda proposta para o trabalho entrou em discussão, tornando possível dirimir eventuais dúvidas sobre as designações que nela apareciam.

Após todos os esclarecimentos, fez-se um levantamento do material necessário para a realização da tarefa. Ficou acertado que elas trariam pranchetas, máquinas fotográficas, bússola, trena, lápis de cor, secções da planta cadastral para elaboração de um croqui.

O grupo lucrou bastante com a manipulação do novo material. Muitos comentários foram feitos no sentido de incluir esse instrumental nas aulas de Geografia e de Ciências nas séries iniciais.

A atividade de elaboração da planta funcional da localidade do Morro do Horácio envolveu necessariamente um trabalho prévio de visita ao local, por parte da pesquisadora, para a delimitação de setores de trabalho. Exigiu, também, várias visitas ao IPUF, no intuito de obter o maior número possível de referências cartográficas. Foram utilizadas ortofotocartas de 1978, fotos aéreas de 1994 e a planta cadastral da área, elaborada em 1981.

A planta cadastral que fundamentou o trabalho foi montada a partir de diversas folhas e sofreu algumas deformações, uma vez que foi obtida por intermédio de previsões e mapeamentos aproximados. Por ser elaborada através do trabalho de voluntários, em 1981, ela apresenta falhas próprias de compilações desencontradas.

Apenas o setor 1 (ver planta no anexo 11), no sopé do Morro, apresenta ruas e traçado visíveis e delimitação precisa. Apesar das dificuldades, obteve-se um resultado satisfatório com a montagem da planta geral, que foi dividida em quatro setores.

O objetivo dessa setorização foi vislumbrar as diferenciações na forma de ocupação do espaço ao longo da rua Antônio Carlos Ferreira, principal acesso ao Morro do Horácio.

O setor 1 é caracterizado por uma ocupação mais antiga e já consolidada. O setor 2 é representado por uma área de ocupação mais modesta que vem alterando o padrão das residências, substituindo a madeira por alvenaria. O setor 3 é extremamente dinâmico, possuindo um grande número de casas em processo de construção e reforma. O setor 4 funciona como bolsão verde, aguardando especulação imobiliária. É, também, uma barreira natural que isola fisicamente a ocupação pobre do Horácio da elite moradora do loteamento do Jardim Morumbi, na vertente do Morro da Cruz.

Cada dupla de professoras recebeu a planta de seu setor de trabalho e a legenda em símbolos. As professoras observaram cada um dos elementos constantes da legenda que deveriam ser plotados para a planta e a legenda com as convenções a serem utilizadas, da mesma forma, pelo grupo todo.

A seguir, realizou-se um exercício rápido manipulando plantas e escalas. Foi pedido que as professoras descobrissem através da planta a extensão total do percurso, ou seja, o comprimento da rua Antônio Carlos Ferreira. O problema mostrou-se complicado, mas envolveu a todos em discussões interessantes. O que significam os denominadores nas representações de escalas numéricas, a escala gráfica e suas características, os submúltiplos do metro, as projeções utilizadas na confecção de plantas e mapas, a utilidade das fotografias aéreas e curvas de nível foram aspectos observados nessa conversa preliminar.

Em campo, o grupo todo deveria fazer o mapeamento do setor 4 com o objetivo de sanar dúvidas e realizar um treinamento preliminar. Nesse setor, as

professoras mediram a frente de um terreno com trena e tentaram compará-lo com a régua na planta. Estabeleceram o norte, usando a bússola, e tentaram situar o local em relação à cidade que se descortina à sua volta.

As professoras, de modo geral, relacionaram-se bem com as plantas e conseguiram localizar-se no espaço maior. É claro que quanto mais precisa a delimitação da área no mapa, menores são as dificuldades de quem o lê. Nesse sentido, F. M. e M. G. tiveram poucas dúvidas e questionamentos, já que trabalhavam numa área de ocupação estabilizada. Essas dificuldades, no entanto, foram sentidas pelas professoras que trabalharam nos setores onde as alterações espaciais foram maiores. M.C. e I. F. O. , que trabalharam num setor extremamente dinâmico, realizaram muitas anotações alterando a configuração das construções. M. J. e M. S. , por sua vez, precisaram representar muitas casas que não apareciam na planta, pois trabalharam numa área de ocupação em processo.

No transcorrer da experiência pôde-se constatar a euforia que acompanhava as professoras e a responsabilidade empenhada no cumprimento das tarefas. Elas verbalizavam constantemente a necessidade de adotar esse tipo de trabalho com seus alunos: o esforço em se localizar, a autonomia da representação, a liberdade de locomoção pela área, a presença e a ajuda dos colegas, as discussões que se oportunizam, o contato com as pessoas e o modo de ser do lugar...Esses aspectos são ganhos apontados pelas professoras como inerentes ao Estudo do Meio.

Após o encerramento das atividades de campo, o grupo se reuniu mais uma vez na escola para plotar as informações para a planta geral e cada dupla foi encarregada de mapear sua área de trabalho.

No final desse dia, obteve-se uma planta provisória que reuniu as informações coletadas durante a saída. No decorrer da atividade de plotagem dos dados foi necessário realizar novas incursões a campo para sanar dúvidas. Da mesma forma, foi necessário repensar alguns aspectos da legenda. As residências mistas, por exemplo, não haviam sido consideradas na legenda original e são muito freqüentes no Morro:

Passamos dos símbolos para cores. A gente replanejou algumas coisas porque a comunidade é muito dinâmica e não tínhamos pensado em tudo (depoimento da professora M. C.)

Planejou-se, então, a elaboração de um texto definitivo e a confecção de uma planta detalhada representando as conclusões acerca da dinâmica espacial da área estudada. O texto coletivo, contendo a interpretação final da planta e do trabalho, encontra-se no anexo 12.

O resgate das etapas de realização do levantamento funcional pode ser observado no depoimento da professora M. G.:

Para elaboração da planta funcional do Morro do Horácio (onde aparecem as funções: residência, comércio, serviço, indústria...) nosso grupo combinou os símbolos da legenda a ser utilizada, bem como o espaço que ficou restrito à rua principal, desde o pé do Morro até pouco acima da escola.

A professora fez uma visita/estudo preliminar ao local estabelecido, providenciou a planta do Morro do Horácio e xerox desta e da legenda para as equipes.

O trajeto foi dividido em 4 partes. Cada uma destas partes ficou sob a responsabilidade de uma equipe que, tendo em mãos o xerox da planta e da legenda, deveria observar o espaço real e representá-lo na planta, através dos símbolos da legenda.

No caso de haver alguma modificação, esta era acrescentada no mapa. A professora Louisa fez o acompanhamento de todas as equipes.

Ao terminarmos esta etapa, reunimo-nos novamente na escola, trocamos impressões e transportamos as nossas partes da planta para uma planta já organizada previamente pela professora, na qual estas partes estavam coladas de forma a representar o todo do trajeto por nós observado.

Para elaboração da planta final, convertemos os símbolos da legenda em cores, assim, para residência simples, uma cor; estabelecimento comercial, outra cor...

Ao ficar pronta a planta funcional, bastava bater o olho na mesma para percebermos a presença dos aspectos por nós observados, bem como visualizar as áreas onde se concentram residências, comércio... A partir daí ainda fizemos uma análise relacionando a planta aos aspectos físicos e econômicos do Morro do Horácio. (texto da Professora M. G.)

Sem dúvida, um ganho indiscutível dessa oficina foi o esforço que o grupo fez no sentido de localizar-se no espaço do Morro. Esse esforço consistiu na representação gráfica em primeiro plano e, logo a seguir, em sua transposição para a planta coletiva. Isso levou as professoras a elaborarem uma “nova” caracterização do lugar. O olhar inicial, obtido na saída preliminar, foi lapidado através de um cabedal teórico/técnico há pouco adquirido, capaz de sustentar análises mais articuladas do espaço. A capacidade de observação, desenvolvida gradativamente nos exercícios referentes ao Meio, afinou-se sensivelmente e permitiu ao grupo, por exemplo, ao escrever o texto coletivo, realizar o confronto do setor com o todo, elaborando sínteses mais complexas através de um instrumento pouco explorado na escola - o mapa.

1.6. Oficina 8 - “Utilizando o arsenal técnico para confeccionar a maquete da área”

A proposta de trabalho dessa oficina foi a confecção de uma maquete que representasse os aspectos físicos do lugar. Pela escassez de tempo e excesso de compromissos das professoras, no final de ano, decidiu-se representar na maquete apenas a configuração topográfica da área. Esta atividade mereceu atenção especial, uma vez que seriam usados materiais de apoio raramente utilizados pelas professoras.

Assim, o planejamento, além de ser orientado em função da construção da maquete propriamente dita, deveria conter elementos esclarecedores quanto à lógica empregada na construção. Foi realizada uma “experiência” com argila que permitisse a compreensão efetiva do uso das curvas de nível no trabalho.

Inicialmente, as professoras manipularam as fotos aéreas e as ortofotocartas relatando as diferenças visíveis entre elas. Essa etapa incluiu, também, a interpretação estereoscópica das fotos. Falou-se sobre os fundamentos da aerofotogrametria e as características da interpretação de fotos aéreas.

As professoras perceberam a existência de algumas “linhas” na ortofotocarta, que não apareciam nos estereopares. Surgiram, então, as formas de representação do relevo. Blocos-diagramas, gradação de cores e curvas de nível. Foi sugerido que uma delas modelasse um relevo qualquer num bloco de argila.

A seguir, esse bloco foi colocado dentro de uma bacia e, em várias etapas, coberto com suco colorido. Cada uma dessas etapas era representada por um traçado colorido numa transparência disposta sobre o bloco de argila. Dessa maneira, delineou-se o traçado das curvas de nível daquele relevo materializado num mapa fictício.

A experiência fascinou as professoras, que traziam estampadas na face a expressão típica dos grandes “insights”. Partir daí novamente para a ortofotocarta foi um processo muito prazeroso, uma vez que, ao retornarem à representação, as professoras a compreendiam perfeitamente. Foi-lhes explicado que o processo inverso poderia ser realizado da mesma forma.

SIMIELLI (1993:40) sugere a realização dessa experiência através do corte de secções de um bloco previamente modelado. As fatias cortadas e decalcadas sobre o papel seriam a representação perfeita das curvas de nível daquele relevo. As

professoras sugeriram algumas atividades que poderiam acompanhar a experiência e mostraram-se empolgadas com a nova perspectiva de trabalho.

O passo seguinte foi localizar na ortofotocarta as curvas mestras e as auxiliares. Trabalhou-se apenas com as curvas mestras de 50 metros, desprezando as intermediárias. Essas curvas já se encontravam decalcadas em papel vegetal para agilizar o processo e permitir que o tempo disponível fosse otimizado pelo grupo.

Sucedeu-se, então, a construção de dois modelos exatamente iguais. Eles foram montados lado a lado, sendo que um recebeu cobertura e teria acabamento completo, enquanto o outro foi representado unicamente pelas fatias de isopor, dando idéia, a quem o visse, da gradação das curvas de nível e da forma como foi construído. As curvas reproduzidas no papel vegetal foram transferidas para as folhas de isopor através de furinhos feitos no papel decalcado sobre o isopor com a ajuda de alfinetes.

Concluída essa etapa, deu-se a montagem das placas sobre uma base de isopor mais grossa. O grupo foi lembrado da necessidade de observação das escalas. A escala horizontal já havia sido respeitada. Discutiu-se, então, a exigência da escala vertical. No caso, as placas de isopor tinham 1(um) centímetro de espessura e atendiam plenamente à escala. E, mesmo que não tivesse sido necessário especificar a escala, é preciso respeitá-la quando se trabalha com maquetes mais elaboradas.

A etapa de acabamento foi realizada com cobertura da maquete por papel machê. As alunas da própria escola, que acompanhavam a oficina naquele dia, deram uma ajuda.

Ao introduzir novos conceitos de trabalho fica patente o grau de incorporação desses às novas práticas das professoras. F. M., ao ser questionada sobre a atividade desse dia, tentou exprimir o que compreendera:

Curva de nível é aquela distância que tem quando o morro vai crescendo. Qual é a altitude que ele vai tendo. Eu "brinquei" bastante com a argila e a água colorida. A Louisa ia jogando a água e as curvas eram riscadas. Aquilo eram as curvas de nível do terreno! (depoimento da professora F. M.)

O discurso da professora, apesar de aparentemente elementar, traz embutido em si o fascínio causado pelo desvelamento da atividade. O conceito de *curvas de nível*, por exemplo, foi posto à prova, fazendo com que as professoras o apreendessem com entusiasmo e satisfação. O depoimento acima confirma a necessidade dos indivíduos de acessarem o saber, em primeira mão, para que dêem conta dos embates do real em suas mais variadas configurações.

1.7. Oficina 9 - “O grupo avalia o processo de trabalho”

Para o último encontro de trabalho do grupo foi prevista a realização de uma avaliação do processo por parte das professoras e da pesquisadora. Os instrumentos de sondagem (anexo 13) foram preenchidos num tempo bastante longo, e não sem algumas reclamações quanto à extensão da atividade: **Muitas perguntas, coisas de pensar demais, cansaço, falta de concentração....**

Desta maneira, as fichas de avaliação demonstraram claramente as “vontades individuais”, ou seja, aquelas professoras mais comprometidas com o projeto expressaram em suas avaliações a satisfação que sentiram em participar do empreendimento. Outras, mais sintéticas, foram bastante objetivas nas respostas. Há, ainda, aquelas que, sem ir a fundo nas questões levantadas, expressaram suas percepções de forma telegráfica, reiterando o grau de participação que tiveram no transcorrer do processo.

Foi feito, nesse encontro, uma retomada seqüencial das atividades desenvolvidas, estabelecendo “pontes” e levantando possibilidades de adequação destas ao trabalho nas Séries Iniciais. É fundamental que, de posse desses conhecimentos, as professoras consigam elaborar sínteses que sejam mediadoras de ações mais concretas no sentido de viabilizar a Geografia no Ensino Fundamental.

2. A produção do conhecimento em primeira mão...

De acordo com NÓVOA (1995:10), “as práticas de racionalização do ensino contêm os elementos de uma deslegitimação dos professores como produtores do saber”, o que reforça a tendência histórica da desqualificação profissional do professor e a supremacia dos especialistas na produção do saber veiculado a nível escolar.

Recorrendo, no entanto, às contribuições de LEITE percebe-se uma categorização mais democrática quanto à produção do conhecimento. Apoiada nas questões teóricas levantadas por Marx e rechaçando a concepção elitista e dominante dessa produção, sustenta que “(...) no processo de interpretação ou explicação do mundo, o homem determinado interfere e transforma. É neste momento, no contexto das relações sociais que ele se apropria do real, domina o mundo, constrói a sociedade” (LEITE, 1994: 13).

Indo mais além, LEITE (id.) critica os processos da racionalização exacerbada do ensino, também levantados por NÓVOA (1995). Segundo esta autora, é preciso identificar duas perspectivas distintas na constituição do processo de produção do conhecimento. Uma delas funda-se na concepção positivista *comtiana*, e a outra, na concepção crítica do conhecimento.

A visão positivista do conhecimento está baseada na pujança do método sobre o sujeito. Dessa forma, a observação, a descrição, a classificação dos fenômenos, aliadas a um método cientificamente sustentado, são suficientes para o estabelecimento das “verdades científicas” socialmente aceitas. Apesar de impregnado de valores ideológicos, o conhecimento nessa perspectiva nega a influência de fatores subjetivos e externos à “ciência”.

O conhecimento concebido sob uma perspectiva crítica, por outro lado, busca apreender o real através da atividade do sujeito sobre ele:

Dentro desta perspectiva, há uma identidade entre o sujeito e o objeto do conhecimento, na medida em que os dois se encontram, no próprio processo de desvendamento do real.(...) Em outras palavras, a separação entre sujeito e objeto do conhecimento é dialeticamente negada quando o sujeito investiga a realidade como produto, como recriação histórica. (...) isso quer dizer que o conhecimento não é algo dado e acabado, produzido por determinados gênios. O conhecimento é um produto bem determinado, produzido dentro das relações

sociais bem específicas, e orientado, de modo consciente ou inconsciente por uma dada concepção de mundo (LEITE, 1994: 20, 23).

A interferência sobre o real num processo de interação sujeito-mundo caracterizou nosso trabalho junto ao Morro do Horácio. Aliando os princípios metodológicos do Estudo do Meio àqueles característicos da Pesquisa-Ação, adentrou-se o mundo do conhecimento na perspectiva de autores dessa obra. Ao agir sobre o real, categorizando fenômenos, compreendendo relações, tecendo hipóteses e analisando fatos, as professoras produziram conhecimento. Isso se viabilizou sob variados prismas:

a) domínio de novas linguagens e técnicas que gabaritam os professores a realizar raciocínios mais complexos, transitando pelo estudo da espacialidade de maneira instrumentalizada. A compreensão adjacente ao modo como o espaço é representado através de mapas ou fotografias aéreas, por exemplo, por si só, não proporciona avanços, mas pode vir a enriquecer a análise e o entendimento do espaço enquanto realidade socialmente constituída. Da mesma forma, o domínio de um certo arsenal técnico confere maior proximidade com o objeto de trabalho da Geografia dita científica. Compreender como a ciência elabora suas conclusões e raciocínios é meio caminho para compreendê-la sem mistificações. LACOSTE, em suas célebres afirmações acerca das “diferentes” Geografias existentes, estabelece diferenciações entre aquela, característica dos professores, “enfadonha e mascaradora da importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço” e a Geografia dos Estados-Maiores, “claramente percebida como [saber] eminentemente estratégico [utilizado] pelas minorias dominantes como instrumento de poder” (LACOSTE, 1993:31). O próprio LACOSTE acredita ser necessário “saber pensar o espaço para saber nele se organizar, para saber ali combater” (LACOSTE, 1993:189). Conseqüentemente, é imprescindível que o cidadão comum compreenda os “diferentes instrumentais conceituais que servem para pensar o espaço e para apreender com maior ou menor clarividência a espacialidade diferencial” (id.:190). Com isso, torna-se evidente que a Geografia dos “professores” não consegue dar conta dos embates que se colocam cotidianamente aos indivíduos. É necessário fugir das evidências muito explícitas e buscar a lógica nos vestígios. Assim,

(...) é preciso saber que estamos inscritos em configurações espaciais muito diferentes, a respeito das quais é preciso fazer prova de vigilância.. Apreender a espacialidade diferencial e procurar estruturá-la, é dever substituir uma representação do mundo, feita de dados e demarcações evidentes, por uma representação do mundo “construída” pela combinação de conjuntos espaciais que se montam intelectualmente e que são outras tantas ferramentas diferenciadas para apreender, progressivamente, as múltiplas formas da “realidade”. Não se trata mais de “ler o grande livro aberto da natureza”, mas é preciso manipular todo um instrumental conceitual para que se revelem, pouco a pouco, realidades que não aparecem “a olho nu” (LACOSTE, 1993: 194).

b) enriquecimento das elaborações conceituais do grupo, realizado através de um trabalho mais sistematizado de apreensão do real. Esse objetivo foi atingido, também, pelo emprego de uma metodologia de trabalho específica, uma vez que ao se evitar a recorrência a procedimentos paternalistas quando da condução dos trabalhos coletivos e ao se estabelecer a Pesquisa-Ação como uma das diretrizes de ação, o grupo é levado a assumir atitudes responsáveis quanto à manutenção do próprio projeto e quanto à produção do saber sob novas bases. O Estudo do Meio, por outro lado, acentua a necessidade imperiosa das atividades serem realizadas coletivamente. Portanto, o planejamento, as observações, a realização das atividades propriamente ditas e as análises decorrentes das conclusões a que o grupo chegou, que expressavam a forma com que compreendia a realidade do lugar, demandaram uma ação coletiva. A consolidação desse coletivo foi imprescindível e fundamental para o sucesso das atividades. Apesar de surgirem resistências, o esforço individual e do grupo serviu para que novas posturas e valores fossem delineados. Cada professora, à sua maneira, demonstrou o quanto o processo foi relevante, ou não, para sua formação. De qualquer forma, constituiu-se, ao final da experiência, um coletivo organizado, pensando questões diversas sobre o ensino e a aprendizagem, verdadeiramente sintonizados, apesar das posturas pedagógicas muitas vezes diferenciadas.

c) produção de documentos primários que demonstra a capacidade das profissionais em pensar o conhecimento sob novas bases, criando novos conceitos a partir de uma realidade ampliada pela compreensão de seus fenômenos e processos. Dessa forma,

(...) reordenar todo o conjunto de conceitos implica uma noção de totalidade em que prevaleça o movimento contraditório se fazendo, desfazendo, refazendo. Recuperar a totalidade é fazer com que o objeto apareça no emaranhado de suas mediações e contradições; é recuperar como este objeto foi constituído, tentando reconstituir sua razão de ser ou aparecer a nós segundo seu movimento de constituição, do qual fazem parte o pesquisador e sua experiência social (VIEIRA et alii, 1991:10).

Assim, ao produzir documentos primários, o professor/pesquisador abre novas perspectivas do fazer/ser docente, esboçando uma tentativa de libertação do jugo autoritário do saber legitimado como formal. Ao inserir-se no universo pesquisado, adquire ferramentas para questionar as evidências, penetrando na lógica das ações de agente sociais constituidores da realidade.

PONTUSCHKA (1994: 192) afirma ainda que “(...) todo material coletado pode ser organizado em arquivo na escola para que outras gerações de estudantes e professores tenham fontes primárias para interpretações diferentes daquele mesmo espaço”.

A produção de documentos primários liberta o professor e a escola da eterna ladainha a respeito da falta de material de pesquisa sobre a localidade. Se existe falta de material “oficial” sobre o lugar, por que não elaborá-lo com os alunos, constituindo um acervo primário?

O referido projeto de trabalho caracterizou-se pela fertilidade de textos e material confeccionado. Exemplo disso são os textos *Morro do Horácio - histórias de um lugar perto do céu*, comentado anteriormente; a confecção da planta funcional da área, o texto interpretativo da planta elaborado coletivamente pelo grupo, as maquetes da localidade e, formalmente, a publicação* desta experiência pela Secretaria de Educação do município de Florianópolis (cf. anexo 14).

A publicação da experiência contribuiu sobremaneira para a legitimação do projeto, uma vez que coroou o processo de pesquisa, conferindo-lhe um caráter amplamente aceito. A socialização da experiência permite que ela se transforme em ações facilmente apreensíveis pelo coletivo de professores, demonstrando que o conhecimento é produto da ação do grupo sobre o real.

* A publicação foi lançada em dezembro de 1996 junto ao material referente à proposta de reformulação curricular.

d) **desenvolvimento da capacidade de observação**, elemento fundamental para o trabalho com a Geografia. A observação, apesar de propalada insistentemente pelas escolas do pensamento geográfico mais conservadoras, adquire, aqui, uma característica não apenas descritiva, viabilizando uma percepção mais aprofundada e crítica da realidade. A observação de um fenômeno se faz através da utilização de uma postura investigativa e requer uma sensibilidade que se afina gradativamente à medida que é estimulada. O bom observador se constitui, na maior parte das vezes, através de exercícios subseqüentes em que a prática da observação é aguçada com desafios instigantes.

Apesar de constituir-se num grupo formado exclusivamente por adultos, muitas professoras não faziam uso freqüente ou sistematizado da observação, em seu dia-a-dia. Exemplo disso são as colocações da professora M. O. quando se refere à sua relação com as ruas principais da cidade de Florianópolis:

Então, pra eu me localizar no centro de Florianópolis tinha que perguntar pro meu marido, porque meu marido lê muito bem mapa, porque ele trabalhava de eletricitista, ele era obrigado a conhecer todas as ruas e a localização, limites, sempre com um ponto de referência. E quando eu pergunto pra uma pessoa, tal rua, da Avenida Bocaiúva*, qual o ponto de referência da Bocaiúva, porque eu conheço todas as ruas mas tem que dar um ponto de referência pra eu me localizar. Então o H. [marido] me ajudou muito, porque ele conheceu muito bem a cidade. Então, depois que a gente se conheceu e tal, foi mais fácil, porque eu não conseguia, eu sempre me perdia no centro, eu nunca sabia qual era Felipe

* A professora na verdade se refere à *Rua Bocaiúva*.

Schmidt**, porque também...um monte de rua. Olha que eu tenho facilidade de gravar nome de rua, mas eu não conseguia porque a cidade é complicada mesmo. A Avenida Mauro Ramos atravessa a cidade, sai na Beira Mar Norte então é complicado a localização no centro da Ilha, pra quem...a não ser que a pessoa, conheça desde pequenininha....(entrevista da professora M. O.)

A partir do contato com a metodologia do Estudo do Meio, esta professora passou a tecer comentários referindo-se ao espaço e não somente à paisagem, compreendendo-o como conjunto que exprime uma dada dinâmica social:

Estudo do Meio é estudar o meio em si, né? O meio espaço físico, geográfico. Aí entra o histórico, né? Porque a gente tem que saber a história daquele meio, porque que aquele meio está assim, como ele era, tu tens que saber antes. Saber, não! Tu tens que ir em busca de informações históricas, como a gente foi, pra saber o que aconteceu com aquele espaço, as transformações que o espaço sofreu pra hoje ele estar do jeito que ele está. E isso não se faz num dia. A gente observa tanta coisa e trabalha...Depois volta no espaço onde a gente foi e talvez a gente observe muito mais coisas... (entrevista da professora M. O)

e) **autonomia em relação ao livro didático**, uma vez que se deu um contato significativo com bibliografias específicas e com a própria realidade. Essa

** A Rua Felipe Schmidt é a espinha dorsal do centro da cidade de Florianópolis, facilmente identificável por sediar grande parte do comércio e serviços da cidade. Hoje está transformada em rua de pedestres (calçadão).

dinâmica estimula a produção intelectual do professorado de cada escola e cada lugar, instigando-o a buscar respostas e soluções para os problemas com os quais se defronta.

Fazer do professor um pesquisador representa um desafio a ser perseguido por todos os cursos de formação docente. PLANTAMURA(1993:25) assegura que “a pesquisa não é um modismo de nossos dias, mas sim uma forma segura na busca de conhecimento significativo e na solução de problemas”.

A tendência de incluir a pesquisa como instrumento metodológico na formação inicial e continuada de professores se processa em diferentes níveis e instâncias. O relatório do CRUB de maio de 1994, redigido pela professora Menga Lüdke e intitulado “*Formação de Docentes para o Ensino Fundamental e Médio (as Licenciaturas)*” conclui que paralelamente à política de valorização do saber e das experiências dos professores acumuladas em suas práticas docentes (sabedoria da ação) é urgente que ocorram mudanças no sentido de introdução desses profissionais no mundo da pesquisa, no qual poderão pensar suas práticas e terão oportunidade de produzir conhecimento, libertando-se dos métodos verbalistas e livrescos hoje adotados: “a pesquisa como companhia constante de professores e alunos, em todos os níveis, apresenta-se como um antídoto eficaz” [contra o reprodutivismo] (LÜDKE, 1994:16).

A autora sustenta que refazer a profissão docente requer, entre outras medidas, a atualização constante do professor e um processo de reflexão que se aprofunde paulatinamente, à medida que esse profissional consiga pensar sua prática num contexto teórico mais amplo: “Ao refletir na ação o profissional se torna um pesquisador no contexto prático” (LÜDKE, 1994:27).

A importância da pesquisa junto ao processo de formação de professores, especialmente na Universidade, é reconhecida por inúmeros teóricos. Dentre eles podemos citar: MOREIRA, 1993; NÓVOA, 1995; GERALDI (s.d.); MARQUES, 1992; DEMO, 1992.

Na prática, tais propostas já alcançam concretude. O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por exemplo, implementou esforços para que a pesquisa acompanhe o aluno durante todo o processo de sua formação docente. Segundo a professora Ida Mara Freire, coordenadora do curso de Pedagogia da referida instituição de ensino, a reformulação curricular, gestada pelo coletivo de alunos e professores, prioriza a formação do professor pesquisador sintonizado com os

percalços pelos quais passam a educação pública e as camadas mais marginalizadas da sociedade. Dessa forma, a criação de eixos e linhas de pesquisa oportunizou a inclusão de novos discursos ao universo da formação inicial. O profissional ali formado deverá estar melhor amparado conceitualmente, familiarizado com os procedimentos metodológicos e epistemológicos da pesquisa em educação e consciente de seu papel na sociedade.

É importante ressaltar que nesse processo de reformulação curricular Geografia, História, Educação Artística, entre outras, foram resgatadas do abandono e integram hoje o rol de disciplinas do curso.

No caso específico da Geografia, as práticas referentes ao Estudo do Meio constituem uma excelente maneira de aliar ao processo de pesquisa de campo a necessidade de investigação teórica que responda a impasses práticos. O indivíduo, assim, realiza um processo de vivência das etapas de pesquisa, assumindo o papel de pesquisador das práticas sócio-espaciais que constituem a realidade em estudo.

3. *Superação do imobilismo...*

O processo de superação do imobilismo inicial ocorreu quando o grupo se reconheceu como um coletivo e partiu como tal, rumo a um processo de investigação do conhecimento. A não-linearidade dessa constituição, discutida anteriormente, remete a algumas reflexões. Uma delas se refere ao papel do pesquisador/coordenador do grupo. Segundo THIOLENT (1992), nesse tipo de intervenção,

(...) a perspectiva adotada não se limita a observar ou medir os aspectos aparentes de uma situação. Há um considerável interesse dos pesquisadores no que diz respeito à ação dos atores da situação. Com a participação dos mesmos, os pesquisadores elucidam as condições da ação (p.100); [e mais], o saber informal dos usuários não é desprezado e sim posto em relação com o saber formal dos especialistas no intuito de um enriquecimento mútuo (p.101).

Por ter essas características, o papel do pesquisador precisou ser constantemente redimensionado. Frente às resistências e aos avanços do grupo, e diante o desenrolar do projeto de trabalho, a busca por envolvimento e compromisso tornou-se uma constante. Por diversas vezes, além de trabalhar para que os objetivos específicos da pesquisa fossem viabilizados, fez-se necessária uma intervenção mais incisiva da pesquisadora em busca do cumprimento de regras estabelecidas preliminarmente pelo grupo, resgatando, assim, o compromisso do fazer coletivo e a responsabilidade de cada integrante.

As heterogeneidades grupais, tratadas anteriormente, não se diluíram num caldo de harmonia e consenso. Pelo contrário, precisaram ser expressas e compreendidas para que se pudesse, calcados nelas, erigir uma obra em que o conhecimento e o saber fossem elaborados através do coletivo. O termo *obra*, tal como citado por Penin, apoiada em Lefebvre, tem a conotação de criação e é produzida e transformada pela ação dos sujeitos sociais (PENIN: 1995).

A ênfase do projeto junto à produção coletiva do saber, no entanto, parece rumar na “contramão da História”, uma vez que o neoliberalismo prega o individualismo excessivo.

A emergência do discurso neoliberal nas últimas décadas trouxe, para o cenário sócio-político-econômico mundial, profundas transformações nas formas de organização das forças produtivas.

De modo geral, a vida nos anos 80 e, sobretudo nos anos 90, tem se caracterizado por alterações básicas no mercado de trabalho, na forma de acumulação de capital e, de maneira acentuada, na organização da cultura e do saber:

O neoliberalismo requer, entre outras medidas, a padronização ideológico-produtiva que visa a globalização do mercado de bens e consumo. Neste processo é necessária a existência de formas eficazes de garantir esta ofensiva; dentre elas está a formação de trabalhadores que coadunem voluntariamente com este projeto. Sendo a escola parte da cadeia produtiva, não poderia estar de fora das diretrizes neoliberais traçadas para a sociedade (SEBASTIANY e SCHRÖTER, 1996).

Na escola, várias estratégias tentam dar cabo dessa necessidade, buscando a produção do consenso.

Seguindo o modelo da Qualidade Total instituído em empresas e indústrias, a educação é chamada a reinstrumentalizar-se, curvando-se às exigências do mercado que consome seus serviços. Como responsável pela preparação de um “novo homem” para um “novo sistema” a educação age para garantir a “(...) formação de uma nova subjetividade na força de trabalho. O novo trabalhador tem de ser flexível e com maior capacidade de abstração. As pessoas aptas a este novo modelo precisam dominar diversos códigos lingüísticos, possuírem adaptação ao uso do computador, preocupadas com custos, sensíveis à questão da qualidade e multifuncionais” (SOUZA JR., 1994:59).

O novo trabalhador necessariamente precisa ser ágil, saber competir e estar preparado para avaliar, a todo instante, o seu trabalho e o de seus colegas. O papel do professor nesse tempo de tantas atribuições é decisivo para o estabelecimento de parcerias ou resistências a esse movimento de reestruturação conservadora do capital.

SILVA (1994) nos alerta para esse desafio. Segundo ele,

(...) o campo educacional é centralmente cruzado por relações que conectam poder e cultura, pedagogia e política, memória e história. Precisamente por isso é um espaço permanentemente atravessado por lutas e disputas por hegemonia. Não assumir nosso lugar e responsabilidade nesse espaço significa entregá-lo a forças que certamente irão moldá-lo de acordo com seus próprios objetivos (p.29).

Portanto, estar consciente do atual momento histórico é responsabilidade de toda a comunidade educativa, implicando a necessidade de uma formação competente de todo o corpo educativo, em especial dos professores.

4. Percalços na formação desses profissionais...

Através de entrevistas individuais, várias professoras que participaram das oficinas foram levadas a resgatar a história de suas vidas escolares. Seus depoimentos, extremamente ricos, ilustram vivamente a maneira como tem ocorrido a formação de professores. Os relatos referem-se à situação catarinense, mas servem, com certeza, para exemplificar a realidade da formação docente no restante do país (a pauta das entrevistas encontra-se no anexo 15).

Todas as professoras entrevistadas são originárias da zona rural e buscaram na capital do Estado chances mais promissoras de trabalho e realização pessoal. Por terem idade por volta dos 32 anos, relatam experiências com a escola que se assemelham em muitos pontos.

As histórias de vida demonstram na prática um fenômeno levantado teoricamente por vários autores (PESSANHA, 1994; LÜDKE, 1994; ALVES e GARCIA, 1993; LINHARES, 1993; MOREIRA, 1994) e se referem à crescente pauperização da profissão docente. Os salários irrisórios, as dificuldades materiais, a falta de status e reconhecimento social fazem com que haja uma fuga da classe média, tradicional constituidora da carreira docente, e que aumente a procura do Magistério pelas classes mais baixas. Nesse sentido, PESSANHA (1994: 103) comenta que “ser professora primária é uma ‘tarefa subalterna’ para as famílias que já alcançaram uma posição social melhor (...) por isso, ela é deixada para as ‘camadas mais baixas’ ”.

O curso de Magistério é procurado porque representa uma ponte de ligação que abrevia a entrada no mercado de trabalho:

Eu fui fazer Magistério porque eu precisava trabalhar e o Magistério é um curso profissionalizante. (entrevista da professora M. O.)

Duas das três entrevistadas já trabalharam, inclusive, como domésticas e buscaram na carreira docente uma maneira de ascenderem socialmente.

O acesso à educação, nesse grupo, ocorreu de forma parcelada, ou seja, os relatos nos mostram a excessiva rotatividade de escolas e cursos seguidos por elas. Às atribuições pessoais se juntam aquelas decorrentes de uma parca formação profissional. Sem exceção, todas as professoras reclamam melhores políticas de formação inicial e continuada.

No que se refere à formação na área de Geografia, objeto desta pesquisa, houve unanimidade em caracterizá-la como fraca e insuficiente. O contato com essa disciplina, para a maioria, foi superficial e aterrador. De acordo com os depoimentos, essa característica manifesta-se em todos os níveis de escolaridade pelos quais passaram. É interessante lembrar que todas as entrevistadas têm nível superior concluído.

Geralmente [se estudava Geografia] com textos enormes passados no quadro. Durante o ginásio todinho que eu comecei...desde lá no Paraná. Não houve diferença de um Estado para outro. Era texto enorme, questionário com perguntas e respostas, só! Exclusivamente (sic)! Mapa? Pouquíssimo eu vi. Mapa eu comecei a manusear depois que eu entrei no Magistério, nos livros de 1.^o à 4.^o série, quando eu comecei a atuar como professora, porque aí eu tinha livro do professor. Tu começa a olhar os mapas assustada, até parecia uma aluna de primário.

No curso de Magistério tem a aula de...Estudos Regionais. Aí o professor trabalhava, trabalhava não! Ele dava os conteúdos exclusivo pra gente trabalhar de 1.^o à 4.^o série e aí onde ele trabalhava os mapas. Mas pouquíssima coisa. Olha que pra gente manusear um mapa...Tu acredita que mapa daqueles que se tira, daqueles mapas pra se tirar o molde eu vi uma única vez na vida? Aquele mapa do Brasil que se compra em livraria pra dar pras crianças, como régua de plástico.

Por isso que eu fazia questão, faço questão até hoje de na 1.^a série dar mapas pras crianças, de pedir pra eles desenhar, porque eu acho isso importantíssimo! (entrevista da professora M. O.)

O depoimento da professora ilustra a forma como a Geografia freqüentemente é trabalhada nos cursos que preparam professores para atuar no ensino fundamental. A aprendizagem da Geografia nesses cursos, quando existe, estimula o emprego de técnicas pedagógicas em detrimento do desenvolvimento e compreensão de seu objeto de estudo.

Não tinha Geografia no Magistério, tinha Didática dos Estudos Sociais. Era no terceiro ano e tinha Didática da Matemática, de Português, de Estudos Sociais...Era assim: como dar aula. Fazer aqueles recursos todos. Fazer cartazes, botar mapas, essas coisas assim. Conteúdo nenhum, nenhum, nenhum. Tanto é, que quando eu saí do Magistério eu não tinha coragem de pegar uma turma. Eu fui trabalhar com pré-escola, porque achava que era incapaz de trabalhar com a 1.^a série. Aí eu fiz a Pedagogia inteirinha e mesmo depois da Pedagogia eu não sabia dar aula... (entrevista da professora M. G.)

Percebe-se através desse depoimento que, mesmo formada em nível superior, a professora sente-se insegura em abordar certos conteúdos, especialmente quando se referem à Geografia. A formação em Pedagogia também “esqueceu” esse componente, eliminando-o, muitas vezes, da pauta de estudos.

Na faculdade não tinha Geografia e era interessante. Tu imaginas, formar professores sem o conteúdo específico que

vão trabalhar? Porque o básico, que é o conteúdo pra tu trabalhares na sala de aula, essas noções, eles não dão. Dava de perceber que as coisas eram bem desvinculadas, entendeu? E daí na Administração Escolar eu tive cinco fases de Estatística e a Estatística tu és obrigada a começar a ler legendas, mapas... São mapas estatísticos, claro, mas aquilo ali te força, tu tens que te dar conta, aquelas tabelas, tu tens que ter uma noção geográfica e era onde todo mundo tinha dificuldade na Estatística. (entrevista da professora M. O.)

A falta de “preparo” decorrente de uma formação aleijada acaba fazendo com que os profissionais eliminem a preocupação com o estudo da dimensão espacial do cotidiano de suas intervenções pedagógicas.

Eu não conhecia o Estudo do Meio nem os Trabalhos de Campo, eu não sabia da existência deles. Tanto que não tem nenhum professor aí de 1.^a à 4.^a série que saiba que isso existe. E, exatamente por eu não saber que isso existia e como se usava, eu não trabalhava Estudos Sociais. Por saber que aquele jeito ali não era o certo. E eu não sabia como era o certo. E por não saber como se faz, então eu não faço. Então eu só converso, sem formalizar nada. Não se formalizava nada. Ficava faltando, eu sei que ficava faltando, mas eu não sabia como fazer. Eu não ia passar no quadro um pontinho pra eles copiar, porque eu me nego, eu não sabia de outro jeito... (entrevista da professora M. G.)

A franqueza do desabafo acima e o grau de angústia que ele encerra levam a repensar as políticas de formação de professores. Apesar de reconhecer que as

deficiências se apresentam em todas as direções, enfocou-se a formação em Geografia, mais especificamente.

Quando tratada sem preocupação crítica, a Geografia revela-se uma disciplina enfadonha e capaz de mascarar com sucesso a realidade social. Esse aspecto caracteriza o seu ensino em todos os níveis de escolaridade. Aliada a uma deficiente formação no 1.º Grau, os estudos geográficos perdem a “importância” à medida que avança a formação do indivíduo.

Diante do exposto, é imprescindível incorporá-la aos currículos das escolas infantil e fundamental. Para cumprir sua função ela deverá obedecer às especificidades de interesse e as necessidades próprias dos alunos dessas faixas etárias. É preciso, também, repensar a Geografia que se faz no 1.º e 2.º Graus, recuperando-lhe o discurso crítico e a importância.

Ao nível da formação de professores, especificamente, é mister que se aprofundem e radicalizem essas mudanças. Os cursos de Magistério não se podem limitar a lançar no mercado de trabalho anualmente um contingente de profissionais despreparados e desmotivados para assumirem uma profissão considerada “falida”. Há que se repensar a estrutura desses cursos de modo a possibilitar uma formação mínima em Educação, que inclua o diálogo com os mais variados componentes curriculares, de maneira mais significativa do que até então se faz. Geografia, História, Artes ou Ciências devem contribuir para uma visão menos restrita da aquisição do conhecimento, especialmente nas séries iniciais do 1.º Grau. Ao “desbancar” as disciplinas “importantes”, como Matemática ou Português, de certa forma realiza-se um exercício original de re (significação) do saber, permitindo que se amplie o leque de discursos que buscam compreender a realidade.

Tal processo implica o trabalho não apenas metodológico, deve, também, ater-se à necessidade de formação nas áreas específicas. Assim, conhecer o objeto da disciplina, discutindo e refletindo sobre seus pressupostos básicos, é fundamental para traçar estratégias de ação pedagógica mais eficientes.

As mesmas ressalvas precisam ser feitas quando analisamos os cursos superiores de Pedagogia. A Geografia necessita ser discutida e perscrutada também neste âmbito. Assim como ela, outras disciplinas “marginais” (sic!) podem contribuir para a formação de um profissional integral, preocupado com o saber numa perspectiva de

totalidade. Nesse sentido, CARVALHO (1992) defende a necessidade dos cursos de formação de professores preocuparem-se com os conteúdos específicos, uma vez que “(...) a falta de conhecimento científico constitui a principal dificuldade para que os professores (...) adotem atividades inovadoras”; e mais, a autora aponta a falta de conhecimentos específicos como sendo o “principal fator que converte o professor em um transmissor mecânico dos conteúdos dos livros-textos” (p.55).

Segundo CARVALHO (op.cit.), conhecer a matéria que se vai ensinar compreende:

a) conhecer a história das ciências, sabendo como esses conhecimentos surgiram e se desenvolveram, articulando-os coerentemente com as necessidades atuais dos homens;

b) conhecer as orientações metodológicas empregadas na construção do conhecimento;

c) conhecer as interações da disciplina com o desenvolvimento tecnológico, histórico e social que marcaram a humanidade;

d) saber selecionar conteúdos para que sejam acessíveis aos alunos e proporcionem uma visão atual da disciplina;

e) estar preparado para aprofundar conhecimentos adquiridos nos cursos de licenciatura e adquirir novos.

Um olhar repleto de reflexão necessita também ser lançado aos cursos de Geografia. Neles, tradicionalmente, observa-se um desmerecimento de profissionais ligados à educação, ignorando-se que através da licenciatura ocorre a socialização e a extensão do saber acadêmico produzido pela elite de pesquisadores e bacharéis preocupados em esquadrihar teoricamente o mundo e a realidade sócio-espacial.

Debruçar-se sobre as questões relativas à escola é raro e demanda uma filosofia de trabalho que tome a Geografia como conhecimento social capaz de contribuir para a compreensão ampliada do movimento de constituição da materialidade histórica.

Recentemente iniciou-se a reflexão acerca da importância da abordagem espacial na escola infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Tal dinâmica deverá colocar a Geografia em contato mais aprofundado com a educação e a psicologia, buscando respostas para as necessidades que se apresentam imperiosas e que exigem uma participação geográfica mais específica e coerente. Esse processo obviamente não

pode se circunscrever unicamente à Prática de Ensino, momento final do curso de Geografia, mas deve perpassar as diversas fases do curso como elemento de ligação curso/universidade/escola.

É função básica dos cursos de formação, inicial ou continuada, a busca da compreensão do conhecimento já produzido e a capacitação dos profissionais em busca de novos conhecimentos.

Segundo GERALDI (s.d.), esses conhecimentos devem “(...) ser capazes de produzir embates com as práticas sociais, possibilitar interrogações essenciais capazes de gerar a produção de conhecimentos novos e/ou possibilitar futura construção de uma prática profissional/trabalho transformadora, crítica, criativa (...) É preciso, pois, recuperar o saber como reflexão, como pensamento, como dúvida” (p.13).

Diante do baixo padrão dos cursos de formação inicial na maior parte das escolas brasileiras (2.º Grau ou superior), uma questão não trivial precisa ser evocada: a importância da formação continuada.

LÜDKE (1994: 06) afirma que “dentro do modelo que inspira a universidade brasileira, a formação de professores ocupa um lugar bastante secundário”, embora existam propostas inovadoras que façam frente à mesmice reiterante característica desses cursos.

FREITAS, citado por LÜDKE (op.cit.: 03), defende:

(...) a necessidade de uma ação conjunta entre quem forma e quem paga, ou seja, aliviar a pesada carga de trabalho das agências formadoras recaindo dentro da responsabilidade da agência contratante, atuando menos como extensão da formação e mais como intensificação desta. Assim, o profissional não sairia ‘pronto’ da agência formadora, mas completaria sua formação em serviço.

DEMO, também citado por LÜDKE (id.ibd.:16), argumenta que a formação em serviço se dê pela integração dos professores em pesquisas: “A pesquisa funciona como antídoto contra o vício da preservação da postura de docentes que ‘apenas ensinam’ porque ‘apenas aprenderam’ ”.

A atualização constante realizada através da pesquisa permite ao profissional docente autonomia de ação e trato conceptual sob novas bases. É

precisamente com esse objetivo que a pesquisa até aqui relatada buscou trabalhar: inserir o professor num projeto de trabalho e pesquisa que manipule vivamente a realidade.

Os avanços conceituais do grupo foram grandes e significativos. Ao avaliarmos o processo de trabalho, muitas constatações foram levantadas pelas professoras denotando que os objetivos da pesquisa foram amplamente atingidos. O esboço esquemático a seguir procura resgatar alguns depoimentos e comprovações do grupo:

a) no discurso geográfico estão impressas as relações que os homens têm com o meio. Essas relações se modificam à medida que a história dos homens se faz;

b) os conteúdos chamados “tradicionais” em Geografia não devem ser abolidos unicamente por receberem essa pecha. Eles precisam ser melhor compreendidos e desmistificados, sendo trabalhados de forma significativa. Os professores, na maior parte das vezes, desconhecem até mesmo esses conteúdos tradicionais. Refletir a seu respeito e manipular conceitos faz parte do caminho em busca de alternativas originais para o ensino;

c) o contato superficial e desmotivante que tiveram com a Geografia faz parte de uma estratégia política que visa erradicar a análise espacial da escola, impedindo-a de contribuir para o aguçamento do pensamento crítico.

Para tanto, o emprego de estratégias desmobilizantes como o uso ostensivo e massacrante de textos insípidos, questionários intermináveis e mapas sem significado foram (e são) largamente utilizados.

Acrescente-se a isso a supremacia da metodologia sem conteúdo que a fundamente, a dependência do livro didático e a destituição do saber sistematizado, e tem-se como resultado final o forjar da “inutilidade” de um saber fundamental, preocupado em compreender a sociedade e suas manifestações espaciais;

d) A metodologia do Estudo do Meio proporciona um contato com a realidade viva. O meio e as pessoas, nessa pesquisa, foram conhecidos e interpretados através do trabalho prático de elaboração de mapeamentos e entrevistas;

e) enriquecimento conceitual obtido a partir do contato com um referencial técnico-científico que não está ao alcance dos professores e nem é socializado pela escola. Apropriar-se de expedientes utilizados pela ciência geográfica (fotointerpretação, maquetaria, altimetria...) permitiu ao grupo destinar-lhe um olhar renovado, compreendendo melhor seu objeto de estudo e suas preocupações epistemológicas. Conhecer as instituições científicas detentoras desses arsenais foi também um ganho:

Tem que dar fundamentação teórica para o professor. Muitas vezes tu precisas de um mapa, de uma coisa e tu não tens. Então é onde muitos professores se acomodam! Tem que saber onde encontrar aquele mapa. (entrevista da professora M. O.)

f) a elaboração de novos conceitos enriqueceu sobremaneira o universo cultural dessas profissionais:

Curva de nível é aquela distância que tem quando o morro vai crescendo [em estereoscopia]. Qual é a altitude que ele vai tendo,... (professora F. M.)

A entrevista é fundamental para o Estudo do Meio porque mergulhamos na história. Tudo aquilo que não se consegue resgatar nos livros e jornais. A gente recheia o trabalho de Geografia com a história das pessoas, não dividimos Geografia e História. (professora F. M.)

A gente percebe que é sujeito da história, como sujeito do espaço. Por que nem todo mundo tem um lugar para morar? Por que alguns têm que pagar aluguel e outros moram debaixo da

ponte? Tem todo o econômico. Entra a questão da história. Mostrar que se pode participar da coisa, que a coisa não é estática. A Geografia não é, realmente não é estática. Eu também não sabia disso, mas é! (professora M. G.)

Em Geografia é fundamental que se construa o conceito com o aluno: por que o meu espaço não é igual ao teu espaço? Nós estamos no mesmo espaço só que em locais diferentes, daí a denominação de lugar. Tu vês, eu moro aqui, nesta região de bastante vegetação, que têm rios; bem diferente da região da Costeira, que é uma região na beira do mar, que as crianças têm acesso ao mar ali do ladinho. É lógico, eu não posso dar o meu conceito de bairro pro bairro deles. É bem diferente. (professora M. O.)

g) apesar do contato com a realidade espacial cotidiana, muitas vezes, o professor não consegue trazê-la para o interior de sua sala de aula. Com isso, as aulas de Geografia ou Estudos Sociais parecem retratar um mundo inexistente concretamente. Isso ocorre porque em sua própria vida esse profissional sente dificuldades em perceber os fenômenos espaciais e suas manifestações:

Parece que ir a Chapecó é mais perto do que ir a Lages.
(professora M. S.)

Tenho dificuldades em me localizar no espaço, em me orientar.(professora M. C.)

Canoinhas fica no final do mapa de Santa Catarina. (professora M. O.)

A pessoa precisa seguir um mapa e dizer assim: eu vou no Estado de Fortaleza... (professora M. O.)

h) a necessidade de alfabetizar de forma mais ampla aparece sob duas vertentes: 1ª) implementação de um ciclo básico em que ocorra prolongamento e ampliação do período “formal” de alfabetização atendendo ao ritmo de aprendizagem dos alunos; 2ª) introdução, durante o período de alfabetização, de conteúdos significativos visando ultrapassar a decodificação mecânica de palavras e números. Para isso, é necessária a ampliação de conteúdos, códigos e linguagens trabalhados que representem desafios instigadores para os alunos durante esse processo.

Os discursos geográfico, histórico, artístico, filosófico, entre outros, precisam ter lugar junto ao processo de alfabetização buscando “instrumentalizar mais amplamente possível o sujeito que pensa, intui e intervém [na] realidade” (Traduzindo em Ações, 1996:07).

i) a Geografia deve ser incorporada ao cotidiano das Séries Iniciais, guardando-se as especificidades desse segmento:

Tem que ter clareza. Matemática é Matemática. Português é Português. Não dá de fazer uma salada de tudo não. Da Geografia a criança tem que saber do seu espaço, se reconhecer naquele espaço, saber que ela participa daquilo ali, saber que aquilo não está pronto, que está em transformação e que ela participa. Da história dela também, que não foi por acaso o que aconteceu e que têm coisas que se repetem de novo... (professora M. G.)

Para que esses objetivos sejam alcançados as professoras apontam três desafios: 1º) tempo para trabalhar Geografia e História:

Alfabetizar não é só ler e escrever, não é só isso, é muito mais, é...até uma maneira de você aprender a se virar no mundo. Não é só decodificar a língua escrita [A alfabetização] vai dando noções de tudo, tudo. De ter regras, viver em grupo, de saber respeitar. [O processo] não envolve só Língua Portuguesa. (professora M. G.)

O professor de 1.ª a 4.ª série se preocupa só com Português e Matemática. Ele acha que o aluno dando conta daquilo está apto para cursar o curso ginásial. Não é isso! A gente sabe que não é. A criança tem que dominar muito mais. Se acha que isto é o básico e aí a Geografia tanto quanto a História são deixadas de lado.

A gente tem que trabalhar relacionando as demais disciplinas, eu acho assim, a Geografia traz junto uma História, né? Então pra trabalhar junto Geografia e História, elas fecham as duas entre si e aí dentre elas tu podes fazer, tu podes trabalhar a Matemática, junto com elas o Português e as demais disciplinas. Isso é difícil, só que não é impossível! (professora M. O.)

2º) incorporar os fundamentos da Cartografia no cotidiano da alfabetização:

É importante saber ler um mapa, olhar a legenda e saber o que aqueles desenhos ali representam. Ler os códigos do mapa. São habilidades desenvolvidas quando se trabalha Geografia.
(professora M. G.)

O mapa é fundamental. E trabalhar essa questão de leitura de mapa, né? Trabalhar como a criança deve ler o mapa. Porque é lógico que ela não precisa decorar. É muito melhor fazer uma leitura e estudar um mapa do que copiar aquele texto imenso, que a criança só copia por copiar, que não tem nada a ver com a realidade dela. O mapa...já têm mapas prontos e a criança pode, a partir deles, produzir o mapa da rua dela, localizar a casa que ela mora, casa, tudo, né? Depois fazer o mapa da escola. Há "n" coisas pra fazer o mapa que é onde a criança vai aprender a fazer o mapa. Aí faz uma mapa do bairro, com alguns pontos de referência. Por que não?. (professora M. O.)

3º) Vencer os limitantes materiais:

Material. apoio, é a parte que complica mais, onde muitos professores se acomodam e deixam de trabalhar de uma forma diferenciada pelo fato de não terem o material teórico disponível. *Tem que ter conhecimento* e é uma coisa que os professores não dominam também. Eles têm que estudar todas as áreas do conhecimento. (professora M. O.)

A maioria usa o *livro didático*, se baseia nele. É difícil, difícil o profissional que busca um outro livro para ler. Na Universidade, na biblioteca da Rede tem muito material bom. Só que eu te digo: na escola, no ambiente de trabalho não tem este material. Só aqueles livrinhos. O livro do aluno e o do professor, com tudo pronto, tudo assinaladinho... (professora M. O.)

A gente tem que *garantir que os projetos [de formação] continuem*, porque normalmente os projetos só duram dois anos na escola. A diferença é fundamental pelo seguinte, a diferença é que nós trabalhamos 20 horas com os alunos e 20 horas nós ficamos para planejar as nossas atividades, para cursos de aperfeiçoamento, por isso que a gente fez vários cursos de aperfeiçoamento durante o ano. Deu de fazer curso de Teatro, deu pra trabalhar Educação Artística... (professora M. O.)

A gente vê a necessidade de *aprofundar a teoria do específico* que é a Geografia, do específico da História. É lógico! Precisamos fazer os cursos que não fiquem só naquela aulinha ali, naquele curso de fazer pra ganhar certificado e deu. Que continue, *que comece a botar isso em prática realmente!* (professora M. O.)

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão de uma pesquisa é sempre um esforço de síntese da investigação e um vislumbre de futuras possibilidades de trabalho. É certo que a problemática até então exposta não se exaure por completo nessa discussão, porquanto o real é infinitamente mais rico e complexo que as representações teóricas que buscam captá-lo. No entanto, o trabalho de intervenção sobre a realidade, apesar de limitado por esses condicionantes, precisa apresentar objetivamente implicações práticas para a ação concreta, visando transformá-la.

As análises sobre a inserção da Geografia nas Séries Iniciais tornam possíveis algumas conclusões a respeito de tal processo.

Em primeiro lugar, é necessário afirmar que a disciplina precisa acontecer rediviva nesse nível de ensino, superando os princípios reducionistas e alienadores materializados nas práticas vigentes de Estudos Sociais.

Apesar de aparentemente ressaltar a fragmentação, incluindo Geografia e História separadas formalmente, a proposta em questão visa salvaguardar as especificidades destas duas áreas, viabilizando atitudes interdisciplinares e combatendo a diluição de seus objetos de estudo, tão característico dos Estudos Sociais. Dessa forma, Geografia, História, Artes ou Ciências deverão trazer para a escola contribuições de suas preocupações epistemológicas específicas proporcionando ampliação dos conceitos e do universo de interpretação dos alunos.

Um outro fator não pode deixar de ser mencionado: a inclusão do discurso espacial nas Séries Iniciais não se resume a simples transposição de conteúdos geográficos comumente trabalhados de 5.^a a 8.^a séries ou no 2.^o Grau. A Geografia nos primeiros anos de escolarização tem especificidades e deve atender aos interesses e necessidades dos alunos, estando seu estudo voltado para a compreensão da dinâmica espacial na escala de vivência dos indivíduos.

A necessidade de elaboração mais aprimorada das noções espaciais, realizada através do trânsito consciente do indivíduo no espaço social, determina uma nova relação com a espacialidade e pressupõe uma interpretação do real erigida sobre bases mais sólidas. Assim, a orientação e a localização espacial, a representação de percursos, a leitura de mapas, a interpretação dos lugares organizados pelos homens conduzirá à compreensão da produção social que permeia a paisagem.

Essa mudança conceitual, portanto, não deve acontecer apenas na denominação - substituindo-se, simplesmente, Estudos Sociais por História e Geografia. Ela requer um trabalho aprofundado de reflexão quanto ao objeto de estudo das Ciências geográfica e histórica, sua importância enquanto saberes desveladores da realidade e a conjugação de seus métodos de trabalho com a ação educativa específica das Séries Iniciais.

Uma das possibilidades de trabalho da Geografia no início da escolarização formal é a realização de Estudos do Meio. Essa alternativa metodológica, explicitada no decorrer do presente trabalho, constitui-se um instrumento valioso e viabilizador de uma inserção significativa da disciplina no cotidiano escolar.

Os Estudos do Meio possibilitam a compreensão da realidade de maneira interdisciplinar uma vez que buscam entender a paisagem e os homens a partir de suas inter-relações.

Essas práticas permitem, outrossim, que o trabalho nas Séries Iniciais aconteça de modo menos parcelar. Isso se dá em virtude de sua natureza metodológica que oportuniza a participação e congrega o maior número possível de esforços para interpretação de uma problemática. Objetivam, pois, superar a fragmentação e a compartimentalização do saber, proporcionando ao processo ensino-aprendizagem um caráter mais global. Erradicam-se, com isso, as práticas fundamentadas no “abrir e fechar” cadernos das diferentes disciplinas, obrigando-as a integrarem esforços na busca de uma interpretação de mundo mais coerente.

Assim, conhecer, por exemplo, as formas de organização do bairro em que se situa a escola pode demandar o esforço coletivo de todo o corpo escolar. As diferentes áreas do conhecimento (1.^a a 4.^a séries) ou disciplinas (5.^a a 8.^a séries e 2.^o Grau) trabalham juntas para que uma determinada problemática seja compreendida e

explicitada. A contribuição dos diversos saberes confere amplitude à interpretação dos fenômenos e permite que o conhecimento se produza numa perspectiva de totalidade.

Para que esse processo tenha êxito e a Geografia perca o estereótipo de disciplina enfadonha e de exclusiva memorização, é necessário que o professor encampe efetivamente essa proposta.

Como ressaltado anteriormente, a mera substituição de Estudos Sociais por História e Geografia em nada contribuirá se não estiver acompanhada por uma reflexão apurada acerca dos princípios e objetivos norteadores dessas duas ciências. “*Dar nome aos bois*” sugere apropriadamente que o problema não consiste na alteração quanto à designação, mas em mudança profunda na forma de conceber esses conhecimentos, reconhecendo-lhes as raízes epistemológicas e implicações junto ao processo de escolarização. É fundamental que o professor esteja ciente das dimensões espaço-temporais representativas para a constituição do saber histórico-geográfico do cidadão que a escola se propõe a formar.

Ter consciência desses fatores e processos requer, entre outras coisas, um profissional bem formado, inserido nas discussões atuais e familiarizado com a dinâmica do conhecimento.

A formação docente acontece em várias “frentes”: didático-pedagógica, nas diferentes áreas do saber (disciplinas específicas) e política, ininterruptamente lapidadas no período inicial de formação do profissional docente, bem como nas iniciativas de aperfeiçoamento em serviço.

Quando tratamos do específico da Geografia, algumas certezas se fazem necessárias. O ensino de Geografia precisa ser transformado, tanto no 1.º quanto no 2.º Graus, garantindo aos alunos uma visão mais abrangente e contextualizada das dinâmicas espaciais que caracterizam a sociedade contemporânea.

No processo de formação inicial em cursos de Magistério e Pedagogia, a disciplina deve emergir do esquecimento, sendo reestruturada para propiciar ao futuro professor instrumental teórico-metodológico suficiente para uma percepção da dinâmica de organização espacial da sociedade e uma aproximação com os métodos de trabalho da Geografia. Compreender a história do pensamento geográfico, suas características epistemológicas e paradigmáticas instrumentalizará esses profissionais, capacitando-os para, a partir desses pressupostos, transitar pelo conhecimento de modo mais autônomo.

Se as disciplinas específicas forem desmistificadas o professor conseguirá, certamente, realizar “pontes” entre elas, possibilitando o entendimento de que uma única disciplina não detém a chave para a compreensão da realidade. O esforço interdisciplinar é, então, uma necessidade imperiosa.

Ao compreender que a *realidade* é constituída por um emaranhado de complexas relações e multiplicidade de interesses, expressos materialmente na paisagem, e que o *espaço geográfico* é essencialmente um *espaço social*, o professor estará melhor capacitado para, através de seu trabalho, empreender análises mais totalizantes sobre o espaço e sua organização, preparando indivíduos para questões contemporâneas que se colocam dinamicamente em seu cotidiano.

A Geografia é chamada, hoje, com a emergência do discurso pós-moderno, a responder com análises mais elaboradas a toda uma dinâmica espacial em constante mutação.

O capitalismo avançado imprime ao tempo-espaço uma nova caracterização. O capital adquiriu uma capacidade de multiplicar-se num tempo eletrônico, com uma impressionante mobilidade geográfica pela informatização, sem ater-se a fronteiras de Estados ou Nações.

Enquanto ciência, cujo objetivo consiste na compreensão da dinâmica espacial, a Geografia ao final do século XX é compelida a reinstrumentalizar-se a fim de que possa aprofundar conhecimentos sobre a nova realidade, desvelando criticamente suas “espacialidades”.

Paralelamente ao processo de alteração da perspectiva tempo-espaço, vivemos hoje um movimento de globalização sem precedentes. Esses aspectos não podem continuar de fora das discussões sobre a Geografia que se realiza na escola e que visa formar o cidadão contemporâneo. A premência em aprofundar conhecimentos sobre a nova realidade e o “nascimento” de uma espacialidade capitalista de cunho global pós-moderno, aponta caminhos no sentido de valorização da ciência geográfica enquanto desveladora crítica dessa espacialidade.

Esses aspectos e certezas devem embasar, da mesma forma, os currículos dos cursos de Geografia e as propostas de formação continuada. No primeiro caso, é inevitável despertar no universo acadêmico da licenciatura em Geografia a preocupação com o trabalho nas Séries Iniciais e suas especificidades. As práticas de formação

continuada, igualmente, precisam “redescobrir” a Geografia, aliando-a ao cabedal de instrumentos capazes de conferir ao professorado uma visão mais abrangente do processo de aquisição do saber e mais consoante com o período de aceleração das mudanças e transformações sociais que presenciamos.

Para que isso seja possível, é inegável a necessidade de implementação de proposições concretas de trabalho que materializem projetos políticos em busca de melhoria da qualidade do ensino público e gratuito e da formação docente.

A pesquisa em questão, ao direcionar esforços numa proposta de formação continuada de professores o fez acreditando na capacidade de crescimento desses indivíduos. Iniciativas que visem a formação integral do profissional-professor devem ser incentivadas, posto que se justificam plenamente perante os resultados positivos alcançados, na maior parte das vezes, por esses empreendimentos. Elas comprovam que, mesmo diante de todas as mazelas do ensino, o desenvolvimento de trabalhos dessa natureza permitem transformar o microcosmo de representações dos professores. As conclusões a que chegaram os profissionais envolvidos nesse trabalho ressaltam tais avanços.

A proposta centrada no Estudo do Meio representa uma alternativa extremamente viável de formação continuada. Cabe ressaltar que, aliado a essa metodologia, o emprego dos pressupostos da pesquisa-ação conferiu ao processo um caráter vivo, uma vez que empregou conhecimentos teóricos para a resolução de problemas reais e não apenas de modo retórico ou simbólico na esfera cultural. Os conceitos e o conhecimento foram debatidos, problematizados, refletidos e manipulados a partir da massa constituidora do real. Conflitos e contradições pinçados diretamente da vida e da prática do grupo a elas voltaram depois de sofrer um processo de re (significação) conceitual. A pesquisa, então, serviu para a reflexão sobre um problema real, pertencente a um grupo real, vivendo em condições reais de existência e historicamente determinadas.

Acreditamos que o desafio maior das intervenções na formação continuada de docentes reside nas proposições de alternativas de trabalho que busquem conferir respostas concretas aos dilemas pelos quais passa a educação, superando, de certa forma, o imobilismo reinante em grande parte das iniciativas nesse setor. O caráter

paliativo e estritamente utilitário deve dar lugar a um processo de formação integral que respeite as práticas docentes avançando em sua compreensão.

Nesse caso uma pergunta se faz urgente: até que ponto os professores são valorizados em suas descobertas?

A Universidade, grande responsável pelo processo de formação inicial e, o Estado, maior empregador e proporcionador da capacitação em serviço, têm um papel fundamental junto à elaboração de estratégias de valorização docente, combatendo a banalização e a fragmentação desses processos.

Programas de incentivo às licenciaturas, articulação Universidades/Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, integração das licenciaturas ao ensino de 1.º e 2.º Graus, criação de grupos de estudos para refletir sobre temas de interesse docente, fortalecimento de entidades de luta nacionais como a ANFOPE e melhoria de salários são algumas medidas que se fazem necessárias ante a situação de fragilidade das licenciaturas, contribuindo para sua revitalização.

O fortalecimento dos professores e suas entidades é necessário para fazer frente ao descaso do poder público pela educação e seus profissionais. Disposições como as anunciadas pelo Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, em dezembro de 1996 e que visam reduzir de 720 para 240 horas o período de preparação teórica de um professor em formação, são exemplos claros desse descompromisso. Segundo ele, “não é preciso estudar 3 anos para dar aulas” (FOLHA DE SÃO PAULO, 1996:06).

Se, paralelo a isso, analisarmos as declarações públicas do Presidente da República ou o seu plano de metas, uma contradição salta rapidamente aos olhos: o teor das promessas e o montante de investimentos destinados à área da educação. Recursos maciços para a escola, modernização do aparato tecnológico, aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, implementação do Plano Decenal de Educação para Todos e dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, enfim, providências que visam formar um profissional identificado com o projeto burguês de sociedade, em consonância com as necessidades do capital em tempos de globalização econômica.

As propostas do MEC, dirigidas ao corpo da educação nacional, estão impregnadas pelos pressupostos teóricos que fundamentam as práticas gerenciais da Qualidade Total e expressam o lugar da escola no processo de produção capitalista.

A “Qualidade” pressupõe o atendimento dos interesses, desejos e necessidades do “cliente”. A escola não existe com projeto próprio, mas, tendo que se adaptar às exigências da clientela. Nesse caso, curva-se perante as necessidades do mercado que consome seus serviços e tem compromisso em responder, com agilidade, às solicitações dos grupos aos quais deve servir.

O projeto de Qualidade não se instala de uma única vez, mas é um processo de contínuo aperfeiçoamento que depende da reciclagem constante do corpo profissional que o sustenta. A capacitação do corpo docente se dá não só com o intuito de acessar novas técnicas, metodologias e inovações teóricas, mas também para que esses profissionais sejam mais dedicados com o trabalho que têm a fazer, mais compromissados com os resultados que a escola precisa alcançar e mais fiéis aos objetivos maiores, propostos pelo sistema.

Apesar da luta em busca da qualidade no ensino não ser estranha aos educadores, percebe-se nessa proposta uma usurpação do discurso progressista, apresentado, contudo, sob matizes ideológicas diferentes: a escola deve ser competente para preparar os alunos e adaptá-los às condições postas pela sociedade, tendo por objetivo maior, a formação de “novos” trabalhadores para o capital.

Perceber o caráter derivado dessas propostas e avançar, enquanto categoria profissional, rumo a uma escola pública, gratuita e de qualidade deverá ser o objetivo de todos os comprometidos com a questão educacional no país. Trabalhar pela superação da dicotomia teoria X prática, lutar pelos princípios da Base Comum Nacional gerando uma política brasileira de valorização do magistério, estabelecer elementos de unidade de discussão e formação em nível nacional, e saber cobrar do poder público iniciativas que priorizem a educação como um projeto fundamental para a conquista da cidadania representam estratégias viabilizadoras da formulação de um plano social e educacional que se contraponha às diretrizes neoliberais amplamente defendidas pelo Estado.

É fundamental que assumamos enquanto educadores, responsabilidades perante o desafio de formar um *novo homem para um novo tempo*. A Geografia participará desse processo ressaltando a importância e a necessidade de que esse novo cidadão detenha um instrumental conceitual sobre o espaço capaz de lhe permitir compreender o mundo mais amplamente.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, S. Os Aprendizes do Poder: o Bacharelismo Liberal na Política Brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- ALMEIDA, J. R. P. História da Instrução Pública no Brasil (1500 - 1889): história e legislação. São Paulo: EDUC/INEP/MEC, 1989.
- ALMEIDA, R. D. de . A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia. Terra Livre: Prática de Ensino em Geografia. São Paulo, n. 8, abr., 1991.
- ALMEIDA, R. D. de e PASSINI, E. Y. O Espaço Geográfico: ensino e representação. São Paulo: Contexto, 1989.
- ANDERY, M. A. (org.) Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica. 3. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.
- ANDRADE, M. C. Geografia, Ciência da Sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1987.
- _____. O Livro Didático de Geografia no Contexto da Prática de Ensino. Anais do II.º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia . Sergipe: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 1987.
- ANTUNES, A. R. et alii. Estudos Sociais: teoria e prática. Rio de Janeiro: ACCESS, 1993.
- ANTUNES, A. R.; MENANDRO, H. F. ; PAGANELLI, T. I. Estudos Sociais: teoria e prática. Rio de Janeiro: ACCESS, 1993.
- ARANHA, M. L. de A. História da Educação. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARRIBAS, S. D. Experiências de Física na Escola: Física. 3. ed. Passo Fundo: Ed. Universitária, 1987.
- ARROYO, M. Pátria amada, ignorada. Em Aberto. Brasília, n. 37, 1988.

- AZAMBUJA, L. D. A construção de uma prática de ensino de Geografia no 1.º Grau. Florianópolis: UFSC, 1990. (Dissertação de Mestrado)
- _____. O processo de ensino-aprendizagem em Geografia: questão de método. Espaços da Escola. Ijuí, n. 16, abr./jun., 1995.
- _____. Perspectivas do 'Estudo do Meio' nas Séries Iniciais do 1.º Grau. In: CALLAI, H. C. (org.) O Ensino em Estudos Sociais. Ijuí: Livraria Unijuí, 1991.
- BALZAN, N. C. Estudo do Meio. In: PARRA, N. (org.) Didática para a escola de 1.º e 2.º Graus. 8. ed. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BARBIER, R. A Pesquisa-Ação na instituição educativa. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BRABANT, J. M. Crise da Geografia, Crise da Escola. In: OLIVEIRA, A. U. (org.). Para onde vai o ensino de Geografia? Trad. PEREIRA, R. M. F. A. e rev. COSTA, W. C. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1990.
- CALLAI, H. C. e ZARTH, P. A. Estudo do município e o ensino de História e Geografia. Ijuí: Unijuí, 1988.
- CALLAI, H. C. Questões para uma proposta de Metodologia do Ensino de Geografia. In: O Ensino de Geografia. Ijuí: UNIJUÍ, 1986.
- CALLAI, J. L. (org.) Área de Estudos Sociais: metodologia. Ijuí: UNIJUÍ, 1986.
- CARDOSO, M. L. O mito do método. Anais do Seminário de Metodologia e Estatística. Rio de Janeiro: PUC/RJ, janeiro de 1971.
- CARNEIRO, S. M. M. O Trabalho de Campo e o Estudo em Laboratório: importância e viabilidade no ensino de Geografia segundo o posicionamento de professores das escolas de primeiro e segundo graus de Curitiba. Curitiba: UFPR, 1987. (Dissertação de Mestrado).
- CARVALHO, H. M. de. Introdução à teoria do planejamento. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1979.

- CARVALHO, J. M. A Formação da Almas: o Imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CARVALHO, M. A. R. de. Entre a cultura heróica e a cultura democrática. Universidade e Educação: coletâneas CBE. Zaia Brandão, Míriam Warde, Octávio Ianni e outros. Campinas: Papirus/CEDES/ANDE/ANPED, 1992.
- CARVALHO, M. M. C. de. A Escola e a República. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CASTROGIOVANNI, A. C. e GOULART, L. B. Uma contribuição à reflexão do ensino de Geografia: a noção de espacialidade e o estudo da natureza. Terra Livre: Geografia - pesquisa e prática social. São Paulo, n. 7, abr., 1990.
- CASTROGIOVANNI, A. C. e SCHÜTZ, L. S. A importância do Trabalho de Campo para o ensino das Ciências Humanas na escola de 1.º e 2.º Graus. In: Cadernos do Aplicação. Porto Alegre: 1(1):43-48, jan/jun, 1986.
- CHIZZOTTI, A. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez, 1991.
- CIAMPA, A. C. A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (CFE). Pareceres Básicos: Reforma de 1.º e 2.º Graus. Belo Horizonte: mai./ 1975.
- CORREA, R. L. Região e Organização Espacial. São Paulo: Ática, 1986.
- CORREIA, M. E. e GALHARDI, M. Como é Fácil! - Estudos Sociais, Ciências e Programas de Saúde. São Paulo: Scipione, 1991.
- COSTA, R. H. da. Filosofia, Geografia e Crise da Modernidade. Terra Livre: Geografia - pesquisa e prática social. São Paulo, n. 7, abr., 1990.
- CUNHA, L. A. Educação, Estado e Democracia no Brasil. São Paulo: Cortez/EDUFF/FLACSO do Brasil, 1991.
- CURY, C. J. Educação e Contradição. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

- DIMENSTEIN, G. O Cidadão de Papel: a Infância, a Adolescência e os Direitos Humanos no Brasil. São Paulo: Ática/Folha Educação, 1993.
- DUARTE, N. A Individualidade Para - Si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.
- ENGELS, F. A Dialética da Natureza. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- EQUIPE RENOV. Estudos Sociais: uma proposta para o professor. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- EVANGELISTA, J. E. Crise do Marxismo e Irracionalismo Pós - Moderno. São Paulo: Cortez, 1992.
- FARIA, A. L. G. de. Ideologia no Livro Didático. São Paulo: Cortez, 1987.
- FAZENDA, I. (org.) Metodologia da Pesquisa Educacional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- FERNANDES, F. A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- FERNANDÉZ, A. O lugar da queixa no processo de ensino-aprendizagem. Palestra proferida em 13.05.92 no Curso: Agressividade: qual o teu papel na Aprendizagem? da IIª Jornada de Estudos Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Transcrição de Elaine Tavares.
- FOLHA DE SÃO PAULO. Paulistano erra capital e ignora vizinho. São Paulo: 17 de julho de 1994. p.2-3.
- FONSECA, S. G. Caminhos da História Ensinada. Campinas: Papirus, 1993.
- FONTANA, R. A. C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interações na sala de aula. In: SMOLKA, A. L. B. e GÓES, M. C. R. (org.) A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993.

- GADOTTI, M. Educação e Poder: introdução à Pedagogia do Conflito. 7. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- GEBRAN, R. A. Como o rio não cabia em meu mapa, eu resolvi tirá-lo... - o ensino de Geografia nas séries iniciais do 1.º Grau. São Paulo(Campinas): Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1990. (Dissertação de Mestrado).
- GERALDI, C. M. G. A formação inicial e continuada do professor das Séries Iniciais da Educação Básica: principais problemas e perspectivas. Palestra proferida na Semana de Formação Docente da UFSC. Florianópolis, 1994. (mimeo)
- _____. A integração do ensino e da pesquisa no trabalho docente universitário. Palestra proferida na Semana de Formação Docente da UFSC. Florianópolis, 1994. (mimeo)
- GERMANO, J. W. Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985). São Paulo: Cortez, 1993.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. História da Educação. São Paulo: Cortez, 1991.
- GIDDENS, A. As Conseqüências da Modernidade. São Paulo: UNESP, 1991.
- GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 1991.
- _____. Como elaborar Projetos de Pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- GLAT, R. Somos Iguais a Vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989.
- GLIENKE, M. O. “Estudo do Meio” na alfabetização. Florianópolis: UFSC, Centro de Educação, 1996. 49f. Relatório de pesquisa. (Texto datilografado).
- GOMES, H. A Produção do Espaço Geográfico do Capitalismo. São Paulo: Contexto, 1990.
- GORENDER, J. A Burguesia Brasileira. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

- GRAMSCI, A. Maquiavel, a Política e o Estado Moderno. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- _____. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. 8. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1991.
- HARVEY, D. A Condição Pós - Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1993.
- KOSIK, K. Dialética do Concreto. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- LACOSTE, Y. A Geografia - isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra. 3. ed. Campinas: Papirus, 1993.
- LEME, D. M. P. C. et alii. O Ensino de Estudos Sociais no Primeiro Grau. São Paulo: Atual, 1986.
- LIBÂNEO, L. C. Democratização da Escola Pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.
- LUSTOSA, A. L. Estudos Sociais - 1.ª série. 3. ed. rev. e atual. Belém: CEJUP, 1992.
- LUTFI, E. P. e PONTUSCHKA, N. N. Uma viagem pelo Trem Metropolitano: estudo interdisciplinar - Geografia e Português. Espaços da Escola. Ijuí, n. 4, abr./jun., 1992.
- LUTZ, A. Como vejo meu bairro e a prática pedagógica. Espaços da Escola. Ijuí, n. 16, abr./jun., 1995.
- LUZURIAGA, L. História da Educação e da Pedagogia. 15. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1984.
- MANACORDA, M. A. Marx e a Pedagogia Moderna. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- MARQUES, L. A. e MARQUES, T. E. O Estudo do Meio: Estudos Sociais para o Meio Rural - Metodologia para o Professor (1.º Grau). Porto Alegre: Mercado Aberto, (s.d.).

- MARQUES, M. O. A Reconstrução dos Cursos de Formação do Profissional da Educação. In: EM ABERTO. Brasília: ano 12, n. 54, abr./jun. 1992.
- MARX, K. Contribuição à Crítica da Economia Política. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MARX, K. e ENGELS, F. A Ideologia Alemã: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.
- MIGUEL, A. e ZAMBONI, E. (org.) Representações do Espaço: Multidisciplinaridade na Educação. Campinas: Autores Associados, 1996.
- MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. Conteúdos Básicos: ciclo básico de alfabetização a 4.^a série do ensino fundamental - Geografia. Belo Horizonte, 1993. 20 p.
- MOCHKOVITCH, L. G. Gramsci e a Escola. São Paulo: Ática, 1988.
- MONTEIRO, C. A. F. A Geografia no Brasil (1934 - 1977): avaliação e tendências. São Paulo: USP/Instituto de Geografia, 1980.
- MORAES, A. C. R. e COSTA, W. M. da . Geografia Crítica: a valorização do espaço. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MORAES, A. C. R. Geografia, Pequena História Crítica. São Paulo: Hucitec, 1981.
- _____. Ideologias Geográficas: espaço, cultura e política no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MORAES, M. L. et alii. Mundo Mágico: curso completo (Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Programas de Saúde). 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- MOREIRA, A. F. B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, N. (org.) Formação de professores: pensar e fazer. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

NADAI, E. A Educação como Apostolado: História e Reminiscências (São Paulo (1930-1970)). São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 1991. (Tese de Livre Docência)

_____. Estudos Sociais no 1.º Grau. In: Em Aberto. Brasília: 1988. Ano 7, n.37, jan./mar., 1988.

NETTO, J. P. Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal. São Paulo: Cortez, 1993.

NIDELCOFF, M. T. As Ciências Sociais na Escola. São Paulo: Brasiliense, 1987.

NISKIER, A. Educação Brasileira: 500 anos de História. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

NÓVOA, A. (org.). O passado e o presente dos professores. In: Profissão Professor 3. 2. ed. Cidade do Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, B. O Trabalho Educativo: Reflexões sobre Paradigmas e Problemas do Pensamento Pedagógico Brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1996.

PARANÁ, Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Livro Didático: a favor ou contra? Escola Aberta. n. 10, fev., 1988.

PASSOS, C. e SILVA, Z. Eu gosto de Estudos Sociais. São Paulo: Nacional, s/d.

PENIN, S. A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. Cotidiano e Escola: a obra em construção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PENTEADO, H. P. et alii. Diferentes propostas dos livros didáticos de Geografia e Estudos Sociais. Orientação. São Paulo, n. 10, 1993.

PEREIRA, D. A. C. Geografia Escolar: conteúdos e/ou objetivos? Caderno Prudentino de Geografia: Geografia e Ensino. Presidente Prudente, n. 17, jul. 1995.

_____. Ensino escolar e a Geografia que se ensina. Anais do 4.º Congresso Nacional de Geógrafos. 1984.

- PEREIRA, D. A. C., SANTOS, D., CARVALHO, M. de. A Geografia no 1.º Grau: algumas reflexões. Terra Livre: Prática de Ensino em Geografia. São Paulo, n. 8, abr., 1991.
- PEREIRA, R. M. F. do A. Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia Moderna. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1993.
- PESSANHA, E. C. Ascensão e Queda do Professor. São Paulo: Cortez, 1994.
- PETRONE, P. O Ensino de Geografia nos últimos 50 anos. Orientação. n. 10. São Paulo: FELCH/USP, 1993.
- PIACENTINI, T. A. O Morro da Caixa D'Água: o significado político - pedagógico dos movimentos de educação popular na periferia de Florianópolis - Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 1991.
- PIMENTEL, M. da G. O professor em Construção. Campinas: Papyrus, 1993.
- PINTO, M. L. C. O Ensino de Geografia e os Trabalhos de Campo: uma questão de qualidade. Espaços da Escola. Ijuí, n. 12, abr./jun/, 1994.
- PONCE, A. Educação e Luta de Classes. 12. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.
- PONTUSCHKA, N. N. A Formação Pedagógica do Professor de Geografia e as Práticas Interdisciplinares. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, USP.
- _____. Estudo do Meio: a região de Piracicaba - 2.º Grau. Orientação. São Paulo, n. 5, 1984.
- PORTELLA, R. e CHIANCA, R. M. B. Didática de Estudos Sociais. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- RESENDE, M. S. A Geografia do Aluno Trabalhador: caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Loyola, 1986.

- RIBEIRO, M. L. S. História da Educação Brasileira: a organização escolar. 13. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 1993.
- ROCHA, G. O. R. A Trajetória da Disciplina Geografia no Currículo Escolar Brasileiro (1837 - 1942). São Paulo, PUC, 1996. (Dissertação de Mestrado).
- ROMANELLI, O. O. História da Educação no Brasil. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- ROSSI, W. G. Pedagogia do Trabalho - caminhos da educação socialista 2. São Paulo: Moraes, 1981.
- RUFINO, S. M. V. C. A construção do conceito de espaço e o ensino de Geografia. Caderno Prudentino de Geografia: Geografia e Ensino. Presidente Prudente, n. 17, jul., 1995.
- SADER, E. e GENTILI, P. (org.) Pós - Neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- SANTA CATARINA, Secretaria Estadual de Educação. Nova Proposta Curricular para o Ensino de 1.º Grau. Florianópolis: 1989.
- SANTOS, B. S. Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- SANTOS, M. O trabalho do Geógrafo no Terceiro Mundo. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.
- SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Orientação Técnica de Educação de Adultos. Cadernos de Formação: Estudo do Meio e outras saídas para o Ensino Noturno. Caderno 4. São Paulo, 1992.
-
- _____ Cadernos de Formação - Estudo do Meio e outras saídas para o ensino noturno. São Paulo, 1992.
- SAVIANI, D. Escola e Democracia. 15. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987.

- SAVIANI, D. Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica. 9. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.
- SCHAFFER, N. O. Os Estudos Sociais ocupam novamente o espaço...de discussão. In: Terra Livre. n. 4. São Paulo, 1988.
- SCHRÖTER, L. C. F. A influência da Geografia Tradicional nos Conteúdos de Estudos Sociais nas Séries Iniciais do 1.º Grau. Florianópolis: UFSC/MEN, 1990. Ensaio Monográfico(mimeo).
- _____. A Geografia nas Séries Iniciais do 1.º Grau. Florianópolis: 1995. Sondagem diagnóstica (mimeo).
- _____. Estudos Sociais: Superação ou Mascaramento? Florianópolis: UFSC/MEN, 1992. Ensaio Monográfico (Mimeo).
- _____. Livros e Manuais Didáticos de Estudos Sociais e a Geografia. Florianópolis: UFSC, 1991. Comunicação apresentada na Semana de Geografia da UFSC.
- SEABRA, O. C. L. O pensamento de Henri Lefebvre e a Geografia. Boletim Paulista de Geografia. São Paulo, n. 74, 1996.
- SILVEIRA, L. M. da. O embasamento geográfico de professores das séries iniciais do 1.º Grau da rede pública estadual do Paraná. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Geografia, 1994. 5 f. Relatório de pesquisa. Texto datilografado.
- SOARES, M. L. de A. Diferentes Propostas dos livros didáticos de Geografia e Estudos Sociais. In: Revista Orientação, n. 10, São Paulo: FELCH/USP, 1993.
- SOJA, E. W. Geografias Pós - Modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- STEIN, E. Epistemologia e Crítica da Modernidade. Ijuí: Unijuí, 1991.
- SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia: resultado de uma reflexão. In: O Ensino de Geografia. Ijuí: UNIJUÍ, 1986.

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-Ação. 5. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

TRIVINÕS, A. N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

TURRA, J. M. Água que te quero: anotações sobre o ensino de Geografia, a água e o meio ambiente em Campinas, SP. Cadernos do I. C. H. São Paulo, n. 4, 1994.

VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da Práxis. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VESENTINI, J. W. Brasil-sociedade e espaço: Geografia do Brasil. São Paulo Ática, 1994

_____. Geografia Crítica e Ensino. In: OLIVEIRA, A. U. (org.) Para onde vai o ensino de Geografia? 2. ed. São Paulo: Contexto, 1990.

_____. O ensino de Geografia no século XXI. Caderno Prudentino de Geografia: Geografia e Ensino. Presidente Prudente, n. 17, jul., 1995.

XAVIER, M. E. S. Capitalismo e Escola no Brasil: A constituição do Liberalismo em Ideologia Educacional e as Reformas do Ensino (1931-1961). Campinas: Papirus, 1990.

_____. Poder Político e Educação de Elite. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

ANEXO 1

QUADRO GERAL DAS CARACTERÍSTICAS DOS ENTREVISTADOS NA SONDAÇÃO PRELIMINAR

PROFESSORES ENTREVISTADOS - Dados Gerais

| IDADE | REDE | CURSO (* curso incompleto) | SITUAÇÃO | CARGA HORÁRIA | TEMPO NO MAGISTÉRIO | TEMPO PARA ESTUDOS SOCIAIS (Semana) | SÉRIE |
|-------|----------|-------------------------------|-------------|------------------|------------------------|---|------------------------------|
| 23 | Part. | Mag/Letras* | contratada | 29 horas | 6 anos | 1h | 2. ^a |
| 47 | Federal | Mag/História | concurusada | 40 horas (DE) | 17,6 anos | 2h ou mais | 1. ^a |
| 26 | Part. | Mag/Psicol.* | contratada | 20 horas | 8 anos | 2,5h | 1. ^a |
| 21 | Part. | Magistério | contratada | 20 horas | 3 anos | 2h | 2. ^a |
| 26 | Part. | Cient./ Pedagogia | contratada | 28 horas | 3 anos | 2 vezes e sem tempo fixo | 1. ^a |
| 27 | Part. | Mag/Ed. Especial | contratada | 33 horas | 6 anos | sem tempo fixo | 1. ^a |
| 39 | Munic. | Mag/Ed. Artística* | concurusada | 20 horas | 10 anos | sem tempo fixo | 1. ^a |
| 30 | Munic. | Mag. | concurusada | 20 horas | 11 anos | 1 a 2 vezes | 2. ^a |
| 18 | Est/Part | Mag. | contratada | 20/20horas | 9 meses | 1h | 1. ^o /pré |
| 44 | Part. | Normal | contratada | 29 horas | 11 anos | 1h | 2. ^a |
| 33 | Est. | Mag/Pedagogia | concurusada | 40 horas | 14 anos | sem tempo fixo | 2. ^a |
| 45 | Est. | Mag. | concurusada | 40 horas | 20 anos | 2h | 2. ^a |
| 30 | Munic. | Mag/Pedagogia | concurusada | 40 horas | 10 anos | 2h | 2. ^a |
| 36 | Munic. | Mag/Pedagogia | contratada | 20/20 horas | 3,6 anos | 2h | 2. ^o /Ed. adultos |
| 46 | Munic. | Mag. | concurusada | 20/20 horas | 10 anos | sem tempo fixo | 1. ^o /pré |
| 43 | Munic. | Normal | concurusada | 20 horas | 20 anos | sem tempo fixo | 1. ^a |
| 36 | Est. | Mag/Administ. | concurusada | 40 horas | 15 anos | 2 vezes de 40 minutos cada | 2. ^a |
| 4 | Munic. | Mag./Letras* | contratada | 40 horas | 5,6 anos | 45 a 50 minutos | 2. ^a |
| 37 | Munic. | Mag. | contratada | 20 horas | 7 anos | 6h | 1. ^a |

(cont.)

| IDADE | REDE | CURSO (* curso incompleto) | SITUAÇÃO | CARGA HORÁRIA | TEMPO NO MAGISTÉRIO | TEMPO PARA ESTUDOS SOCIAIS (Semanal) | SÉRIE |
|-------|----------------|---------------------------------------|-------------|------------------|------------------------|--|------------------------|
| 29 | Part. | Mag./Pedagogia | contratada | 29 horas | 8 anos | sem tempo fixo | 1.ª |
| 43 | Part. | Normal | contratada | 29 horas | 15 anos | 1h | 1.ª |
| 25 | Munic. | Mag/História* | contratada | 20 horas | 7 anos | 2h | 1.ª |
| 28 | Munic. | Mag./Geografia | concurusada | 20 horas | 6 anos | 2 vezes de 45 minutos cada | 1.ª |
| 40 | Munic. | Mag./(?)* | concurusada | 40 horas | 7 anos | 2 vezes de 45 minutos cada | 2.ª |
| 28 | Munic. | Mag. | contratada | 40 horas | 11 anos | 2h | 2.ª |
| 36 | Munic./ Est | Mag./Biblioteconomia | concurusada | 20/40 horas | 6 anos | 1h | 2.ª/lab. In-for-mática |
| 19 | Munic. | Mag./Pedagog.* | contratada | 20 horas | 1.º ano | sem tempo fixo | 2.ª |
| 40 | Munic. | Mag./Pedagogia | concurusada | 20 horas | 7 anos | 1h | 1.ª |
| 33 | Federal | Mag./Ed.Física | concurusada | 40 horas (DE) | 1 ano | sem tempo fixo | 1.ª |
| 40 | Federal | Mag./Pedagogia | concurusada | 40 horas (DE) | 18 anos | 2 vezes sem tempo fixo | 2.ª |
| 37 | Federal | Mag./Pedagogia | concurusada | 40 horas(DE) | 16 anos | sem tempo fixo | 2.ª |
| 26 | Munic. | Mag./Pedagogia | concurusada | 40 horas | 6 anos | sem tempo fixo | 1.ª |
| 38 | Munic. | Cient./Pedagogia | concurusada | 40 horas | 12 anos | sem tempo fixo | 1.ª |
| 41 | Munic. | Mag./Técnico Turismo | contratada | 40 horas | 4,6 anos | 1h | 2.ª |
| 23 | Munic. | Mag. | contratada | 40 horas | 4,6 anos | 1h | 2.ª |
| 28 | Part. | Desenho Publicit. | contratada | 33 horas | 10 anos | sem tempo fixo | 2.ª |
| 33 | Part. | Téc. Análises Clínicas/ Ed.Artist. | contratada | 33 horas | 15 anos | sem tempo fixo | 2.ª |

ANEXO 2

**FICHAS UTILIZADAS NA REALIZAÇÃO DA SONDAAGEM
DIAGNÓSTICA**

SONDAGEM

- Primeira série
 Segunda série

1. Identificação

Nome: _____ Sexo: M () F () Idade: _____
End. Residencial: _____ Bairro: _____
Município: _____

Escolas em que trabalha:

- a) Nome: _____ Município Estado Particular
Bairro: _____ Município: _____
b) Nome: _____ Município Estado Particular
Bairro: _____ Município: _____

2. Formação:

- a) Curso de 2º grau: _____
Escola: _____
Município: _____ Ano de conclusão: _____
Turno: M () V () N () Particular () Pública ()
- b) Curso universitário: _____
Universidade: _____
Município: _____ Ano de conclusão: _____
Turno: M () V () N () Particular () Pública ()
Se estiver cursando, especificar a fase:

3. Trabalho

3.1. Escola(s):

- a) Situação funcional: concursado contratado outro
Regime horário: _____ Série: _____ Turma: _____ Turno: (M) (V) (N)
- b) Situação funcional: concursado contratado outro
Regime horário: _____ Série: _____ Turma: _____ Turno: (M) (V) (N)

3.2. Experiência no Magistério - especificar as séries e o tempo de trabalho

3.3. Tipo de planejamento que a Escola exige:

Plano de curso Plano de Unidade Diário de Classe

3.4. a) Você tem um PROGRAMA obrigatório para seguir? Não Sim
Em caso positivo, quem o elaborou?

b) O que você acha do programa: (dificuldades, adequação...)?

3.6. Na sua opinião, qual é o objetivo de Estudos Sociais nas séries iniciais, ou seja, por que se ensina/aprende Estudos Sociais?

3.7. Qual é o tempo destinado (no horário das aulas) a Estudos Sociais/Geografia?

3.8. Que tipo de material você utiliza para preparar estas aulas?

3.9. Você tem conseguido fazer TRABALHOS PRÁTICOS em Estudos Sociais/Geografia com os alunos (visitas, entrevistas, excursões...)? b) Quais são suas maiores dificuldades?

3.10. Liste o que você lembra ter aprendido em Geografia no Primeiro e Segundo Graus. Tente lembrar COMO foi ensinado

3.11. Numere, por ordem de prioridade, os conteúdos/conceitos que você acha que seu aluno deve mesmo aprender em Estudos Sociais/Geografia, na série em que trabalha:

- () O Sol e a orientação/ pontos cardeais
- () Paisagem natural/ clima, solo, vegetação, relevo, recursos naturais...
- () Espaço construído pelo homem
- () A cidade e o campo
- () O universo/ planetas, estrelas e astros
- () Localização/ casa, rua, escola, bairro...
- () Movimentos da Terra/ estações do ano, dia, horas
- () Lateralidade
- () Símbolos e legendas
- () Representação e escala

3.12. Transcreva os conteúdos/conceitos em Estudos Sociais/Geografia que apresentam dificuldades ao serem trabalhados por você?

3.13. Utilize este espaço se desejar fazer alguma consideração

SONDAGEM

- Primeira série
 Segunda série

1. Identificação

Nome: _____ Sexo: M () F () Idade: _____
End. Residencial: _____ Bairro: _____
Município: _____

Escolas em que trabalha:

- a) Nome: _____ Município Estado Particular
Bairro: _____ Município: _____
b) Nome: _____ Município Estado Particular
Bairro: _____ Município: _____

2. Formação:

- a) Curso de 2º grau: _____
Escola: _____
Município: _____ Ano de conclusão: _____
Turno: M () V () N () Particular () Pública ()
- b) Curso universitário: _____
Universidade: _____
Município: _____ Ano de conclusão: _____
Turno: M () V () N () Particular () Pública ()
Se estiver cursando, especificar a fase:

3. Trabalho

3.1. Escola(s):

- a) Situação funcional: concursado contratado outro
Regime horário: _____ Série: _____ Turma: _____ Turno: (M) (V) (N)
- b) Situação funcional: concursado contratado outro
Regime horário: _____ Série: _____ Turma: _____ Turno: (M) (V) (N)

3.2. Experiência no Magistério - especificar as séries e o tempo de trabalho

3.3. Tipo de planejamento que a Escola exige:

Plano de curso Plano de Unidade Diário de Classe

3.4. a) Você tem um PROGRAMA obrigatório para seguir? Não Sim
Em caso positivo, quem o elaborou?

b) O que você acha do programa: (dificuldades, adequação...)?

3.7. Qual é o tempo destinado (no horário das aulas) a Estudos Sociais/Geografia?

3.8. Que tipo de material você utiliza para preparar estas aulas?

3.9. Você tem conseguido fazer TRABALHOS PRÁTICOS em Estudos Sociais/Geografia com os alunos (visitas, entrevistas, excursões...)? b) Quais são suas maiores dificuldades?

3.10. Liste o que você lembra ter aprendido em Geografia no Primeiro e Segundo Graus. Tente lembrar COMO foi ensinado

3.11. O que você acha que seu aluno deve mesmo estudar em Estudos Sociais/Geografia na série que você trabalha? Liste pelo menos cinco conteúdos/conceitos considerados fundamentais.

3.11. Aponte os conteúdos/conceitos em Estudos Sociais/Geografia que apresentam dificuldades ao serem trabalhados por você.

3.13. Utilize este espaço se desejar fazer alguma consideração

ANEXO 3

PLANEJAMENTO DAS OFICINAS DE TRABALHO

1.ª OFICINA - GRUPO DE FORMAÇÃO PREFEITURA

12 DE AGOSTO DE 1995

Número de professoras presentes: 09

Professoras: Mariluci Spaniol, Mônica Ceola, Lúcia Pires Duarte, Marlize Glienke, Yves Fátima de Oliveira, Silvana Damásio, Cláudia da Silva, Fátima Menoncin e Eliete Vieira.

PLANEJAMENTO

Objetivos:

- identificar as experiências de vida das professoras em relação ao conhecimento geográfico e suas concepções acerca da importância da Geografia em suas vidas (e na de seus alunos);
- perceber que no cotidiano encontram-se impressas as relações que os homens mantêm com seu espaço mais próximo e as representações que constroem sobre o espaço geográfico em escala ampliada;
- distinguir os diferentes momentos de construções conceituais ligadas às diversas escolas do pensamento geográfico e suas conseqüências para o ensino de Geografia;

Procedimentos:

- apresentação da proposta de trabalho;
- 1.ª rodada de conversa:
 - . O que é Geografia?

- . O que ela estuda?
 - . Qual o seu contato com ela?
 - . Como utiliza (ou não) a Geografia na sua vida cotidiana?
-
- leitura de história de vida de *Joaquim Francisco Santana* encontrada no livro de *Márcia Spyer Resende* intitulado A Geografia Do Aluno Trabalhador (Edições Loyola), p.83.
Ao fazer a leitura, as professoras deverão apontar conhecimentos geográficos levantados pelo interlocutor, formalizados ou não;
 - leitura do texto de *Leonardo Azambuja* sobre A Reconstrução Da Geografia Escolar e discussão sobre a Geografia na escola;
 - história de vida de *Roseline Gonçalves Jacinto*, do livro Geografia Do Aluno Trabalhador, p.114, e tentar analisar o grau de confusão teórica causado por um ensino alienante.

2.ª OFICINA - GRUPO DE FORMAÇÃO PREFEITURA

01 DE SETEMBRO DE 1995

Número de professoras presentes: 11

Professoras: Lúcia, Solange, Maria Odinaçir, Rita, Rosângela, Marlene, Mônica, Daisy, Fátima, Mariluci e Marlise.

PLANEJAMENTO

Objetivos:

- distinguir os diferentes momentos de construções conceituais ligadas às diversas escolas do pensamento geográfico e suas conseqüências para o ensino de Geografia;
- refletir sobre as características que determinam a ação da Geografia nas escolas brasileiras, em especial nas séries iniciais do 1.º Grau;
- perceber a existência de metodologias alternativas que viabilizem a elaboração conceitual sobre o espaço e que conduzam as crianças a uma ampliação gradual e significativa de seus domínios espaciais primeiros;
- compreender as características principais de um Estudo do Meio;
- estabelecer grupos de trabalho e local para a realização dos exercícios referentes ao Estudo do Meio;
- vislumbrar a possibilidade de que, através do Estudo do Meio, se possa levantar informações sobre a comunidade/bairro em que a escola se insere e, com isso,

viabilizar a produção de material bibliográfico que venha subsidiar as aulas de “Estudos Sociais”;

- aplicar a metodologia do Estudo do Meio diretamente junto aos alunos, fundando uma percepção mais orgânica da dinâmica sócio-espaco-temporal.

Procedimentos:

- retomada e leitura conjunta do texto de *Leonardo Azambuja* intitulado “A Reconstrução Da Geografia Escolar”, do periódico Espaços da Escola. Ed. UNIJUÍ. Ano 3. n.º 12. p.31-37;
- discussão do texto, tentando resgatar as contribuições da escola para a consolidação dos paradigmas geográficos e para a espacialização do cidadão;
- leitura da história de vida de *Roseline Gonçalves Jacinto*, de RESENDE, M. S. A Geografia Do Aluno Trabalhador. São Paulo: Loyola. 1986;
- traçar paralelo entre o texto lido: *Que Geografia se faz na escola e em especial nas séries iniciais?*
- discussão a partir destes pressupostos: *Como viabilizar um processo significativo de ampliação dos domínios espaciais primeiros?*
- **ESTUDO DO MEIO** (texto em anexo)
 - . o que é?
 - . o que objetiva?
 - . como é conduzido?
 - . características da pesquisa-ação.
- organizar:

- . grupos de trabalho;
 - . local de trabalho;
 - . horários dos encontros seguintes.
- **Curiosidade:** *Maquete Dos Movimentos Da Terra* (construída pelo prof^o Santos Arriba da Universidade de Passo Fundo - RS);
- possibilidades de trabalho:
- . círculos imaginários;
 - . solstícios / equinócios;
 - . fusos horários;
 - . movimento aparente do Sol;
 - . estações do ano/translação;
 - . rotação/dia e noite;
 - . constelações.

3.ª OFICINA- GRUPO DE FORMAÇÃO PREFEITURA

16 DE SETEMBRO DE 1995

Número de professores presentes: 08

Professoras: Maria Odinacir, Marlise, Rita, Mariluci, Ives, Mônica, Rosângela e Eliete

PLANEJAMENTO

Objetivos:

- introduzir alguns conceitos básicos que nortearão o grupo em relação ao trabalho com o Estudo do Meio;
- discutir em grande grupo as metodologias empregadas no Estudo do Meio, bem como suas etapas de realização, através da montagem de um painel interativo;
- saída para reconhecimento preliminar da área a ser estudada e levantamento de ‘possibilidades’ de trabalho e intervenção junto ao meio;
- planejamento e organização das etapas de trabalho subseqüentes, com distribuição de tarefas e explicitação de objetivos das próximas oficinas de trabalho.

Procedimentos:

- apresentação da proposta de trabalho: dinâmica de montagem do painel interativo, que se constituirá na colagem de frases em painéis diferentes, baseadas no texto A

Importância Do Trabalho De Campo Para O Ensino De Ciências Humanas Na Escola De 1º E 2º Graus de Antônio Carlos Castrogiovanni e Liane Saenger Schütz.

– **Dinâmica:**

- . as professoras receberão tiras misturadas, com pedaços do texto acima. Cada uma, em seqüência deverá ler em voz alta o seu trecho e discutir com o grupo onde afixá-lo;
- . montagem dos painéis.

PAINÉIS

| Características e Objetivos do Estudo do Meio: | O Estudo do Meio pode proporcionar... | Sistematização: Antes | Sistematização: Durante | Sistematização: Depois |
|--|---------------------------------------|-----------------------|-------------------------|------------------------|
| | | | | |

- . discussão final, em grande grupo, tentando sintetizar as grandes etapas de realização do Estudo de Meio;
- . saída para primeiras observações do meio;
- . retorno à escola e socialização das “impressões” sobre o lugar;
- . levantar possibilidades de trabalho, a partir de uma visão preliminar da área;
- . distribuição de tarefas e atribuições;
- . explicitação de objetivos para a oficina seguinte;

. Visualização mais detalhada do sopé do Morro.

4.ª OFICINA - GRUPO DE FORMAÇÃO PREFEITURA

29 DE SETEMBRO DE 1995

Número de professoras presentes: 10

Professoras: Rosângela, Cláudia, Mariluci, Rita, Mônica, Marlene, Marlise, Maria Odinacir, Fátima e Solange

PLANEJAMENTO

Objetivos:

- reunir o máximo de informações possíveis sobre o processo de ocupação do Morro do Horácio para a elaboração e um resgate histórico do lugar;
- desenvolver os pressupostos que orientam a metodologia da pesquisa-ação. Dessa maneira, as professoras assumirão a dinâmica do processo de pesquisa, propondo tarefas para execução conjunta pelo grupo, ressaltando o comprometimento com o trabalho coletivo;
- elaborar instrumentos de sondagem que deverão orientar o grupo quando da realização das entrevistas junto à Comunidade;
- estabelecer critérios para que a atividade relacionada às entrevistas se desenvolva a contento.

Procedimentos:

- retomada das atividades anteriores;

- revista ao material coletado sobre o histórico da Comunidade do Morro do Horácio;
- exploração pelas professoras dos TCC's (Trabalhos de Conclusão de Curso) da UFSC buscando respaldo teórico;

- socialização da experiência da professora *Maristela Fantin*, autora da tese Subjeitos em Mudança: Experiências populares de educação, organização e participação no Morro do Horácio - Florianópolis, entre 1982-1992, defendida na PUC/SP;

- grupos de trabalho:
 - . elaboração de roteiros de entrevistas com moradores antigos;
 - . elaboração de roteiros de entrevistas com moradores mais recentes;
 - . elaboração de roteiros de entrevistas com membros da Associação de Moradores e histórico de sua implantação;
 - . organização de um referencial teórico junto à bibliografia existente;
 - . análise dos dados do arquivo da escola e histórico de implantação desta na localidade.

5.ª OFICINA - GRUPO DE FORMAÇÃO PREFEITURA

07 DE OUTUBRO DE 1995

Número de professores presentes: 08

Professoras: Eliete, Marlise, Mariluci, Marlene, Maria Odinaçir, Ives, Fátima e Rita.

PLANEJAMENTO

Objetivos:

- realizar entrevistas tentando resgatar o histórico de vida na Comunidade do Morro do Horácio;
- aproximar-se das tradições culturais dos grupos pertencentes à Comunidade em estudo;
- valorizar a história oral como forma de contribuir no resgate de valores tidos como não-cultos;
- incentivar o registro de informações utilizando não só a expressão escrita, mas o uso de gravador, fotografia e o mapa mental;
- compreender que os homens fazem sua história e constroem suas vidas alterando seu espaço de vivência. A Geografia está relacionada ao cotidiano desses grupos, à sua organização de espaço.

Procedimentos:

- analisar com o grupo os instrumentos de sondagem preparados para esta oficina e eliminar dúvidas que possivelmente existam quanto à sua aplicação;
- organizar as duplas de trabalho, fixando o tempo disponível para realização dessa atividade, bem como, o roteiro a ser seguido (mapeamento das pessoas antigas da Comunidade e de representantes da Associação de Moradores);
- realização da primeira entrevista com Sr. José Pirès, ex-presidente da Associação de Moradores do Morro do Horácio, para que todas as dúvidas das professoras sejam sanadas. É importante que as professoras participem deste momento, fazendo o registro escrito e elaborando questionamentos;
- saída à campo para realização das entrevistas previstas;
- retorno à escola e sistematização parcial do trabalho.

6.ª OFICINA - GRUPO DE FORMAÇÃO PREFEITURA

27 DE OUTUBRO DE 1995

Número de professoras presentes: 05

Professoras: Maria Odinaçir, Fátima, Marlene, Mariluci e Mônica

PLANEJAMENTO

Objetivos:

- expor ao grande grupo o resultado das entrevistas realizadas com moradores antigos, moradores recentes e membros do Associação Comunitária do Morro do Horácio;
- redigir um documento que tente expressar coletivamente o processo de investigação do histórico de implantação do núcleo populacional do Morro do Horácio;
- discutir formas desta atividade acontecer de maneira mais integradora possível;
- elaborar um esboço (para posterior detalhamento) do projeto de socialização da experiência das oficinas de Estudo do Meio, a ser realizado em conjunto com a Secretaria de Educação do Município a partir da sua publicação;
- planejar a saída seguinte do grupo, sob a temática da investigação das funções e formas que caracterizam o uso do solo urbano da localidade do Morro do Horácio;
- introduzir o trabalho com plantas cadastrais, fotos aéreas, bússola e observação sistematizada do espaço natural;

- delimitar legendas que representem os diversos equipamentos urbanos e variados usos do solo.

Procedimentos:

- apresentação da proposta de trabalho;
- socialização da experiência obtida através da realização das entrevistas na comunidade;
- discussão quanto às maneiras de registro do histórico do lugar;
- discussão quanto às maneiras de registro da experiência de trabalho da oficina como um todo, sob a forma de um tablóide;
- esclarecimento quanto à realização da próxima saída, com o objetivo de estabelecer os critérios e padrões de ocupação do solo urbano desta localidade;
- manipulação dos mapas e cartas necessários para realização da próxima tarefa.

7.ª OFICINA - GRUPO DE FORMAÇÃO PREFEITURA

11 DE NOVEMBRO DE 1995

Número de professoras presentes: 06

Professoras: Ives, Marlise, Mônica, Mariluci, Marlene e Fátima.

PLANEJAMENTO

Objetivos:

- realizar um exercício de campo que retrate a configuração espacial e os padrões de ocupação e uso do solo urbano na localidade do Morro do Horácio;
- desenvolver a observação e o registro de características do meio através da representação cartográfica;
- proporcionar familiarização com o uso de recursos como plantas cadastrais, escalas, trena, bússola, legenda, orientação etc;
- buscar um contato aprofundado com técnicas geográficas de investigação;
- possibilitar o trabalho em grupo e a investigação contextualizada do espaço urbano.

Procedimentos:

- elaborar junto ao grupo uma retomada conceitual acerca da utilização da escala em plantas e mapas. Uso da régua para visualizar, na planta, determinados tamanhos e deslocamentos aproximados no real;
- no topo do Morro (setor n° 4) realizar uma primeira varredura da área, chamando a atenção das professoras para a forma de ocupação do lugar e sua configuração. Neste setor, iniciar a representação funcional, exemplificando para as professoras o trabalho que será feito por elas mais adiante;
- no setor n° 4, medir com trena o tamanho de um terreno e correlacioná-lo ao seu tamanho na planta. Medir na planta a extensão total do percurso, do topo até o sopé do morro;
- cada dupla receberá uma secção da planta da área correspondente a um setor, que deverá ser mapeado e analisado;
- plotar, ao término do trabalho de campo, os dados obtidos e as informações para uma planta única, obedecendo à legenda anteriormente estabelecida pelo grupo.

Obs:

1) serão utilizados os seguintes recursos:

- . planta cadastral da área, com base no IPUF/PMF;
- . plantas dos vários setores (quatro) da Rua Antônio Carlos Ferreira;
- . trena, régua, lápis de cor, bússola, pranchetas.

2) o levantamento funcional se dará apenas no eixo principal da Rua Antônio Carlos Ferreira, principal via de acesso ao Morro do Horácio. Apesar de compreender que a grande expansão de moradores e casas ocorre em suas transversais, a

extensão e a complexidade do trabalho ultrapassariam os objetivos desta experiência, ou seja, conferir a título de exercício, familiaridade com a metodologia do Estudo do Meio, não exigindo a realização de uma análise rigorosa desta comunidade em especial.

8.ª OFICINA - GRUPO DE FORMAÇÃO PREFEITURA

17 DE NOVEMBRO DE 1995

Número de professoras presentes: 04

Professoras: Mônica, Mariluci, Marlene e Fátima

PLANEJAMENTO

Objetivos:

- realizar, a partir da planta funcional elaborada no encontro anterior, uma análise da organização e uso do solo urbano da localidade do Morro do Horácio;
- compreender a lógica de trabalho com recursos como curvas de nível e plantas topográficas;
- confecção de maquetes da área com isopor.

Procedimentos:

- análise da planta funcional elaborada na Oficina 7 e construção de um texto coletivo acerca dos padrões de ocupação do Morro do Horácio. Essa análise deverá incorporar aspectos interrogatórios do meio, ou seja, a partir das constatações, as professoras deverão inferir hipóteses que tentem explicar a ocupação da área e as nuances que a caracterizam. As análises serão feitas obedecendo aos diferentes setores de trabalho. Assim, caminharão do sopé até o cume do Morro (quatro setores);

- manipulação de cartas topográficas, fotos aéreas e ortofotocarta da área em estudo, na tentativa de estabelecimento de critérios para uso deste material cartográfico de apoio ao trabalho de maquetaria;
- experiência com argila para desmistificação do conceito de relevo. Nesta experiência, as professoras moldarão em argila uma exemplificação de relevo e através de transparências e suco colorido montaremos as curvas de nível que correspondam a este relevo imaginário;
- trabalho efetivo com curvas de nível da ortofotocarta (escala 1:5000). As curvas escolhidas para o trabalho com a maquete deverão ser separadas de 50 em 50 metros e retraçadas em papel vegetal separadamente;
- transferência para o isopor das curvas (a cada 50 metros) e recorte das placas com estilete;
- montagem das maquetes sobre placa de isopor, seguindo-se rigorosamente os espaçamentos da carta;
- retomada das noções de escala, incluindo aqui, também, a importância da escala vertical na confecção de trabalhos deste gênero;

Obs: 1) Serão utilizados os seguintes recursos:

- . planta funcional elaborada na Oficina 7 pelas professoras;
- . fotografias aéreas, ortofotocarta, planta da área;
- . argila, suco, bacia, água, transparência, caneta para retroprojektor;
- . isopor, estilete, cola para isopor, régua.

2) O grupo montará duas maquetes rigorosamente iguais. Uma delas representará o processo de constituição da maquete e significará a sucessão de curvas de nível em função da altitude da área. Esta maquete não receberá cobertura de acabamento. O segundo protótipo deverá ser modelado com mistura de cola e

serragem e pintado em verde, representando a configuração topográfica da área. Os dois modelos ficarão fixados numa base de isopor, lado a lado, possibilitando a realização de comparações.

9.ª OFICINA - GRUPO DE FORMAÇÃO PREFEITURA

02 DE DEZEMBRO DE 1995

Número de professoras presentes: 06

Professoras: Mariluci, Mônica, Marlene, Marlise, Maria e Fátima.

PLANEJAMENTO

Objetivos:

- concluir a montagem da maquete, colando as placas de curvas de nível, modelando o relevo com serragem e cola e realizando a pintura com tinta plástica;
- sugerir que as professoras relembrem os passos que compuseram o trabalho com o grupo e que resgatem as etapas constituidoras da experiência. Este resgate poderá ser feito através de relato oral, em que todas participam. Seria interessante que as professoras pudessem relacionar a experiência vivida durante as oficinas com o trabalho cotidiano em sala, com seus alunos, efetuando “pontes” com o fazer pedagógico;
- efetuar uma avaliação do trabalho, a partir de um roteiro de avaliação das oficinas.

Procedimentos:

- finalizar a confecção da maquete, colando as placas de isopor e modelando o relevo com o emprego de cola e serragem. Para realizar esta etapa, deverão embasar-se em

informações complementares acerca do relevo, obtidas através da interpretação de fotografias aéreas da região em estudo e observações *in loco*. Se possível, a maquete deverá ser pintada. Utilizaremos a cor verde, unicamente, para representar o relevo;

- as professoras, com a finalidade de resgate para avaliação, deverão realizar um relato discriminatório de todas as etapas que caracterizaram o trabalho deste grupo. Desde os momentos de constituição, passando pelas etapas de planejamento, realização e fechamento das atividades. Este relato deverá ser incluso na publicação posterior da S.M.E., evidenciando a importância da introdução do Estudo do Meio como metodologia alternativa para o trabalho interdisciplinar nas Séries Iniciais;
- a finalização das oficinas dar-se-á com a avaliação geral do trabalho feita pela pesquisadora e pelas professoras. Estas deverão, além disso, fazer um registro de avaliação por escrito (instrumento incluso em anexo).

OBS: Serão utilizados os seguintes materiais:

- . isopor, cola, serragem, tinta acrílica, fotos aéreas, estereoscópio de bolso, plantas da área em estudo;
- . fichas de avaliação.

ANEXO 4

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA NAS OFICINAS **E TEXTOS LIDOS DURANTE OS ENCONTROS**

BIBLIOGRAFIA DA OFICINA 1

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. A Reconstrução Da Geografia Escolar. In: Espaços da Escola. ano 3. n.12. Unijuí: Ed. Unijuí. Abril/junho de 1994. p.31-37.

FERNANDEZ, Alícia. O Lugar Da Queixa No Processo De Aprendizagem. Palestra proferida, em 13.05.92, no Curso “**Agressividade: qual o teu papel na aprendizagem?**” da II Jornada de Estudos Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Transcrição de Elaine Tavares.

RESENDE, Márcia Spyer. A Geografia Do Aluno Trabalhador: caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Loyola, 1986.



Trabalho: "O Gaúcho" - Aluno EFA

A Reconstrução da Geografia Escolar

Leonardo Dirceu de Azambuja

A Geografia, instituída em ciência moderna ao mesmo passo que disciplina escolar, assume a função ideológica de, através de conteúdos apenas descritivos, criar uma identidade do homem abstrato num território como algo em si e despolitizado. O movimento de renovação crítica da Geografia busca, por isso, perceber a natureza segunda dos espaços onde atuam os homens como seres sociais e históricos concretamente situados, os cidadãos identificados com seus parceiros nos seus projetos de vida e de sociedade: outros conteúdos em visão teórica abrangente.

A concepção de Geografia tradicionalmente trabalhada nas escolas define para essa área do ensino a atribuição de proporcionar aos educandos um acúmulo de informações sobre os lugares.

São conteúdos, que devem ser predominantemente memorizados, que apresentam uma descrição fragmentada da natureza e da sociedade, que são repassados através de manuais didáticos padronizados para todo o território nacional.

Romper com essa Geografia da descrição e da memorização dos fenômenos sociais e/ou naturais nas suas formas aparentes constitui aspecto fundamental para uma prática social educativa escolar definida como transformadora ou libertadora.

As informações geográficas devem continuar sendo o objeto de estudo ou constituindo-se no conteúdo escolar; porém, enquanto recursos para uma interpretação do real através do raciocínio geográfico. A Geografia é uma área do conhecimento que deve contribuir para o entendimento da realidade e, na escola, enquanto disciplina têm, assim como as demais áreas do saber, a função de desenvolver no aluno o domínio dos conceitos básicos necessários à compreensão do real numa dimensão de totalidade.

O presente texto pretende analisar essa problemática tendo como preocupação e delimita-

ção, os aspectos ideológicos e metodológicos da Geografia. Toma-se como referência para a análise das práticas de ensino, o debate internalizado nesta área do saber. O espaço, a natureza, o homem/sociedade são os elementos utilizados para a explicitação da análise pretendida.

A Geografia Tradicional

No século XIX a Geografia constitui-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 ideia de "Pátria", essencial para a consolidação dos Estados-nacionais. A unidade nacional representada pela tradição, pela língua e pelo território, tornou-se componente fundamental da organização sócio-espacial capitalista. O processo de reprodução e acumulação de capital tem, no Estado-nação, a objetivação de componentes que lhes são necessários, tais como as fronteiras limites que definem o interno 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 viabiliza-



dora do modo de produção. 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 aparece sob o manto da neutralidade, da harmonia das formas espaciais representadas na paisagem física e/ou humana. O papel ideológico da Geografia está fetichizado, numa aparente inutilidade desse saber, tal como afirma Lacoste:

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

É portanto, quando aparentemente abandona a qualifi-

cação de saber estratégico para ser um saber descritivo e superficial, que a Geografia está realmente assumindo, através da instituição escolar, sua verdadeira função Geopolítica. É nesse pretense manto de neutralidade presente na idéia de uma disciplina fácil, que privilegia a memorização em detrimento do raciocínio e entendendo a paisagem aparente como sendo a realidade, que a Geografia cumpre o 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 os es-

paços. 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 primeira 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.

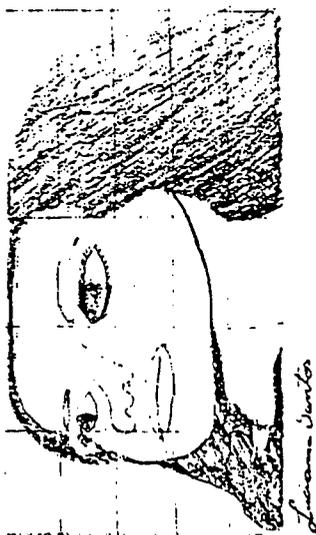
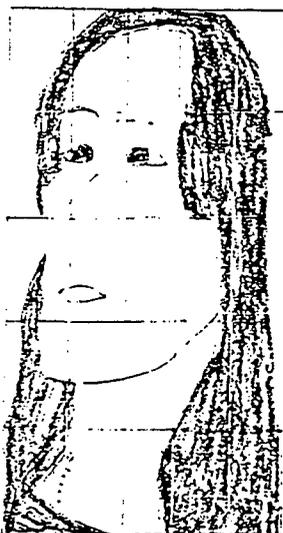
Seguindo o mesmo modelo de apresentação, as informações sobre a economia são também acrescentadas à paisagem. É o espaço geográfico (município, região, país...) que produz, exporta, importa, comercializa, consome, e, não, os homens que

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 para mudar o ensino de Geografia, e assim, ele continua Tradicional.

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 de 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 busca 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 constata-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, ideográfico, 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 científicidade das técnicas e dos 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 sistêmi-

cas. 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.

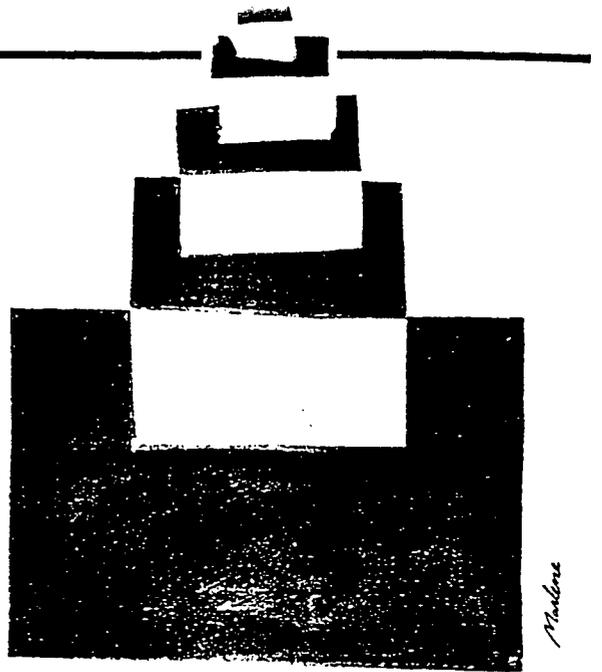
Esta adequação da Geografia do após Guerra às novas exigências da dinâmica do capital, em especial para o provimento de informações e análises necessárias para diagnósticos, pesquisas de mercado, planejamentos de órgãos públicos e/ou de empresas privadas, não atinge a mesma intensidade de renovação quando 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 também ser associada à também não renovação da instituição e do ensino. Porém, no que tange à 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 ensino fundamental ou secundário, mas sim, aos cursos especializados nessa área do saber. O segundo fator, decor-

rente do primeiro, está na não existência de material e de 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.

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 científico. 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 interdisciplinaridade na qual a Geografia também está inserida.

As duas perspectivas apontadas colocam para reflexão questões distintas. Na primeira, busca-se responder às 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 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 explicitados, 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 ou 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. 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. Rela-

ções estas estabelecidas entre a sociedade (homem) e o meio (natureza), através da mediação do trabalho humano qualificado por condições técnicas e sociais historicamente determinadas.

A natureza, para a Geografia, precisa ser entendida na sua relação com o homem, na dinâmica da sociedade, através da qual, o homem modifica e apropria-se desta natureza, produzindo o espaço e a si próprio.

A Geografia Escolar precisa tratar a questão da natureza numa perspectiva de recurso. Não porém, numa perspectiva de recurso com a finalidade de satisfazer as necessidades dos homens em geral, mas sim de uma natureza que torna-se recurso num determinado estágio de desenvolvimento tecnológico, em condições determinadas da divisão social do trabalho e, principalmente, de uma natureza que é, enquanto recurso, 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.

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 nação desenvolvida ou subdesenvolvida: uma metrópole, uma média ou pequena cidade; um bairro de ricos, de operários ou de favelados. Enfim, é um homem relacionado com um território, com classes sociais, com uma tradição cultural, com instituições políticas e jurídicas de uma sociedade determinada.

Na Geografia Escolar, este homem/sociedade deve estar presente sempre, em todos os conteúdos. A sociedade, é o campo de estudo da Geografia. 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-aprendiza-

gem. 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 identificado com seus parceiros, com projetos de vida e de sociedade nos quais entendam-se sujeitos.

A reconstrução das práticas de ensino, no que se refere à Geografia, passa necessariamente pela compreensão dos aspectos ideológicos e teórico-metodológicos anteriormente expressos. A seleção e organização dos conteúdos escolares e a consequente redefinição da forma de planejamento ou de organização das atividades e dos materiais didáticos, também apresentarão modificações em relação as práticas consideradas tradicionais.

É oportuno observar que esta seleção e organização dos conteúdos e das atividades não fica restrita aos aspectos definidos pela área do conhecimento e sua relação com a sociedade. Também, as condições e os interesses de cada escola, turma de alunos e até mesmo de cada aluno individualmente precisam ser considerados. No entanto, a compreensão dos pressupostos da ciência e desta na condição de conteúdo escolar é indispensável para que o professor possa pensar e construir um fazer pedagógico renovado e crítico.

Bibliografia

- ANDRADE, Manuel Correia. *Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico*. São Paulo : Atlas, 1987.
- AZAMBUJA, Leonardo de. A seleção/organização dos conteúdos escolares de Geografia para o ensino de primeiro grau. In: *Espaços da Escola*. Ijuí : Livraria UNIJUI Editora, Ano 1, n.3, Jan./Mar., p.12-17, 1992.
- _____. *A construção de uma prática de ensino de Geografia no 1º grau*. Dissertação de Mestrado, Florianópolis : UFSC, 1990.
- LACOSTE, Yves. *A Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Campinas : Papyrus, 1988.
- _____. Liquidar a Geografia, liquidar a idéia nacional. In: VESENTINI, José William (org.). *Geografia e Ensino: textos críticos*. Campinas : Papyrus, 1989. p.31-82.
- RESENDE, Márcia Spyer. *A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino*. São Paulo : Loyola, 1988. (Col. Educação Popular, n.5).
- SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica*. São Paulo : Hucitec, 1978.

BIBLIOGRAFIA DA OFICINA 2

- ANTUNES, Aracy do Rego et alli, Estudos Sociais: teoria e prática. Rio de Janeiro: ACCESS, 1993.
- AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. A Reconstrução Da Geografia Escolar. In: Espaços da Escola. n.12. Unijuí:ed.Unijuí. Abril/junho de 1994, p.31-37.
- CADERNOS DE FORMAÇÃO. Estudo do Meio e outras saídas para o ensino noturno. Prefeitura Municipal de São Paulo. SME. São Paulo, 1992.
- CARVALHO, José Murilo de. A Formação Das Almas: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- LACOSTE, Yves. A Geografia-Isto Serve, Em Primeiro Lugar, Para Fazer A Guerra. 3 ed. Campinas: Papyrus, 1993.
- MANACORDA, Mario Alighiero. Marx E A Pedagogia Moderna. São Paulo: Cortêz/Autores Associados, 1991.
- NIDELCOFF, Maria Teresa. A Escola E A Compreensão Da Realidade. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- PENIN, Sonia. A Aula: Espaço De Conhecimento, Lugar De Cultura. Campinas: Papyrus, 1994.
- RESENDE, Márcia Spyer. A Geografia Do Aluno Trabalhador: caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Loyola, 1986.

ainda deve ter preconceito. Acho que já é um passo para a dificuldade da pessoa viver. Eu achava que não devia ter preconceito.

Da Rússia eu imagino assim: que diz que ela é pequena, mas agora... é um povo muito inteligente, muito trabalhador, o russo é um povo inteligentíssimo, tanto que pra maquinaria e guerra eles estão em primeiro lugar: antigamente era a Alemanha mas hoje é eles, eles estão em primeiro lugar. Para a máquina agrícola, por exemplo, eles são os primeiros, técnico nas máquinas agrícola. Cê vê que as ferramentas agrícolas que aparece, melhor arado, essas coisas, é dos russo. Acho que é devido ao regime que eles vive lá, acho que o modo de alimentação deles num separa, pois se alimenta mal o rico, o pobre lá também alimenta mal. Se o rico alimenta bem, o pobre também alimenta bem. Se o rico, russo, veste bem, traja bem, o pobre tem o mesmo direito, o mesmo poder de trajar. Então, quer dizer que um país deste é mais ou menos, pelo que a gente vê, uma coisa equilibrada.



Joaquim Francisco Santana

24 anos, 8^o série, Almarazite.

Bom, Joaquim Francisco Santana, nasci em Itaci. É um lugarejo, lá ainda não é cidade. Não é, como se fala, um comércio. A população lá era bastante grande, até que veio a represa de Furnas e encheu quase tudo e então ficou toda a população na base de 500 casas no máximo.

A represa então tomou toda a cidadezinha de Itaci. Lá no município de Itaci tinha muito fazendeiro de meio porte — que é o fazendeiro médio — e tinha muito camponês que tinha o seu pedaço de terra e a represa veio e cobriu tudo. Então, pelo que papai contou, foi a maior agonia no dia que a água tomou tudo. Porque a água foi muito depressa ali naquele meio, por causa que tinha o rio das Águas Verdes, o rio Claro, o rio Sapucaí e Santa Quitéria até juntar tudo com o rio Grande que era o maior, bem lá no sul. Então papai contava que tava todo mundo em casa, na casa da minha avó, e que eles viram a água muito longe, que vinha enchendo as várzeas aos poucos. Aí, os fazendeiros tudo correndo nas colônias, juntando os empregados para tirar o gado que tava nas várzeas. Tinha também o mangue (era onde criava os porcos da fazenda) que era muito grande e estendia pela várzea.

A gente tinha um pedaço de terra na fazenda do arrozeiro, que era grande, e o nosso pedaço de terra era perto desta fazenda, só que era pequeno, acho que era 8 alqueires. Então as águas veio cobrindo tudo. Então, aí começou... os fazendeiros falavam... porque os fazendeiros tinham muito... agora que a gente vê que aquilo que eles falavam na época era para acalantar. Na época todo mundo ficou desesperado porque não foi avisado, bem na época, que as águas iam chegar em determinado dia, né? Isso pelo que papai conta. Então todo mundo saiu correndo n'água para tirar o gado do patrão. Porque só salvou o que era do patrão. Papai e mamãe contava que, quando tava tudo coberto, lá pelo 8.º dia, os

patrão contava que o governo ia pagar tudo, que a gente não ia ficar sem terra. Ele ia dar outro pedaço de terra em outro lugar ou ia pagar aquilo. Ai foi passando... Foi em 69, 70 por ai; 71, 72, ainda tinha fazendeiro recebendo de Furnas, né! E aquele pessoal pobre, que tinha pouco terreno, até hoje nem se fala de nós! Por que acho, por exemplo, que nossas terrinhas era junto com a fazenda do arroteiro e até hoje a gente não teve nada. E assim como a gente, tinha muitos que levou esse prejuízo. Tinha uma benzedeira lá e parteira também, a dona Liqueinha, que teve um prejuízo muito grande, porque ela não tinha camarada para poder tirar as criações dela que estava na várzea. Tinha também uma lavoura de arroz muito grande, quase na hora da corta, bem lá no fundo da fazenda e as água pegou quase tudo. Morreu muita vaca, porque era uma viúva que tinha muita criação. Até hoje a gente não sabe se ela recebeu ou não, porque passou muito tempo e ela foi para a cidade e morreu. Só sei que com esse problema da represa de Furnas, quem lucrou foi esses patrão mais forte, que tinha mais terra — que pode tocar em frente. Agora, o pessoal que tinha pouca terra, até hoje ninguém recebeu nada não. Até hoje ninguém sabe bem por que é. Porque o pessoal era acostumado às enchentes que dava, que a gente chama de cheia, né! A cheia do rio das Águas Verdes que cobria tudo, mas em pouco tempo aquilo tudo voltava ao normal. Nem mesmo a lavoura que ficava por baixo d'água por 6 a 7 dias prejudicava muito, pois todo mundo colhia, né! Já com a represa de Furnas, não sobrou mais nada, não. Quem tinha muita terra foi indenizado, quem tinha pouca terra não recebeu nada, não.

Devido a isso, então, a gente mudou de lá para a roça, para a fazenda da Urtiga, que fica perto de Boa Esperança, no sul de Minas. Era eu, meu pai, minha mãe e mais oito irmãos. Então a gente trabalhava em fazenda. Meu pai, retirado, minha mãe cuidando da criação. E veio o problema da escola, pessoal reclamando e o patrão nada e tal, até que obrigou a gente a mudar para Licínio.

Na época meu pai tinha um salário pequeno. Na época, nem salário direito tinha, não tinha meio de trabalho naquela época. Então a gente passando a morar em Licínio, cidade pequena do sul de Minas, sem recurso nenhum e continuava aqueles problemas... Falta de recurso, família grande. Na época todo mundo era pequeno e não podia ajudar o papai. Era só papai e meus irmãos maiores. A família foi aumentando. Já tinha 12 irmãos, bastante pequenos ainda e nossos irmãos mais velhos trabalhando praticamente em troca de roupa e de comida. E o papai continuava... Foi rachar lenha para o fazendeiro lá, o Zé João, e neste serviço uma lasca de lenha bateu no olho dele e ele ficou sofrendo das vistas, mas ainda socorreu a tempo e prejudicou pouco. Ai continuou a luta lá na fazenda... Papai capinando e a gente, até o mais novo, ajudando. O patrão só

dava uma parte pro gasto que a gente tinha, pro ano inteiro, praticamente trabalhava pro patrão e o patrão dava o necessário, né? E foi indo nesta vida por muito tempo até que já tava bastante crescido. Nós mudamos pra uma fazenda no município de Carmo do Rio Claro, que fica no sul de Minas também. A fazenda era grande — 200 e tantos alqueires — uma das maiores fazendas de lá. Lá era montanhoso, banhado pelo rio Sapucaí, rio Claro e o rio Grande que passa perto. É muito montanhoso e as lavouras que a gente plantava era na pedreira — muita ladeira! Então começamos na lavoura: era arroz, feijão, milho, só cereais. Nessa altura estava todo mundo trabalhando. Meu pai trabalhando na lavoura e ai já não era mais patrão, a gente já era meeiro. Então a gente pegava os terrenos abandonados, mais ou menos esquecidos e papai começou a desbravar aquilo lá junto com a família. Tinham mais colonos, né? Mas esta parte da terra que a gente pegava, o tanto que o camarada conseguisse limpar, era roçado, depois queimado, preparava a terra em ponto de receber a semente. Ai, então era daquele camarada aquele pedaço de terra que ele limpava. Ai a gente tinha condição de fazer uma plantação maior e também porque tava todo mundo ajudando. Até que ia mais ou menos bem. A gente colhia bastante, dava para o ano todo e ainda sobrava para vender. Apesar de que o patrão comprava, no final da colheita, por preço barato. Não deixava vender para outro fazendeiro que pagava melhor, não.

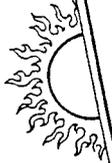
E foi esta luta constante na lavoura. Criado na lavoura, todo mundo criado na enxada e com poucos recursos, porque a única coisa que a terra recebia pela mão do camarada era o esterco do gado, pois a gente não tinha condição de pagar o adubo. E foi indo assim esta luta constante de desbravar terreno. E chegava no fim, quando o camarada começava com certo tempo de fazenda, ai, eu não sei se o patrão ficava com medo dos direitos que o camarada ia ter, porque ele ficava cuidando daquela terra, então ele dispensava o camarada. É o que hoje a gente chama de aviso prévio, né? Na época simplesmente mandava embora. Então a gente saía sem direito nenhum. E nós fomos embora pra cidade e ficamos nessa vida até que começamos a enfrentar bastante problemas e tal, principalmente depois que mamãe morreu. Papai ficou bastante tempo em Carmo do Rio Claro. Ai ele ficou nervoso porque a terra tava simplesmente armada quando a gente começou a limpar lá — depois de tudo pronto, já fazia 3 anos que a gente era praticamente proprietário da terra — pelo que a gente plantava, pelo que a gente colhia, mesmo tirando a parte do patrão e tal... Ai, então papai desesperou com aquele negócio.

Ai ele foi começar a pescar lá no rio Claro, tinha bastante peixe. O preço não era bom, não, pelo menos, com toda a família pescando, dava para tirar bons resultados. Porque este peixe era vendido

pra São Paulo, Ribeirão, Belo Horizonte e outras cidades. Sempre comprava a preço barato, mas dava bem! E, também, um dos motivos que eu considero que na época meu pai só pensou em ir para a cidade é porque foi mandado embora. Agora a gente vê que foi bom, porque os meninos todo estudam. Porque lá na zona rural nunca teve uma escola boa, não! E aí foi indo... a gente, chegando lá, começou com este tipo de pesca. Não deu certo porque aí começou os florestal a exigir muita documentação. Então era aquele negócio complicado e também era um lucro que a gente não tinha certeza — um dia a gente pegava muito, outro dia a gente não pegava nada. Então a gente queria coisa mais firme, pelo menos um patrão, né? Aí papai decidiu mudar outra vez para a fazenda da Cachoeira. O patrão lá era dono da florestal que era o setor do IBDF que tinha na cidade de Alfenas — uma cidade grande que toma conta do sul de Minas — e é esta floresta lá que toma conta da represa de Furnas. A gente não podia pescar porque para pescar a gente tinha que ter uma quantidade de rede, canoa bem equipada e o motor custava um absurdo — e nesta época ainda não tinha financiamento para a pesca... Agora que tem!

Como eu falei antes, mamãe faleceu e a gente ficou com aquele negócio, com problemas de família que aconteceu com a maior parte das pessoas... Papai querendo arrumar madrastra e a gente não aceitava... e tal... Mas o caçula já estava com 9 anos e tinha uma irmã que já trabalhava aqui em Belo Horizonte há muitos anos. Então, depois que mamãe morreu, a gente combinamos de vim embora pra aqui. Aí viemos pra cá com muita dificuldade, problema de desemprego. Procuramos emprego durante 3 meses — eu e meu irmão — para trabalhar e cuidar de 7 irmãos. Porque nós somos 7 aqui — eu e mais 6. E, até que enfim, conseguimos emprego — não é bão, mas pelo menos... É trabalho em almoxarifado numa empresa de coletivo e meu irmão é faxineiro interno na Caixa Federal.

E então ficamos aí nesta luta constante. Tá todo mundo estudando pra gente vê se no futuro a gente recupera porque neste tempo foi muito ruim. Se bem que estudo hoje não resolve muito, pelo grande número de desemprego... Tá aumentando cada dia mais... Tem gente estudando demais... Outro dia até falei na sala o problema do estudo, porque hoje tem gente formado no 2.º grau e está desempregado, que é simplesmente ilusão que a gente tem do estudo, porque esse pessoal de 2.º grau quando não está desempregado, tá fazendo serviço que exige — no máximo — 8.ª série. Então, esse negócio a gente estuda, é claro, simplesmente para estudar. Assim... é uma ilusão pra gente de ter melhor condição de vida. Eu acho que isso depende mais da sorte porque, quanto ao emprego, num tem chance nenhuma! Não tem emprego de jeito nenhum.



Roseline Gonçalves Jacinto

18 anos, 6ª série, Doméstica

Meu nome é Rose Gonçalves da Silva. Nasci lá na favela, agora já acabaram... Morei lá até a idade de 4 anos e depois a gente mudou de lá. A gente enfrentava umas dificuldades lá. Não tinha água enxada e a gente é que pegava água.

Aqui em Belo Horizonte eu conheço pouca coisa. Conheço Nova Suíça e Grajaú porque eu morei perto. Eu morava na Vista Alegre. Lá muito lá, Nova Cintra, Grajaú também. Agora, é porque eu moro perto e nunca andei nos bairro todo, Jatobá, Gorduras.

Eu trabalho no Alto Barroca. Eu trabalhei aqui na Cidade Jardim, aqui no Gutierrez e no Santo Agostinho. Mas onde eu trabalho e já trabalhei, eu não conheço, não. A gente vai e volta e não dá nem, assim... pra conhecer não.

De Minas eu conheço várias cidades mais por volta de Belo Horizonte. É... Justinópolis? Quando fala do interior eu penso mais em roça.

Eu fiz o primário aqui em Belo Horizonte. O que eu estudei mais em Estudos Sociais era mais chegado à política, sabe? Tinha mais que a gente aprendia, mais essas partes... Parece que era mais história do que Geografia. De Geografia, o que eu lembro era quando eu estava estudando as riquezas de Minas Gerais, região Nordeste, essas coisas todas.

Agora, o que eu lembro do Sul do Brasil... Deixa eu ver... Mas é tanta coisa... Eu lembro, não sei por que, é do Rio Grande do Sul. Estou a fim de conhecer, sei lá, São Paulo... Não sei por quê. Ouvi falar que é uma cidade bem movimentada, eu queria conhecer. Eu conheci o Rio, não conheci todo, mas conheci um pe-

daço. Copacabana... Muito quente... de São Paulo, eu lembro muito, assim, das coisas que falam.

Do Nordeste, eu acho que estudei a seca. O povo de lá é assim... sofre pra danar, falta água. O Norte é muito verde. No Mato Grosso mora uma tia minha.

Do mundo, assim, o primeiro país que vem na minha cabeça é o Brasil. Depois do Brasil vem a Inglaterra. Porque, eu não sei se estou confundindo, a maioria desses artistas de filme estrangeiro é de lá. O que mais, acho que a Inglaterra é... Eu acho que ela e o Brasil são aliados. Me parece, na minha cabeça. Eu não lembro mais nada. Guerra das Malvinas...

BIBLIOGRAFIA DA OFICINA 3

ANTUNES, Aracy do Rego et alii. Estudos Sociais: teoria e prática. Rio de Janeiro: ACCESS, 1993.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos e SCHÜTZ, Liane Saenger. A importância do trabalho de Campo para o ensino das ciências humanas na escola de 1.º e 2º Graus
In: Cadernos De Aplicação. Porto Alegre: 1(1):43-48, jan/jun, 1986.

TUAN, Yi-Fu. Espaço E Lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DE CAMPO PARA O ENSINO
DAS CIÊNCIAS HUMANAS NA ESCOLA
DE 1ª E 2ª GRAUS

Antonio Carlos Castrogiovanni
Liane Saenger Schütz

"A principal causa da Mediocridade no Mundo Intelectual está no fato que todos o conhecem em segunda mão". (WHITEHEAD, 1966)

O tema Trabalho de Campo adquire maior importância, à medida que se abandona a deliberada política de desvalorização das Ciências Humanas.

Imbuídos da necessidade de canalizar o conhecimento dessa importante área para o seu verdadeiro sentido de compreensão do homem e consequente ampliação da capacidade de raciocínio, rapidamente concluímos que algumas premissas fundamentais estavam sendo postas de lado, em favor de outras áreas do conhecimento.

O cuidado em motivar o alunado a partir de situações concretas e práticas tem sido facilmente observado em campos do conhecimento tidos como Ciências Exatas.

A ausência de tal cuidado na área da Geografia e da História é tradicionalmente explicada pela dificuldade - senão impossibilidade - de realização das aulas práticas (laboratórios).

Isto tem interferido na composição da carga curricular das escolas e mais diretamente da ausência de motivação dos alunos, que ficam pouco instrumentalizados para assumirem postura crítica frente aos fatos que os cercam. Muito conveniente para muitos!

Entendemos, por trabalho de campo (TC), toda atividade oportunizada fora da sala de aula, que busca concretizar etapas de conhecimento e/ou desenvolver habilidades em situações concretas pela observação e participação.

A necessidade de levar o aluno a criar dentro da área de Ciências Humanas, nela acreditando como parte essencial ao cotidiano, resolve-se, ao menos em parte, na realização de

TC(s) que buscam evidenciar a aplicabilidade de conhecimentos adquiridos. Muito mais fácil do que receber informações - por mais interessantes que possam ser - é vê-las, senti-las, concluir sobre elas. O que é mais fácil lembrar: a mensagem que explica as relações de dependência entre grupos de um mesmo lugar ou a observação das pessoas do lugar atuando em diferentes situações, todos contribuindo para a organização do espaço? Por que explicar o que é um "morrio-testemunho", se posso mostrá-lo?

Cabe citar BIDDLE (1979):

"... aspecto importante que deve ser considerado no desenvolvimento de conceitos é como o estudante percebe o seu meio-ambiente... Por isso é importante que o professor ponha à disposição do aluno aquelas experiências que promovam a sua percepção do meio-ambiente e deste modo facilite o desenvolvimento de conceitos... Neste ponto a importância do TC no ensino torna-se óbvia."

Não se pode esquecer que é no estágio de oito a treze anos que o estudante tem a capacidade para aplicar o pensamento lógico a problemas relacionados com as coisas reais que ele está experienciando ou tenha experienciado.

O TC não é pesquisa, mas pode introduzir ou fixar conhecimentos que já são de posse do professor. O papel desse será exatamente o de orientador, solucionador de dúvidas, apontador dos aspectos mais relevantes para as possíveis conclusões

Portanto, não é apenas realizando uma grande viagem-de-estudos que o TC estará se realizando. A caixa-de-areia da escola ou uma caminhada pelo bairro poderão propiciar um excelente TC, se os objetivos de ampliação de conhecimentos específicos estiverem sendo atendidos.

Tais objetivos, tão vastos quanto for a capacidade de desprendimento do professor, podem ser resumidos em:

- 1 - introduzir ou aplicar conhecimento através de situações distintas de sala de aula (tradicionais);
- 2 - estimular o interesse do aluno, concretizando informações teóricas e geralmente esquemáticas de sala de aula;
- 3 - propiciar situações que favoreçam manifestações de comportamento adequadas a ambientes diversos (res-

DE
GRAFIA

fonte:

ras, jornais murais e clubes, podem ser vistos como atividades complementares.

Para o que propusemos como trabalho de campo, consideramos incompletas as expressões "extraclasse" - porque em classe se poderão realizar atividades práticas com características de IC - e "atividades complementares" - porque não vemos no IC tais características, conforme já expusemos. Conhecendo homens e espaços diferentes, pretendemos que o estudante se habilite a tomar posições e decisões de modo cada vez mais independente.

O IC deve ser programado essencialmente pelo professor, para conferir fidelidade aos objetivos cognitivos e afetivos previstos e para garantir seu alcance. Nessa organização, alguns aspectos, nem sempre fáceis, provavelmente serão enfatizados e exigirão atuação decisiva do professor.

Inicialmente, é essencial que o professor tenha domínio do seu campo específico de trabalho e compreenda as estruturas conceituais no espaço a ser trabalhado, para que possa orientar seus alunos na apreensão de significados e níveis de abstração de conceitos e suas possíveis interrelações.

Podemos separar três etapas para esquematizar o comportamento metodológico do professor e alunos envolvidos num IC:

Antes:

- organização dos objetivos; conhecimento prévio do local; preparação do aluno quanto a: o que observar? o que coletar? como coletar? como registrar? como utilizar os registros? como sintetizar? quando concluir? normas de atuação.
- conhecimento prévio do local através de cartas geográficas, blocos diagramas, descrições, levantamento de dados, fotografia, imagens;
- preparação dos pais: exposição dos objetivos, custos, responsabilidades e sugestões;
- análise do roteiro e da validade da tarefa com os professores da turma;
- organização quanto a: meios de transporte, coleta de diário, hospedagem, contato com pessoas-fonte e revisão do material a ser levado.

46

Cad.do Aplic.,Porto Alegre,1(1):43-48, jan./jun.,1986

taurantes, museus, parques naturais, ruas da cidade, ônibus, etc.) e ao trabalho científico, estimulando o convívio social, o espírito cooperativo e o comprometimento com o cotidiano.

Os ICs, por não se restringirem ao ambiente de sala de aula, exigem o desenvolvimento de hábitos e habilidades, num processo gradativo. Daí que devem ser programados desde as séries iniciais e seguirem sendo efetuados sem interrupção, até o final do 2º grau. Tais hábitos e habilidades, se incorporados pelo aluno desde cedo, o levarão à constante atitude de busca, de solução a desafios, de curiosidade e, principalmente, à grande segurança junto a outros grupos sociais em diferentes situações.

Sempre que possível, o IC deve independe de horários limitados, conforme os normalmente fixados pela escola.

Sempre que possível, o IC deve ser planejado de forma integrada entre as diversas disciplinas do currículo, reforçando-se a idéia de que se inter-relacionam e concorrem para o conhecimento como um todo, na idéia de que esse não é compartmentado.

De Blachford citado por BIDDLE (1979) temos as sugestões de alguns conceitos importantes em Geografia, que podem auxiliar num processo de interdisciplinaridade e são facilmente explorados no IC: localização (sítio, situação), distribuição, associação, interação, distância, direção, escala, movimento, energia, troca, região e percepção ambiental.

Outros ainda podem servir, tais como grupo, espaço, tempo, propriedade, sistema, etc.

Negamos firmemente a idéia do IC como atividade complementar ou como eficiente meio de "integração" dos alunos à sociedade, através de práticas que possam promovê-los a eficientes e responsáveis cidadãos e que lhes possam proporcionar maiores satisfações.

Na verdade, a proposta é muito mais ampla e menos de adaptação que possa parecer.

Participar em centros comunitários, cooperativas, organizar farmácias, bibliotecas, centros de estudo, festas, fei

Cad.do Aplic.,Porto Alegre,1(1):43-48, jan./jun.,1986

45

Durante:

- registro de aspectos observados, destacando-os, indagando;
- coleta de materiais (estimular);
- realização de entrevistas;
- descrição de aspectos observados (cartografia, fotografia, textos, gráficos, etc);
- organização de momentos de lazer em grande grupo;
- participação de caminhadas para "sentir" solo, plantas, objetos, pessoas, umidade, limites, distâncias, etc;
- retomadas de quando em quando, para solucionar dúvidas e propor novas situações.

Depois:

- conferir dados reunidos, complementando registros;
- classificação e descrição do material coletado;
- relato escrito de tudo o que foi feito e observado;
- formulação de conclusões gerais pelo grande grupo, debates e novas conclusões, para avaliar se os objetivos foram alcançados;
- sempre que possível o professor deverá referenciar o trabalho de campo realizado.

Enfim, mais do que trazer novidades nesta comunicação, preocupamo-nos em destacar uma importante técnica educacional, posta de lado por algumas dificuldades que ainda lhe são impostas para efetivação, apesar do enorme benefício em que resulta.

Por tudo o que foi exposto, julgamos a possibilidade de afirmar que o Trabalho de Campo:

- 1) Desenvolve o hábito de busca, anterior mesmo à preocupação com o conhecimento em si;
- 2) Permite ao aluno pensar o seu espaço e outros espaços, percebendo-se como elemento atuante nos mesmos;
- 3) Estimula a formulação de novas soluções para a relação humana-espacial;
- 4) Facilita a integração dos conteúdos das diferentes disciplinas para a elaboração do conhecimento;
- 5) Desperta a postura crítica do aluno através da observação e trabalho que este mesmo aluno é levado a realizar;
- 6) Confere maior autonomia de ação, ampliando o conhecimento do meio-ambiente do aluno;

7) É uma forma dinâmica de fazer o conhecimento científico, sistemático, básico, competir com a parafernália tecnológica geralmente massificante que tem bombardeado o aluno.

Finalmente, não hesitamos em destacar o caráter de imprescindível dos Trabalhos de Campo em quaisquer disciplinas e propomos a que cada vez mais professores o destaquem, para ocupar um horário semanal fixo do qual disponham para realizar as mais diversas atividades neste sentido.

Bibliografia Citada

1. BIDDLE, Don S. Abordagem Conceitual do Ensino da Geografia na Escola Secundária. Texto 2. Rio Claro, Associação de Geografia Teórica, 1979.
2. WHITEHEAD, A.N. The Aims of Education and Other Essays. London, E. Benn, 1966.

Estudo do Meio

Oficina de Geografia

Encontro III

Profª Louisa Schröter

- O que é ???

Segundo NIDELCOFF (1980) o Estudo do Meio inicialmente é um abrir-se ao meio, aproximando-se dele, vivendo-o, descobrindo coisas e exprimindo-as... Em seguida passa-se a observar o meio, aprendendo a vê-lo, a descobri-lo. Finalmente, e mais importante, explica-se as características do meio ou certos fenômenos ou fatos que nele se passam, com para-se este meio a outro igual ou diferente, analisa-se causas e consequências. A criança, assim, passa a aprender a VER, salta de uma observação pobre e desordenada para outra profunda, que apela para o raciocínio e reflexão.

- Objetivos:

- 1) Alargar horizontes, ampliando o olhar da criança, que deve VER e ANALISAR a realidade;
- 2) Fomentar uma atitude de curiosidade, observação e crítica diante da realidade, incentivando uma atitude nos alunos de exercício de um método de análise da realidade.
- 3) Iniciar as crianças no estudo da Geografia, que compreende a aquisição de noções geográficas básicas, um vocabulário geográfico e as primeiras aproximações com a Cartografia.

- Como sistematizá-lo?

O Estudo do Meio compreende:

- um levantamento preliminar do local;
- planejamento do trabalho
- execução
- discussão / avaliação / replanejamento

"Quem interroga o meio tem necessidade de compreender e de saber como os diferentes elementos do meio estão relacionados uns com os outros. Formula hipóteses e tenta verificá-las de imediato, opera um verdadeiro trabalho sobre o concreto, a realidade vivida, que lhe permite construir progressivamente seu pensamento em direção à abstração".

Bibliografia: CADERNOS DE FORMAÇÃO. Estudo do Meio e outras saídas para o ensino noturno. Prefeitura do município de São Paulo. SME. São Paulo, 1992.

• NIDELCOFF, M.T. A escola e a compreensão da realidade. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BIBLIOGRAFIA DA OFICINA 4

AMARAL, Heloísa Cristina Martins. Antecedentes, Surgimento e Desenvolvimento dos Serviços de Luz e Força Elétrica Em Florianópolis. Florianópolis: UFSC, 1986. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Ciências Sociais/CFH.

BARRETO, Maria Therezinha S. O Processo De Urbanização Do Sub-Distrito Da Trindade, 1933-1966, e a Contribuição Da UFSC. Florianópolis: UFSC, 1990. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de História/CFH.

HERRMANN, Maria Lúcia de Paula. Aspectos Ambientais Da Região Central Da Ilha De Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 1986. Projeto de Mestrado. Programa de Mestrado em Geografia. Departamento de Geociências/CFH.

LAUREANO, Rogério João. Alterações Ecológicas No Centro de Florianópolis: a especulação imobiliária. Florianópolis: UFSC, 1985. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Geociências/CFH. Curso de Geografia/bacharelado.

MARCON, Maria Therezinha de R. et alii. Patologia Urbana: Favelização no Aglomerado Urbano de Florianópolis. Florianópolis: UFSC, 1986. Programa de Mestrado em Geografia. Departamento de Geociências/CFH.

MORFIM, Zilto José. Consequências Ecológicas Da Expansão Urbana De Florianópolis (Ilha) E Atendimento Das Necessidades De Saneamento Básico. Florianópolis: UFSC, 1986. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Geociências/CFH. Curso de Geografia/Bacharelado.

SELVA, Jaqueline Gomes. A Presença Do Negro Na Ilha De Santa Catarina No Século XIX. Florianópolis: UFSC, 1992. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de História/CFH.

SILVA, Harrison Luiz da. A Percepção e o Comportamento Da População Do Distrito De Florianópolis, Com Relação Ao Traçado Urbano Da Cidade. Florianópolis: UFSC, 1985. Projeto de Mestrado, Programa de Mestrado em Geografia, Departamento de Geociências/CFH. 1985.

SOUZA, Eronildo Crispim de. Estudo Da Estrutura Interna E Das Relações Da Comunidade Do 'Mont Serrat'- Fpolis -SC. Florianópolis: UFSC, 1992. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Geografia/Bacharelado), Departamento de Geociências/CFH.

BIBLIOGRAFIA OFICINA 6

ADAS, Melhem. Geografia: Noções Básicas De Geografia. 3.ed. São Paulo: Moderna, 1994.

DUARTE, Paulo Araújo. Escala: Fundamentos. Florianópolis: Ed. UFSC, 1983.

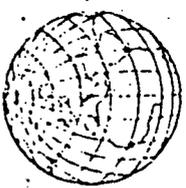
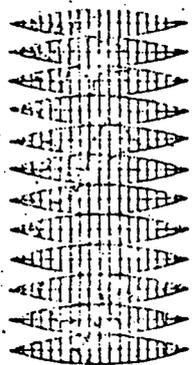
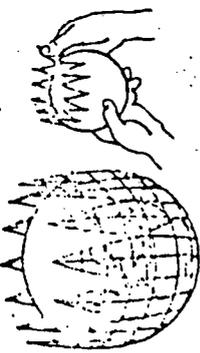
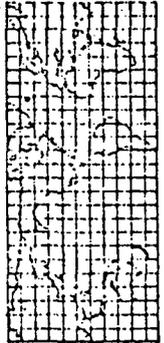
DUARTE, Paulo Araújo. Cartografia Básica. Florianópolis: Ed. UFSC, 1986.

PEREIRA, Diamantino et alii. Geografia: Ciência Do Espaço - O Espaço Mundial. 4.ed. São Paulo: Atual, 1993.

SPALDING, Jandira Maria Cecchet. Trabalho De Campo No Ensino Da Geografia. Florianópolis, UFSC, 1995, mimeo.

PROJEÇÕES

Além do globo terrestre artificial, existem as projeções em que a Terra é representada num plano através dos sólidos desenvolvíveis, como o cilindro e o cone.

| | |
|--|---|
| <p>A Terra é esférica.</p>  |  <p>O resultado seria uma série de segmentos onde a superfície continuaria sendo curva.</p> |
| <p>A esfera terrestre sempre apresenta deformações ao ser planificada.</p>  |  <p>Ao unir os segmentos em uma superfície plana contínua, as deformações, como a desproporção entre as áreas representadas, apareceriam obrigatoriamente.</p> |

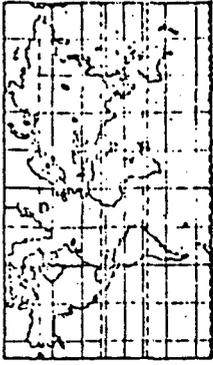
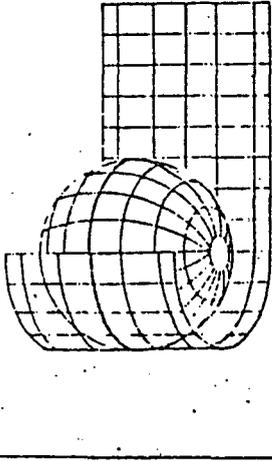
Classificação das projeções

Embora existam diversos tipos, as projeções costumam ser agrupadas em três tipos básicos: cilíndricas, cônicas e azimutais.

As projeções cilíndricas baseiam-se na projeção dos paralelos e dos meridianos em um cilindro envolvente, posteriormente planificado. Têm as seguintes características:

- os paralelos e os meridianos são linhas retas que se cruzam em ângulos retos;
- o intervalo entre os meridianos é constante, e a escala é verdadeira sobre o Equador;
- as regiões de elevadas latitudes aparecem bastante exageradas (na latitude de 60° chega a ser de 100%);

PROJEÇÃO CILÍNDRICA



- a mais conhecida projeção cilíndrica é a de Mercator (1569), a preferida pelos navegantes.

As projeções cônicas baseiam-se na projeção do globo terrestre sobre um cone que o tangencia, sendo depois planificado. A projeção cônica simples apresenta as seguintes características:

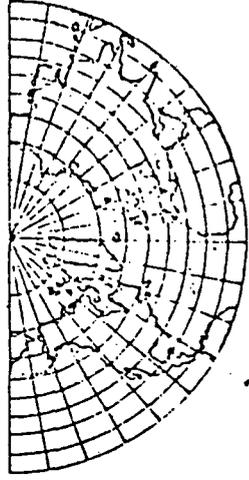
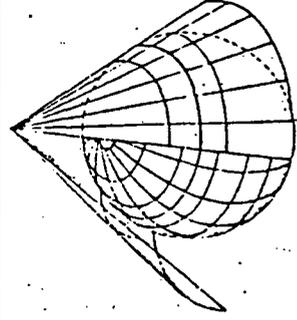
- os meridianos são linhas retas e convergentes, e os paralelos são círculos concêntricos;
- os paralelos e os meridianos estão separados por distâncias iguais;

- é mais utilizada para representar regiões de latitudes médias.

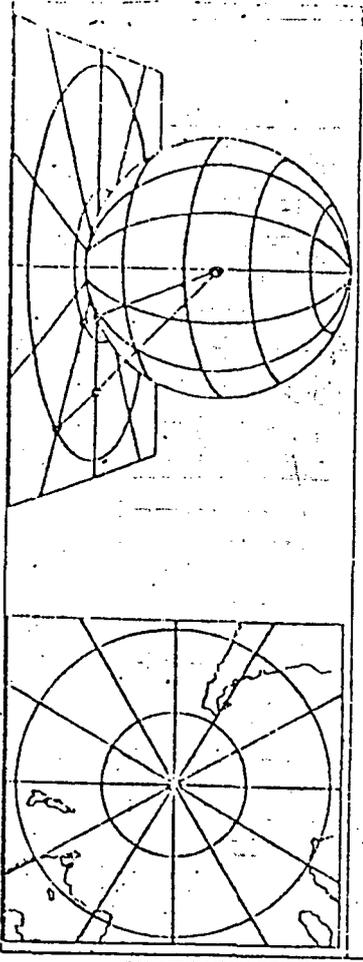
As projeções azimutais baseiam-se na projeção da superfície terrestre num plano. Têm as seguintes características:

- os meridianos são linhas retas divergentes, e os paralelos são círculos concêntricos;
- as distorções aumentam a partir do centro (ponto de tangência);
- são as preferidas para representar as regiões polares.

PROJEÇÃO CÔNICA



PROJEÇÃO AZIMUTAL



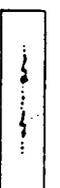
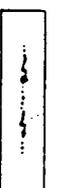
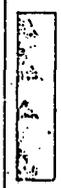
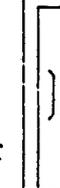
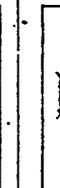
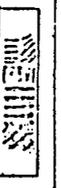
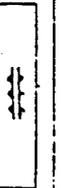
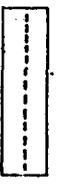
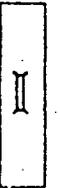
Convenções

Convenções são o conjunto de sinais e símbolos (figuras, cores etc.) escolhidos para representar no mapa os elementos descritos. Apesar de ainda não existir uma padronização universal dos símbolos, esforços têm sido feitos, a nível nacional e internacional, por alguns organismos, para se chegar a uma padronização universal.

Alguns exemplos de convenções com o uso de cores são:

- azul — hidrografia (as águas)
- verde — vegetação
- vermelho — estradas de rodagem
- castanho — formas de relevo (altimetria)

ALGUMAS CONVENÇÕES INTERNACIONALMENTE RECONHECIDAS

| | | | |
|--|---|---|------------------------------|
|  | Árvores frutíferas. |  | Linha de energia elétrica |
|  | Arvores frutíferas. |  | Linha de energia elétrica |
|  ou  | Arsenal marítimo (de guerra) |  | Linha telefónica |
|  | Costa |  | Linha telegráfica |
|  | Curva de nível com sua altitude em metros |  | Marisma ou terreno pantanoso |
|  | Dunas |  | Cidades e vilas |
|  | Estação de ferrovia |  | Ponte de pedra |
|  | Estação radiotelegráfica |  | Ponte de ferro |
|  | Fábrica |  | Ponte de madeira |
|  | Fronteira |  | Ponte giratória |
|  | Horta |  | Ponte de barcas |
|  | Fronteira municipal |  | Ponte levadiça |

BIBLIOGRAFIA DA OFICINA 8

SIMIELLI, Maria Elena. Primeiros mapas: como entender e construir. vol. 4. São Paulo: Ática. 1993.

ANEXO 5

PARECERES DAS PROFESSORAS DURANTE A ANÁLISE PRELIMINAR DA ÁREA

RITA:

- . muitas pedras e poucas árvores no cume do Morro. Pode existir perigo de deslizamentos de pedras
- . árvores grandes ao redor da escola. Muito verde em alguns pontos
- . presença de árvores frutíferas como bananeiras, goiabeiras...
- . lixo nas ruas
- . um riozinho
- . casas muito diversificadas-grandes e pequenas, de alvenaria e de madeira
- . muros delimitando terrenos
- . muitos caminhos cortando o morro e entre as casas
- . flores e coqueiros
- . o local permite a visualização de parte da Ilha (mangue, cemitério, Itacorubi, Santa Mônica).
Um lindo visual!
- . dificuldade na caminhada (calçados impróprios)
- . um homem lavando roupa??? Que raro!
- . lixo próximo do córrego
- . lixo metálico numa das casas-depósito da COMCAP
- . grande muro de pedras atrás da escola
- . Rua do Sabão com muitas casas em construção
- . pedras separando as casas
- . ponto de ônibus perto da escola
- . existe uma região bem plana no alto do morro

IVES:

- . pessoas têm feições de índio
- . muitas casas possuem fogão à lenha
- . lixo espalhado nas ruas
- . o córrego desemboca no rio
- . vegetação nativa
- . os vários caminhos formam labirintos no morro

- . é possível ver o mangue e o cemitério de cima do morro
- . ocorrência de árvores frutíferas, especialmente bananeiras.
- . "A Maria falou do inhapindá que é uma árvore que eu conhecia na minha terra, mas não sabia o nome".
- . muitas ruas pavimentadas
- . o lugar é tranquilo, cheio de paz, cada um cuida da sua vida
- . casas de madeira altas, com escadas
- . poucas crianças brincam nas ruas

MÔNICA:

- . o fim do Morro do Florácio determina o início do Morro da Cruz, existe mudança também no tipo de residências e no nível econômico dos moradores
- . vegetação rasteira e muitas pedras
- . caminhos "lisos", retos
- . presença de vegetação nativa
- . uma única rua asfaltada
- . lixo nas ruas. E a coleta?
- . o riacho funciona como esgoto da Comunidade
- . casas de alvenaria e de madeira convivendo juntas. Existem casas intermediárias, também!
- . tudo fica perto, os muros delimitam terrenos e não as casas
- . n.º 47 solitário numa casa!!! Isto é necessidade de se identificar, de ter uma importância junto à Comunidade
- . da rua do Sabão temos uma linda vista da cidade. Os moradores de lá estão orgulhosos porque eles construíram a rua
- . no topo do morro temos um povoado novo
- . tinham casas muito legais. Uma muito parecida com a que a minha nonna morava lá em Joaçaba!
- . vista panorâmica da organização da cidade

MARILUCI:

- . o rio nasce no Morro da Cruz, vem lá de cima

- . ocorrência de vegetação tropical
- . ruas asfaltadas, ruas com paralelepípedos e ruas de chão batido
- . muitos declives e chapadas
- . entradas nas matas (caminhos)
- . pedras
- . as casas são limpas ao seu redor
- . o lixo está por toda a parte
- . um homem lavando roupa
- . casas de madeira e de alvenaria. Existem casas muito boas e outras miseráveis
- . Rua do Sabão foi pavimentada em mutirão. A Prefeitura deu o material e os homens da Comunidade entraram com o trabalho. Tem esse nome porque o barro ali era tão liso, que em dia de chuva, era um festival de tombos!
- . Pessegueiro, goiabeiras, laranjeiras, pé de bergamota abundam nos terrenos
- . muitos animais domésticos. Não só pequenos, como também cavalos, vacas e cabras
- . todas as casas têm televisão. Algumas até máquina de lavar roupa.

MARLISE:

- . o morro tem diferentes níveis econômicos. Quanto mais alto, mais pobres são as casas
- . temos um lindo visual da Ilha aqui de cima
- . a vegetação é cortada por trilhas. Existe vegetação de árvores e vegetação rasteira
- . Temos muitas pedras recobrimdo o solo, que é bem seco
- . a ocupação do espaço é diferenciada: casas de madeira e de alvenaria, de 1 ou de 2 pisos, temos comércio e serviços (escola, por exemplo)
- . como será que é fornecida a água? Será que é da CASAN?
- . estes terrenos são de posse ou têm escritura?
- . vi um fogão à lenha. A mulher estava assando macarrão para comer com açúcar, igual minha mãe fazia quando a gente era pequeno
- . eles têm coleta de lixo aqui? E o esgoto?

ELIETE:

- . vegetação nativa e introdução pelo homem de árvores frutíferas
- . ruas pavimentadas
- . caminhos entre as casas e dificuldade de acesso a elas, existem muitas picadas
- . presença de um cônego
- . lixo espalhado e lixo para reciclagem
- . desmatamento acentuado
- . o relevo chama a atenção
- . padrão ocupacional
- . aqui parece que não tem crianças de rua, como nos outros morros. Aliás eu nunca tinha vindo num morro, não conhecia nenhum!
- . o morro tem patamares. Lugares mais altos, mais baixos e lugares planos

ROSÂNGELA: não escreveu, mas verbalizou suas impressões. Muito timidamente levantou aspectos relacionados à presença de muitos fogões à lenha nas casas e de lixo nas ruas, muito embora exista na Comunidade um local destinado ao lixo para futura reciclagem. Rosângela após estes comentários, reiterou brevemente as colocações das outras companheiras de trabalho e não quis mais falar.

MARIA:

- . corte de árvores de eucalipto no cume do morro
- . ocorrência de vegetação original e secundária, vemos plantas verdes e outras muito secas
- . caminhos feitos com alicerce de pedras
- . declives e partes acentuadas
- . bastante pavimentação
- . bananeiras, palmeiras, ameixeiras, pés de café, bambus, cinamomos, pessegueiros, vergamota, laranjeiras e pés de mamão
- . lixo na rua, porém existe um depósito de lixo reciclado
- . o lugar parece ter sofrido uma ocupação anterior a esta
- . muros delimitam os terrenos

- . animais como vaca, cavalo, galinha...além dos domésticos mais tradicionais como cachorro, gato e passarinho
- . visual dos bairros próximos
- . "O Morro do Horácio é muito diferente do Morro do Mocotó, onde eu morei e trabalhei. Olha só: aqui ninguém mexeu conosco. Tinha até um homem lavando roupa. É realmente muito diferente!!!"
- . "As pessoas parecem discretas e não se vê gente vendendo drogas. Lá no Mocotó, a primeira vez que meu marido foi me buscar na escola, o pessoal encarou ele!
- . de onde será que vem este córrego?"

LOUISA:

- . presença do córrego como espinha dorsal da ocupação
- . a comunidade lembra a zona rural idealizada. É calma, temos muitos animais, fogões à lenha...
- . padrão de ocupação se diferencia no morro. As casas de cima parecem brotar
- . ouve-se martelar durante todo o dia, isto demonstra a dinamicidade da comunidade. As casas estão sempre em construção
- . o padrão das casas caminha para a alvenaria. A ocupação anterior era predominantemente de madeira. Parece que a classe média vem subindo o morro
- . destino complicado do lixo na comunidade
- . labirinto de caminhos. Quanto mais oficial é a ocupação, mais reto é o arruamento
- . como será que gestantes, idosos e doentes se locomovem pelas picadas?
- . por isso as crianças têm ótima coordenação motora ampla
- . o espaço neste lugar está assumindo novas feições
- . tradição rural em contradição com a especialização urbana
- . terreno da escola é sub-utilizado

ANEXO 6

**INSTRUMENTOS UTILIZADOS NAS ENTREVISTAS COM
MORADORES ANTIGOS, MORADORES RECENTES E
INTEGRANTES DA ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA DO MORRO
DO HORÁCIO**

ENTREVISTA COM MORADORES ANTIGOS DO MORRO DO HORÁCIO

Nome: _____

Idade: _____

Lugar de procedência: _____

Há quanto tempo mora na Comunidade do Morro do Horácio: _____

Profissão: _____

Nível de escolaridade: _____

Qual a sua religião? _____

Quantos filhos tem? Algum frequenta a escola? Qual?

Quantas pessoas moram com você?

Você utiliza os espaços da Casa da Comunidade? De que forma?

Sempre morou nesta casa? É proprietário?

Sua casa sofreu mudanças (reformas) durante este período?

Sua casa atual é muito diferente daquela do seu local de origem?

Como era o Morro do Horácio quando você veio para cá?

Você poderia enumerar as diferenças que sentiu neste período?

Como você se relaciona com seus vizinhos?

A infra-estrutura existente no Morro do Horácio lhe satisfaz (luz, água, ônibus, telefone público, vendas, comércio...)?

Você deseja mudar deste lugar ou encontrar um emprego diferente?

O Morro do Horácio tem histórias interessantes? Você lembra de algum fato especial, engraçado, trágico, emocionante?

Entrevista realizada por: _____

Data: _____

Local: _____

**MAPA MENTAL: características da Comunidade do Morro do
Horácio quando você se fixou aqui**

ENTREVISTA COM MORADOR RECENTE DA COMUNIDADE DO MORRO DO HORÁCIO

Nome: _____

Idade: _____

Local de procedência: _____

Há quanto tempo mora na Comunidade? _____

Profissão: _____

Religião: _____

Nível de escolaridade: _____

Quantas pessoas moram com você? _____

Você tem filhos? Estão na escola? Qual ? _____

O que pensa da escola situada na Comunidade?

O que fazem nos momentos de lazer? Como se divertem?

A infraestrutura do Morro do Horácio lhe satisfaz? (luz, água, esgotos, telefone público, vendas, comércio...)

Como era o lugar de onde você veio?

Por que resolveu sair de lá?

Por que escolheu o Morro do Horácio para se fixar?

Como vê a cidade? Ela atendeu às suas expectativas?

Você pretende mudar-se daqui algum dia? Para onde? Por quê?

Você costuma frequentar a Casa da Comunidade? De que forma ela é importante ou não para o desenvolvimento da Comunidade?

Entrevista realizada por: _____

Data: _____

Local: _____

MAPA MENTAL: a comunidade do Morro do Horácio e a relação com os equipamentos urbanos de Florianópolis

ENTREVISTA COM REPRESENTANTES DA ASSOCIAÇÃO DE MORADORES DA COMUNIDADE DO MORRO DO HORÁCIO

Nome: _____ Idade: _____

Local de procedência: _____

Há quanto tempo mora na Comunidade? _____

Quando foi fundada a Associação de Moradores?

O que levou os moradores a criar uma Associação de bairro?

De que forma a Associação de Moradores do Morro do Horácio luta por melhorias de infra-estrutura na Comunidade?

Como é a relação da Associação com as autoridades constituídas? (Prefeitura, Estado, Secretarias...)

Atualmente quais são os projetos prioritários desta Associação?

Na sua opinião a escola exerce um papel importante junto à Comunidade? Como?

Como era o Morro do Horácio antes da fundação da Associação?

Você acredita que o nascimento da Associação trouxe melhorias para a Comunidade? Como?

De que forma é eleita a diretoria da Associação? De quanto tempo se resume a gestão?

Você lembra de algum fato interessante, engraçado, importante ou até mesmo trágico ocorrido na Comunidade?

Quais são as expectativas futuras de desenvolvimento da Comunidade do Morro do Horácio?

Entrevista realizada por: _____
Local: _____ Data: _____

ANEXO 7

ENTREVISTA COM SR. JOSÉ PIRES

ENTREVISTA COM SR. JOSÉ PIRES

O sr. José Pires de Moraes tem 55 anos de idade e é comerciante no Morro do Horácio. Ele tem uma venda na rua de trás da escola. É de Curitiba, planalto serrano, e mora na Comunidade há 10 anos. *“Lá em Curitiba a vida era diferente, trabalhava como empregado e não sabia o que era uma hora de folga”*.

Sr. José trabalhava numa fazenda e era encarregado da coleta de leite. *“O gado era ordenhado duas vezes por dia, tudo mecanizado. O leite era comercializado em Lages e era fornecido para Lactoplasa também”*.

José Pires foi, por duas vezes, presidente da Associação de Moradores do Morro do Horácio. A Associação foi fundada em 1987 e ele foi o segundo presidente a ser eleito. Tem histórias muito interessantes acerca da sua luta e a de outros companheiros à frente da Associação. Eles, por exemplo, tiveram que enfrentar a polícia para defender os interesses da Comunidade. Conta que logo que assumiu a presidência existia no Morro um problema sério de assentamento de famílias sem-terra. Eram 25 famílias. Pessoas que nasceram na própria Comunidade e que não tinham onde morar. A diretoria anterior já havia começado a organizar este pessoal e a atual viabilizou a invasão de terras em áreas do Estado.

Neste tempo, não existia em Florianópolis uma política habitacional. *“Nós nos unimos a outras comunidades carentes e tomamos o prédio da Prefeitura”*.

Eram 23 associações integradas e independentes organizadas dentro das próprias Comunidades e à revelia do poder público que, segundo sr. José, não gosta de organização do povo. *“A gente se reunia no Caprom- Centro de Apoio ao Migrante e na Catedral”*. Levaram 30 dias para pensar a tomada da Prefeitura em represália à derrubada de 4 casas da comunidade, construídas pelos sem-terras.

Segundo José Pires, o prefeito na época, Esperidião Amin perdeu a convenção para a Presidência da República, em virtude do movimento feito por estas Comunidades e invasão da Prefeitura em Florianópolis. O grupo entrou na Prefeitura e só saiu com a promessa de um acordo firmado. *“Foram 250 pessoas que tinham um*

objetivo muito claro: moradia. Não se ouviu um palavrão, um xingamento. Todos com espírito comunitário puro”.

Segundo ele, a Associação foi fundada por que os poucos moradores eram carentes de água, luz... “A Associação só se concretizou quando um rapaz daqui construiu uma casa e a Televisão alegou que as terras eram dela e veio com trator e tudo para derrubar a casa do rapaz. Os moradores não deixaram que isto acontecesse. Na nossa Comunidade não existiram invasões de terra. Em 1986 o sr. Esperidião Amin doou uma área de 180 mil metros quadrados. A Cohab dividiu os lotes, saiu no diário oficial ,mas não deram um documento assinado para emissão de escrituras. Nesta época o Morro tinha 500 moradores e hoje se tem aproximadamente 3000 moradores. Temos mais casas que lotes. Temos 273 lotes legalizados, pelo mapa da Associação e mais ou menos 800 casas. Nós tentamos fazer um censo aqui na Comunidade para ter clareza do que precisa ser feito. Na minha gestão sabíamos ao certo quantas crianças, quantos velhos, quantas famílias, casas, terrenos tínhamos. Isto é importante para podermos planejar a ação da Associação. A nova diretoria botou fora toda esta documentação e não deu importância aos dados. Eu tenho cópia de tudo em casa. A nossa briga era por moradia e pela fundação da escola na comunidade. A escola é fundamental para a Comunidade. A Associação pressionou o Prefeito para cumprir promessas de campanha. Nós temos duas escolas nas redondezas, só que as duas com acesso perigoso para a criançadinha do Morro. Tínhamos 150 crianças antes, hoje temos 250 crianças frequentando a escola. Valeu a pena se queimar na Prefeitura .Com a invasão, o Prefeito não nos atendia mais. Tivemos que pegá-lo na Secretaria do Continente, de calças curtas e despreparado. Fizemos outras brigas também, como pela parte sanitária. Tínhamos um engenheiro sanitarista que atuava com projetos junto à Comunidade. Como ele se envolveu muito com as questões da Comunidade, ele foi removido para o IPUF. Nós nos reunimos e denunciemos este fato no Jornal das Comunidades, que era um jornal editado coletivamente pelas Comunidades carentes de Florianópolis. Até o prefeito na época elogiou a nossa coragem de denunciar no jornal o fato acontecido com o engenheiro. A Associação sempre teve clareza dos seus objetivos mais importantes. O terreno da escola foi conseguido com muito sacrifício e determinação”.

A Comunidade também tinha uma horta comunitária, que foi desativada por falta de pessoal que a conduzisse, segundo sr. José, todos na Comunidade trabalham fora e não tem tempo para destinar à este trabalho. Apesar disso os resultados da horta foram muito bons. A Associação vendia os produtos na Comunidade a preços bastante acessíveis. *“Ela serviu para unir os moradores do Morro”*. Antes, segundo ele, a Comunidade era muito desunida. *“Caminhava-se pelos lotes e só se via lixo”*. O primeiro projeto da Associação foi incorporar-se ao Projeto Beija-flor. Este projeto incluía o troca-troca. Trocava-se lixo por comida. *“Acabou-se desta forma com o surto de hepatite e com os ratos. Não foi preciso nem aplicar veneno para matar os ratos. Foi só acabar com o lixo”*.

As moradias também melhoraram muito. *“Antes as casas eram só de madeira. Pareciam barraquinhos de favela. A relação com o poder público foi se construindo. Ninguém tinha, antes, sonhado em cair num movimento destes. Lá na nossa região de origem, não tem estes problemas de moradia, água, luz. Mesmo morando na casa do fazendeiro, a gente tinha mais estrutura. A gente ouvia o sufoco do pessoal da cidade. Só que lá, o trabalho era muito suado. Mesmo nascendo lá, a gente não conseguia juntar uns trocadinhos prá comprar um lote e trabalhar por conta própria. A minha família (cunhado) tinha vindo prá cá e insistia pra que nós também viéssemos. Eu não sabia onde era Florianópolis. Vim porque minha mãe estava com câncer de mama e precisa se operar em Florianópolis. Eu vim trazê-la ao médico. No começo eu não me agradei. A nossa região é bem plana, não tem esta ‘morraçada’ que tem aqui. Resolvemos vir para cá depois de muito pensar. Com o dinheiro que ganhei de direitos trabalhistas eu comprei o bar que eu tenho hoje. Eu não acreditei que foi tão rápido cair nesta luta. A gente fez muita coisa pelo Morro. Criamos até um time de futebol, que hoje está fundido com outro - o Juventude. Hoje chama Juventus porque se juntou com o Ipiranga que é da Comunidade também. A gente chegou a alugar ônibus para 160 pessoas ver os jogos. Com isso a violência diminuiu, as pessoas ficaram amigas. Isto era uma atividade mais para os homens. As mulheres não tinham nenhuma atividade específica. Elas saem junto com o time. Na Casa da Comunidade tem grupo de mulheres, com curso de corte e costura...”*

José Pires acredita que o projeto prioritário atual para a Associação e para a Comunidade como um todo é a execução de uma ampliação da Casa da Comunidade e

a construção de uma Igreja. A renda deverá vir de eventos promovidos pela Associação. Ele nos relata que o último processo eleitoral para escolha da Diretoria da Associação teve um nível de participação pequeno dos moradores. Houve 288 votantes num universo de 520 famílias, ele acredita que esta baixa se deu em virtude da falta de objetivos mais claros e urgentes que levem a Comunidade à uma luta mais organizada. As pessoas ficam acomodadas com as melhorias e deixam de lutar por novos ganhos. José Pires acredita que futuramente o Morro do Horácio deverá ganhar uma creche, uma quadra de esportes polivalente para a escola e ter uma praça, construídas nos terrenos vagos, pertencentes ao Estado. José Pires não pretende sair de forma alguma deste lugar. Aqui encontrou lugar sossegado para descansar e criar a família, sem patrão. Ele estudou até o segundo ano primário, em escola de batalhão, lá em Curitiba, saindo da escola no início do 3º ano para ajudar os pais na lida. Sobre o aprendizado de lideranças comunitárias, sr. José acredita que ele aconteça só na prática. *“O movimento não é ensinado, a gente ganhou respeito lutando e brigando para que as coisas da Comunidade mudassem para melhor. O poder público não pode ser tomado como inimigo. Deve ser nosso aliado. A tendência é ter confronto, debates pesados. A gente precisa ter jogo de corpo, precisamos ceder de vez em quando, para não perder todas as conquistas anteriores. A Associação hoje parece não pensar mais assim. Muitas pessoas da Comunidade tem procurado a Casa da Comunidade e tem recebido um não. Isso pode jogar o nosso trabalho pela janela”.*

ANEXO 8

**ENTREVISTA COM DONA MARICA -
EXEMPLO DE RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS PROFESSORAS
RITA PINHEIRO E FÁTIMA MENONCIM**

“07/10/95.
10:30 - 11:00

Relato da entrevista com moradora antiga do Morro do Horácio.

Seu nome é Maria Cecília dos Santos, conhecida como Dona Marica. Logo que nos apresentamos como professoras da Rede Municipal de Ensino, ela não foi acolhedora, dizendo ter pouco tempo. Argumentamos sobre a importância desta entrevista e o diálogo começou, tornando-se acolhedor e mais informal.

Quando perguntamos sua idade, ela brincou e sorrindo respondeu: ‘dezoito’ - acrescentando a seguir: ‘a vida começa aos quarenta’. E destes, vinte e nove anos já fazem que mudou-se de Curitiba (onde era agricultora) para cá (Morro do Horácio, onde hoje é doméstica). Também trabalhou como diarista. Recorda-se que aproximadamente por volta de 1970, cursou o 1.º ano do antigo MOBREAL.

Possui religião católica.

Fala de seus filhos com bastante entusiasmo. Três deles são legítimos e já estão casados. Os adotivos e ‘de coração’ perde-se nas contas. Está criando 2 netos, o mais velho com 12 anos é estudante do Colégio Hilda Teodoro, o mais novo com 2 anos não frequenta creche por falta de vaga. Em sua casa reside com os netos e seu marido.

Não frequenta a casa da comunidade por julgar que as atividades realizadas aí são monótonas. Participou nos tempos em que estas aconteciam na primeira sede ‘sua própria casa’. Para que isto acontecesse, fez um ‘puxado’ a fim de organizar reuniões.

Moradora desta mesma casa aproximadamente a 25 anos como proprietária. ‘Era barraco de madeira. Foi imendendo’. ‘modo guachichi’. Em Curitiba, lugar de onde veio, morava na casa do patrão. Mudava patrão, mudava de casa. Às vezes era grande; às vezes, pequena.

Lembra com nostalgia de sua chegada ao morro e das primeiras experiências vividas. Sentindo saudade conta que trouxeram seu marido para a penitenciária na condição de detento. Ela veio em seguida e passou a fazer parte da comunidade de ‘esposas de presos’. O morro naquele tempo, conta ela, não possuía infra-estrutura. As pessoas eram mais amistosas. A empresa CELESC, denominava-se ELFA. Havia neste lugar uma fábrica de cera e as mulheres, em sua maioria trabalhavam

numa pedreira (atividade eminentemente braçal, cortando pedra). Quando fugiam presos, as autoridades policiais subiam o morro para avisar.

Lembra Dona Marica que hoje em dia, os canais de informação reduziram. As moradias subiam morro acima. As pessoas não se conhecem mais. O trabalho braçal feminino diminuiu bastante. Acredita ela que, as lutas pelos direitos humanos, a dos sem teto e sem terra provocaram uma reviravolta na educação infantil, tendo em vista que existe muita criança abandonada e outras que não ouvem seus pais. Acredita que entre as pessoas mais jovens existe uma disputa pelo poder, fato este que oferece maior entendimento seu com pessoas mais antigas.

A infra-estrutura atual do morro é satisfatória. Está gostando do transporte coletivo, porém é necessário que haja mais horários de ônibus. Afirma que existem muitos bares para vender ‘cachaça’ e sente a falta de uma farmácia, uma vez que os remédios de primeiro socorro não podem mais ser vendidos em vendas.

Não fala em mudar-se desta para outra casa. Mudaria para uma fazenda ou sítio.

Algumas histórias que Dona Marica lembra como interessantes:

1. A história da distribuição de sementes, quando tentaram induzi-la a promover campanha eleitoreira, afirmando que recebera ajuda do governo. Ela nega-se e diz que aí começou sua briga com D. Mariquinha, moradora também antiga.
2. Na chegada do Armazém Comunitário D. Mariquinha criou intriga afirmando que estes produtos (comercializados pela família de Dona Marica) deveriam ser doados.
3. A distribuição do ticket do leite acontecia como permuta. As pessoas deveriam ajudar na construção da Casa da Comunidade. Houve muita briga e interferência policial e não houve a distribuição dos mesmos enquanto as pessoas não estivessem envolvidas na referida obra.

Concluimos a entrevista numa relação mais amistosa, perguntamos seu endereço. Dona Marica disse que sua rua não tem nome porque não houve reunião. E pensa em alguns. ‘Rua Comunitária’ ou ‘Rua so Meus Vizinhos’ para evitar que seja homenageada alguma pessoa, fazendo referência ao nome da escola: Osvaldo Galupo.

‘Fim da entrevista, poses para fotografias, despedida e recebemos o convite para um retorno’.

Entrevista realizada por Rita Pinheiro e Fátima Menoncim”.

Dona Marica, a seguir vista pelos olhos da professora Rita Pinheiro.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

Códigos: F - Fátima

R - Rita

M - Dona Marica

M- A minha idade eu sempre digo assim, que eu tenho 18...porque a vida começa aos 40...

F- Então marcamos aqui que a senhora tem 18 porque a vida começa aos 40.

R- De onde a senhora veio? Já notei que é do interior.

M- Eu sou de Curitiba, Ponte Alta, uma vilazinha.

R- Quanto tempo a senhora está aqui?

M- Em abril fez 29 anos. Eu vim em 66.

R- A profissão da senhora? A senhora trabalha fora?

M- Eu trabalhava na roça, na fazenda, tirava leite...Aqui a gente começou a trabalhar pelos cantos, faxineira, lavadeira essas coisas assim que de lá vem prá cá e tem que enfrentar porque não tem estudo.

R- A senhora hoje trabalha?

M- Hoje em dia eu não trabalho. Fico em casa. Não trabalho até porque tenho problema de saúde.

R- A senhora estudou até onde?

M- Eu fiz o 1.º ano do Mobral aqui, graças a Deus...Quando saiu a primeira Mobral...

R- Está alfabetizada?

M- Ainda que sei assinar o nome, 'divulgar' algumas letras em jornal, algumas placas de ônibus. Mal e mal mas eu sei.

F- Foi aqui no MH mesmo?

M- É nós morava aqui e a gente...na paróquia, aqui na Agrônômica.

R- A senhora tem alguma religião?

M- Católica.

F- Só pra retomar, em que ano a senhora fez o Mobral?

M- Acho que foi em 70...Não me lembro agora. A gente não marca bem as coisas. Foi a primeira Mobral que saiu.

R- Quantos filhos a senhora tem?

M- Meu mesmo são 3. Mas entre os meus e os de amor e carinho, ou outros de coração e os adotivo, os adotado, são meus filhos. Dá bastante...Dá uns 7.

F- Moram aqui com a senhora?

M- É aqui só tem 2. Este aqui e o outro que estava aí.

F- A senhora tem 3. Onde mora o outro?

M- A...mora aqui na frente.

F- É casada?

M- É casada. Meu filho mora ali prá lá, uma meia-água. O outro em Canasvieiras. Um criado também mora ali. O outro mora naquela casinha ali.

F- Então são 3 filhos teus legítimos? Nenhum mora com a senhora?

M- Em casa não...Tá tudo casado...Só tem estes que é neto. Tô criando. E este outro também que é neto, que é filho de um que já criei. Então também tenho que é neto.

F- A senhora então cria dois que é neto?

...

F- Ele está com idade de ir à escola? Está com 12 anos?

M- Está no Hilda Teodora lá embaixo.

R- Frequenta que série?

M- A quinta série.

R- E o pequeno?

M- Fica em casa porque não arrumei creche pra ele.

R- Eu soube agora que é uma batalha. Quantos anos ele está?

M- dois anos.

... Ele é diferente das outras crianças que eu já criei. Ele é revoltado...

F- Aí a senhora tem os dois netos que moram aqui. Moram quantas pessoas nesta casa?

M- É mais o casal e as duas crianças.

...Só que daí quando não tem creche ficam os outros netos aqui.

F- Não é sempre?

M- Não, não é sempre, é quando chove.

R- Quantos netos a senhora tem, aí de fora?

M- Netos mesmo são 10...Tem os outros...

...Tem 4 que é do meu enteado, e tem o outro que meu filho adotou, mas é neto.

R- A senhora usa de alguma forma, frequenta, vai a reunião na Casa da Comunidade ou não?

M- Agora não tenho ido, mas eu sempre, toda vida participei das reuniões da CC. Nesta direção nova eles fizeram só uma reunião ainda.

R- A própria comunidade é que não chamou?

M- É.

R- Outra coisa...A CC deve ter outras atividades que não sejam reuniões...

M- Tem, tem muitas atividades. Só que agora ela está monótona porque esta diretoria que entrou agora estão jogando assim as coisa pra a rua. As coisa dali, cadeiras que foram adquiridas com carinho estão jogando. Até tem um balcão aí que era de criança...Jogaram pra fora que nã prestava. Tudo madeira nova, olha...não foi dinheiro deles. Depois foi uma batalha que a gente fez. Ganhou com batalha. A cadeira foi comprada...Não custou o dinheiro deles.

R- Mas mesmo que tenha atividade a senhora não está indo?

M- Não, em atividades eu não estou indo, porque tem horas...Eu não estou frequentando pra não dar aquele clima. E tem o grupo da Mara que é catequista das crianças. Catequese essas coisas assim, nisso a gente vai...

F- Então, catequese, missa participa?

M- Na própria CC.

R- Vem padre de fora?

M- Tem padre...Vem na quarta-feira. Quarta sim, outra não. No primeiro sábado do Mês também tava dando missa. Agora sábado não teve.

F- Tem atividade que é de igreja e tem atividade que não é de igreja...Nas outras a senhora não vai?

...

R- Outra coisa D. Maria, a senhora sempre morou nesta casa?

M- Sempre.

R- Desde que chegou aqui, ou não?

M- Não. Quando cheguei aqui eu fiquei zanzando.

R- Pela ilha?

M- É...

R- Por onde?

M- A gente morou na chácara de cima do Dr. 'Dalbi'.

R- Eu acho que nós vimos, nós passamos por lá, bem lá no alto.

M- É bem lá no alto.

...Agora já não é mais chácara é um loteamento.

R- A gente sentiu ar de chácara. As frutas...

F- Há muito tempo a senhora mora nesta casa?

M- Nesta casa eu acho que faz uns...Não me lembro bem.

F- Esta casa é sua?

M- Esta casa é minha.

R- A chácara qual era o nome da pessoa?

M- Dr. Dalbi Pereira...

R- Então a senhora é dona desta casa...Desde que a senhora chegou aqui a senhora fez alguma reforma na casa. Ela era de um tamanho e ficou de outro?

M- Não. Era um barraquinho...de madeira. Era bem pequena. Com o passar do tempo, a gente fez a moda do 'guaxixim'. Foi emendando, foi emendando, foi emendando...

R- 'Guaxixim'?

M- 'Guaxixim' é um bicho que faz uma casinha a para a outra assim de barro. Não sei se a senhora conhece. Ele faz assim uma casa, depois faz outra de par, faz outra de par, vai fazendo...

...A gente fez assim, com o passar do tempo que a crise foi melhorando a gente fez uma grande de madeira. Daí com o plano...do Sarney a gente começou a guardar o dinheirinho...Daí foi feita esta beirada aqui para fazer a reunião. As atividades da CC começou tudo aqui... Por isso às vezes me revolta. Senhora tudo aqui minha senhora. Aqui deu casamento, aqui deu batizado, aqui deu comunhão. Só não deu crisma porque tinha lama aqui na frente.

... Então me revolta ver essas coisas porque a gente fez sacrifícios, gastou, fez este beirado aqui pra fazer reunião. Então com o passar do tempo a gente foi adquirindo dinheiro pra aumentar nossa casa. De material porque a de madeira tava caindo. Então a

gente guardou um dinheirinho. Tinha umas vacas a gente foi vendendo, guardando dinheiro e fez a casa. Quando o Collor entrou ele comeu nosso dinheiro, nossa casa está parada assim.

...Fazer o que não é? Ficou assim...Me revolta. A CC a gente fez com tanto sacrifício, tanto sacrifício. Aí chega um, quer mandar, chega outro estraga, chega outro quebra...Então é onde a gente fica sem saber onde olha...A gente dá um respiro, aperta a mão...A gente fica no canto da gente.

R- ...Lá de Curitiba a senhora em fazenda...A senhora morava na casa do patrão ou era sua?

M- Do patrão.

R- Era maior, menor que essa, como era?

M- Dependendo da fazenda era maior...Dependendo de onde punha a gente pra morar era pequena...Então a gente não pode dizer que a casa era melhor e pra não prestava...A gente nunca tinha onde morar fixo. A gente ficava jogando pelas fazendas.

...Muita diferença, porque aqui é meu, graças a Deus...A gente sente falta de alguma coisa que a gente tinha, mas a casa aqui é da gente.

R- Outra coisa dona Maria, como era o MH quando a senhora veio pra cá?

M- Se eu lhe contar como era o MH dá saudade daquele tempo.

F- Ah! Então vamos fazer uma coisa dona Maria...Sei que a senhora está fazendo o fogo, mas a senhora descreve pra gente como é e a gente quer pedir uma coisa. Pra senhora tentar fazer do seu jeito um desenho de como era. O que existia. Como se a senhora fosse inventar um mapinha...A senhora faz o desenho?

M- Faço. Eu já vou dizer como é que era. Quando eu vim pra cá o meu marido não veio, trouxeram ele, porque ele era preso...Então ele veio na frente, depois eu vim com sacrifício. Então eu cheguei aqui...Aqui que era o Morro da Penitenciária e ali onde é o CIC era o pátio da Penitenciária...Aqui só morava preso...Então era bom naquele tempo. Eu digo que era bom porque as pessoas eram muito unidos.

R- Eu sei, porque tinha uma razão que unia vocês?

M- É uma mãe ajudava a cuidar dos filhos pra outra trabalhar...A outra lavava as roupas da vizinha porque quando a outra cuidava dos filhos aquela lavava a roupa da outra...Algumas vezes pegava comida na Penitenciária porque dizia aquelas que não tinha. O Morro aqui não tinha luz direito, os postes era de madeira, velho. A rua não era

calçada, era rua de lama, dava enxurrada, esburacava tudo...A gente pra descer ia com o calçadinho na mão, ia lava os pés lá na grota, lá no seu Bento, hoje em dia não tem nada...Já calçaram tudo. Por isto que eu digo que me dá saudade.

As águas da fonte minha senhora todo mundo usava as águas da fonte pra beber, pra lavar...Era água cristalina, água ótima. Só sujava quando dava chuva. Eu digo tenho saudade. A luz quando dava chuva com vento, os postes caíam...Aquele tempo não era que nem aquela época. Aquela época é uma palavra antiga. Nesta época a CELESC era 'EFA'...Ficava ali pra lá da Ceisa acho que agora é uma casa de móveis usados. Era ali. Então eu digo que tenho saudades porque as coisas eram diferentes.

A gente tinha as coisas a gente fazia roupa pras crianças da outra, na mão, emendava retalho, recortava roupa velha. Era as coisas bacanas. Agora tem tudo minha senhora, todo mundo tem casas lindas como estão vendo, a água encanada, luz de primeira classe. Agora tem gente que mora ali, não sei como, não sei como é. Não senhora eu não conheço os nomes.

...Não sei como é que mora. Então as coisa já mudaram. O MP pra lá que era a rua da Cera. Tinha uma fábrica de cera.

R- Rua da Cera?

M- É lá no MP tinha uma fábrica de cera...Se eu não me engano o filho da dona Judite que mora do lado do seu Colombo parece que os meninos trabalharam lá...Então eram coisas diferentes. Agora aqui assim, tinha um carrero, já saía lá.

...E a casa não tinha casa lá pra cima, quando eu cheguei aqui...Aqui era plantação.

R- Tipo chácara?

M- É. E pra lá era todo da Penitenciária. A gente plantava. Então pra lá deste calçamento era da Penitenciária. Tinha uma cerca de arame, a gente plantava pra lá. Era tudo da Penitenciária. Só tinha uma fileira de 'eucalipteiro' que ia daqui até lá em cima. Hoje em dia terminaram de derrubar uns ali, ainda.

...Era diferente, não era como é agora. Então sei lá, as coisa mudam...Eu tenho saudade daquele tempo. Embora as oisa, por um lado era meio chocante. Mas a gente se lembrar, deixar aquilo pro lado e lembrar do outro lado, dá saudade.

R- Outra coisa. Deixa eu lhe perguntar uma coisa. A senhora está falando da rua da Cera. Não tinha uma pedreira por aqui quando a senhora chegou?

M- As mulheres nesse tempo elas pegavam pedra. Estes dias eu estava falando ainda não me lembro pra quem eu estava dizendo...Quando eu cheguei aqui eu não quebrei pedra...Mas as mulheres andavam por aqui pelo Morro e arrastavam de carrinho, de lata, de saco nas costas e levavam num beirado que tem aí e até agora é a casa da Lenita, não sei quem mora por ali. Então tem uma escadaria de pedra era o depósito das mulheres. Dali até lá embaixo e a mulherada fazia depósito de pedra ali e vinha alguém pegar, comprar pedra.

R- A mulherada?

M- A mulherada e a criançada...A dona Catarina, mulher de seu Benedito. Seu Benedito era preso. Pergunta pra ela. Ela cansou de quebrar pedra. Várias outras mulheres. As mulheres batiam a cabeça que era mulherada dos presos.

R- Elas quebravam a pedra. Colocavam no depósito.

M- Daí alguém vinham comprar...

R- Como é que as mulheres se organizavam...?

M- A pedra era de cada uma.

...Hoje em dia não precisa porque as próprias pedra já quebrada. O caminhão vem entregar em casa...Era engraçado naquela época...

R- A senhora não viveu nesse tempo?

M- Eu já cheguei no final dessa época... Já teve aquela fase de quebrar pedra. Aí elas achavam outras atividades, bem mais empregos.

F- Dona Maria isto foi uma grande diferença que existiu quando a senhora chegou aqui. Além dessa tem outras coisa que são chocantes, que aconteciam na época e que hoje em dia não acontecem mais? Por exemplo a senhora nos falou assim, quando a senhora veio morar aqui as coisas eram mais coletivas elas se ajudavam mais...Tem alguma outra coisa que a senhora tenha percebido?

M- A respeito da lei, das autoridade, o modo de policiamento. Nesta época quando fugia preso dali eles saíam e vinha um jipe. Nessa época era o...Que o guarda-chefe era o...Eles mesmo subiam com um jipe velho até aqui em cima avisando: Fugiu preso, não deixa as porta aberta, não sei mais o que...

Hoje em dia não tem mais isso.

...Foge preso, dá coisa aí, a gente não sabe patavina nenhuma. Nessa época depois disso, eles iam por aí pegavam o preso, levavam de arrasto pelas ruas...Hoje em dia não tem mais isto, eu nem sei se eles andam atrás de preso por aí.

F- Mas aí eu vou perguntar uma coisa pra senhora...Então a senhora não tem essas informações. Quando eles avisavam é que eles julgavam que os presos podiam trazer perigo? Tinha violência aqui? Como é que era?

M- Os presos invadiam as casa, dentro das casa, pegava uma criança pra poder se escapar. Roubavam as roupas diferentes...Estes tempos fugiram uns por aí, entrou no quintal da vizinha e carregaram as camisas e deixaram as dele por aí e foram embora. Tchau e benção.

F- E isso assustava vocês? Quando tinha fuga de preso vocês ficavam assustados ou não?

M- Num sentido sim, por outro não, porque eu achava que eles não faziam mal...Eles se escondiam, pegavam uma roupa...Mas algumas tinham medo deles pegarem as criança pra se defenderem. Como acontece hoje em dia. Pega outro pra se livrar. Só nesse sentido...Eu acho que essa luta dos tais da terra, luta pela terra, luta pelos seus direitos, não sei o que, tem uma reviravolta grande. As vezes eu pensando me choca muito. Porque nesse tempo as crianças todas trabalhavam, junto com as mães, carregando pedra. Estes estudavam, ninguem via criança mal falada na rua. Criança de rua...Ensinavam as crianças a trabalhar. Hoje em dia não tem isto. Então é onde que dá, que dá marginal, prostituta, porque desviou desse pensamento. As mães não tem mais aquele direito de exigir o trabalho dos filhos. A criança pode viver em liberdade, pode gritar com a mãe, bater na mãe, ele tem o direito dele...É o que eles pensa. As autoridades acham que a criança tem aquele direito...

R- Como é que a senhora se entende com os seus vizinhos? Todos os moradores daqui são antigos?

M- Os que são mais antigos que a gente tinha a gente ainda se entende mais ou menos. Porque não tem aquela vontade de pegar o poder...Por exemplo, quando eles chegaram aqui eu não tinha grandes coisa mas a minha casinha, apoiava muitas família. Teve gente que chegou aqui, não porque eu queira falar, mas eles comiam aqui. Bebiam aqui. Dormiam aqui. Hoje em dia nem me olham na cara. Entende o que eu quero dizer? Eu acho que isto, não sei se é por causa da evolução dos tempo, que ficaram melhor de

vida...como diz o ditado 'eu parei no tempo'. Eu não evolui...Podia ter arrumado uns bons empregos.

R- Mas dona Maria a senhora não evoluiu...Porque a senhora parou?

M- ...Eu fiquei cuidando das minhas coisas. Eu trabalhava, eu cuidava. Naquela época tinha vaca bastante, então eu tinha plantação, hoje em dia eu não tenho mais...Por outro lado ali onde tem aquelas casa tinha plantação, minhas vacas paravam por ali...Então foi quando começou a diminuir nosso lugar. Onde é a escola...Eu plantava minhas verduras, tirava a metade do sustento da minha casa era ali. Na escola tinha verdura, as frutas, os meus porcos que paravam ali, as minhas vacas, meus pé de café...Tinha de tudo ali.

...O lugar foi sendo ocupado.

F- De quem era esse terreno na época?

M- Este terreno ali, eu digo que foi uma 'cambalacharia' do seu Dalbi, porque aquilo ali era dele...Quando nós trabalhamos lá com ele nós fizemos nossa casinha aqui. Antes de mudar pra cá, nós sempre ficamo olhando.

...Mas nós não sabia que eles ia lotear, não pensava que eles iam lotear tudo, que alguma coisa ia ser. Então se eles fossem pessoa boa, eles não tinham doado pra área verde. Tinham chegado em nós.

...Eles doaram pra Prefeitura pra área verde...

R- Quando vocês perceberam?

M- Daí a Prefeitura queria tomar, sei lá como é que foi. Daí a gente fez uma batalha e disse...Só abro mão se for pra fazer uma escola.

R- Em que ano a senhora se lembra?

...Aí vocês determinaram?

M- Aí foi determinado. Só abria mão se era pra fazer a escola. Daí a gente jogou as vaca prá lá, as plantação pra lá...Já devoraram tudo.

R- As coisas que vocês tem aqui, luz, água, vocês tem telefone público...Isto satisfaz ou não?

M- O ônibus foi uma batalha e uma promessa do prefeito Grandó. Então ele fez a promessa e cumpriu. Daí a gente está satisfeito mas ele podia por mais ou um grande. Porque tem dia que a turma do Morro do Céu enche o ônibus e a gente vem às vezes nem dá pra vir.

...A água também foi uma batalha. Foi uma luta, uma luta pra gente...

R- A senhora falou que tinha muita fonte aqui?

M-...Eu tenho um livrinho quem fez a luta pela água. Quem fez foi a Maristela...

F- Dona Maria...tem alguma coisa que o Morro não tem e precisaria ter?

M- O que o Morro precisaria ter pelo menos na boca da rua é uma farmácia. Porque quando remédio é vendido em venda é uma coisa ótima.

...Então se dá uma febre na gente, vai dar onde? O comprimido Melhoral Infantil a gente compra ali na venda mesmo...

R- Falta alguma coisa de comércio?

M- Uma coisa que eu não queria tanto bar de cachaça. Isto é coisa horrível que eu acho...Um pão ninguém dá, mas um copo de cachaça tem...

R- Se a senhora gostaria de mudar daqui. Se sonha, planeja mudar...Ir embora.

M- olha pensar de mudar não. A não ser se aparecesse um sítio, uma fazenda, que eu pudesse me expandir, plantar, criar bicho. Aí era outra coisa. mas eu vou me mudar daqui não.

F- Emprego, a senhora diz que parou de trabalhar porque ficou doente. Qual o seu problema de saúde?

M- Eu tirei um seio.

...Tinha um...maligno lá. Faz mais de dois anos.

F- Aí o médico orientou que a senhora não trabalhasse?

M- Não ele não disse que não era pra trabalhar. Mas ele disse que era pra eu me cuidar, não carregar peso, não me machucar, principalmente queimadura.

F- Qual é o seu endereço pra chegar aqui?

M- Ninguém me conhece por Maria, só Marica. (Elocubração sobre Marica e Mariquinha).

M- Nós não se fechamos. Eu acho que foi por uma besteira. Nessa época tinha plantação. Tinha uma roça lá em cima. E ela trouxe a televisão pra nós fazer uma gravação. Essas época as mulheres davam semente não sei pra quem e faziam aquele concurso de horta. Todo mundo plantava, mas eu plantava e não tinha nada a ver com aquela história...Então ela trouxe a televisão...E ela me orientando pra mim dizer que elas é que davam semente...Nas pergunta que o...Não lembro o nome. Um senhor muito bacana. Quem que incentivava. Pra eu responder que eram as mulheres. Eu disse assim...

Já nasci na roça, meus pais eram de fazenda. Então não tive 'incentivação'. Quem dava a semente? Moço quem me dá as sementes é uma senhora...A gente se dá muito. Quando ela não me dá eu compro as sementes que falta. Ela ficou doida. Desde aquela vez ela virou a cara pra mim.

F- Esta é uma história interessante dona Maria...

M- Não é interessante? Claro que é, hem!...Alguém vem na minha casa perguntar...Ninguém me incentivou...Não foi o fulano que foi mandar fazer...Aqui quem planta é quem vem da roça, lá da serra. Os daqui não sabem plantar. Os daqui só sabem pescar...E não dá pra pescar em qualquer lugar.

F- Então a senhora brigou com a dona Mariquinha?

M- Não, ela virou a cara, não conversa mais comigo...Virou encrenca, tinha poder. Ela mandava. Não é por aí...Se eu posso dizer alguma coisa a gente vai junto.

F- A senhora lembra de outra história do Morro de uma forma geral, alguma coisa importante?

M- Com a mesma, a dona Mariquinha, então veio o Armazém Comunitário. Vocês conhecem o Programa AC, não é? Não é nada pra dar é pra vender...Então tem o filho que mora ali do lado. Outras pessoas que vieram e começaram a vender aqui na casa...Então ela um dia tinha feira aqui...Ela começou a xingar...É isso aí não é pra vender é pra dar. Eles tão roubando, tão vendendo. Eu quieta no meu canto...Fui eu que arrumei pra dar, eles estão vendendo. Quando ela disse que foi ela que arrumou pra dar, eu disse, escuta aqui desde quando um caminhão cheio de alimento pra dar? Vamos lá nas autoridade agora mesmo. Passei a mão no braço e ela não quis.

R- Este Armazém continua funcionando?

M- Continua. Até as 7 horas eles vendem...Do lado ali.

..Várias comunidades tem.

F- Mais alguma história dona Maria, dona Marica? Agora está mais íntima.

M- Tem muita coisa...O tempo do Sarney eles davam leite. Enchiam a casa, ticket do leite...Essa época nós estava fazendo a CC. Tinha um grupo que comandava o ticket do leite. Então era pra ajudar a construir a CC. Deu polícia minha filha. Depois do trabalho vocês ganham o ticket.

Faz muito tempo, acho que foi a dona Mariquinha que chamou a polícia...Era noite, como iam distribuir o leite. Foi no outro dia, depois de trabalhar foi distribuído.

R- Havia mais movimento, mais situações...

M- As coisas eram mais, sei lá. Nessa época a gente precisava da CC e tudo era aqui...Foi aquela luta pra fazer a CC. Foi uma batalha, uma batalha...No terminar a CC meu marido pegou as férias dele. Ficou sem emprego e dois meses pra terminar a CC...Iam fazer greve de fome...

F- A rua de sua casa tem nome?

M- Por enquanto não. A gente não fez uma reunião pra colocar o nome da nossa rua.

F- Tem pretensão de decidir o nome?

M- Tem. Por exemplo eu acho que Rua Comunitária é um nome bacana ou Rua dos Vizinhos...Prá não dar o nome de ninguém. Que nem na escola. A escola, tem uma coisa por dentro de mim. Porque ali a escola veio a proposta de pôr o nome de uma pessoa que batalha pela comunidade. Então tinha vários nome. O nome de meu sogro. Aí voltou. Não pode ser nome de pessoa viva...Daí puseram o nome do guri que morreu ali na luz, que malmente tinha chegado, morreu por besteira...E não fazia anos que tinha chegado...Quer fazer uma coisa é aquilo, não é pra desviar.

F- Vamos ao mapa. A gente se prontifica a mexer a polenta...

(Orientações sobre o mapa e despedida...)”.

Observações: O relato da atividade e a transcrição acima foram realizados pelas professoras Rita Pineiro e Fátima Menoncim e não sofreram quaisquer alterações textuais por parte da pesquisadora.

ANEXO 9

**TEXTO COLETIVO ELABORADO A PARTIR DA CONSULTA
BIBLIOGRÁFICA E ENTREVISTAS A MEMBROS DA
LOCALIDADE**

“MORRO DO HORÁCIO: histórias de um lugar perto do céu”

MORRO DO HORÁCIO

HISTÓRIAS DE UM LUGAR PERTO DO CÉU

A Ilha de Santa Catarina, situada junto ao litoral do Estado de mesmo nome, apresenta um litoral bastante recortado, com extensão de 172 km, 42 praias, alguns costões e zonas de mangue.

Encontra-se separada do continente por um estreito de 28 metros de profundidade e 500 metros de largura. Esse mesmo local delimita a oeste as baías norte e sul e sedia as três pontes que ligam a Ilha à terra firme.

Em virtude de sua latitude (distância em relação à linha do Equador) e influenciada pela maritimidade a Ilha apresenta temperaturas amenas no inverno, abundância de chuvas e verões quentes.

É formada por terrenos graníticos, rodeados de regiões sedimentares. O conjunto granítico é descontínuo, formando arquipélagos - morros - que se sobressaem na paisagem, cimentados por sedimentos mais recentes, que hoje configuram as áreas mais baixas de nosso relevo e as praias. Essas partes mais elevadas da Ilha, de estrutura granítica, foram formadas no período geológico denominado Pré-Cambriano, ou seja, são rochas muito antigas e compõem a unidade do relevo brasileiro caracterizado como Serras Litorâneas.

Os solos da Ilha não são muito férteis e sofrem muito com a erosão. A vegetação primitiva era a Floresta Atlântica, hoje quase totalmente devastada.

O núcleo urbano, profundamente transformado e sofrendo impactos ambientais elevados, foi fundado em 1720. Três anos depois, contando com 27 casas, ascendeu à categoria de Vila de Nossa Senhora do Desterro. Em abril de 1910, a cidade, agora chamada de Florianópolis, inaugurou seu sistema de tratamento d'água potável; a luz elétrica e o sistema de força encontravam-se nessa época com obras bastante avançadas.

As ruas da cidade cresceram desordenadamente, obedecendo a interesses comerciais e se caracterizam por terem traçado estreito e sinuoso.

A cidade é cortada pelo Rio Fonte Grande, hoje conhecido como rio Avenida ou rio da Bulha. Este rio foi canalizado pelo Estado a partir de 1905. Nas obras, que duraram até 1918, muitas casas e pequenas ruas localizadas nesta área desapareceram.

A avenida Mauro Ramos, que atravessa a parte oriental da cidade, beirando o sopé do Morro do Antão, foi inaugurada na década de 40 e mudou definitivamente o traçado da cidade. A abertura da avenida, da mesma forma, absorveu o traçado de ruelas antigas. Os ocupantes dessas artérias marginais mudaram-se para o morro, dando início ao processo de ocupação dessa área pela população mais pobre.

O Morro recebeu este nome em homenagem a um de seus primeiros moradores, o açoreano Antão Lourenço Rebelo, natural da Ilha Terceira. Serviu de posto semafórico de navegação e sediou edifícios de uso público, como o Hospital de Caridade e o Reservatório da Companhia de Águas e Saneamento. Além disso, ali se vislumbravam belas chácaras. Com o passar dos anos o entorno das primeiras edificações foi sendo desmatado e surgiram diversos bairros residenciais à sua volta. As velhas chácaras foram sendo loteadas e a ocupação urbana iniciou a subida das encostas, de forma muitas vezes caótica. Atualmente é acentuado o processo de favelização no morro, que a cada dia se vê inchar com a presença de novos moradores, indivíduos que aqui chegam à procura de oportunidades.

O fluxo de migrantes de áreas rurais do Estado aumenta substancialmente nas décadas de 70 e 80 e determina prioritariamente a ocupação de mangues e encostas (lugares menos valorizados). No entanto, a ocupação dessas áreas tem acontecido de maneira desordenada, sem qualquer preocupação com a preservação desses espaços.

A localidade do Morro do Horácio, localizada num dos flancos do Morro do Antão, voltada para a baía norte da Ilha de Santa Catarina, com acesso pela rua Antônio Carlos Ferreira na Agrônômica e também pelo topo do Morro da Cruz, é um desses lugares de ocupação. O Morro do Horácio está inserido numa região ocupada pela classe média alta conhecida como bairro da Agrônômica e com este bairro faz contraste. A sua história, feita por homens concretos tem uma relação direta ou indireta com a Penitenciária Estadual de Florianópolis, um referencial muito forte nas redondezas. Há trinta anos atrás os presos vinham acompanhados de suas famílias, sugerindo um compromisso moral maior em relação a elas. Muitos ex-presidiários após

cumprirem pena faziam suas casas nas encostas do Morro e ali se instalavam. Seus primeiros habitantes foram, então, as famílias dos presidiários. Grande parte de seus moradores tem raízes no campo, mais precisamente na região serrana. Eram pequenos proprietários, agregados, meeiros, peões, bóias-frias vivendo em condições de exploração típicas do campo brasileiro. O processo de expulsão dessas populações do campo determina o surgimento de uma nova relação com a cidade. Apesar das injustiças, violência, desigualdade e preconceito passaram a ser a tônica de vida de muitos retirantes do campo, este grupo preza lealmente as relações familiares. A família é uma base sólida e compreende além do pai, mãe e filhos, os primos, tios, avós e padrinhos. Essas pessoas se dedicam a trabalhos de baixa renda em virtude da baixa qualificação profissional - grande parte da população não concluiu o primário.

A rua principal de subida do Morro é bastante contrastante. As casas se misturam entre grandes e pequenas, bonitas e feias. Do alto, este contraste se acentua surgindo visualmente as diferenciações entre a pobreza e a riqueza - os casarões dos ricos de um lado e os casebres pobres de outro.

A Comunidade expandiu-se com o tempo e passou a enfrentar os problemas urbanos típicos: falta de água, luz, esgoto, transporte, assentamento de famílias, escola... Em 1987 foi criada a Associação de Moradores do Morro do Horácio, congregando os interesses da Comunidade. Antes disso, as conquistas no Morro estavam marcadas por "práticas eleitoreiras". A presença de grupos de reflexão ligados à Igreja e o grupo de alfabetização deram início à prática coletiva de resolução dos problemas. Foi nesse momento que as conquistas comunitárias de maior urgência tomaram fôlego. Os movimentos reivindicatórios provocaram a integração e a luta coletiva porque o superação dos problemas comunitários passou a ser vista coletivamente sem apadrinhamentos, como até então era comum. Além da luta pela água e luz, os moradores do Morro do Horácio enfrentaram em 1984 uma ameaça de despejo empetrada por uma rede de comunicações que se dizia dona das terras. Um grupo, mobilizado, foi à cata de informações e documentação que respaldasse seu direito à terra. Neste processo de procura, os moradores foram conhecendo, conversando e se aproximando de Instituições que viriam a apoiar suas lutas, como a Comissão de Justiça e Paz e a COHAB. Uniram-se, também, com outras Associações Comunitárias da região, congregando interesses semelhantes: conquista de infra-estrutura sanitária, escola e terra.

No início de 1986, após serem realizadas as medições , descobriu-se que as terras pertenciam ao sistema penitenciário do Estado e que necessitavam apenas de um termo de doação para a efetivação das escrituras. O Governador do Estado prometeu doá-las mas arrependeu-se em seguida. O grupo, mobilizado, invadiu o Palácio do Governo buscando o cumprimento das promessas de legalização das terras e uma política habitacional mais justa que contemplasse os interesses da maioria marginalizada. Apesar de ser aprovada pelos deputados estaduais, sob pressão da Comunidade, a legalização das terras permaneceu indefinida. As escrituras foram liberadas somente em 1994 e hoje esperam reconhecimento junto aos cartórios de imóveis da Capital.

A luta pela escola também não aconteceu com menos ardor. As crianças da Comunidade, para estudarem, precisavam deslocar-se a pé a duas escolas nas redondezas, Trindade ou Agrônômica. Isto oferecia riscos aos pequenos já que precisavam atravessar ruas movimentadas e caminhar demais. A Associação encaminhou à Prefeitura um relatório minucioso contendo levantamento estatístico das crianças residentes na Comunidade, acompanhado de um abaixo-assinado. Apesar da demora do Prefeito em assinar o contrato de construção da escola e da necessidade dos moradores contribuírem na empreitada, a escola foi inaugurada em 1991 e atende, hoje, grande parte das crianças da Comunidade.

Em janeiro de 1987 é eleita a primeira diretoria da Associação de Moradores, já formalmente legalizada. Apesar da falta de experiência e do pouco amadurecimento frente a tarefas burocráticas, com o tempo, a Associação sofreu reformulações, a nível de estatuto e de objetivos de trabalho. Em 1989, foram criados pequenos grupos de trabalho - do Leite, da Escola, de Vizinhos, da Casa da Comunidade, do Esporte, da Terra...

A mobilização coletiva mostrou-se coesa nos momentos emergenciais, mas, após a consecução destes objetivos prioritários, ocorreu uma desmobilização dos moradores, que se acomodaram com as melhorias, deixando de lutar por novos ganhos e de interessar-se pelo delineamento de projetos comunitários.

Apesar de parecerem diluídas, as lutas comunitárias atuais se esforçam pela ampliação da linha de ônibus que serve à localidade, pela construção de uma igreja, pela inauguração de uma creche e de uma área de lazer para as crianças. A instalação de

uma farmácia e a de um posto de saúde também são conquistas necessárias, segundo seus moradores.

Em comparação a trinta anos atrás, o Morro do Horácio viveu conquistas significativas. Desde os tempos em que era conhecida como “o morro dos presos” testemunhou momentos de muita luta e conflito. O nome definitivo é uma homenagem a Horácio Mafra, comerciante do sopé, dono de um comércio que abastecia as famílias dos detentos. Segundo depoimentos, seu Horácio acolhia a quem necessitasse de ajuda e abrigo, auxiliando no alojamento das famílias até sua fixação definitiva por ali. Naquela época, o acesso ao Morro era extremamente precário. Além de poucas casas existia muito mato e falta de luz e água encanada. A água vinha de um pocinho e era puxada por mangueira. As esposas dos detentos quebravam pedras e as negociavam para conseguir sustentar seus filhos. Além disso, as pessoas enfrentavam muito preconceito por parte dos demais habitantes da cidade que associavam o lugar à marginalidade e ao crime.

Hoje, com aproximadamente 3000 moradores, distribuídos em 800 casas e 273 lotes legalizados, as pessoas investem em melhorias. A Associação de Moradores, eleita a cada dois anos, encampa formalmente a luta comunitária e é um local de referência. A escola da mesma forma exerce um papel de pólo centralizador dos anseios da Comunidade. A luta dos moradores pela construção da escola mas essencial. A Escola Básica Municipal Osvaldo Galupo recebeu este nome em homenagem a um menino da Comunidade que aos treze anos de idade morreu eletrocutado ao cortar bambus para construir um galinheiro. Este menino pertencia a uma das primeiras famílias que se instalaram no morro. O terreno em que se situa a escola foi doado por D. Maria Cecília dos Santos, conhecida no Morro por D. Marica. Ela usava aquela terra, antes, para plantar e criar gado. Apesar de pequena, a escola Osvaldo Galupo, atende aos moradores oferecendo vaga a quem procurá-la. No entanto, as crianças a partir da quinta série precisam deslocar-se para o Colégio Estadual Padre Anchieta, na Agrônômica, ou para o Colégio Hilda Teodoro Vieira, no bairro da Trindade. A escola é assistida por profissionais comprometidos com a educação e com o espírito comunitário. Frequentemente sedia festas, gincanas culturais e eventos sociais que congregam as pessoas e arrecadam fundos para os projetos da Associação dos Moradores. É muito comum, aos sábados, que pais de alunos se encontrem para trabalhar em alguma obra a

título de mutirão. Estas obras beneficiam ao coletivo, uma vez que a maior parte dos moradores tem seus filhos frequentando esta escola.

Os habitantes do Morro do Horácio, em sua maioria, diferem de outras populações dos outros morros de Florianópolis, pois se compõem de pessoas de múltiplas etnias existentes: índios e seus descendentes, negros, serranos, brancos, açorianos ou não. Entretanto a predominância é de pessoas originadas do Planalto Serrano e que trabalhavam no campo. Num levantamento feito nos arquivos da Escola Osvaldo Galupo, essas características se evidenciam. A seguir se encontram relacionadas as localidades de origem dos pais das crianças matriculadas na escola:

Pais de alunos da Escola Básica Osvaldo Galupo e suas localidades de origem

| Estado de Santa Catarina | | | | | |
|---------------------------------|--------------------|-------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| LOCALIDADE | N.º DE PAIS | LOCALIDADE | N.º DE PAIS | LOCALIDADE | N.º DE PAIS |
| Florianópolis | 72 | Fraiburgo | 3 | São João Batista | 2 |
| Caçador | 34 | Videira | 3 | Capinzal | 1 |
| Canoinhas | 21 | Matos Costa | 3 | Erval Seco | 1 |
| Lages | 21 | Itapiranga | 3 | Lebon Régis | 1 |
| Curitibanos | 18 | Ponte Alta | 2 | Ascurra | 1 |
| Campos Novos | 16 | Rio do Sul | 2 | Ituporanga | 1 |
| Chapecó | 9 | Abdon Batista | 2 | Águas Mornas | 1 |
| Anita Garibaldi | 7 | Major Vieira | 2 | Canelinha | 1 |
| Santa Cecília | 7 | Tijucas | 2 | Lontras | 1 |
| Alfredo Wagner | 7 | São Joaquim | 2 | Laguna | 1 |
| São José do Cerrito | 5 | Criciúma | 2 | Timbó | 1 |
| Joaçaba | 5 | Tubarão | 2 | Porto União | 1 |
| Iraí | 3 | Pouso Redondo | 2 | Santa Tereza | 1 |
| São Miguel d'Oeste | 3 | São José | 2 | - | - |

| Outros Estados | |
|-----------------------|--------------------|
| ESTADO | N.º DE PAIS |
| PARANÁ | 12 |
| RIO GRANDE DO SUL | 9 |
| RIO DE JANEIRO | 1 |
| TOTAL GERAL | 296 |

* Neste total estão computados tanto os pais quanto as mães do alunos matriculados na Escola Osvaldo Galupo. Registrou-se um número maior de mães, resultado de processos de desagregação familiar e do aumento do percentual de mulheres arrimo de família.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Sônia. Urbanização de Encostas - A Ocupação do Morro da Cruz. Florianópolis: UFSC, 1992. Dissertação de Mestrado no Programa de Arquitetura.
- AMARAL, Heloísa Cristina Martins. Antecedentes, Surgimento e Desenvolvimento dos Serviços de Luz e Força Elétrica em Florianópolis. Florianópolis: UFSC, 1986. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Ciências Sociais/CFH.
- ANDRADE, Djanira Maria Martins de. Hercílio Luz: Uma Ponte Integrando Santa Catarina. Florianópolis: Ed. UFSC, 1981.
- BARRETO, Maria Therezinha S. O Processo de Urbanização do Sub-Distrito da Trindade, 1933-1966, e a Contribuição da UFSC. Florianópolis: UFSC, 1990. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de História/CFH.
- CARNEIRO, Glauco. Florianópolis: Roteiro da Ilha Encantada. Florianópolis: Expressão, 1987.
- FANTIN, Maristela. Sujeitos em Mudança: Experiências Populares de Educação, Organização e Participação No Morro Do Horácio - Florianópolis, entre 1982-1992. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995. Tese de doutorado em Educação - História e Filosofia da Educação.
- HERRMANN, Maria Lúcia de Paula. Aspectos Ambientais da Região Central da Ilha de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 1986. Projeto de Mestrado. Programa de Mestrado em Geografia. Departamento de Geociências/CFH.
- LAUREANO, Rogério João. Alterações Ecológicas no Centro de Florianópolis: A Especulação Imobiliária. Florianópolis: UFSC, 1985. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Geociências/CFH. Curso de Geografia/bacharelado.

MARCON, Maria Therezinha de R. et alii. Patologia Urbana: Favelização no Aglomerado Urbano de Florianópolis. Florianópolis: UFSC, 1986. Programa de Mestrado em Geografia. Departamento de Geociências/CFH.

MORFIM, Zilto José. Consequências Ecológicas da Expansão Urbana de Florianópolis (Ilha) e Atendimento das Necessidades de Saneamento Básico. Florianópolis: UFSC, 1986. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Geociências/CFH. Curso de Geografia/Bacharelado.

OTTO, Maria Aparecida e BALLMANN, Simone. Escola Popular: uma luta contra o fracasso escolar. Florianópolis: UFSC, 1993. Relatório de Pesquisa de Estágio em Orientação Educacional. CED/UFSC.

PELUSO JÚNIOR, Víctor Antônio. Estudos de Geografia Urbana de Santa Catarina. Florianópolis: Ed. UFSC, 1991.

SELVA, Jaqueline Gomes. A Presença do Negro na Ilha de Santa Catarina no Século XIX. Florianópolis: UFSC, 1992. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de História/CFH.

SILVA, Harrison Luiz da. A Percepção e o Comportamento da População do Distrito de Florianópolis, com relação ao Traçado Urbano da Cidade. Florianópolis: UFSC, 1985. Projeto de Mestrado. Programa de Mestrado em Geografia. Departamento de Geociências/CFH.

SOUZA, Eronildo Crispim de. Estudo da Estrutura Interna e das Relações da Comunidade do 'Mont Serrat'- Fpolis -SC. Florianópolis: UFSC, 1992. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Geociências/CFH. Curso de Geografia/Bacharelado. 1992.

JORNAL DE SANTA CATARINA, 10 de julho de 1987 (Coluna Geral). Florianópolis, 1987.

JORNAL DE SANTA CATARINA, 02 de julho de 1987 (Coluna Geral). Florianópolis, 1987.

JORNAL O ESTADO, 23 de março de 1987. Florianópolis, 1987.

INFORMATIVO "MORRO DO HORÁCIO", publicação mensal da Associação de Moradores do Morro do Horácio, n.º 1, outubro de 1995. Florianópolis: Associação de Moradores do Morro do Horácio, 1995.

Documentos e ofícios pertencentes à Associação de Moradores do Morro do Horácio.

ANEXO 10

ROTEIRO DE TRABALHO PARA CONFECCÇÃO DA PLANTA FUNCIONAL

TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA¹

É o procedimento de ensino que privilegia a participação efetiva de todos os alunos e permite que o estudo seja feito a partir da realidade, muito mais rica e estimulante do que os conceitos e os conhecimentos veiculados através dos livros didáticos.

Um campo apropriado para a realização de trabalhos desta natureza é o espaço que nos rodeia. Através de observação, do levantamento de dados, do registro cartográfico, da análise e da conclusão, será atingido o objetivo de *conhecer* e *interpretar* o espaço mais próximo.

Qualquer segmento do espaço pode ser estudado, tanto na zona rural quanto na urbana.

Um Exercício No Espaço Urbano

O espaço urbano apresenta características ricas e interessantes pela forma como se apresenta e especialmente, pela investigação da dinâmica responsável pelos diferentes usos do solo urbano.

O uso do solo urbano está relacionado à vida na cidade, ou seja, às funções desenvolvidas na cidade:

- . residencial;
- . industrial (setor secundário);
- . comércio/ serviços/ transportes (setor terciário).

Planta Funcional De Parte Da Zona Urbana:

Pré-requisitos:

- ° planta da cidade ou localidade;
- ° imagem de satélite, fotografia aérea (postal) ou fotos (antigas/atuais) da área;
- ° material para cartografia: papel, caneta, lápis;

¹ Roteiro elaborado pela professora Jandira Cecchet Spalding

- planilha da área com as ruas demarcadas;
- o croqui deverá ter uma escala adequada (uma boa escala é 1:500).

Como operacionalizar:

1º) caminhar ao longo da área a ser trabalhada, registrando na planilha a ocupação do solo: residencial, comercial, serviços (públicos), industrial (quando for o caso) e áreas desocupadas;

2º) numerar os registros de tal forma que cada tipo de ocupação receba um número na planilha e no levantamento de informações paralelas o mesmo;

3º) registrar observações quanto ao aspecto arquitetural dos prédios (antigos, reformados, velhos, deteriorados...); quanto ao tipo de comércio (fino, popular); quanto ao tipo de residência (unifamiliar, coletiva, fina, modesta);

4º) através de entrevistas, efetuadas nas diversas unidades de uso do solo, obter informações sobre o uso do solo anterior para fazer referência a modificações, ou seja, migrações do uso do solo. Também é interessante a entrevista/depoimentos de pessoas mais idosas que vivem na comunidade;

5º) elaborar a planta funcional da área usando, de preferência, na escala 1:500, na qual deverão aparecer os seguintes elementos:

- título;
- orientação;
- escala;
- legenda;
- arruamento;
- dois pontos de referência;
- comércio ambulante;
- ponto de táxi;

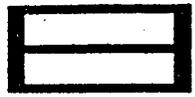
◦ coletivo urbano...

6º) elaborar o relatório analisando os dados observados, comparando e tirando conclusões.

Construção Da Legenda

Deverá ser efetuada juntamente com os alunos. Alguns itens são sugeridos na folha a seguir:

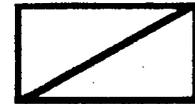
S í m b o l o s



DOIS PISOS



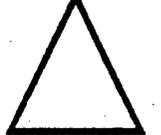
MAIS DE DOIS PISOS



DOIS USOS NO MESMO PISO



FOCO POLARIZADOR



INDÚSTRIA



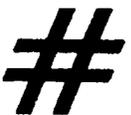
COLETIVO URBANO



COMÉRCIO



COMÉRCIO AMBULANTE



SERVIÇOS



SERVIÇO PÚBLICO

R

RESIDÊNCIA

TB

TERRENO BALDIO

X

PONTO DE TAXI

ANEXO 11

**PLANTA FUNCIONAL DA LOCALIDADE DO MORRO DO
HORÁCIO**

(EXTENSÃO DA RUA ANTÔNIO CARLOS FERREIRA)

ANEXO 12

TEXTO COLETIVO:

INTERPRETAÇÃO DA PLANTA FUNCIONAL DA LOCALIDADE

“INTERPRETAÇÃO DO MAPA

COMUNIDADE EM CRESCIMENTO

1.ª PARTE):

Não houve praticamente alterações no padrão de distribuição e crescimento das casas, exceto por algumas construções complementares (edículas e garagens).

O setor de comércio e serviços é mais incrementado que nas outras partes do Morro. As moradias são construídas em lotes espaçosos, com maior distanciamento entre as casas e aproveitamento do solo para jardins e quintais. As casas já estão concluídas (definidas arquitetonicamente em sua quase totalidade em alvenaria). As ruas são mais largas permitindo um fluxo maior de veículos. Os moradores possuem um padrão de vida melhor.

2.ª PARTE):

A maior parte das casas está em construção, sendo a maioria delas com dois pisos e em alvenaria. Muitos de madeira estão se transformando em alvenaria; as que são de madeira, são bastante antigas. Há, também, uma igreja abandonada, que transformou-se em danceteria. Alguns terrenos baldios, a maioria das casas fica em terrenos individuais. O comércio é inexistente, resumindo-se a uma pequena venda; exceto os botequins que são muitos. As ruas vicinais são bem definidas, sendo que a principal começa a estreitar-se. Há a ocorrência de casas abandonadas, que possivelmente serão terrenos ocupados.

1- morador do lugar
título: cozinheiro e cartomante

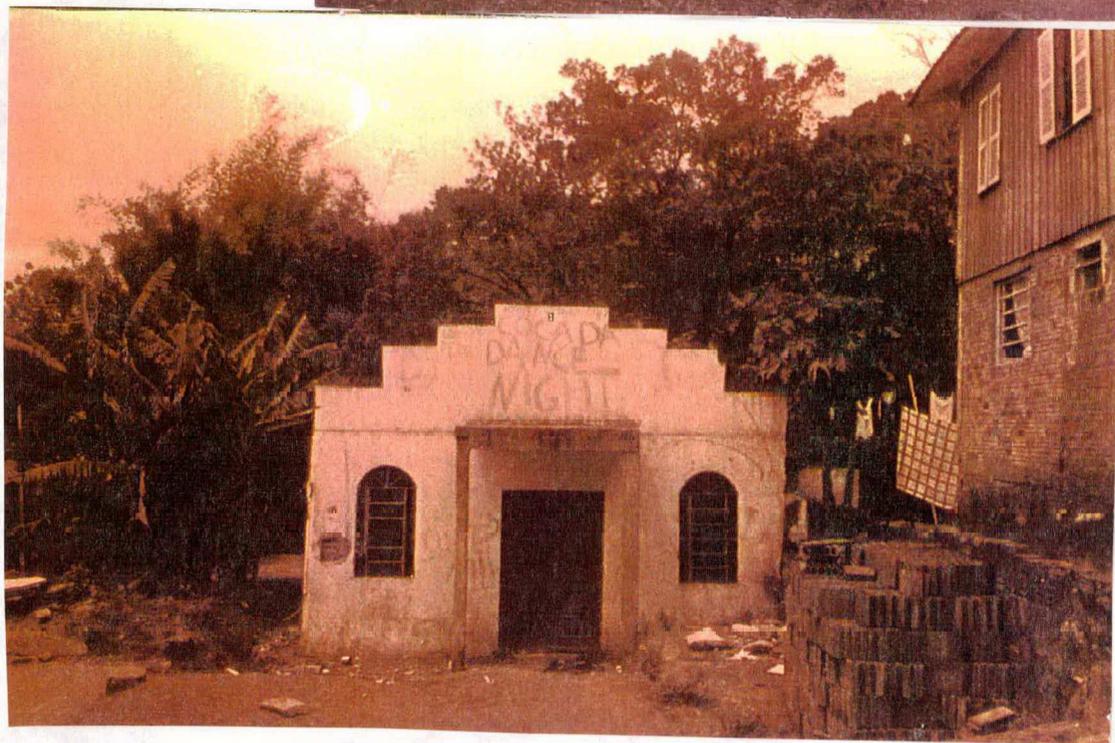
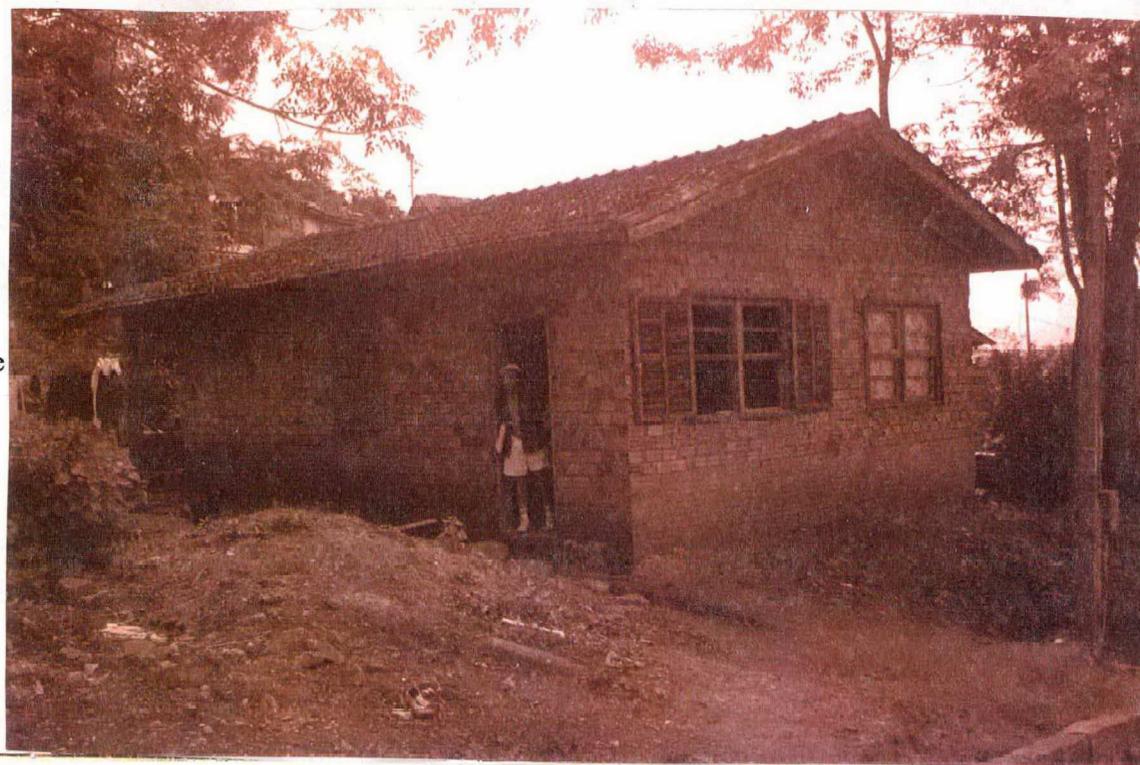


foto 2: Igreja abandonada
transformada em boate

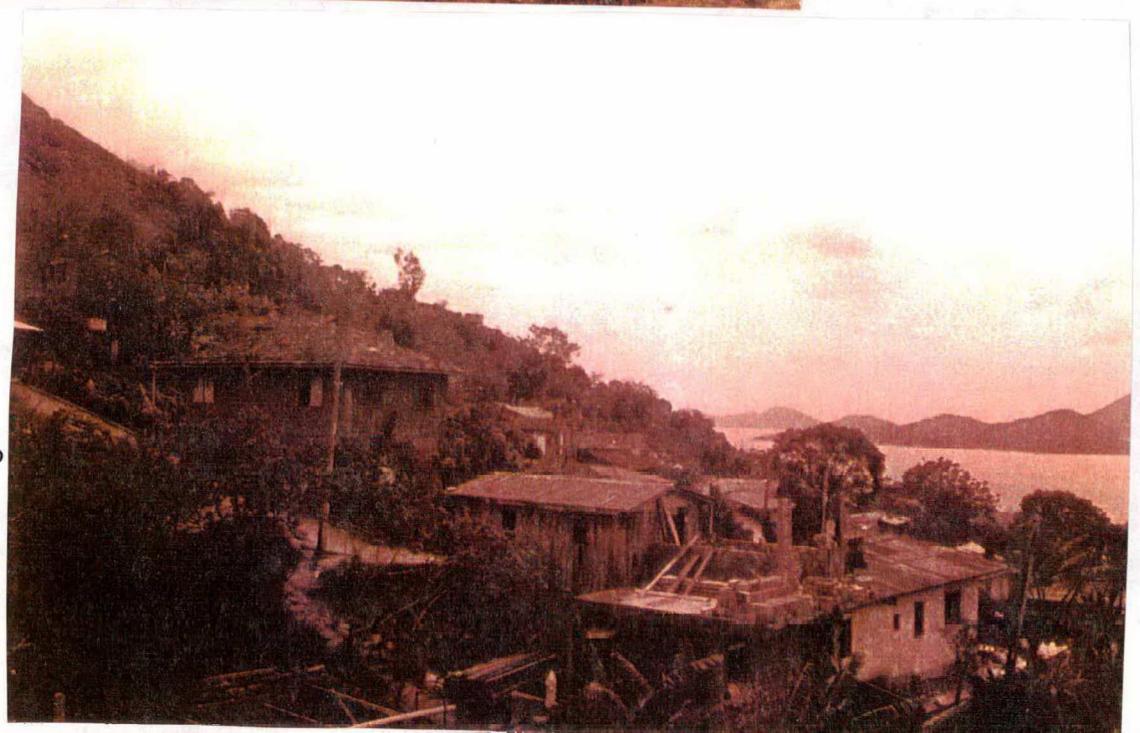


foto 3: Imagem do Morro

3.ª PARTE):

Várias casas ocupam o mesmo terreno. São casas pequenas, mistas, muitas delas em construção. Casas são construídas rapidamente, demonstrando uma ocupação dinâmica do local. As casas não têm terreno delimitado, ocasionando falta de individualidade. Há uma igreja abandonada; três botecos - freqüentado pelos homens da comunidade -, as ruas vicinais estão subindo, exceto a rua do Sabão e a rua da venda do Sr. José Pires que são bem definidas por dar acesso ao lugar. Há atalhos que ligam as inúmeras casas de um terreno à rua principal. Registra-se problema de lixo nas ruas, inclusive a ausência da coleta de lixo reciclável, mesmo com a presença do Projeto Beija-Flor, que está desativado.

A escola é o principal foco polarizador desta área, localizada no alto do Morro, com acesso facilitado.



foto 4: Rua do Sabão -
construída em mutirão
com o apoio da prefeitura
de Florianópolis

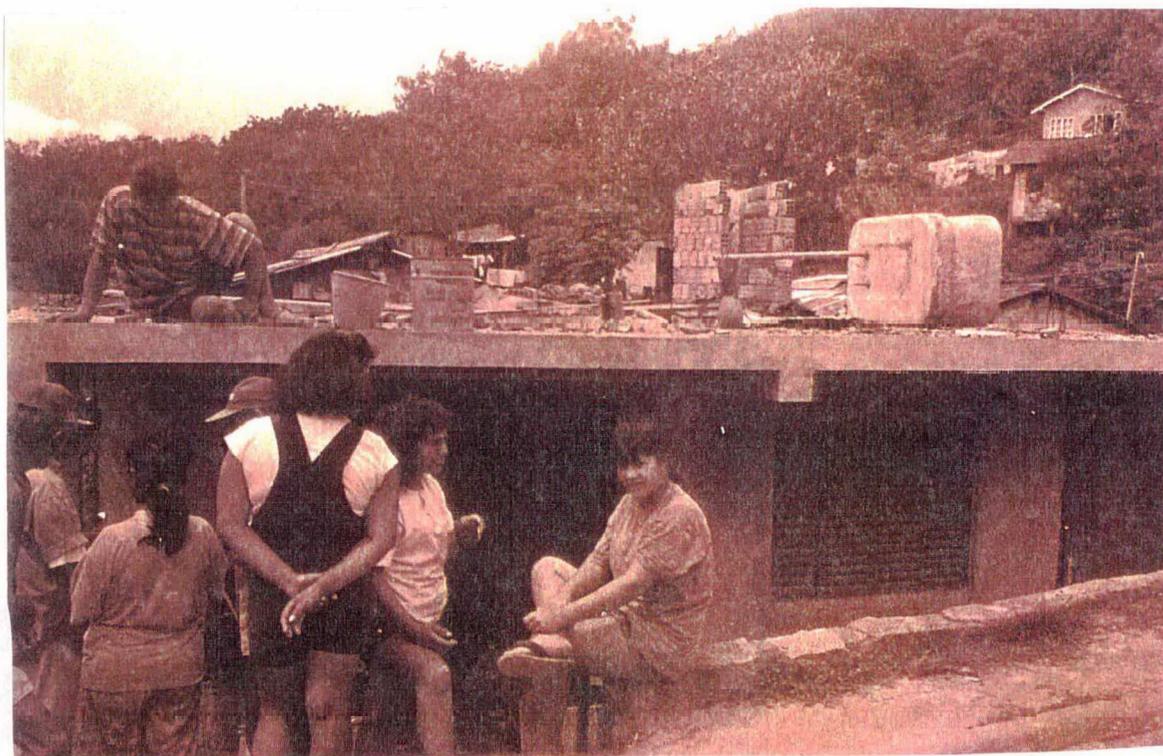


foto 5: Casa em construção



foto 6: Crianças da Comunidade

4.ª PARTE):

O acesso principal - Rua Antônio Carlos Ferreira - estreita-se à medida que se aproxima o cume do Morro. Possui pavimentação em função do tráfego de carros em direção ao Morro da Cruz, onde se situam as retransmissoras de TV e rádio; e o mirante do Morro da Cruz, onde se tem uma visão panorâmica de toda a cidade.

Esta região mais elevada é aquela cujos terrenos mais valorizados encontram-se baldios em função da especulação imobiliária e da vizinhança com o loteamento Jardim Morumbi, área nobre.

FPOLIS, 17.11.95

(SÁBADO)".

ANEXO 13

INSTRUMENTOS DE SONDAÇÃO UTILIZADOS NA AVALIAÇÃO DAS OFICINAS

FICHA DE AVALIAÇÃO DAS OFICINAS DE GEOGRAFIA

Nome completo: _____

Endereço: _____

Mapa das imediações da sua casa:

FICHA DE AVALIAÇÃO DAS OFICINAS DE GEOGRAFIA

Após a conclusão deste período juntas, é necessário que se realize uma avaliação do processo de trabalho. Você deve registrar a seguir suas impressões sobre o andamento do projeto e sua validade, enquanto instrumentalização de sua prática pedagógica cotidiana. O contato mais efetivo com a Geografia também precisa ser avaliado, bem como o alcance dos objetivos traçados para esta experiência. Vamos lá?

- 1) A partir desta experiência, qual o conceito que tem acerca da metodologia do Estudo do Meio?

- 2) Durante a realização deste trabalho, foi possível modificar o seu conceito anterior sobre esta metodologia em questão? Como? Por quê?

- 3) Na sua opinião, a inserção de Geografia nas Séries Iniciais é viável? De que forma ela pode contribuir para o processo de avanço conceitual neste nível de ensino?

- 4) Ao analisar a sua relação anterior com a Geografia, é possível constatar em você, mudanças conceituais a partir deste contato mais aprofundado com o objeto da ciência geográfica? Quais?

5) O objetivo principal da intervenção junto à este grupo foi o de realizar uma experiência coletiva de construção de conhecimento numa perspectiva não de repasse conceitual unicamente, mas de elaboração conjunta destes referenciais, aproximando, através do Estudo do Meio, a Geografia do universo dos professores das Séries Iniciais, em especial, aqueles que trabalham com 1^a e 2^a séries. A partir destes pressupostos, você acredita que os objetivos se cumpriram a contento? Justifique seu ponto de vista.

6) De que forma a realização deste curso a instrumentalizou para o trabalho com a Geografia nas Séries Iniciais? Você pretende efetivamente utilizá-la em seu cotidiano escolar?

7) Reflita sobre o seu nível de aproveitamento durante o curso e expresse-o em percentual.

8) A condução dos trabalhos, por parte da pesquisadora, atendeu aos seus objetivos iniciais? Sob que aspecto a orientação recebida deixou a desejar?

9) A construção da metodologia de trabalho propiciou a formação de um espírito de grupo? Sob seu ponto de vista, em linhas gerais, como se caracterizou o grupo de trabalho?

10) A seu ver, o trabalho seguiu um cronograma de atividades encadeadas logicamente? Cite as atividades que mais lhe agradaram e que podem perfeitamente ser incluídas em seu trabalho pedagógico junto aos seus alunos.

* Use este espaço para tecer considerações extras que julgar necessárias:

◇ **OBS:** Registre aqui seu endereço completo para recebimento do certificado de participação do curso e para oportunizar a visita da pesquisadora para uma entrevista individual.

ANEXO 14

**“TRADUZINDO EM AÇÕES: DAS DIRETRIZES A UMA
PROPOSTA CURRICULAR”:**

**MORRO DO HORÁCIO: UMA PRÁTICA DE ESTUDO DO MEIO
NAS SÉRIES INICIAIS DO 1.º GRAU.**

**RELATO DE EXPERIÊNCIA/PMF - SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS - SC**

Morro do Horácio

uma prática de estudo do meio
nas séries iniciais do 1º grau



Traduzindo em ações :

Das diretrizes a uma proposta curricular

Secretaria Municipal de Florianópolis

Secretaria Municipal de Educação

Morro do Horácio

Uma Prática de Estudo do Meio das Séries Iniciais do 1º Grau

Expediente



Prefeitura da Cidade de Florianópolis Administração Popular

Prefeito

Sérgio Grando

Vice Prefeito

Afrânio Bopré

Secretaria de Educação

Doroti Martins

Assessoria de Gabinete

Zoê Dalva da Silva

Assessoria de Planejamento

Ione Montibeller

Departamento de Ensino

Liliana Rotolo Soares

Divisão de 1º Grau

Vanilúcia Calazans

Divisão de Educação Pré-Escolar

Sônia Cristina Lima Fernandes

Divisão de Bibliotecas

Maria de Lourdes Mina

Divisão de Educação Física

Aparecida Oliveira do Amaral

Divisão de Programas Especiais

Néli Suzana Quadros Britto

Coordenadoria de Alfabetização e

Supletivo de Jovens e Adultos

Eliana Márcia Sampaio

Coordenadoria de 1º a 4º Série

Iara Bertan

Coordenadoria de 5º a 8º Série

Heloisa Rotolo de Vasconcelos

Coordenadoria de Especialistas

Regina Campana

Coordenadoria Pedagógica do Pré-Escolar

Vera Lúcia Amaral Torres

Coordenadoria de Integração

Rosalí Maria Silva de Souza

Departamento de Administração Escolar

Rosângela Kitter

Unidade de Apoio

Gisele Pereira Jacques

Divisão de Pessoal

Lenir Medeiros da Fonseca

Divisão de Materiais Manutenção e Pequenas Obras

Eliane Maria Silveira

Coordenadoria de Pequenas Obras

Maria Eloísa Macêdo

Coordenadoria de Merenda Escolar

Márlí Lorenzetti Gomes

Coordenadoria de Comunicação e Eventos

Leda Bárbara Soares

Morro do Horácio

Uma Prática de Estudo do Meio das Séries Iniciais do 1º Grau

Caderno de Estudos Históricos e Geográficos

Relato de Experiência



Realização

Comissão Editorial :

Iara Bertani

Louisa C. F. Schröter

Marli Piazero

Revisão

Regina Carvalho

Projeto Gráfico - cri@ção design da comunicação fone/fax 234 5509

Impressão - Edeme Indústria Gráfica SA fone/fax 234 1122

37.013 Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação
F635 "Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular":
Morro do Horácio: uma prática de estudos do meio nas séries
do 1º grau. Relatos de Experiência. Florianópolis, 1996
35 p.

1. Estudos do meio nas séries iniciais do 1º grau I. Título

Índice

| | |
|---|-----------|
| Apresentação | |
| Mapeando trajeto | 06 |
| O Estudo do Meio | 07 |
| O Estudo do Meio no Morro do Horácio - uma experiência | 13 |
| Uma história em Geografia | 17 |
| Bibliografia | 18 |
| Anexos | |
| 1 Morro do Horácio - História de um lugar perto do céu | 19 |
| 2 Roteiro de trabalho de campo no Ensino de Geografia | 26 |
| 3 Planta Funcional | 28 |
| 4 Comunidade em crescimento | 29 |
| 5 Roteiro de entrevistas com moradores | 30 |

Mapeando o Trajeto

“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”.

(Leonardo de Azambuja)

Em algum lugar no mundo, no meio das folhas, na neblina, na amplitude da campina, no vale, no mangue, na floresta pulsa um “clima”, um contexto, um significado, na umbilical presença humana e universal.

Oriente-se!! Localize-se!!

Uma referência, uma investigação, e a geografia alcança outra significação. Não só topologia, cartografia, ou isto ou aquilo... mas o conhecimento da totalidade no olhar de quem significa o espaço geográfico...

... apenas algumas reflexões que possam tocar nosso instigante pensar de educadores.

Este caderno contém o resultado do trabalho referente ao Estudo do Meio, realizado pela mestranda Louisa Carla Farina Schröter, professores de 1ª e 2ª séries e COORDENADORIA de 1ª a 4ª SÉRIE da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no Morro do Horácio, em 1995.

A primeira parte esclarece os princípios da proposta metodológica utilizada. A segunda parte apresenta o relato de como ocorreram os estudos, pesquisas e demais ações.

COORDENADORIA DE 1ª a 4ª SÉRIE

Louisa Carla Farina Schröter¹

"Quem interroga o meio tem necessidade de compreender e de saber como os diferentes elementos do meio estão relacionados uns com os outros. Formula hipóteses e tenta verificá-las de imediato, opera um verdadeiro trabalho sobre o concreto, a realidade vivida, que lhe permite construir progressivamente seu pensamento em direção à abstração". (Cadernos de Formação. Estudo do Meio e outras saídas para o ensino noturno. SME.

São Paulo, 1992).

Como surgiu...

A metodologia conhecida como Estudo do Meio não é uma proposição nova. Ela foi largamente utilizada no passado, por escolas anarquistas que tentavam fazer com que seus alunos, através do estudo da realidade, viessem a transformá-la. *"O aluno, ao estudar seu meio, aprenderia a criticar suas imperfeições e injustiças e poderia, então, se propor a participar da realização de uma sociedade mais justa"*(CADERNOS DE FORMAÇÃO, 1992:14).

Com o advento da Escola Nova, no entanto, as propostas pedagógicas referentes ao trabalho com o meio descaracterizaram-se. Ao objetivo anarquista central de transformação do real, contrapuseram-se as idéias de adaptação do indivíduo ao meio que o circunda. A adaptação pressupunha o conhecimento do meio com o intuito de adequação a ele. A realidade era tomada, na maior parte das vezes, como harmônica, destituída de conflitos e externa ao indivíduo.

Segundo BALZAN, *"os Estudos do Meio, durante a década de sessenta, encontraram nos Ginásios Vocacionais e nos Colégios de Aplicação anexos às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, sua expressão máxima, passando a constituir, a partir daí, uma das características da chamada educação renovada"*(In: PARRA, 1983:113).

¹ Professora de Geografia e Mestranda em Educação - UFSC

Nessas escolas, o Estudo do Meio assumiu um papel central junto aos programas curriculares. Lideradas por Geografia e História, as demais disciplinas organizavam seus conteúdos em função dos objetivos fixados pelo conjunto de professores e especialistas, e segundo as especificidades do Estudo do Meio a ser realizado no período letivo.

As práticas anti-democráticas decorrentes do Golpe Militar de 1964 desencadearam o fim dos Estudos do Meio junto às escolas, uma vez que consideravam seus princípios perigosos e contrários à “domesticação” dos cidadãos.

A metodologia do Estudo do Meio busca, no momento atual, ressuscitar uma concepção emancipadora de educação e resgatar os princípios interdisciplinares de apropriação do conhecimento.

O que é Estudo do Meio...

Apesar de, freqüentemente, ser confundido com uma técnica, o Estudo do Meio não se revela unicamente como tal. Ao propor que o aluno observe, relate, represente, constata e generalize aspectos da realidade, proporciona, a este indivíduo a possibilidade de aprofundamento teórico-conceitual a partir do contato com o real concreto que é o meio.

É importante que o aluno conheça e compreenda as contradições expressas no espaço e tempo social em que está inserido. *“A realidade local, o ‘meio’, é, num primeiro plano, a representação do concreto nas suas formas aparentes. O ‘estudo do meio’ (...) terá como finalidade possibilitar ao aluno o entendimento das relações sociais, espaciais e históricas, que constituem essa realidade”* (AZAMBUJA, 1991:55).

Através da realização de um Estudo do Meio, parte-se para uma relação de conhecimentos da realidade em ‘primeira-mão’, dispensando-se as análises ‘livrescas’ reducionistas dos manuais didáticos.

Ao tomar conhecimento e refletir sobre a realidade e a paisagem, durante um Estudo do Meio, o indivíduo constrói relações, categoriza objetos e eventos sistematizando suas aprendizagens. O simples estudo da realidade local é imprescindível para que, a partir dele, possam se *“realizar aproximações mentais de outros conhecimentos não diretamente observáveis”* (ZAMORANO, In: NIDELCOFF, 1987:90).

No Estudo do Meio a ‘contemplação viva’ do real se dá através de *práticas interdisciplinares*, uma vez que, apesar de resguardadas as especificidades das diversas áreas do conhecimento ou disciplinas, estas trabalharão, juntas, para a explicitação do fenômeno investigado. Nídia Pontuschka afirma que *“para que o Estudo do Meio constitua-se num método de análise da realidade na escola é preciso que a riqueza e a complexidade da realidade e suas contradições sejam expressas por um trabalho interdisciplinar em que outras disciplinas escolares possam dar contribuições para um conhecimento mais próximo do real. A Geografia dá conta de aspectos importantes ligados ao espaço geográfico, mas existem outras dimensões deste mesmo espaço que para serem compreendidas necessitam do conhecimento histórico, físico, químico, matemático, etc.”* (PONTUSCHKA, 1994:175).

Como realizá-lo?

A realização de um Estudo do Meio requer inicialmente um **planejamento** em que se decide o local e as variáveis a serem trabalhadas na observação; a **execução** propriamente dita, onde os elementos envolvidos no projeto de estudo operacionalizam as atividades propostas no plano de ação e a **conclusão**, implicando na compilação de dados, elaboração de um relatório da experiência e a exploração dos resultados.

Nesse sentido, para além de uma técnica, o Estudo do Meio é uma alternativa metodológica em que ocorre a observação, descoberta e sistematização do conhecimento do espaço e do meio onde vive o aluno.

“Estudar o meio, portanto, não significa contemplar a realidade. Significa, isto sim, trazer a realidade para dentro de si - assumi-la” (BALZAN In: PARRA, 1983:124).

O trabalho com o Estudo do Meio permite o desenvolvimento de independência do educando frente ao educador, já que privilegia a elaboração significativa de conceitos e não a mera assimilação de informações compartimentalizadas.

Antônio Carlos Castrogiovanni e Liane Saenger Schütz (1986) no texto **A Importância do Trabalho de Campo para o Ensino de Ciências Humanas na Escola de 1.º e 2.º Graus** sugerem que o Estudo do Meio pode ser sistematizado da seguinte forma:

- levantamento preliminar do local;
- planejamento do trabalho;
- execução;
- discussão/avaliação/replanejamento;
- nova incursão a campo...

| ANTES | DURANTE | DEPOIS |
|---|---|---|
| .preparação dos pais .roupa adequada, lanche .conhecimento prévio do local (pelo professor) .preparação de material cartográfico (mapas) e bibliográfico (fotos, jornais e informações gerais) .análise e discussão do roteiro .contatos prévios com os locais de visita | .descrição das observações .retomada de quando em quando para reavaliação do processo .realização de entrevistas .registro das observações | .conclusões dos grupos .classificação e descrição do material coletado .conferência dos dados, complementando registros .relato escrito da experiência .produção de material que concretize a experiência (desenho, mapas, croquis, textos, história, música, tabela, plantas, maquetes...) |

Algumas considerações a respeito do Estudo do Meio e sua adoção

> O meio é o laboratório para trabalhar a Geografia. Nas séries iniciais, ele é requisito fundamental para que a criança amplie suas informações e experiências através do contato com uma realidade que se complexifica. Ela tem oportunidade, também, de perceber as nuances que caracterizam as diferentes escalas, ou seja, começa a identificar fenômenos que acontecem em lugares próximos ou distantes ao seu espaço primeiro de ação. Ao diferenciar escalas, realiza comparações, analisa situações e elabora sínteses que extrapolam o pensamento linear ou a atividade mecânica de simplesmente decorar o 'ponto' de Estudos Sociais ou de Geografia.

> O contato com o meio, de maneira mais sistematizada, proporciona uma relação mais satisfatória da criança sob a perspectiva temporal, ou seja, trabalhamos com indivíduos na faixa etária que varia, em média, dos 6 aos 13-14 anos, e que apresentam dificuldades em perceber o tempo no seu sentido histórico. *"A criança não apenas tem um passado curto, mas seus olhos, mais que os dos adultos, estão no presente e no futuro imediato. Sua vitalidade para fazer coisas e explorar o espaço não condiz com a pausa reflexiva e com a olhada para trás que fazem com que o lugares pareçam saturados de significância"*(TUAN,1983:37). As crianças vão elaborando as noções temporais, na interação com os outros, através das ações do cotidiano, como a hora do almoço, a hora de dormir, a hora de brincar..., as quais são estabelecidas socialmente. Assim elas se apropriam da noção de tempo vivido. A noção de tempo histórico e até mesmo do tempo geológico* a sucedem e frequentemente são introduzidas pela escola.

O Estudo do Meio vale-se dos termos "época" e "história local" ao estudar determinado espaço num recorte no tempo. Segundo ANTUNES (1993) *"o termo época representa um recorte no tempo como um conjunto de características que expressam um quadro organizacional de uma sociedade, num determinado local (...) o conceito de história local expressa a sucessão de várias épocas tomadas sobre um mesmo recorte espacial, ou seja, caracteriza-se um local em uma determinada época histórica"* (1993:117). Esse "passeio" pela história do lugar - e o transporte para épocas remotas em que o espaço se constituía segundo diferentes aspectos - é fundamental para a compreensão de que o homem constrói o espaço geográfico numa perspectiva temporal. As diferentes formas de ocupação que caracterizam os lugares, as funções que estes lugares têm ou tiveram no passado, as modificações que o homem, através dos tempos, realizou sobre a natureza, a idéia de 1^a e 2^a naturezas, nos remetem à certeza de que tempo e espaço são realidades indissociáveis. Da mesma forma com que toma ciência de espaços numa escala mais ampliada, o tempo se descortina aos olhos da criança, que pode perceber a existência de outras escalas não tão imediatas como a sua escala de medição temporal cotidiana.

* A noção de tempo em Geologia é fundamental, porque vai permitir compreender as diferentes transformações sofridas pela paisagem terrestre, de modo lento. O tempo geológico difere do tempo histórico uma vez que um milhão de anos, geologicamente falando, pode dizer respeito a um lapso de tempo relativamente curto.

O Estudo do Meio pode viabilizar o trabalho numa perspectiva efetivamente interdisciplinar. É claro que nas séries iniciais, a transposição de uma área de conhecimento à outra se dá de forma menos fragmentada, uma vez que um professor é responsável pelas diferentes disciplinas. Nas séries mais avançadas do 1º Grau e no 2º Grau verifica-se maior compartimentalização entre as disciplinas, e tentativas interdisciplinares são freqüentemente frustradas, uma vez que requerem uma mobilização maior de pessoal, tempo e suporte teórico. O Estudo do Meio pode funcionar como fio condutor de um trabalho numa perspectiva interdisciplinar, uma vez que permite a inclusão e associação de variados discursos para a explicitação de uma realidade. Quanto mais diversificada, mais rica será a análise da realidade em estudo. No que se refere especificamente às séries iniciais, que enfatizam o processo de aquisição e sistematização da língua escrita e falada, o Estudo do Meio representa uma alternativa enriquecedora, uma vez que inaugura uma nova proposta de ação, dando chance a outras áreas do conhecimento de serem trabalhadas simultaneamente no processo de alfabetização. Instala-se, nas séries iniciais, uma prática que não se preocupa apenas com a aquisição da língua escrita, mas também com o pensar a realidade enquanto totalidade. Dessa forma, o trabalho nessas séries é ampliado, com uma preocupação maior em relação à iniciação nas demais áreas do conhecimento e à inclusão de novos temas retirados do cotidiano da criança, visando extrapolá-lo.

A alternativa de trabalho com o Estudo do Meio possibilita a apropriação de conteúdos diferente da tradicional, ou seja, por melhor que se trabalhe um conteúdo em sala de aula, é interessante vê-lo concretizado no meio, com nuances e dinamismos próprios. O Estudo do Meio pode, também, introduzir certos conteúdos, e mais tarde, em propostas subsequentes, vir a aprofundá-los. Esse é um dos melhores atributos desta metodologia: ocorrer em prazos mais ampliados, tendo-se claro que o trabalho de investigação não se encerra após a primeira observação mais sistematizada do local, mas que as análises se afinam à medida que se retoma o estudo realizado com novas indagações e objetivos. Por se dar num tempo mais flexível, é fundamental criar na escola e junto aos pais um âmbito de realização destes trabalhos. Práticas como o Estudo do Meio e Trabalhos de Campo precisam tornar-se rotineiras e perderem a pecha de simples passeios que o professor realiza com o objetivo único de descontrair a turma e promover socialização entre os colegas. A escola e os pais precisam se tornar parceiros dessas iniciativas, acreditando em seu potencial educativo, formador e transformador. O ideal é que os Estudos do Meio e Trabalhos de Campo sejam assegurados nos planejamentos escolares, com a garantia de um tempo certo para acontecer. É óbvio que isso somente acontecerá quando houver um novo olhar e uma outra postura do professor, quanto ao ensino da Geografia, da História e da Filosofia. Dessa maneira, o surgimento de novas soluções para antigas questões não mais assustará os professores, mas lhes conferirá a segurança de que apostar no ensino é fundamental. Os alunos, por sua vez, também mostrarão o quanto são capazes de elaborar sínteses e análises inteligentes, a partir de um desafio intelectual que rompe com a forma tradicional na aquisição do saber.

> A introdução de conteúdos de maneira alternativa através do Estudo do Meio amplia a percepção do aluno a respeito dos aspectos do mundo que o cerca. A criança, ao pensar o seu espaço e depois espaços em escalas diferentes, envolve-se num ritmo de atividade em que o compromisso e a responsabilidade perante seu grupo e seus objetivos de trabalho são fundamentais. O desenrolar do processo tem como característica fundamental a forte noção de identidade de grupo e a construção do sentido de autonomia. A criança tem atribuições que precisa cumprir, pois para que o grupo chegue a um bom termo na tarefa a ele destinada, cada um é importante e responsável pela elaboração e sistematização de uma parcela do trabalho e as conclusões gerais passam também pelos interstícios particulares. Dessa forma, a criança é, ao mesmo tempo, levada a trabalhar em comunhão com o grupo e a tomar decisões por conta própria.

> O Estudo do Meio confere uma aproximação sensível do observador às características do meio interrogado. As especificidades da área investigada, a descrição do lugar de vivência, de seus padrões culturais, como se relacionam com o meio e como convivem entre si são aspectos comumente levantados em trabalhos dessa natureza. A relação dos homens com o meio e entre si, é permeada por suas raízes culturais que, ao mesmo tempo, se amoldam a outros aspectos específicos do desenvolvimento do capital neste espaço.

Diante dessas constatações, a criança, ao realizar um Estudo do Meio, pode perceber as diferenças em sua escala local e posteriormente relacioná-las a um universo mais vasto de experiências que caracterizam escalas maiores, analisando, comparando e deduzindo a partir dessas realidades diferenciadas.

O Estudo do Meio no Morro do Horácio - Uma Experiência...

O projeto Estudo do Meio no Morro do Horácio envolveu um grupo de professores da rede municipal de ensino interessados em repensar suas práticas pedagógicas. O trabalho frente à disciplina Estudos Sociais envolve, freqüentemente, muitas dúvidas e angústias. Por outro lado, as propostas de reintrodução de História e Geografia nas Séries Iniciais do 1.º Grau, ao invés de representar “alívio” para essas angústias, acrescentaram muitas outras inquietações ao dia-a-dia de nossos professores. Acreditamos não ser possível empreender uma reflexão aprofundada sobre este processo de “entrada em cena” de “novas disciplinas” no universo escolar, sem que, ao mesmo tempo, realizemos uma vigorosa retomada dos objetos de estudo da Geografia e História. Não se trata de uma substituição pura e simples de uma ‘disciplina’ por outras, mas de repensarmos criticamente o papel do ensino que fazemos. Estamos interessados unicamente em habilitar indivíduos para tarefas mecânicas de decodificação ou pretendemos alfabetizá-los para os desafios do mundo e para visualizarem horizontes mais ampliados?

Com esses objetivos iniciamos o trabalho no Morro do Horácio. As oficinas de trabalho resumiram-se a dez encontros quinzenais durante o último semestre de 1995, realizados na Escola Desdobrada Ovaldo Galupo. Em cada um desses encontros, trabalhamos diversos aspectos relacionados à Geografia e à metodologia do Estudo do Meio.

Os dois primeiros encontros destinaram-se ao estudo das novas tendências do pensamento geográfico, reflexões acerca do papel da Geografia e História nas Séries Iniciais e os desafios quanto à formação de professores para esta nova realidade.

O terceiro encontro, já realizado no Morro, teve por objetivo inserir os professores nos pressupostos fundamentais do Estudo do Meio. Nesse dia realizamos uma saída diagnóstica pelo lugar, conhecendo-o melhor e levantando possibilidades de trabalho nas próximas oficinas.

Em nosso quarto encontro, reunimos toda sorte de material que nos aproximasse de nosso objeto de interesse. Para isso, foi necessário empreendermos buscas junto aos arquivos da Biblioteca Pública Estadual de Santa Catarina, Biblioteca Setorial do CFH/UFSC e arquivos da secretaria da Escola Desdobrada Ovaldo Galupo. Além desse material, algumas professoras consultaram obras que se referiam à História da cidade de Florianópolis e seus aspectos naturais. O resultado desta investigação foi a elaboração do texto coletivo “*Morro do Horácio - histórias de um lugar perto do céu*” que tenta expressar nossas buscas no sentido de resgatar um pouco da história desse lugar. O grupo, nesse dia, debruçou-se sobre pilhas de dissertações, trabalhos de conclusão de curso, recortes de jornal e fichas de matrículas de alunos da escola, que nos asseguravam a procedência das pessoas que acorreram ao lugar até meados da década de 80. Cada professor elaborou uma síntese do material por ele explorado e, a partir daí, construímos um texto único. Esse texto foi enriquecido, também, com as

contribuições valiosas de seus moradores. (vide anexo 1)

O grupo, elaborou roteiros de entrevistas e procurou pessoas-chaves, que pudessem vir a esclarecer muitas das nossas dúvidas acerca da constituição espaço-temporal desta localidade. As entrevistas foram realizadas em nosso quinto encontro. Num primeiro momento, entrevistamos o ex-presidente da Associação de Moradores, Sr. José Pires, que nos forneceu informações importantes sobre



o processo de ocupação desta área e sobre a luta dos moradores para obterem condições dignas de vida. A seguir, o grupo dividiu-se em duplas, que percorreram o Morro à procura de pessoas e novas informações. Cada dupla tinha por tarefa entrevistar algum morador antigo, que fosse testemunha das mudanças sofridas pelo lugar no decorrer dos anos; algum integrante da Associação de Moradores e, por fim, um morador que tivesse se fixado ali há pouco tempo.



A experiência obtida através das entrevistas foi extremamente interessante, uma vez que pudemos tomar contato com a realidade - as pessoas que moram nesse lugar e que o fazem ter essa configuração. Aproximamos-nos, de certa forma, das tradições culturais, do modo de vida e da história dos grupos pertencentes à localidade. Pudemos, desta maneira, afinar nossos olhares e perceber as

diversidades que caracterizam o Morro, resgatando, através da história oral, valores tidos como não-cultos. Da mesma forma, foi nos possibilitado compreender as diferenças de motivações que conduzem seus moradores a engajarem-se, ou não, nos movimentos comunitários, numa busca coletiva visando a melhoria de condições de vida das famílias do lugar.

Nosso trabalho seguinte foi a preparação de uma atividade que nos permitisse retratar a configuração espacial da localidade, as suas formas de ocupação e os diferentes modos de uso do solo. Para isto, foi importante que o grupo se familiarizasse com o emprego de técnicas geográficas de investigação. Elaboramos uma retomada conceitual quanto ao uso de escalas e representações cartográficas; entramos em contato com



plantas e cartas mais elaboradas; pudemos manipular uma bússola e refletir sobre nossos conceitos de **orientação e localização** e, pela primeira vez, as professoras realizaram interpretações baseadas em fotografias aéreas e ortofotocartas* da região. O acesso a estes materiais e novas técnicas foi muito bem visto pelo grupo e nos fez refletir sobre a necessidade de

enriquecimento teórico-conceitual das aulas via introdução de novas metodologias e, por que não, de novas tecnologias de trabalho. Nesse dia, também, estabelecemos os objetivos para nosso trabalho subsequente, a saber, a elaboração de uma planta funcional* da área. Para isto, foi preciso recorrermos às metodologias de trabalho já citadas e à confecção de uma legenda. (vide anexo 2)

A confecção da planta funcional foi realizada no sétimo encontro do grupo e teve por objetivo o levantamento funcional do Morro, ou seja, durante a elaboração coletiva da planta do lugar

tomamos como base a configuração e as funções que as edificações têm, neste lugar. Dessa forma, foram destacadas as instalações comerciais, de serviços e residenciais. O uso que as pessoas fazem das áreas de lazer e dos terrenos baldios, o padrão de arruamento e de construção das casas, a lógica de distribuição dos prédios que polarizam a vida da coletividade (escola, posto de saúde, posto policial, centro comunitário...), o modo como pessoas e carros circulam e onde se reúnem para conversar, se divertir e se organizar; a forma com que dispõem de seus terrenos e como se relacionam com seus vizinhos... (vide anexo 3)



Para a elaboração desta planta, dividimos o Morro em 4 setores que foram cobertos por duplas de professores. Esse exercício nos permitiu desenvolvimento da

* **Ortofotocartas** são fotografias aéreas que possuem traçadas, por cartógrafos, as curvas de nível da região que representam. **Curvas de nível** são linhas isométricas, isto é, linhas que unem pontos de mesma altitude, acima do nível do mar. Essas linhas são paralelas entre si e equidistantes, ou seja, com diferença regular.

* **A Planta funcional** retrata as diferentes funções e equipamentos urbanos de uma área ou região e é elaborada tendo-se por base uma planta cadastral. A planta cadastral representa o padrão de distribuição das casas, edifícios e ruas de uma localidade e geralmente é confeccionada pelas prefeituras. No nosso caso, essa planta foi obtida no IPUF - Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis.

capacidade de observação e registro das características do meio através de técnicas cartográficas. Além do trabalho em grupo, a investigação contextualizada do espaço urbano leva à reflexão quanto às suas diferentes formas de ocupação e permite familiarização com recursos e técnicas geográficas de investigação. A planta final foi obtida através da plotagem de dados de todas as duplas e uniformização de legendas. De posse da planta definitiva, o grupo elaborou um texto coletivo, analisando a configuração funcional da área estudada e tirando conclusões acerca de seu processo de organização. A análise incorporou aspectos interrogatórios do meio, ou seja, a partir de constatações, as professoras inferiram hipóteses tentando explicar a ocupação dessa área e as nuances que a caracterizam.

O objetivo do oitavo encontro do grupo foi a elaboração de uma maquete representando a área por nós estudada. Para a confecção de tal maquete foi preciso um planejamento rigoroso, uma vez que visávamos construir uma maquete elaborada. Retornamos, assim, aos pressupostos básicos do uso de escalas de representação verticais e horizontais; discutimos o conceito de relevo; trabalhamos com ortofotocartas e retiramos suas curvas de nível e realizamos experiências com modelos em argila que pudessem desmistificar, de certa forma, o uso de maquetes elaboradas com rigor nas escolas de 1.º Grau. Ao transpor as diferentes curvas de nível para o papel vegetal e seguir para placas de isopor, tomou-se consciência de que elas representavam a diversificação do relevo do Morro.

A montagem da maquete e os acabamentos finais feitos com a técnica de *papier-maché* foram realizados em nosso nono encontro. Nesse dia, fizemos uma retomada de todas as atividades realizadas no decorrer do curso e refletimos sobre as mudanças teórico-conceituais e metodológicas ocorridas nesse ínterim. O grupo discutiu agora sob novas bases, a importância da implantação de Geografia e História junto ao

currículo das séries iniciais. levantou os ganhos obtidos através da participação neste projeto.

Combinamos, então, o encontro final do grupo. Nossa última reunião aconteceu na casa da Fátima com um almoço de confraternização, revelação de amigo invisível e tudo o mais a que tínhamos direito...Afinal um contato por seis meses não poderia passar em branco!



História em Geografia

Sinto vontade cada vez mais,
de abrir o lacre,
deste velcro sepulcro.
Sinto vontade de ousar,
testar o que há,
prá lá do muro

Vou lembrando aos poucos minha inserção no mundo das idéias geográficas. Na escola, eu não entendia muito bem porque deveria estudar clima, relevo, vegetação... diferença entre montanha, planície e planalto... do Brasil ao fim do mundo... e ficava impressionada com a habilidade com que a mestra lidava com os mapas e tantas informações contidas em gráfico. Hoje percebo que se tratava de uma geografia que não considerava a interferência do homem na organização dos espaços.

Quando ingressei no magistério - Nossa! Que alívio! Não havia geografia e nem tampouco história para “ensinar”. Às vezes eram Estudos Sociais, noutras, integração... foi se tornando até sociologia. Mais estudos... mais reflexões... E, de repente, História e Geografia. Fui compreendendo, então, o que realmente eram Estudos Sociais e usei redimensionar meu trabalho.

Em 1995, quando ingressei na Equipe de Trabalho da Alfabetização - ETA, da Secretaria Municipal de Educação, participei, junto com outras professoras das séries iniciais, de um curso (desta vez continuado), para estudar geografia. Exatamente o que eu precisava, com consultoria e acompanhamento sistemático. Agora as dúvidas encontram um espaço de desabafo onde consegui repensar meus “conhecimentos geográficos”. Aos poucos, percebi que não era apenas um curso. Era uma verdadeira Oficina Pedagógica.

E a geografia “escolar” estava ficando para trás. Não se faz geografia sem história e/ou história sem geografia.

Hoje algumas questões com relação ao ensino de história e geografia nas séries iniciais já estão mais bem elaboradas. A organização de ambas deve ocorrer horizontalmente e o conteúdo deve ser trabalhado de maneira integrada, compreendendo, porém, a especificidade de cada uma delas. Os três conceitos fundamentais : orientação, localização e representação em geografia são estudados sob a ótica espacial e em história, temporal. Em ambas, devemos trabalhar as relações sociais ocorridas em diferentes tempos, compreendendo as permanências e mudanças nesse tempo/espaço.

O estudo em geografia deve oportunizar ao aluno a percepção de que a organização dos espaços ocorre a partir da ação humana e de que isso não é um fenômeno natural.

A geografia a que me refiro não nega os conhecimentos trabalhados pela geografia descritiva. A descrição é apenas um dos instrumentos utilizados para o trabalho, seja ele de pesquisa ou de ensino.

E quanto ao Estudo do Meio, percebo que é um dos diferentes encaminhamentos metodológicos possíveis ao trabalho com a geografia escolar.

Realizamos o Estudo do Meio durante um semestre. E para encerrar, o meio escolhido foi a minha casa. Um trabalho tão “chique” só poderia, conforme Louisa, culminar “chiquíssimo” com uma “chiquésima” caldeirada de frutos de nosso espaço marítimo.

FÁTIMA MENOCIN

Participante da Oficina Pedagógica

Bibliografia

- ANTUNES, A. R. et alii. **Estudos Sociais**: teoria e prática. Rio de Janeiro: ACCESS, 1993.
- AZAMBUJA, L. "Perspectivas do 'Estudo do Meio' nas Séries Iniciais do 1.º Grau". In: **O Ensino em Estudos Sociais**. Ijuí (RS): Livraria Unijuí, 1991.
- CADERNOS DE FORMAÇÃO. Estudo do Meio e outras saídas para o ensino noturno. Prefeitura Municipal de São Paulo. SME. São Paulo (SP), 1992.
- CASTROGIOVANNI, A. C. e SCHÜTZ, L. S. "A importância do Trabalho de Campo para o ensino das Ciências Humanas na escola de 1.º e 2.º Graus". In: **Cadernos de Aplicação**. Porto Alegre: 1(1):43-48, jan/jun, 1986.
- GUERRA, A. T. Dicionário geológico/geomorfológico, 7 ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1987.
- NIDELCOFF, M. T. **As Ciências Sociais na Escola**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- PARRA, N. **Didática para a escola de 1.º e 2.º Graus**. 8 ed. São Paulo: Pioneira, 1983.
- PONTUSCHKA, N. N. **A Formação Pedagógica do Professor de Geografia e as Práticas Interdisciplinares**. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, tese de doutorado, 1994.
- TUAN, Y. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

Morro do Horácio

Histórias de um Lugar Perto do Céu

A Ilha de Santa Catarina, situada junto ao litoral do Estado de mesmo nome, apresenta um litoral bastante recortado, com extensão de 172 km, 42 praias, alguns costões e zonas de mangue.

Encontra-se separada do continente por um estreito de 28 metros de profundidade e 500 metros de largura. Esse mesmo local delimita a oeste as baías norte e sul e sedia as três pontes que ligam a Ilha à terra firme.

Em virtude de sua latitude (distância em relação à linha do Equador) e influenciada pela maritimidade, a Ilha apresenta temperaturas amenas no inverno, abundância de chuvas e verões quentes.

É formada por terrenos graníticos, rodeados de regiões sedimentares. O conjunto granítico é descontínuo, formando arquipélagos - morros - que se sobressaem na paisagem, cimentados por sedimentos mais recentes, que hoje configuram as áreas mais baixas de nosso relevo e as praias. Essas partes mais elevadas da Ilha, de estrutura granítica, foram formadas no período geológico denominado Pré-Cambriano, ou seja, são rochas muito antigas e compõem a unidade do relevo brasileiro caracterizado como Serras Litorâneas.

Os solos da Ilha não são muito férteis e sofrem muito com a erosão. A vegetação primitiva era a Floresta Atlântica, hoje quase totalmente devastada.

O núcleo urbano, profundamente transformado e sofrendo impactos ambientais elevados, foi fundado em 1720. Três anos depois, contando com 27 casas, ascendeu à categoria de Vila de Nossa Senhora do Desterro. Em abril de 1910, a cidade, agora chamada de Florianópolis, inaugurou seu sistema de tratamento d'água potável; a luz elétrica e o sistema de força encontravam-se nessa época com obras bastante avançadas.

As ruas da cidade cresceram desordenadamente, obedecendo a interesses comerciais e se caracterizam por terem traçado estreito e sinuoso.

A cidade é cortada pelo Rio Fonte Grande, hoje conhecido como rio Avenida ou rio da Bulha. Este rio foi canalizado pelo Estado a partir de 1905. Nas obras, que duraram até 1918, muitas casas e pequenas ruas localizadas nessa área desapareceram.

A avenida Mauro Ramos, que atravessa a parte oriental da cidade, beirando o sopé do Morro do Antão, foi inaugurada na década de 40 e mudou definitivamente o traçado da cidade. A abertura da avenida, da mesma forma, absorveu o traçado de ruelas antigas. Os ocupantes dessas artérias marginais mudaram-se para o morro, dando início ao processo de ocupação dessa área pela população mais pobre.

O Morro recebeu esse nome em homenagem a um de seus primeiros moradores, o açoreano Antão Lourenço Rebelo, natural da Ilha Terceira. Serviu de posto semafórico de navegação e sediou edifícios de uso público, como o Hospital de Caridade e o Reservatório da Companhia de Águas e Saneamento. Além disso, ali se vislumbravam belas chácaras. Com o passar dos anos o entorno das primeiras edificações foi sendo desmatado e surgiram diversos bairros residenciais à sua volta. As velhas chácaras foram sendo loteadas e a ocupação urbana iniciou a subida das encostas, de forma muitas vezes caótica. Atualmente é acentuado o processo de favelização no morro, que a cada dia se vê inchar com a presença de novos moradores, indivíduos que aqui chegam à procura de oportunidades.

O fluxo de migrantes de áreas rurais do Estado aumenta substancialmente nas décadas de 70 e 80 e determina prioritariamente a ocupação de mangues e encostas (lugares menos valorizados). No entanto, a ocupação dessas áreas tem acontecido de maneira desordenada, sem qualquer preocupação com a sua preservação.

A localidade do Morro do Horácio, localizada num dos flancos do Morro do Antão, voltada para a baía norte da Ilha de Santa Catarina, com acesso pela rua Antônio Carlos Ferreira na Agrônômica e também pelo topo do Morro da Cruz, é um desses lugares de ocupação. O Morro do Horácio está inserido numa região ocupada pela classe média alta conhecida como bairro da Agrônômica e com este bairro faz contraste. A sua história, feita por homens concretos, tem uma relação direta ou indireta com a Penitenciária Estadual de Florianópolis, um referencial muito forte nas redondezas. Há trinta anos atrás, os presos vinham acompanhados de suas famílias, sugerindo um compromisso moral maior em relação a elas. Muitos ex-presidiários após cumprirem pena faziam suas casas nas encostas do Morro e ali se instalavam. Seus primeiros habitantes foram, então, as famílias dos presidiários. Grande parte de seus moradores tem raízes no campo, mais precisamente na região serrana. Eram pequenos proprietários, agregados, meeiros, peões, bóias-frias, vivendo em condições de exploração típicas do campo brasileiro. O processo de expulsão dessas populações do campo determina o surgimento de uma nova relação com a cidade. Apesar das injustiças, violência, desigualdade e preconceito passarem a ser a tônica de vida de muitos retirantes do campo, esse grupo preza lealmente as relações familiares. A família é uma base sólida e compreende, além do pai, mãe e filhos, os primos, tios, avós e padrinhos. Essas pessoas se dedicam a trabalhos de baixa renda em virtude da baixa qualificação profissional - grande parte da população não concluiu o primário.

A rua principal de subida do Morro é muito contrastante. As casas se misturam entre grandes e pequenas, bonitas e feias. Do alto, esse contraste se acentua, surgindo visualmente as diferenciações entre a pobreza e a riqueza - os casarões dos ricos de um lado e os casebres pobres de outro.

A Comunidade expandiu-se com o tempo e passou a enfrentar os problemas urbanos típicos: falta de água, luz, esgoto, transporte, assentamento de famílias, escola... Em 1987 foi criada a Associação de Moradores do Morro do Horácio, congregando os interesses da Comunidade. Antes disso, as conquistas no Morro estavam marcadas por "práticas eleitoreiras". A presença de grupos de reflexão ligados à Igreja do grupo de alfabetização deram início à prática coletiva de resolução dos

problemas. Foi nesse momento que as conquistas comunitárias de maior urgência tomaram fôlego. Os movimentos reivindicatórios provocaram a integração e a luta coletiva, porque a superação dos problemas comunitários passou a ser vista coletivamente, sem apadrinhamentos, como até então era comum. Além da luta pela água e luz, os moradores do Morro do Horácio enfrentaram em 1984 uma ameaça de despejo impetrada por uma rede de comunicações que se dizia dona das terras. Um grupo, mobilizado, foi à cata de informações e documentação que respaldasse seu direito à terra. Nesse processo de procura, os moradores foram conhecendo, conversando e se aproximando de Instituições que viriam a apoiar suas lutas, como a Comissão de Justiça e Paz e a COHAB. Uniram-se, também, com outras Associações Comunitárias da região, congregando interesses semelhantes: conquista de infra-estrutura sanitária, escola e terra. No início de 1986, após serem realizadas as medições, descobriu-se que as terras pertenciam ao sistema penitenciário do Estado e que necessitavam apenas de um termo de doação para a efetivação das escrituras. O Governador do Estado prometeu doá-las, mas arrependeu-se em seguida. O grupo, mobilizado, invadiu o Palácio do Governo, buscando o cumprimento das promessas de legalização das terras e de uma política habitacional mais justa que contemplasse os interesses da maioria marginalizada. Apesar de ser aprovada pelos deputados estaduais, sob pressão da Comunidade, a legalização das terras permaneceu indefinida. As escrituras foram liberadas somente em 1994, e hoje esperam reconhecimento junto aos cartórios de imóveis da Capital.

A luta pela escola também não aconteceu com menos ardor. As crianças da Comunidade, para estudarem, precisavam deslocar-se a pé a duas escolas nas redondezas, Trindade ou Agrônômica. Isso oferecia riscos aos pequenos, já que precisavam atravessar ruas movimentadas e caminhar demais. A Associação encaminhou à Prefeitura um relatório minucioso contendo levantamento estatístico das crianças residentes na Comunidade, acompanhado de um abaixo-assinado. Apesar da demora do Prefeito em assinar o contrato de construção da escola e da necessidade dos moradores contribuírem na empreitada, a escola foi inaugurada em 1991 e atende, hoje, grande parte das crianças da Comunidade.

Em janeiro de 1987 é eleita a primeira diretoria da Associação de Moradores, já formalmente legalizada. Apesar da falta de experiência e do pouco amadurecimento frente a tarefas burocráticas, com o tempo a Associação sofreu reformulações, a nível de estatuto e de objetivos de trabalho. Em 1989, foram criados pequenos grupos de trabalho - do Leite, da Escola, de Vizinhos, da Casa da Comunidade, do Esporte, da Terra.

A mobilização coletiva mostrou-se coesa nos momentos emergenciais, mas, após a consecução desses objetivos prioritários, ocorreu uma desmobilização dos moradores, que se acomodaram com as melhorias, deixando de lutar por novos ganhos e de se interessar pelo delineamento de projetos comunitários.

Apesar de parecerem diluídas, as lutas comunitárias atuais se esforçam pela ampliação da linha de ônibus que serve à localidade, pela construção de uma igreja, pela inauguração de uma creche e de uma área de lazer para as crianças. A instalação de uma farmácia e a de um posto de saúde também são conquistas necessárias, segundo seus moradores.

Em comparação com trinta anos atrás, o Morro do Horácio viveu conquistas significativas. Desde os tempos em que era conhecido como “o morro dos presos”, testemunhou momentos de muita luta e conflito. O nome definitivo é uma homenagem a Horácio Mafra, comerciante do sopé, dono de um comércio que abastecia as famílias dos detentos. Segundo depoimentos, seu Horácio acolhia a quem necessitasse de ajuda e abrigo, auxiliando no alojamento das famílias até sua fixação definitiva por ali. Naquela época, o acesso ao Morro era extremamente precário. Além de poucas casas, existia muito mato e falta de luz e água encanada. A água vinha de um pocinho e era puxada por mangueira. As esposas dos detentos quebravam pedras e as negociavam para conseguir sustentar seus filhos. Além disso, as pessoas enfrentavam muito preconceito por parte dos demais habitantes da cidade, que associavam o lugar à marginalidade e ao crime.

Hoje, com aproximadamente 3000 moradores, distribuídos em 800 casas e 273 lotes legalizados, as pessoas investem em melhorias. A Associação de Moradores, eleita a cada dois anos, encampa formalmente a luta comunitária e é um local de referência. A escola, da mesma forma, exerce um papel de pólo centralizador dos anseios da Comunidade. A luta dos moradores pela construção da escola foi essencial. A Escola Básica Municipal Osvaldo Galupo recebeu este nome em homenagem a um menino da Comunidade que aos treze anos de idade morreu eletrecutado ao cortar bambus para construir um galinheiro. Esse menino pertencia a uma das primeiras famílias que se instalaram no morro. O terreno em que se situa a escola foi doado por D. Maria Cecília dos Santos, conhecida no Morro por D. Marica. Ela usava aquela terra, antes, para plantar e criar gado. Apesar de pequena, a escola Osvaldo Galupo atende aos moradores oferecendo, vaga a quem procurá-la. No entanto, as crianças, a partir da quinta série, precisam deslocar-se para o Colégio Estadual Padre Anchieta, na Agrônômica, ou para o Colégio Hilda Teodoro Vieira, no bairro da Trindade. A escola é assistida por profissionais comprometidos com a educação e com o espírito comunitário. Frequentemente sedia festas, gincanas culturais e eventos sociais que congregam as pessoas e arrecadam fundos para os projetos da Associação dos Moradores. É muito comum, aos sábados, que pais de alunos se encontrem para trabalhar em alguma obra, a título de mutirão. Essas obras beneficiam o coletivo, uma vez que a maior parte dos moradores tem seus filhos frequentando esta escola.

Os habitantes do Morro do Horácio, em sua maioria, diferem das populações dos outros morros de Florianópolis, pois se compõem de pessoas de múltiplas etnias existentes: índios e seus descendentes, negros, serranos, brancos, açorianos ou não. Entretanto a predominância é de pessoas originadas do Planalto Serrano e que trabalhavam no campo. Num levantamento feito nos arquivos da Escola Osvaldo Galupo, essas características se evidenciam. A seguir se encontram relacionadas as localidades de origem dos pais das crianças matriculadas na escola:

Pais de Alunos da Escola Básica Osvaldo Galupo e Suas Localidades de Origem

ESTADO DE SANTA CATARINA

| Localidade | Nº de Pais | Localidade | Nº de Pais | Localidade | Nº de pais |
|---------------------|------------|---------------|------------|------------------|------------|
| Florianópolis | 72 | Fraiburgo | 03 | São João Batista | 02 |
| Caçador | 34 | Videira | 03 | Capinzal | 01 |
| Canoinhas | 21 | Matos Costa | 03 | Erval Seco | 01 |
| Lages | 21 | Itapiranga | 03 | Lebon Régis | 01 |
| Curitibanos | 18 | Ponte Alta | 02 | Ascurra | 01 |
| Campos Novos | 16 | Rio do Sul | 02 | Ituporanga | 01 |
| Chapecó | 09 | Abdon Batista | 02 | Águas Mornas | 01 |
| Anita Garibaldi | 07 | Major Vieira | 02 | Canelinha | 01 |
| Santa Cecília | 07 | Tijucas | 02 | Lontras | 01 |
| Alfredo Wagner | 07 | São Joaquim | 02 | Laguna | 01 |
| São José do Cerrito | 05 | Criciúma | 02 | Timbó | 01 |
| Joaçaba | 05 | Tubarão | 02 | Porto União | 01 |
| Iraí | 03 | Pouso Redondo | 02 | Santa Tereza | 01 |
| São Miguel d'Oeste | 03 | São José | 02 | ----- | 00 |

OUTROS ESTADOS

| Estado | Nº de Pais |
|-------------------|------------|
| Paraná | 12 |
| Rio Grande do Sul | 09 |
| Rio de Janeiro | 01 |

Total Geral: 269*

* Neste total estão computados tanto os pais quanto as mães dos alunos matriculados na Escola Osvaldo Galupo. Registrou-se um número maior de mães, resultado de processos de desagregação familiar e do aumento do percentual de mulheres arrimo de família.

Bibliografia

- AFONSO, Sônia. **URBANIZAÇÃO DE ENCOSTAS - A OCUPAÇÃO DO MORRO DA CRUZ**. Dissertação de Mestrado no Programa de Arquitetura. UFSC, 1992.
- AMARAL, Heloísa Cristina Martins. **ANTECEDENTES, SURGIMENTO E DESENVOLVIMENTO DOS SERVIÇOS DE LUZ E FORÇA ELÉTRICA EM FLORIANÓPOLIS**. UFSC. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Ciências Sociais/CFH, UFSC, 1986.
- ANDRADE, Djanira Maria Martins de. **HERCÍLIO LUZ: UMA PONTE INTEGRANDO SANTA CATARINA**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1981.
- BARRETO, Maria Therezinha S. **O PROCESSO DE URBANIZAÇÃO DO SUB-DISTRITO DA TRINDADE, 1933-1966, E A CONTRIBUIÇÃO DA UFSC**. UFSC. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de História/CFH, 1990.
- CARNEIRO, Glauco. **FLORIANÓPOLIS: ROTEIRO DA ILHA ENCANTADA**. Florianópolis: Expressão, 1987.
- FANTIN, Maristela. **SUJEITOS EM MUDANÇA: EXPERIÊNCIAS POPULARES DE EDUCAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NO MORRO DO HORÁCIO - FLORIANÓPOLIS, ENTRE 1982-1992**. Tese de doutorado em Educação - História e Filosofia da Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.
- HERRMANN, Maria Lúcia de Paula. **ASPECTOS AMBIENTAIS DA REGIÃO CENTRAL DA ILHA DE SANTA CATARINA**. UFSC. Projeto de Mestrado. Programa de Mestrado em Geografia. Departamento de Geociências/CFH, 1986.
- LAUREANO, Rogério João. **ALTERAÇÕES ECOLÓGICAS NO CENTRO DE FLORIANÓPOLIS: A ESPECULAÇÃO IMOBILIÁRIA**. Trabalho de Conclusão de Curso. UFSC. Departamento de Geociências/CFH. Curso de Geografia/bacharelado, 1985.
- MARCON, Maria Therezinha de R. et alii. **PATOLOGIA URBANA: FAVELIZAÇÃO NO AGLOMERADO URBANO DE FLORIANÓPOLIS**. Programa de Mestrado em Geografia. UFSC. Departamento de Geociências/CFH. 1986.
- MORFIM, Zilto José. **CONSEQÜÊNCIAS ECOLÓGICAS DA EXPANSÃO URBANA DE FLORIANÓPOLIS (ILHA) E ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES DE SANEAMENTO BÁSICO**. UFSC. Trabalho de Conclusão de Curso.

- OTTO, Maria Aparecida e BALLMANN, Simone. **ESCOLA POPULAR: UMA LUTA CONTRA O FRACASSO ESCOLAR**. Relatório de Pesquisa de Estágio em Orientação Educacional. CED/UFSC. 1993.
- PELUSO JÚNIOR, Víctor Antônio. **ESTUDOS DE GEOGRAFIA URBANA DE SANTA CATARINA**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1991.
- SELVA, Jaqueline Gomes. **A PRESENÇA DO NEGRO NA ILHA DE SANTA CATARINA NO SÉCULO XIX**. UFSC. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de História/CFH, 1992.
- SILVA, Harrison Luiz da. **A PERCEPÇÃO E O COMPORTAMENTO DA POPULAÇÃO DO DISTRITO DE FLORIANÓPOLIS, COM RELAÇÃO AO TRAÇADO URBANO DA CIDADE**. UFSC. Projeto de Mestrado. Programa de Mestrado em Geografia. Departamento de Geociências/CFH. 1985.
- SOUZA, Eronildo Crispim de. **ESTUDO DA ESTRUTURA INTERNA E DAS RELAÇÕES DA COMUNIDADE DO 'MONT SERRAT'-FPOLIS-SC**. UFSC. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Geociências/CFH. Curso de Geografia/Bacharelado. 1992.
- Jornal de Santa Catarina, 10 de julho de 1987 (Coluna Geral)
- Jornal de Santa Catarina, 02 de julho de 1987 (Coluna Geral)
- Jornal O Estado, 23 de março de 1987.
- Informativo "Morro do Horácio", publicação mensal da Associação de Moradores do Morro do Horácio, n.º 1, outubro de 1995.
- Documentos e ofícios pertencentes à Associação de Moradores do Morro do Horácio.

Trabalho de Campo no Ensino de Geografia ²

É o procedimento de ensino que privilegia a participação efetiva de todos os alunos e permite que o estudo seja feito a partir da realidade, muito mais rica e estimulante do que os conceitos e os conhecimentos veiculados através dos livros didáticos.

Um campo apropriado para a realização de trabalhos dessa natureza é o espaço que nos rodeia. Através de observação, do levantamento de dados, do registro cartográfico, da análise e da conclusão, será atingido o objetivo de **CONHECER** e **INTERPRETAR** o espaço mais próximo.

Qualquer segmento do espaço pode ser estudado, tanto na zona rural quanto na urbana.

Um Exercício no Espaço Urbano

O espaço urbano apresenta características ricas e interessantes pela forma como se apresenta e, especialmente, pela investigação da dinâmica responsável pelos diferentes usos do solo urbano.

O uso do solo urbano está relacionado com a vida na cidade, ou seja, com as funções desenvolvidas na cidade.

- RESIDENCIAL
- INDUSTRIAL (setor secundário)
- COMÉRCIO/ SERVIÇOS/ TRANSPORTES (setor terciário)

Planta Funcional de Parte da Zona Urbana

Pré-requisitos:

- planta da cidade ou localidade;
- imagem de satélite, fotografia aérea (postal) ou fotos (antigas/ atuais) da área;
- material para cartografia: papel, caneta, lápis;
- planilha da área com as ruas demarcadas;
- o croqui deverá ter uma escala adequada (uma boa escala é 1:500)

² Roteiro elaborado pela professora Jandira Cecchet Spalding

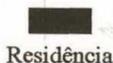
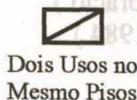
Como Operacionalizar :

1. Caminhar ao longo da área a ser trabalhada, registrando na planilha a ocupação do solo: residencial, comercial, serviços (públicos), industrial (quando for o caso) e áreas desocupadas.
2. Numerar os registros de tal forma que cada tipo de ocupação receba um número na planilha e no levantamento de informações paralelas o mesmo.
3. Registrar observações quanto ao aspecto arquitetural dos prédios (antigos, reformados, velhos, deteriorados...); quanto ao tipo de comércio (fino, popular); quanto ao tipo de residência (unifamiliar, coletiva, fina, modesta).
4. Através de entrevistas, efetuadas nas diversas unidades de uso do solo, obter informações sobre o uso do solo anterior para fazer referência a modificações, ou seja, migrações do uso do solo. Também é interessante a/o entrevista/depoimento de pessoas mais idosas que vivem na comunidade.
5. Elaborar a planta funcional da área usando, de preferência, na escala 1:500, na qual deverão aparecer os seguintes elementos:
 - título
 - orientação
 - escala
 - legenda
 - arruamento
 - dois pontos de referência
 - comércio ambulante
 - ponto de táxi
 - coletivo urbano...
6. Elaborar o relatório analisando os dados observados, comparando e tirando conclusões.

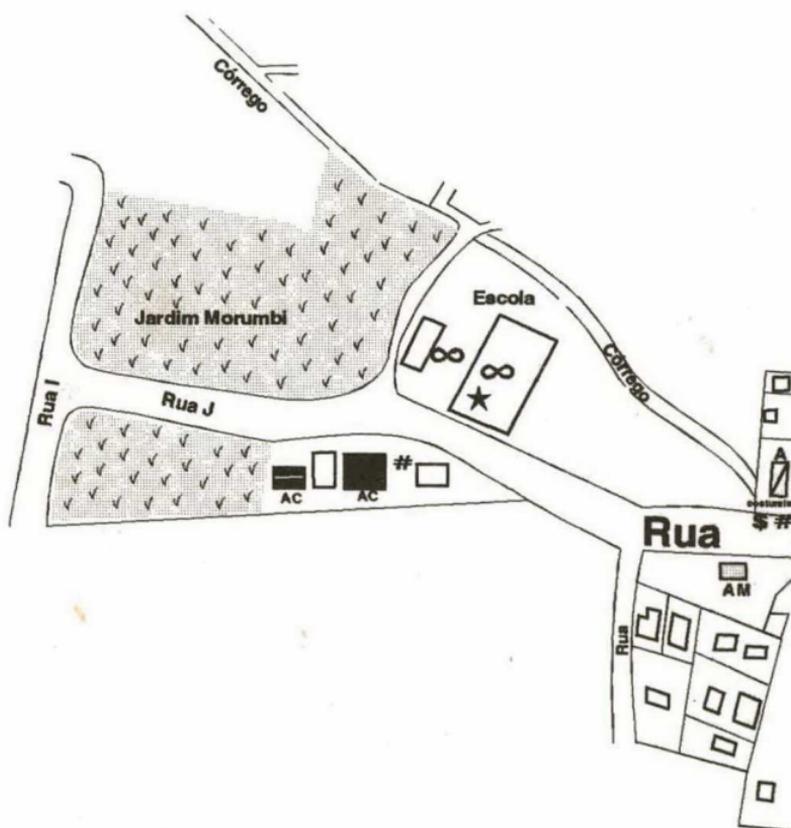
Construção da Legenda

Deverá ser efetuada juntamente com os alunos. Alguns itens são sugeridos a seguir:

Símbolos



“Interpretação do Mapa”



Legenda

| | | | |
|---|--------------------------|---|----------------------------|
|  | Dois Pisos |  | Serviços |
|  | Mais de Dois Pisos |  | Serviço Público |
|  | Dois Usos no Mesmo Pisos |  | AM Residência Mista |
|  | Foco Polarizador |  | A Residência de Alvenaria |
|  | Indústria |  | M Residência de Madeira |
|  | Coletivo Urbano |  | C Residência em Construção |
|  | Comércio |  | Terreno Baldio |
|  | Lazer |  | Ponto de Taxi |

Comunidade em Crescimento*

1.ª PARTE

Não houve praticamente alterações no padrão de distribuição e crescimento das casas, exceto por algumas construções complementares (edículas e garagens).

O setor de comércio e serviços é mais incrementado que nas outras partes do Morro. As moradias são construídas em lotes espaçosos, com maior distanciamento entre as casas e aproveitamento do solo para jardins e quintais. As casas já estão concluídas (definidas arquitetonicamente em sua quase totalidade em alvenaria). As ruas são mais largas, permitindo um fluxo maior de veículos. Os moradores possuem um padrão de vida melhor.

2.ª PARTE

A maior parte das casas está em construção, sendo a maioria delas com dois pisos e em alvenaria. Muitos de madeira estão se transformando em alvenaria; as que são de madeira, são bastante antigas. Há, também, uma igreja abandonada, que se transformou em danceteria. Alguns terrenos baldios, a maioria das casas ficam em terrenos individuais. O comércio é inexistente, resumindo-se a uma pequena venda, exceto os botequins, que são muitos. As ruas vicinais são bem definidas, sendo que a principal começa a estreitar-se. Há a ocorrência de casas abandonadas, que possivelmente serão terrenos ocupados.

3.ª PARTE

Várias casas ocupam o mesmo terreno. São casas pequenas, mistas, muitas delas em construção. Casas são construídas rapidamente, demonstrando uma ocupação dinâmica do local. As casas não têm terreno delimitado, ocasionando falta de individualidade. Há uma igreja abandonada; três botecos - freqüentados pelos homens da comunidade -, as ruas vicinais estão subindo, exceto a rua do Sabão e a rua da venda do sr. José Pires, que são bem definidas, por dar acesso ao lugar. Há atalhos que ligam as inúmeras casas de um terreno à rua principal. Registra-se problema de lixo nas ruas, inclusive a ausência da coleta de lixo reciclável, mesmo com a presença do Projeto Beija-Flor, que está desativado.

A escola é o principal foco polarizador desta área, localizada no alto do Morro, com acesso facilitado.

4.ª PARTE

O acesso principal - Rua Antônio Carlos Ferreira - estreita-se à medida que se aproxima o cume do Morro. Possui pavimentação em função do tráfego de carros em direção ao Morro da Cruz, onde se situam as retransmissoras de TV e rádio, e o mirante do Morro da Cruz, onde se tem uma visão panorâmica de toda a cidade.

Esta região mais elevada é aquela cujos terrenos mais valorizados encontram-se baldios em função da especulação imobiliária e da vizinhança com o loteamento Jardim Morumbi, área nobre.

FPOLIS, 17.11.95

(SÁBADO)".

* Texto elaborado pelas professoras participantes do projeto Estudos do Meio no Morro do Horácio.

Entrevista Com Moradores Antigos do Morro do Horácio

Nome: _____

Idade: _____

Lugar de procedência: _____

Há quanto tempo mora na Comunidade do Morro do Horácio: _____

Profissão: _____

Nível de escolaridade: _____

Qual a sua religião? _____

Quantos filhos tem? Algum frequenta a escola? Qual? _____

Quantas pessoas moram com você? _____

Você utiliza os espaços da Casa da Comunidade? De que forma? _____

Sempre morou nesta casa? É proprietário? _____

Sua casa sofreu mudanças (reformas) durante este período? _____

Sua casa atual é muito diferente daquela do seu local de origem? _____

Como era o Morro do Horácio quando você veio para cá? _____

A infraestrutura existente no Morro do Horácio lhe satisfaz? (luz, água, ônibus, telefone)

público, vendas, comércio...) _____

Você deseja mudar deste lugar ou encontrar um emprego diferente? _____

O Morro do Horácio tem histórias interessantes? Você lembra de algum fato especial, engraçado, trágico, emocionante? _____

Entrevista realizada por: _____

Data: / /

Local: _____

MAPA MENTAL:

características da Comunidade do Morro do Horácio quando você se fixou aqui

Entrevista Com Morador Recente da Comunidade do Morro do Horácio

Nome: _____

Idade: _____

Local de procedência: _____

Há quanto tempo mora na Comunidade? _____

Profissão: _____

Religião: _____

Nível de escolaridade: _____

Quantas pessoas moram com você? _____

Você tem filhos? Estão na escola? Qual? _____

O que pensa da escola situada na Comunidade? _____

O que fazem nos momentos de lazer? Como se divertem? _____

A infraestrutura do Morro do Horácio lhe satisfaz? (luz, água, esgotos, telefone público, vendas, comércio...) _____

Como era o lugar de onde você veio? _____

Por que resolveu sair de lá? _____

Por que escolheu o Morro do Horácio para se fixar? _____

Como vê a cidade? Ela atendeu às suas expectativas? _____

Você pretende mudar-se daqui algum dia? Para onde? Por quê? _____

Você costuma freqüentar a Casa da Comunidade? De que forma ela é importante ou não para o desenvolvimento da Comunidade? _____

Entrevista realizada por: _____

Data: / /

Local: _____

MAPA MENTAL:

a comunidade do Morro do Horácio e a relação com os equipamentos urbanos de Florianópolis

Entrevista Com Representantes da Associação de Moradores da Comunidade do Morro do Horácio

Nome do entrevistado: _____

Idade: _____

Profissão: _____

Local de procedência: _____

Quanto tempo mora na Comunidade? _____

Quando foi fundada a Associação de Moradores? _____

O que levou os moradores a criar uma Associação de bairro? _____

De que forma a Associação de Moradores do Morro do Horácio luta por melhorias de infraestrutura na Comunidade? _____

Como é a relação da Associação com as autoridades constituídas? (Prefeitura, Estado, Secretarias...) _____

Atualmente quais são os projetos prioritários desta Associação? _____

Na sua opinião a escola exerce um papel importante junto à Comunidade? Como? _____

Como era o Morro do Horácio antes da fundação da Associação? _____

Você acredita que o nascimento da Associação trouxe melhorias para a Comunidade?
Como? _____

De que forma é eleita a diretoria da Associação? De quanto tempo se resume a gestão?

Você lembra de algum fato interessante, engraçado, importante ou até mesmo trágico
ocorrido na Comunidade? _____

Quais são as expectativas futuras de desenvolvimento da Comunidade do Morro do
Horácio? _____

Entrevista realizada por: _____

Data: / /

Local: _____

EDEME Indústria Gráfica e Comunicação S.A.
Rodovia Virgílio Várzea, 57 - Saco Grande
CEP 88032-000 - Florianópolis - SC
Fone/Fax: (048) 234-1122

FLORIANÓPOLIS



DE TODOS

ADMINISTRAÇÃO POPULAR

ANEXO 15

PAUTAS DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA POR PAUTAS

Nome do entrevistado: _____

Instituição em que trabalha: _____

Cargo que exerce: _____

Data da entrevista: _____

1. A construção do Currículo

1.1. Como foi o processo de construção da grade curricular da Instituição da qual você faz parte?

1.2. Quais os aspectos levados em conta quando da implantação deste currículo?

1.3. As proposições curriculares são efetivamente colocadas em prática? Existem contratempos ou dificuldades para que isto aconteça?

1.4. Na sua opinião, os profissionais formados por esta Instituição estão em consonância com as necessidades reais de nossa sociedade? Por quê?

2. A presença da Geografia no Currículo

2.1. A Geografia, enquanto disciplina, aparece na grade curricular desta Instituição? Por quê?

2.2. Como foram planejados os programas da disciplina de Geografia para este curso?

2.3. Você acredita que o rol de conteúdos eleitos para este programa são adequados para os objetivos a que se propõem?

2.4. Para que serve a Geografia escolar?

2.5. De que forma o conhecimento geográfico é importante para a formação de seus alunos?

2.6. Que conteúdos geográficos são prioritários para o desenvolvimento de seus alunos?

2.7. A Geografia enquanto disciplina, nesta grade curricular, cumpre um papel importante na totalidade do currículo? E na formação dos futuros profissionais?

3. A Geografia na prática pedagógica do aluno formado por esta escola

3.1. De que forma, você acredita que os alunos egressos desta escola utilizam o conhecimento geográfico adquirido aqui?

3.2. De que maneira a Geografia é importante nas séries iniciais?

3.3. Os alunos que estudaram Geografia neste currículo estão bem preparados para desenvolver seus pressupostos em suas práticas pedagógicas cotidianas?

3.4. Deseja tecer algum comentário ou complementar seu pensamento?

ENTREVISTA INDIVIDUAL POR PAUTAS

✓ Nome:

✓ Idade:

* Local de nascimento:

✓ Local em que mora:

✓ Local onde trabalha:

I- Resgatar as representações:

- ✓ a vivência com a Geografia (história de vida escolar e manipulação do conhecimento geográfico cotidianamente);
- ✓ época e contexto social em que estudou;
- ✓ espaço que mais a ajudou na aprendizagem de conceitos geográficos.

II- Concepções:

- ✓ concepção de alfabetização e importância do componente Estudos Sociais/Geografia na escola e em relação com os outros componentes curriculares MTM/CCS/LP/EF/EA;
- ✓ como Estudos Sociais/Geografia pode contribuir para que o aluno tenha uma visão mais ampla da realidade social?
- ✓ habilidades desenvolvidas com o estudo de Geografia nos alunos e o tempo dispensado para estudá-la;
- ✓ objetivo maior de Estudos Sociais/Geografia e sua validade enquanto componente curricular obrigatório.

III- Metodologias utilizadas

- ✓ Durante a abordagem de conteúdos de Geografia/Estudos Sociais qual é a metodologia predominantemente utilizada?
- ✓ Quais poderiam ser implementadas? Por que não o são?
- ✓ Você se sente preparada para realizá-las?

IV- Conceitos

- ✓ Explicitar o que são conceitos.
- ✓ Quais são os conceitos geográficos fundamentais no trabalho com o ciclo básico?
Explicitá-los.
- ✓ Você tem necessidade de definir conceitos geográficos para os alunos de séries iniciais?
- ✓ Como você trabalha com estes conceitos?
- ✓ Como planejar o trabalho de modo que os conceitos estejam sendo vislumbrados em seus objetivos instrucionais?

CRÉDITOS DO AUTOR

Louisa Carla Farina Schröter é formada em Pedagogia com habilitação para Séries Iniciais, cursado na UDESC e licenciada em Geografia pela UFSC.

Cursou Especialização em Metodologia do Ensino na UFSC e deu prosseguimento às suas investigações sobre o ensino de Geografia no Mestrado em Educação.

É professora de 1.º e 2.º Graus e integrante do NEPEGEO (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Geografia) da UFSC (CED/CFCH).

Contatos e intercâmbio com investigadores de temáticas afins podem ser realizados através do endereço eletrônico: louisa@colegiocatarinense.g12.br



LEGENDA

- DOIS PISOS
- MAIS DE DOIS PISOS
- DOIS USOS NO MESMO PISO
- FOCO POLARIZADOR
- INDÚSTRIA
- COLETIVO URBANO
- COMÉRCIO
- LAZER
- SERVIÇOS
- SERVIÇO PÚBLICO
- RESIDÊNCIA MISTA
- RESIDÊNCIA DE ALVENARIA
- RESIDÊNCIA DE MADEIRA
- RESIDÊNCIA EM CONSTRUÇÃO
- TERRENO BALDIO
- PONTO DE TAXI

EQUIPE
 LOUISA SCHRÖTER, MONICA CEOLA, IVES FÁTIMA DE OLIVEIRA, FÁTIMA
 MENONCIN, MARLISE GLENTE, MARLENE JOANA DOS SANTOS E MARILUCI
 SPANHOL.
 LEVANTAMENTO FUNCIONAL DA RUA ANTONIO CARLOS FERREIRA
 (COMUNIDADE DO MORRO DO HORÁCIO)
 PLANTA BASE: IPUF/SICAF (1984)
 LOCAL
 RUA ANTONIO CARLOS FERREIRA, AGRÔNOMA, FLORIANÓPOLIS SC
 ESCALA 1/1000 DATA 1995 CÓPIA/DESENHO W.G.D.E.