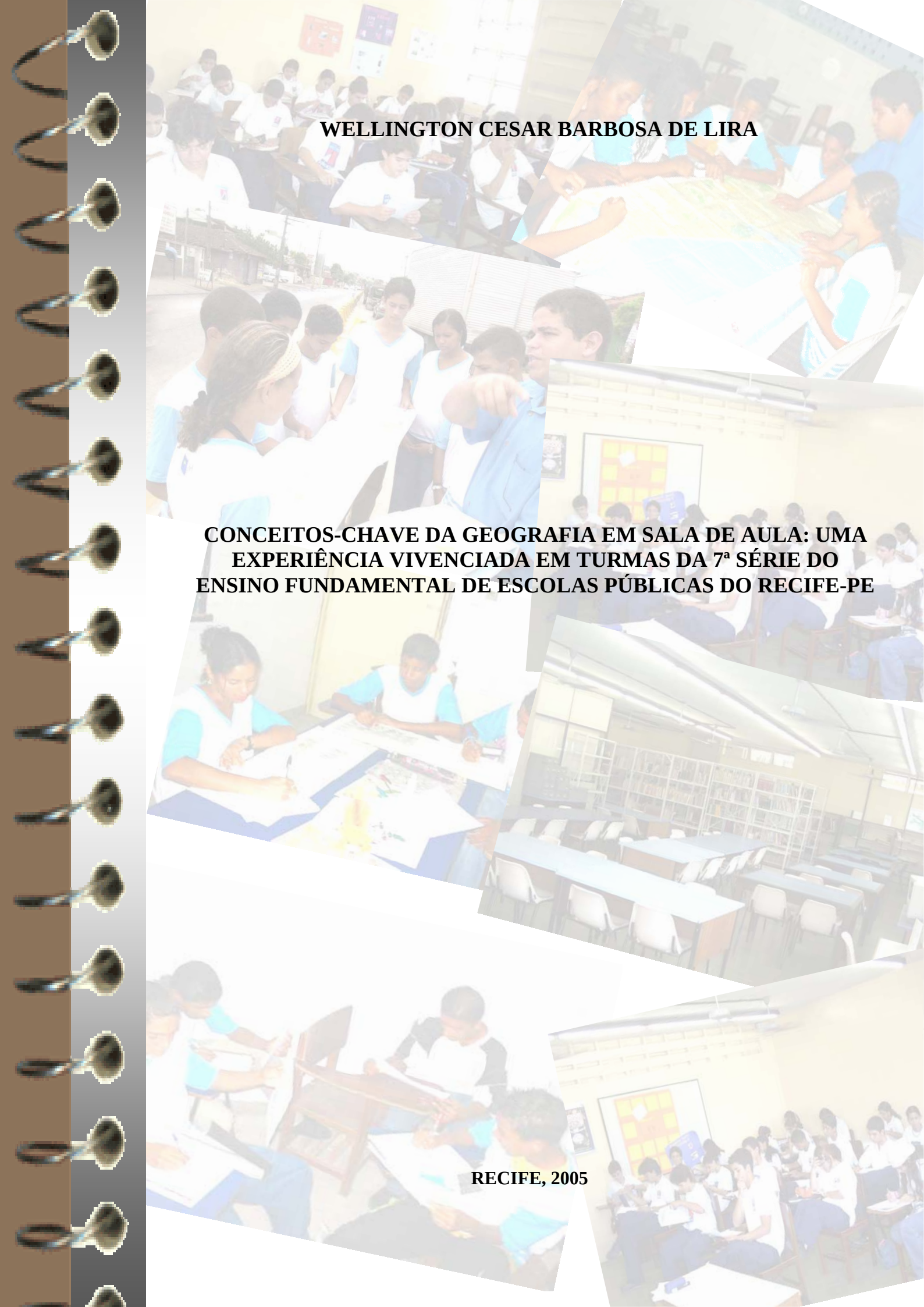




WELLINGTON CESAR BARBOSA DE LIRA

**CONCEITOS-CHAVE DA GEOGRAFIA EM SALA DE AULA: UMA
EXPERIÊNCIA VIVENCIADA EM TURMAS DA 7ª SÉRIE DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS DO RECIFE-PE**

RECIFE, 2005

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS
CURSO DE MESTRADO EM GEOGRAFIA**

**CONCEITOS-CHAVE DA GEOGRAFIA EM SALA DE AULA: UMA
EXPERIÊNCIA VIVENCIADA EM TURMAS DA 7ª SÉRIE DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS DO RECIFE-PE**

Wellington Cesar Barbosa de Lira

RECIFE, 2005

**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS
CURSO DE MESTRADO EM GEOGRAFIA**

**CONCEITOS-CHAVE DA GEOGRAFIA EM SALA DE AULA: UMA
EXPERIÊNCIA VIVENCIADA EM TURMAS DA 7ª SÉRIE DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS NO RECIFE-PE**

Dissertação apresentada por Wellington Cesar Barbosa de Lira, ao Departamento de Ciências Geográficas da Universidade Federal de Pernambuco, sob a orientação da prof.a Dr.a Edvânia Torres Aguiar Gomes, para a obtenção do grau de mestre em Geografia.

RECIFE, 2005

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS
CURSO DE MESTRADO EM GEOGRAFIA**

**CONCEITOS-CHAVE DA GEOGRAFIA EM SALA DE AULA: UMA
EXPERIÊNCIA VIVENCIADA EM TURMAS DA 7ª SÉRIE DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS NO RECIFE-PE**

Dissertação apresentada por Wellington Cesar Barbosa de Lira, ao Departamento de Ciências Geográficas da Universidade Federal de Pernambuco, sob a orientação da prof.a Dr.a Edvânia Torres Aguiar Gomes, para a obtenção do grau de mestre em Geografia.

Banca Examinadora:

Orientadora: Edvânia Torres Aguiar Gomes

1º Examinador: Hernani Loebler Campos

2º Examinador: Márcia Maria de Oliveira Melo

Suplentes: Aldemir Dantas Barboza
José Batista Neto

RECIFE, 2005

Lira, Wellington César Barbosa de

Conceitos-chave da Geografia em sala de aula: uma experiência vivenciada em turmas 7ª série do Ensino Fundamental de escolas públicas do Recife - PE / Wellington César Barbosa de Lira. – Recife: o Autor, 2005.

82 folhas: il., fig., quadros

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Geografia, 2005.

Inclui bibliografia.

1. Ensino de Geografia – Conceitos. 2. Evolução da ciência geográfica – métodos - Prática pedagógica. 3. Ensino Fundamental (7ª série) – Ensino-aprendizagem – Processos. 4. Desenvolvimento Proximal – Atividade vivenciada. I. Título.

911.3: 37	CDU (2.ed.)	UFPE
910.137	CDU (22.ed.)	BC2005-341

Ata da sessão de arguição da dissertação do mestrando Wellington César Barbosa de Lira do curso de mestrado em geografia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco.

Aos 02 (dois) dias do mês de junho de 2005 (dois mil e cinco), reuniu-se a comissão composta dos Professores: Edsonia Torres Aguiar Gomes (orientadora), Márcia Maria de Oliveira Melo e Hernani Loebler Campos, para sob a presidência do primeiro procederem ao exame da dissertação do mestrando Wellington César Barbosa de Lira sob o título: "Conceitos-Chave da geografia em sala de aula: uma experiência vivenciada em turmas da 7ª série do Ensino Fundamental de Escolas Públicas do Recife/PE". Iniciados os trabalhos a Presidência informa os objetivos da reunião, salientando o regulamento em vigor. Em seguida concede a palavra ao autor da dissertação para que de maneira sucinta apresentasse o mencionado trabalho. Após exposição do assunto os componentes da Banca Examinadora reunem-se em câmaras reservadas para deliberação do conceito a ser atribuído, considerando a referida dissertação "aprovada". Sendo o assunto específico da reunião, a Presidência encerra a sessão e para constar, eu Rosa Cristina Marques de Souza, lavrei a presente ata que lida e assino juntamente com os demais presentes. Recife, 02 de junho de 2005.

Edsonia

Marcia Maria de O. Melo

Hernani Loebler

Wellington C. B. Lira

*À minha mãe e ao meu pai, pela dedicação, compreensão e
pelo amor e exemplos de vida dedicados a mim.*

AGRADECIMENTOS

Inicialmente gostaria de agradecer a Deus Pai todo poderoso por tudo que me proporcionou.

Gostaria de Agradecer a minha mãe Maria Luiza da Silva Lira e ao meu Pai Francisco Barbosa de Lira por toda dedicação e empenho em minha vida, sem vocês eu realmente não teria alcançado aos meus objetivos, obrigado por tudo.

Aos meus amigos que sempre torceram por mim, Gustavo Marques Borges, Hugo Fabiano Liberal Vilela, Marcos Henrique de Souza Silva, Márcio Henriques Vilaça, Ana Karina Nogueira de Andrade, Mariana Zerbone, Paulo Alves. E um agradecimento muito especial a uma pessoa que me apoiou (agüentou, aturou) nas etapas da elaboração deste trabalho me incentivando e sempre demonstrando carinho e dedicação a mim, Christianne Farias da Fonseca, minha namorada.

A todo apoio recebido por parte da direção do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFPE, na pessoa do Sr. Antônio Carlos Duprat (um verdadeiro amigo), Marcos, Marina, Azenate, Sr. Carlos e em especial a minha orientadora e professora Edvânia Torres Aguiar Gomes, porque sem ela nada disto seria possível.

À direção e coordenação da Escola Poeta Joaquim Cardozo, em especial a (prof.a) Dona Clara e a prof.a Eunaide. A direção e coordenação do Colégio de Aplicação na pessoa do professor Mário Honorato, a chefe da área de estudos sociais prof.a Edna Maria Ribeiro de Medeiros, e um agradecimento especial as secretárias Eldinei Gomes de Barros e Marize Viana Pereira da Luz.

Aos alunos do PET-GEO, aos professores do Departamento de Ciências Geográficas da UFPE e aos funcionários do mestrado de geografia - Rosa e Accioly.

“Se deres um peixe a um homem faminto, vais alimentá-lo por um dia. Se o ensinares a pescar, vais alimentá-lo toda a vida”.

Lao-Tsé

SUMÁRIO

Resumo	11
Abstract	12
Introdução	13
1- A geografia e os conceitos-chave ou categorias de análise	15
1.1 A evolução da ciência e seus conceitos	18
1.2 Os conceitos e a prática pedagógica	22
2 - O método: aplicando ao tema	34
2.1 Abordagens ao processo de ensino-aprendizagem	34
2.2 A dinâmica do processo da formação dos conceitos	38
2.3 Desenvolvimento e ensino: interação dinâmica e complexa através da Zona de Desenvolvimento Proximal	45
3 - Do método a práxis	52
3.1 A práxis	63
Considerações finais	76
Referências bibliográficas	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Vista da parte interna da Escola (entrada) 2003. Fonte: Wellington Lira

Figura 02- Vista da parte externa da Escola. 2003 Fonte: Wellington Lira

Figura 03 - Vista da Escola e do seu entorno 2003 Fonte: Wellington Lira

Figura 04 – Identificação e localização da avenida. Fonte: Wellington Lira

Figura 05 - Identificação e localização da área onde se situa a Escola. Fonte: Wellington Lira

Figura 06 – Análise iconográfica. Fonte: Wellington Lira

Figura 07- Discussão sobre os dados coletados. Fonte: Wellington Lira

Figura 08 – Análise de documentos levantados. Fonte: Wellington Lira

Figura 09 – Análise de documentos levantados. Fonte: Wellington Lira

Figura 10 – Visita em campo. Fonte: Wellington Lira

Figura 11 – Análise dos dados em campo. Fonte: Wellington Lira

Figura 12 – Vista da entrada do Colégio. 2004. Fonte: Wellington Lira

Figura 13 – Vista da entrada do Colégio. 2004. Fonte: Wellington Lira

Figura 14 – Vista do pavimento superior do Colégio. 2004. Fonte: Wellington Lira

Figura 15 – Vista do laboratório de informática. 2004. Fonte: Wellington Lira

Figura 16– Vista do laboratório de biologia. 2004. Fonte: Wellington Lira

Figura 17 – Vista do laboratório de química. 2004. Fonte: Wellington Lira

Figura 18– Vista da sala de preparação que atende aos dois laboratórios. 2004. Fonte: Wellington Lira

Figura 19 – Vista da biblioteca. 2004. Fonte: Wellington Lira

Figura 20 – Vista do pátio e quiosques. 2004. Fonte: Wellington Lira

Figura 21– Vista do pavimento inferior e nos lados armários dos alunos. 2004. Fonte: Wellington Lira

Figura 22 – Vista dos alunos da 7ª série. 2004. Fonte: Wellington Lira

Figura 23 – Vista dos alunos da 7ª série. 2004. Fonte: Wellington Lira

Figura 24 – Vista de um trecho do campus da UFPE. 2004. Fonte: Wellington Lira

Figura 25 – Vista do entorno do colégio. 2004. Fonte: Wellington Lira

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Conteúdos do terceiro ciclo

Quadro 02 – Conteúdos do quarto ciclo

Quadro 03 – Perfil geral da turma

Quadro 04 – Perfil etário da turma

Quadro 05 – Alunos que desempenham alguma ocupação durante o dia

Quadro 06 – Grau de instrução dos pais dos alunos que apresentam regular frequência na turma.

Quadro 07 – Tipo de ocupação dos pais dos alunos que apresentam regular frequência na turma.

Quadro 08 – Perfil geral da turma

Quadro 09 – Perfil etário da turma

Quadro 10 – Grau de instrução dos pais

Quadro 11 – tipo de ocupação dos pais

RESUMO

Este trabalho registra uma experiência vivenciada junto a turmas da sétima série do ensino fundamental em escolas públicas do Recife-PE. Considerando os indicativos dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNS, buscou-se trabalhar as categorias de análise geográfica em meio ao cotidiano dos alunos. Para tanto, utilizaram-se os espaços do entorno das escolas e da cidade, que serviram como elementos mediadores no processo. Inicialmente investigou-se o perfil de entendimento dos conceitos geográficos por parte dos alunos, após esta constatação, foram realizadas ações avaliativas que comprovassem a sua compreensão e domínio, ao verificar que muitos não tinham atingido esse nível ou detinham apenas o conhecimento superficial teórico, buscou-se a promoção de uma atividade que lhes demonstrassem que estes conceitos poderiam estar presentes no seu cotidiano, que eles o usavam e não percebiam. Ao utilizar a cidade, avenidas, ruas e áreas mais próximas das escolas como elementos dialéticos, procurou-se auxiliar aos alunos a adquirirem uma maior compreensão do meio onde vivem, possibilitando-lhes a ampliação dos seus conhecimentos e dando-lhes a oportunidade de poderem formular seus próprios conceitos. Ao final da atividade voltou-se a investigar como ficara os conceitos-chave da geografia após a sua descoberta, ou a sua redescoberta, em meio às turmas. O que se pode identificar é que houve uma significativa mudança no perfil das turmas, aquelas que não detinham o domínio dos conceitos passaram não só a compreendê-los como também entender a sua aplicação, e aquelas que detinham um conhecimento superficial (teórico) passam a compreenderem a sua aplicabilidade e constataram que estes realmente se fazem presentes no seu dia-a-dia. Dessa forma, o presente trabalho visa ser um indicativo instrumental no processo de ensino e aprendizagem da ciência geográfica, especialmente em séries do ensino fundamental, e atuar como elemento de conexão entre a prática pedagógica e as teorias acadêmicas.

ABSTRACT

This study aims to register a experience lived jointly to classes of seventh series from fundamental education in public schools of Recife, State of Pernambuco. Considering the indicatives of the National Curricular Parameters – PCN's, it tried to work the categories of geographic analysis amid the daily of the students. The spaces near the schools and in the city have been taken to do that, which served as mediators during the process. Initially, it has investigated the profile of understanding of the geographical concepts by the students; after this, activities of evaluation have been done to prove the comprehension and domain, verifying that many students did not reach this level or that they just have detained a superficial theoretical knowledge. A way to promote a activity that could demonstrate that these concepts are present in their daily and that use them constantly were another concern. Using the city, avenues, streets, and close areas of the schools as elements in a constant dialogue, it tried to aid the students to acquire a better comprehension of the space where they live, amplifying their knowledge and giving them an opportunity to formulate their own concepts. At the end of the activity, the investigation of new conceptions of the geography “concepts-key” assimilated by the students were brought to the discussion after discoveries and rediscoveries in the classes. It is possible to identify significative changes in the profile of the classes, so the classes that haven't detained the domain of the concepts, started to understand and to use them; the classes that that have detain a superficial knowledge (theoretical), started to understand some appliactions and the important presence of these concepts in their daily. This study seeks to be a instrumental indicative in the process of learning and teaching of geography, specially in classes of fundamental education, conecting pedagogic practices and academic theories.

INTRODUÇÃO

As discussões acadêmicas que envolvem o ensino da geografia, principalmente no que concerne à formação de professores e a prática pedagógica, tem sido cada mais freqüentes, uma vez que é notória a existência de uma dicotomia presente entre a situação acadêmica, vivida pelo futuro professor de geografia, com a sua atuação pedagógica. Esse distanciamento está refletido no cotidiano das salas de aula, através de uma atuação docente que, de maneira geral, se limita a seguir os conteúdos programáticos existentes apenas nos livros didáticos, não os utilizando como meio, mas como fim, permitindo um ensino cristalizado da geografia não lhe conferindo um caráter mais crítico-analítico, impedindo que haja por parte do discente um maior entendimento do meio que o cerca.

Entendemos que tal situação dá-se um virtude de uma desarticulação entre as disciplinas dos cursos de graduação em geografia, especificamente a licenciatura, com as disciplinas pedagógicas uma vez as licenciaturas, na grande maioria, não possuem um aprofundamento nas disciplinas que envolvam áreas da filosofia da educação, da psicologia educacional, entre outras, o que compromete a ação docente deste profissional em formação. Este fato promove uma reflexão referente a como superar as adversidades encontradas na vivencia pedagógica do professor de geografia, já que nem sempre as soluções estão presentes nas disciplinas acadêmicas.

Este trabalho vem demonstrar uma experiência desenvolvida com turmas da sétima série do ensino fundamental em escolas públicas no Recife-PE, que tem como objetivo auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da ciência geográfica em séries do ensino fundamental, essencialmente.

A partir de ações cotidianas de sala de aula e da dificuldade de relacionar os conteúdos acadêmicos com este universo, surgiu a idéia de desenvolver uma atividade que pudesse agir como elemento mediador entre esses pontos que, normalmente, se apresentam de modo distanciados.

Como meio para a realização desta atividade realizou-se uma investigação filosófica referente ao entendimento do conceito e o seu emprego na ciência geográfica. Logo após, buscou-se analisar a evolução da ciência geográfica e como se dava, simultaneamente, o desenvolvimento dos seus conceitos. Em seguida, verificaram-se como estes conceitos desenvolvidos ao longo da evolução da ciência relacionavam-se com a prática pedagógica, através de instrumentos oficiais como os PCNS e a LDB.

Buscou-se ainda um apoio metodológico nos pressupostos desenvolvidos por Vygotsky, os quais alicerçaram todo o desenvolvimento, partindo da sua abordagem referente à formação e desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos durante o processo de amadurecimento da mente, para isso Vygotsky inicia suas análises a partir das crianças, antes e pós período escolar, o que veio contribuir significativamente para o desenrolar da atividade. Continuando sobre o pensamento de Vygotsky, buscou-se apresentar suas implicações educacionais, no que se refere ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente a abordagem feita a Zona de Desenvolvimento Proximal, teoria desenvolvida e discutida pelo psicólogo russo, a qual veio servir como instrumento facilitador na aplicação e análise da atividade. Além disso, discutiram-se também as relações ensino-aprendizagem em suas diversas concepções, proporcionando uma análise desse processo e buscando alternativas que viessem a auxiliar no entendimento do mesmo.

Dessa forma, tem-se uma atividade que busca atuar como um elemento auxiliador na relação ensino-aprendizagem da geografia em turmas do ensino fundamental, e demonstrar que o hiato existente entre a aprendizagem acadêmica e a vivência pedagógica, pode ser suprimido, cabendo ao educador servir-se como veículo para a consolidação deste fato.

1- A GEOGRAFIA E OS CONCEITOS-CHAVE OU CATEGORIAS DE ANÁLISE

A palavra **conceito** (lat. *Conceptus*), diante da abordagem realizada, nos remete a busca do seu significado e uso, uma vez que, é a expressão que servirá como elemento condutor nessa trajetória em busca do esclarecimento e da aplicabilidade em atividades pedagógicas dos conceitos utilizados como pilares de sustentação da ciência geográfica.

A origem do conceito nos remete ao período clássico da filosofia grega, no qual tem-se o entendimento de conceito como sendo aquilo que se subtrai à diversidade a mudança dos pontos de vista ou das opiniões. Uma vez que se refere a traços que são próprios do objeto, e não podem ser alterados por uma mudança de perspectiva. Compreendeu-se como sendo um termo conclusivo de uma procura que possui uma multiplicidade, ele é a substância a essência daquilo que se busca.

De modo geral, compreende-se conceito como um processo que torne possível a descrição, classificação e a previsão dos elementos, fatos ou objetos. Esse é o entendimento mais genérico que se aplica ao conceito, a ele também podem ser atribuídas algumas funções: entende-se como sendo uma primeira função concebida ao conceito a de descrever, para permitir que haja um reconhecimento do objeto; uma outra função dar-lhe o caráter de organizar dados da experiência de modo que se estabeleçam conexões entre eles de natureza lógica. É sobre este viés que foram formulados muitos conceitos científicos, uma vez que estes não se limitam a descrever e classificar dados empíricos, mas podem tornar possível a sua derivação dedutiva. Um outro caráter funcional atribuído ao conceito exprime a antecipação dos fatos (função antecipadora ou projetante), que projeta a solução de um problema formulado. Atualmente são as ciências físicas que mais utilizam essa função de conceito.

Assim entendido, o conceito pode ser aplicado a qualquer que seja o objeto a que se refere, abstrato ou concreto, próximo ou longínquo, universal ou individual, pode-se desenvolver um conceito de uma cadeira ou de um número, de um gênero de uma espécie etc.

Embora o conceito seja indicado normalmente por um nome, ele não é o nome, já que diferentes nomes podem exprimir o mesmo conceito, ou diferentes conceitos podem ser indicados, por equívoco, pelo mesmo nome. O conceito, além disso, não é um elemento simples ou indivisível, mas pode ser constituído de um conjunto de técnicas simbólicas extremamente complexas [...] O conceito não se refere necessariamente a coisas ou fatos reais, já que pode haver conceitos de coisas inexistentes ou passadas cuja existência não é verificável nem tem um sentido específico. Enfim, o alegado caráter de universalidade subjetiva ou validade intersubjetiva do conceito é na realidade, simplesmente a sua comunicabilidade de signo lingüístico: a função primeira e fundamental do conceito é a mesma da linguagem, isto é, a comunicação. (ABBAGNANO, 1982, p.151)

Esta primeira visão, mais geral, do conceito levanta algumas questões sobre a sua origem, existindo duas correntes que apresentam este fato: primeiro tem-se os empiristas que entendem o conceito como sendo o resultado de um processo de abstração a partir de experiências; depois os racionalistas vêm trazendo uma proposta que afirma que a razão os produz independentemente de qualquer ensino empírico.

O filósofo e geógrafo alemão Emanuel Kant (1724-1804) proporcionou uma importante contribuição para o entendimento do conceito, realizando uma distinção entre conceito puro ou categoria e o conceito empírico. Kant entende como sendo conceito puro ou categoria aquilo que vem primeiro, ou seja, não se refere ao objeto a ser conhecido, mas ao entendimento como faculdade do conhecimento. Desse modo, ele vai não só ajudar no entendimento do conceito como vai formular uma concepção para o que vem a ser categoria e sua importância no processo de compreensão de elementos.

As categorias são os conceitos primitivos do intelecto puro e condicionam todo o conhecimento intelectual e a própria experiência; mas elas não se aplicam às coisas em si e o conhecimento que delas se vale (isto é, o inteiro conhecimento humano) não pode estender-se, portanto a tais coisas em si ou nêmenos. As categorias são, todavia, condições da validade objetiva do conhecimento, isto é, do juízo em que o conhecimento se concretiza. (ABBAGNANO, 1982, p.115)

Assim, as categorias são para Kant os modos pelos quais se manifesta à atividade intelectual que consiste essencialmente, em por de modo ordenado diversas representações sob uma representação comum. A visão kantiana sobre as categorias permaneceu como a predominante na filosofia moderna e contemporânea, embora mesmo os filósofos de mais estreita observância kantianos não se tenham achado de acordo sobre o quadro das categorias elaborado por ele.

O conceito na concepção kantiana é visto como uma estrutura que dará suporte a realidade empírica, a qual será a mais plausível para o homem.

[...] para Kant o conceito não é toda a realidade e não é criador da realidade mesma: constitui a ordem necessária, pela qual a realidade se revela à indagação científica como submetida a leis imutáveis. Mas justamente por isso constitui a estrutura óssea, ou a ossatura necessária, da realidade empírica, isto é, da única realidade que o homem pode indagar e conhecer. (ABBAGNANO, 1982, p.153)

Essa discussão com relação ao entendimento de conceito e categoria se faz necessária uma vez que, a ciência geografia apresenta um conjunto de objetos de sua análise que se configuram como sendo os objetos de estudo da geografia. Estes objetos

ora são denominados de categorias ora de conceitos-chave. A origem desta problemática irá nos remeter a participação do Kant na formação da ciência geográfica. Conhecido apenas como filósofo Kant foi também um importante cientista que contribuiu para a consolidação da geografia, ele foi professor de geografia por cerca de quarenta anos na Universidade de Conisberga na Alemanha. Mas suas contribuições não se limitaram apenas na sua atuação em sala de aula, ele buscou promover a conciliação entre os conhecimentos obtidos através da experiência e através do raciocínio. “Para Kant, o conhecimento deriva das percepções de cada indivíduo, interpretadas pelos seus esquemas conceituais, que são produto do seu raciocínio sobre experiências anteriores” (FERREIRA & SIMÕES, 1986, p.58).

Dessa forma, Kant atribuiu para a geografia um caráter empírico uma vez que ela deriva das experiências do homem. “Mas é mais do que conhecimento comum, porque sistematiza e classifica os factos e, além disso, está circunscrita à superfície da Terra”. (FERREIRA & SIMÕES, 1986, p.58). Posteriormente promoveu a distinção da ciência geográfica de outras ciências empíricas como a história e a física, afirmando que a geografia se distingue da física uma vez que esta possuiu um vasto corpo teórico com princípios e leis, expressas na maioria das vezes de modo matemático. Em relação à história ele afirma que enquanto a geografia promove uma descrição da natureza no presente e no espaço a história descreve a evolução do homem ao longo do tempo, com isso, ele deixa bem claro que uma ciência trabalha mais numa escala espacial e outra numa escala mais temporal. Foram contribuições como esta que Kant enriqueceu a ciência geográfica.

Kant assume um importante papel para a geografia a medida em que levanta questões sobre a natureza do conhecimento geográfico, e é justamente nesse momento que surge a discussão referente sobre a nomenclatura atribuída aos objetos de análise geográfica se eles podem ser chamados de categorias ou conceitos-chave.

No início buscou-se apresentar a distinção entre essas duas expressões para que pudesse ficar claro o seu emprego. Após a realização desse esclarecimento, busca-se demonstrar que mais uma vez o filósofo e geógrafo Kant veio contribuir para a geografia, pois foi através de seus estudos referentes à categoria e conceito que a geografia pode classificar os seus objetos de estudo. Kant nos apresenta a categoria como sendo um elemento que transmite informação não de um objeto ou elemento a ser conhecido, mas ao entendimento dele como passo inicial para promover o seu conhecimento, ou seja, o objeto ou elemento deverá ser explicado como ele é, como se

originou, em fim, deverá ser contemplado de modo muito profundo permitindo que esse entendimento promova o seu amplo conhecimento. Ele chamará o conceito de uma estrutura capaz de abrigar uma realidade, ou seja, será uma armação que deverá conter as informações que servirão de suporte para o conhecimento de um objeto ou elemento.

Dessa forma, pode-se buscar uma conclusão quanto ao emprego das expressões categoria e conceito, em especial ao conceito-chave, para designar elementos de análise geográfica. Devendo, portanto ficar entendido que categorias de análise geográfica e conceitos-chave da geografia devem ser utilizados como sinônimos, pois a categoria nada mais é do que um conceito puro.

1.1 - A EVOLUÇÃO DA CIÊNCIA E SEUS CONCEITOS

Surgida com a finalidade de auxiliar ao homem na compreensão espacial a ciência geográfica, desde seu início, vem respondendo a diversas questões surgidas. Para poder melhor fornecer respostas às inquietações humanas e possuir verdadeiramente um caráter científico a geografia, buscou a construção de sua base teórica.

Passando por diversas etapas na consolidação como ciência, a geografia foi capaz de formular seus conceitos basilares, capazes de sintetizarem sua objetivação e conferir-lhe sua identidade e autonomia no campo das ciências. Ficando assim estabelecido que a geografia era objetivada via cinco conceitos-chave: espaço, paisagem, lugar, território e região.

Essas categorias permearam as diversas correntes do pensamento geográfico, sendo enfatizadas em momentos específicos que resultavam da síntese de diversos fatos: históricos, políticos econômicos etc. Deve-se, antes de tudo, ressaltar que esses conceitos têm sido objetos de amplos debates, uma vez que estes possuem várias significações, cada uma calcada em uma específica corrente do pensamento geográfico.

Na geografia tradicional que se inicia no final do século dezenove e se estende até, aproximadamente, a primeira metade do século vinte - período em que houve a institucionalização da geografia nas universidades européias, pode-se encontrar em suas diversas versões um privilégio as categorias: paisagem e região. As quais serão tratadas de modo muito particular nos dois principais momentos que marcam esse período, o da

geografia positivista ou determinista e da geografia historicista ou possibilista. Na geografia positivista, calcada na observação dos fatos, buscava-se uma interpretação da paisagem a partir de informações provenientes dela mesma para que com isso fosse capaz de levantar hipóteses, fazer deduções e formular leis. Já no possibilismo a geografia vai transpor o perigo de dividir-se em ciência física ou ciência humana, vai situar-se como uma ciência “ponte”, de ligação, entre as áreas humanas e naturais. Indicando também como principal objeto de estudo da geografia a região, esta entendida como sendo uma síntese entre o homem e o meio.

O método de estudo de uma região passou a ter uma estrutura própria: primeiro, a análise do meio físico, depois, as formas de ocupação e actividades humanas e, por fim, o processo de integração do homem com o meio ambiente. (FERREIRA & SIMÕES, 1986 p -75)

Apesar de não se constituírem como conceitos-chave nesse período outras categorias como o espaço, puderam ser contempladas nas obras de alguns pensadores, mesmo de modo implícito.

Na segunda metade do século vinte as ciências passam por um processo de transformação, que surgiu nos círculos filosóficos alemães, denominado de positivismo lógico ou neopositivismo. O qual se caracteriza essencialmente por afirmar que a investigação científica e seus resultados devem ser expressos de uma forma clara, o que exige o uso de uma linguagem matemática e da lógica, procurando, dessa forma, propiciar uma linguagem comum a todas as ciências.

É seguindo estes indicativos que a geografia também se transforma ingressando em uma nova fase denominada de geografia teórico-quantitativa ou nova geografia. Neste período a geografia assume uma feição de ciência que necessita recorrer a modelos matemáticos para buscar respostas aos seus anseios.

Ao contrário da geografia possibilista, em que cada caso, ou cada região, é única e o seu estudo se faz através de uma análise minuciosa, da qual se tiram conclusões por método indutivo, a geografia neopositivista utiliza o método hipotético-dedutivo. Assim, para explicar a realidade, e através da percepção de alguns factos, o geógrafo apercebe-se de uma certa imagem do mundo. A partir dessa imagem constrói um modelo para a verificação do qual levanta uma hipótese. Para testar a sua hipótese recolhe dados que selecciona, descreve, classifica, isto é, divide em classes. Como, em geral, se trata de dados muito numerosos, é frequentemente necessário fazer um tratamento por computador.(FERREIRA & SIMÕES, 1986 p -86)

É nesta fase da geografia que vai, pela primeira vez, surgir o espaço como sendo o seu principal objeto de análise. A categoria paisagem é deixada de lado, e a região será reduzida ao resultado de um processo de classificação de unidades espaciais segundo princípios e métodos estatísticos. Quanto às categorias de lugar e território, estas não se apresentaram como conceitos de relevância para esta fase da geografia.

Em meio a vários acontecimentos ocorridos em esfera mundial, no final do século vinte, como: fim da Guerra Fria, mudanças nos países de terceiro mundo, crise no sistema de dominação européia e norte-americana, entre outros. Surge uma nova concepção filosófica para a geografia, que fundamentada num materialismo histórico e na dialética, rompe com a geografia tradicional e com a geografia quantitativa, é a geografia crítica ou marxista. A qual trabalha com temas que buscam dar uma explicação mais uniforme entre os fatos humanos e físico-naturais

Durante os primeiros tempos à geografia radical debruçou-se sobre três ou quatro temas principais: o da pobreza e dos pobres; o dos negros norte-americanos e dos grupos sociais marginais; o das condições de vida urbana, com particular atenção aos guetos, 'a acessibilidade espacial aos serviços públicos e 'a crise da habitação; e o da violência, conflitos sociais e sua resolução.(FERREIRA & SIMÕES, 1986 p –98 - 99).

Nesse âmbito a geografia crítica busca a categoria espaço como sendo o conceito-chave da ciência geográfica. Suscitando o surgimento de diversas obras que tem suas bases fincadas nesta categoria. Vê-se claramente uma forte tendência a uma geografia mais humanística, uma vez que as discussões mais fervorosas giram em torno do espaço humano (social).

O mérito do conceito de formação sócio-espacial, ou simplesmente formação espacial, reside no fato de se explicitar teoricamente que uma sociedade só se torna concreta através de seu espaço, do espaço que ela produz e, por outro lado, o espaço só é inteligível através da sociedade. Não há, assim, por que falar em sociedade e espaço como se fossem coisas separadas que nós reuníamos a *posteriori*, mas sim de formação sócio-espacial. .(CORRÊA, 2000 p – 26 - 27).

É partindo desse pressuposto que se pode considerar que a formação sócio-espacial seja considerada como sendo um paradigma, que se insere e está inserido nos conceitos-chave, de natureza operativa como: paisagem, região, espaço (organização espacial), lugar e território. Nesta fase merece destaque os estudos feitos pelo professor Milton Santos os quais foram decisivos para consolidação e entendimento da categoria espaço em sua nova formulação. Ele buscou explicitar a natureza e o significado do espaço afirmando que este se apresenta como um fator social e não apenas como um

reflexo social. Apresentou também quais eram as categorias de análise espacial: forma, função, estrutura e processo; todos esses com um único objetivo- o de tornar inteligível a categoria espaço.

É sobre este mesmo contexto do final do século vinte que a geografia ver surgir uma nova linha de abordagem, baseada num subjetivismo, na intuição, na experiência no simbolismo-é a geografia do comportamento e da percepção.

Assim, a geografia do comportamento e da percepção preocupa-se em responder a questões sobre o meio, sobre a sua organização espacial, mas tomando como factor dessa mesma organização as condições psicológicas que lhe dão origem. O homem organiza o meio mais em função da percepção que tem do que do conhecimento objectivo do mesmo. A imagem mental que se possui de um qualquer espaço é, assim fundamental não só para perceber o meio, mas também para poder organizar. Para o geógrafo, esta imagem é um filtro que existe entre o homem e o meio real. Aquilo que lhe compete é analisar esta imagem e compara-la com o mundo real, determinando se existe ou não isomorfismo.(FERREIRA & SIMÕES, 1986 p 97.).

Do desenvolvimento da geografia do comportamento e da percepção surge à geografia humanista que é antipositivista, recusando-se ao objetivismo, abstrato, mecanicista e determinista da geografia quantitativa, propondo um carácter mais humano, em que os significados e valores objetos e próprios das ações humanas tenham mais importância. Preocupa-se essencialmente em demonstrar que existem desvios entre as condições do meio e a imagem, ou melhor, a percepção que os indivíduos e a sociedade em geral têm desse mesmo meio.

Nesta fase da geografia a categoria paisagem torna-se um contexto revalorizado, bem como a região, enquanto que o conceito de território apresenta-se como sendo uma de suas matrizes. A categoria lugar passa, então, a ser o conceito-chave mais relevante, uma vez que se busca essencialmente o subjetivismo, enquanto o espaço adquire o significado de espaço vivido.

O espaço mítico é também uma resposta do sentimento e da imaginação 'as necessidades humanas fundamentais. Difere dos espaços concebidos pragmática e cientificamente no sentido que ignora a lógica da exclusão e da contradição (TUAN, 1983 p.112 apud CORRÊA, 2000 p31).

1.2 - OS CONCEITOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Após a análise dos conceitos geográficos ao longo das correntes do pensamento geográfico, busca-se verificar como estas categorias estão relacionadas com a prática pedagógica do professor de geografia do ensino fundamental. Partindo dos indicadores legais que compõem os atuais currículos de geografia, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

De acordo com os PCNS a geografia se apresenta como sendo uma área comprometida em tornar o mundo compreensível e explicável para os alunos, tornando-os capazes de construir competências que permitam a análise do real, revelando-lhes às causas e efeitos e como se configuram os fenômenos em cada sociedade. Dessa maneira, a ciência geográfica assume grande relevância no contexto dos Parâmetros Curriculares uma vez que propicia não só o ensino de conteúdos referentes à ciência, mas atua como um vetor de desenvolvimento pessoal do aluno, mostrando-lhes questões referentes a sua formação como cidadão brasileiro.

A geografia, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social. Por meio dela podemos compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivemos, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirir uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecemos com ele. Também podemos conhecer as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço e perceber as relações do passado com o presente. (MEC-PCNS, 1998, p.17).

No que se refere aos conceitos geográficos os PCNS apresentam-nos de modo muito particular, quando se trata de cada segmento do ensino. No Ensino Fundamental o qual busca proporcionar que os alunos sejam capazes de: compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais; conhecer as características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; saber utilizar diferentes fontes de

informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos e questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação, entre outros. O Ensino Fundamental encontra-se estruturado da seguinte maneira, segundo os PCNS:



Fonte: PCNS

Os PCNS ainda propõem como objetivos gerais para a geografia que os alunos ao longo dos oito anos do ensino fundamental possam: conhecer o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão, de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem; identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo que construa referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais; conhecer o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo que compreenda o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar; compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações; compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistadas ainda não usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades empenhar-se em democratizá-las; conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da geografia para compreender a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e

contradições; orientá-los a compreender a importância das diferentes linguagens na leitura da paisagem, desde as imagens, música e literatura de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo que interprete, analise e relacione informações sobre o espaço; saber utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos e valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia.

Neste segmento os PCNS orientam aos professores no sentido deles apresentarem quantos e quais são os conceitos que formam a ciência geográfica, deixando claro seu papel no campo científico. Nesta fase o professor vai “alfabetizar” o aluno na geografia, portanto, os conceitos deverão ser apresentados de acordo com a capacidade que se espera que os alunos desenvolvam. [...] “Assim, “espaço” deve ser objeto central de estudo, e as categorias “território”, “região”, “paisagem” e “lugar” devem ser abordadas como seu desdobramento” (BRASIL-PCNS-ENS. FUNDAMENTAL,1998, p.27).

A seguir vê-se como se apresentam, de modo resumido, os quadros de conteúdos dos terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental referentes à geografia presentes nos PCNS.

01 - QUADRO DE CONTEÚDOS DO TERCEIRO CICLO

EIXO	TEMA	ITEM
A geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo	A construção do espaço: os territórios e os lugares (o tempo da sociedade e o tempo da natureza)	• O trabalho e a apropriação da natureza na construção do território. • As mudanças nas relações sociais do trabalho e a separação entre o campo e a cidade. • As diferentes técnicas e costumes e a diversidade de paisagens entre o campo e a cidade. • O ambiente natural e as diferentes formas de construção das moradias no mundo: do iglu às tendas dos desertos. • O ambiente natural e a diversidade das paisagens agrárias no mundo: da coleta nas florestas à irrigação nas áreas semi-áridas e desérticas. • Os ritmos da natureza no processo de produção das condições materiais e da organização social de vida no campo e na cidade. • O ritmo de trabalho: aceleração e desaceleração na produção do campo e da cidade.
	A conquista do lugar como conquista da cidadania	• O lugar como a experiência vivida dos homens com o território e paisagens. • O imaginário e as representações da vida cotidiana: o significado das coisas e dos lugares unindo e separando pessoas.

		• O lugar como espaço vivido mediato e imediato dos homens na interação com o mundo. • O mundo como uma pluralidade de lugares interagindo entre si. • A cidadania como a consciência de pertencer e interagir e sentir-se integrado com pessoas e lugares. • O drama do imigrante na ruptura com o lugar de origem tanto do campo como da cidade. • A segregação socioeconômica e cultural como fator de exclusão social e estímulo à criminalidade nas cidades.
O estudo da natureza e sua importância para o homem	Os fenômenos naturais, sua regularidade e possibilidade de previsão pelo homem.	• Planeta Terra: a nave em que vivemos. • Como o relevo se forma: os diferentes tipos do relevo. • Litosfera e movimentos tectônicos: existem terremotos no Brasil? • As formas de relevo, os solos e sua ocupação: urbana e rural. • Erosão e desertificação: morte dos solos. • As águas e o clima. • Águas e terras no Brasil. • Circulação atmosférica e estações do ano. • Clima do Brasil: como os diferentes tipos de clima afetam as diferentes regiões. • O clima no cotidiano das pessoas. • As cidades e as alterações climáticas • As florestas e sua interação com o clima • previsão do tempo e clima. • Como conhecer a vegetação brasileira: a megadiversidade do mundo tropical. • Florestas tropicais: como funcionam essas centrais energéticas. • Cerrados e interações com os solos e o relevo • Estudando e compreendendo as caatingas • Saindo do mundo tropical para entender o pampa. • Pinheiros do Brasil: as florestas de araucárias.
	A natureza e as questões socioambientais	• A floresta tropical vai acabar? • As reservas extrativistas e o desenvolvimento sustentável. • O lixo nas cidades: do consumismo à poluição. • Poluição ambiental e modo de vida urbano. • Poluição ambiental e modo de produzir no campo • Industrialização, degradação do ambiente e modo de vida. • Problemas ambientais que atingem todo o planeta (o efeito estufa, a destruição da camada de ozônio e a chuva ácida). • Plantar sem degradar: outras formas de produzir no campo. • Modo de vida urbano e qualidade de vida. • Áreas protegidas e espaços livres urbanos.

		• O turismo e a degradação do ambiente. • Conservação ambiental, cidadania e pluralidade cultural. • Conhecer a natureza e respeitar suas leis próprias: produzir sem degradar. • Pluralidade cultural e etnociência. • Urbanização e degradação ambiental.
O campo e a cidade como formações socioespaciais	O espaço como acumulação de tempos desiguais.	• Os monumentos, os museus como referência histórica na leitura e compreensão das transformações do espaço. • A diversidade dos conjuntos arquitetônicos urbanos de monumentos históricos diferentes e os traçados das via públicas como referências de compreensão de evolução das formas e estruturas urbanas. • As cidades históricas barrocas brasileiras: paisagens preservadas e importância para a indústria do turismo. • Antiquários e feiras de artesanato: o consumo do tempo como mercadorias. • As feiras livres como sobrevivência do passado na moderna urbanização. • As festas e tradições do folclore brasileiro, como resistências e permanências dos traços de nossas identidades regionais. • Os engenhos e as usinas de açúcar no Nordeste: sobrevivência e superação de um momento histórico • O latifúndio e o trabalho tradicional como sobrevivências do passado nos tempos atuais. • O arado e o trator nas paisagens agrárias brasileiras. • A pequena propriedade de subsistência, as relações de parceria no campo e sua coexistência com a monocultura empresarial. • As relações de trabalho cooperativo e o extrativismo como forma de permanência e resistência às relações competitivas do trabalho assalariado.
	A modernização capitalista e a redefinição nas relações entre o campo e a cidade	• A entrada das multinacionais no campo e seu papel nas exportações brasileiras. • Os problemas enfrentados atualmente pelos pequenos e médios produtores do campo. • O abastecimento das cidades e o papel do pequeno e médio produtor do campo. • A mecanização, a automação e a concentração de propriedade e o problema dos sem-terra. • Os sem-terra nas metrópoles e suas relações com o processo de modernização capitalista. • As metrópoles como centro de gestão das inovações tecnológicas e gestão do capital e suas repercussões no campo. • Modernização e desemprego no campo e na cidade • A importância da reforma agrária como solução para grandes problemas sociais do campo e da cidade no Brasil.

	O papel do Estado e das classes sociais e a sociedade urbano-industrial brasileira.	• A transição da hegemonia das oligarquias agrárias para a burguesia industrial-financeira na organização política do Estado brasileiro. • O deslocamento do pólo do poder econômico da região Nordeste para o Sudeste brasileiro. • O crescimento do proletariado no campo e na cidade e sua presença na organização política do Estado brasileiro. • O “milagre brasileiro” e a posição do Brasil no conjunto das relações políticas internacionais. • As políticas neoliberais, o Estado brasileiro e as atuais perspectivas de desenvolvimento para a sociedade brasileira.
	A cultura e o consumo: uma nova interação entre o campo e a cidade	• Os hábitos de consumo das pessoas do campo antes e após o surto de industrialização dos anos 50. • A influência das formas de viver na cidade e no campo e a expansão dos meios de comunicação e dos transportes. • A sociabilidade entre as pessoas e os grupos sociais no campo e na cidade. • A mídia, o imaginário social e os movimentos migratórios do campo para a cidade. • As relações de troca monetária do homem no campo e as possibilidades de sua inserção no mundo urbano
A cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo	Da alfabetização cartográfica à leitura crítica e mapeamento consciente.	• Os conceitos de escala e suas diferenciações e importância para as análises espaciais nos estudos de Geografia. • Os pontos cardeais, utilidades práticas e referenciais nos mapas. • Orientação e medição cartográfica. • Coordenadas geográficas • Uso de cartas para orientar trajetos no cotidiano • Localização e representação em mapas, maquetes e croquis. • Localização e representação das posições na sala de aula, em casa, no bairro, e na cidade. • Leitura, criação e organização de legendas. • Análise de mapas temáticos das cidades, dos estados e do Brasil. • Estudo com base em plantas e cartas temáticas simples • A utilização de diferentes tipos de mapas: mapas de itinerário turísticos, climáticos, relevo, vegetação etc. • Confecção pelos alunos de croquis cartográficos elementares para analisar informações e estabelecer correlação entre fatos.
	Os mapas como possibilidades de compreensão e estudos comparativos das diferentes paisagens e lugares.	• Os pontos cardeais e sua importância como sistema de referência nos estudos da paisagem, lugares e territórios. • A cartografia e os sistemas de orientação espacial. • Cartas de relevo de diferentes paisagens e

		medidas cartográficas (altitude e distância) • Análise de cartas temáticas (densidade populacional, relevo, vegetação etc.). • Estudo das cartas de tipos de clima, massas de ar, formações vegetais, distribuição populacional, centros industriais, urbanos e outros. • Mapear e desenhar croqui correlacionando cartas simples. • Leitura de cartas sintéticas • Leitura e mapeamento de cartas regionais com os símbolos precisos • Elaboração de croquis com legendas fornecidas pelo professor. • Análise de cartas temáticas que apresentavam vários fenômenos. • Identificar, compilar e produzir mapas intermediários dos elementos fundamentais a partir de uma carta complexa.
--	--	---

02- QUADRO DE CONTEÚDOS DO QUARTO CICLO

EIXO	TEMA	ITEM
A evolução das tecnologias e nas territorialidades	A velocidade e a eficiência dos transportes e da comunicação como o novo paradigma da globalização.	• A evolução das técnicas no transporte ferroviário e a integração dos mercados. • A evolução das técnicas e na navegação e a integração dos mercados. • As tecnologias computacionais e os avanços na navegação aérea. • As tecnologias computacionais e expansão das multinacionais. • As políticas de transportes metropolitanos: os transportes coletivos, o metrô e o automóvel. • A internet, a comunicação instantânea e simultânea e a aproximação dos lugares.
	A globalização e as novas hierarquias urbanas	• Os pólos técnico-científicos informacionais e os novos centros de decisões. • A nova divisão internacional do trabalho e as redes de cidades mundiais. • A urbanização no período técnico-científico informacional, a automação e o problema do desemprego. • As novas tecnologias e as transformações das cidades industriais em terciárias.
Um só mundo e muitos cenários geográficos	Estado, povos e nações redesenhando suas fronteiras.	• A mobilização das fronteiras e conflitos internacionais. • Os espaços das minorias nacionais, étnicas e culturais. • As mudanças atuais nas relações políticas internacionais e a atual ordem mundial: a busca de novas hegemonias. • O mercado desenhando novas fronteiras; a formação dos blocos econômicos regionais. • Mapeamento dos conflitos contemporâneos no mundo. • Os países da África e América Latina no contexto da nova ordem mundial. • As organizações políticas internacionais e os

		novos conceitos de soberania. • Indicadores econômicos e sociais da riqueza e do bem-estar e do desenvolvimento humano. • Pobreza e exclusão social nos países desenvolvidos e subdesenvolvidos. • Novas localizações para as atividades empresariais nas regiões, flexibilização nas escolhas e competição entre os lugares. • Mudança nas relações de troca no mercado mundial e os novos países industrializados.
	Uma região em construção: o Mercosul	• A identidade histórica da colonização ibero-americana e a dependência econômica dos seus países com a Europa. • Os interesses econômicos da política dos Estados na construção do Mercosul e o papel das multinacionais. • A expansão do turismo entre os países do Mercosul. • A questão da integração dos espaços periféricos no interior dessa região: a exemplo da Patagônia, Chaco, Nordeste, Amazônia. • A questão da integração latino-americana com o Mercosul. • A integração territorial e os transportes: estágios e perspectivas. • O patrimônio cultural como fator de integração latino-americana. • A questão indígena no Mercosul • A questão ambiental no Mercosul.
	Paisagens e diversidade territorial no Brasil	• Formas de produção e relações de trabalho no desenvolvimento desigual do território brasileiro. • Pluralidade cultural e paisagens brasileiras: a exemplo da cana-de-açúcar, da mineração do ouro, dos quilombos, áreas indígenas vilas caiçaras etc. • As expressões culturais de origem européia, africana, indígena, asiática e outras nas paisagens brasileiras. • Condicionantes naturais na modelagem das paisagens brasileiras: os processos interativos e a fisionomia das paisagens. • Mobilidade da população e reprodução das desigualdades socioambientais nas cidades e no campo.
Modernização, modos de vida e a problemática ambiental.	O processo técnico – econômico, a política e os problemas socioambientais.	• Progressos técnico-científicos mediando as relações sociedade/natureza. • As revoluções técnico-científicas, o consumo de energia e outros recursos naturais e seus impactos no ambiente. • As indústrias, os transportes e o ambiente nos tempos da máquina a vapor. • Os motores a explosão, a intensificação da revolução tecnológica, o uso dos recursos naturais e a degradação ambiental. • Recursos naturais – esgotabilidade e reversibilidade: usar e recuperar.

	Alimentar o mundo: os dilemas socioambientais para a segurança alimentar	• Revolução verde: o que foi e o que representa para o ambiente. • Poluição no campo com uso de agrotóxicos. • Conservação e degradação dos solos (erosão, perda de fertilidade, desertificação, salinização, irrigação). • Sistemas agrícolas (agricultura comercial, monocultura, policultura, agricultura ecológica, agriculturas alternativas, biotecnologia). • Biodiversidade e agricultura. • Extrativismo e florestas tropicais • Agricultura tecnificada, insulmos agrícolas e poluição das águas de superfície. • Insulmos agrícolas e destruição da fauna. • Movimentos sociais no campo e a questão ambiental. • Sistemas agroflorestais • Sistemas agrossilvopastoris • Florestas plantadas (fonte de madeira, celulose e papel) e a sustentabilidade ambiental. • Recuperação de florestas e a captura de monóxido de carbono.
	Ambiente urbano, indústria e modo de vida.	• Industrialização e mecanização da agricultura e concentração populacional nas cidades. • Modo de vida urbano: consumo, lazer e hábitos urbanos • Ritmo urbano: a poluição e qualidade de vida • Moradia urbana: habitações e conforto urbano • Ambiente urbano: água para todos. • O que é e para onde vai o lixo urbano: tratamento e destino do lixo. • A poluição do ar e o clima urbano. • As doenças do ambiente urbano • O ambiente no trabalho: saúde e geografia médica no trabalho. • Espaços livres e paisagens urbanas: áreas verdes nas cidades. • Políticas públicas urbanas (planos diretores infraestrutura e a cidade apartada). • Ocupação de áreas de risco: alagadiços, encostas etc. • Poluição ambiental urbana e industrial. • Saneamento básico: água e esgoto e qualidade ambiental urbana • Impacto de impermeabilização do solo nas cidades e os efeitos na drenagem. • Ilhas térmicas no ambiente urbano. • As fontes de energia limpa • As fontes de matérias-primas que constroem a cidade: as argilas, cimento, madeira rochas, areia entre outros. • A cidade e o automóvel; combustíveis e a questão ambiental. • Reciclagem dos resíduos industriais, hospitalares e domésticos. • Indústria petroquímica e ambiente urbano (os casos: Cubatão, Camaçari, Triunfo e Duque de Caxias).

	O Brasil diante das questões ambientais	• Desmatamentos e queimadas como práticas econômicas • Garimpo: prática perversa de economia periférica: trabalhadores excluídos e degradação ambiental. • Mineração: apropriação dos recursos ambientais e degradação da natureza. • Modelos alternativos de utilização das florestas tropicais. • Modo de vida e conservação ambiental. • Sistema de áreas protegidas • Planejamento ambiental e políticas públicas (Planafor, Gerenciamento Costeiro, Plano de Conservação do Pantanal, Programa de Proteção de Florestas – PPG7, Zoneamento Ecológico-Econômico. • Impactos ambientais das grandes barragens e açudes. • Conservação X preservação e conflitos socioambientais. • Conservação e cidadania • Indústria do turismo e degradação ambiental • Ecoturismo • Urbanização e a questão ambiental. • Pluralidade cultural e conservação da natureza • Degradação do cerrado X monocultura e pecuária extensiva melhorada. • Os grandes domínios de vegetação e os diferentes usos. • Reflorestamento e conservação da mata de araucária. • A homogeneização florestal com silvicultura no sul e sudeste do Brasil. • Práticas agrícolas e fronteiras agropecuárias na Amazônia. • Desmatamento e exploração do carvão vegetal nas caatingas e cerrados. • Legislação ambiental brasileira.
	Ambientalismo: pensar e agir	• Agenda 21: Relações nacionais e internacionais na questão ambiental (PPG7 – Conservação da Biodiversidade, Convenção do Desenvolvimento Sustentável, convenção de Kyoto etc.) • Políticas e estratégias internacionais para o desenvolvimento sustentável (de Estocolmo a Rio). • Movimento ambientalista e pluralidade de idéias • Movimento ambientalista e movimento de luta pela terra. • Pluralidade cultural brasileira e ambientalismo. • Organizações não-governamentais no Brasil: objetivos e campos de atuação. • Soberania nacional e a legislação ambiental brasileira.

É seguindo estas orientações que os professores do ensino fundamental formulam suas programações de conteúdos e ações a serem desenvolvidas ao longo do ano. Porém, sabe-se que estes indicativos apresentados pelos PCNS são alvos de inúmeras observações, tendo em vista que muitas dessas propostas nem sempre poderão ser aplicadas em virtude de uma realidade educacional problemática, existente essencialmente nas escolas públicas.

Os PCNS são importantes indicativos de orientações de conteúdos e metodologias, entretanto não possui nenhum capítulo ou parágrafo que faça menção a implantação de uma política educacional ampla que envolva não só conteúdos, mas apresente referências também às condições de infra-estrutura das escolas, especialmente as públicas, incluído não só as condições físicas dos prédios como um melhor conjunto de elementos de apoio pedagógico (bibliotecas, laboratórios, refeitórios, aparelhos de multimídia etc), para que dessa forma possa haver uma real preocupação com a educação brasileira.

No que concerne a Ciência Geográfica os parâmetros, muito apropriadamente, fazem alusão aos conceitos-chave, porém estes são apresentados de modo superficial sem um aprofundamento teórico, sem levantar pontos de discussão que envolvam os conceitos, deixando o leitor com uma visão muito limitante do seu entendimento. Na página 27 encontra-se a seguinte passagem:

“No que se refere ao ensino fundamental, é importante considerar quais são as categorias da Geografia mais adequadas para os alunos em relação a essa etapa da escolaridade e às capacidades que se espera que eles desenvolvam. Assim”, espaço “de ser o objeto central de estudo, e as categorias “território”, “região”, “paisagem” e “lugar” devem ser abordadas como seu desdobramento.”

Entretanto, nas páginas que se seguem em nenhum momento se faz referência alguma, nem se promove discussões que envolvam a principal categoria o “espaço”. Sem falar nas conceituações aplicadas as categorias paisagem, território e lugar que são muito fechadas não abrem discussões para outras interpretações nem para que o próprio professor promova sua interpretação e construa seu conceito. Uma vez que, consta no próprio documento que o professor torne o aluno mais reflexível que seja capaz de construir ele mesmo os seus conceitos.

Nos indicativos que envolvem como atuar no ensino da geografia deve-se fazer algumas reflexões, pois propostas que solicitam um maior envolvimento do professor com a turma, uma maior interação entre docente-escola-comunidade, entre outros,

pedem ações que na maioria das vezes estão muito aquém das situações reais vividas nas escolas. Por exemplo, nas escolas públicas, como um professor que possui: uma carga horária sufocante; tem turmas lotas com alunos fora da faixa etária; trabalha em salas de aula que não apresentam o mínimo de conforto tanto para ele quanto para os alunos, não dispõe de material didático de apoio; não tem nenhum incentivo para uma qualificação profissional; recebe uma remuneração que não atende a suas necessidades e ainda, em muitos casos, tem que conviver com a insegurança que envolve tanto a comunidade onde esta situada à escola, como sua própria sala de aula, uma vez que, muitos alunos adentram ao recinto escolar portando armas, pode promover ações que atendam aos PCNS? Este quadro exemplifica algumas situações vividas por docentes ligados a rede pública, mas na rede privada os parâmetros também não são de fáceis aplicações, apesar de não existirem sérios problemas como na rede pública, nas escola particulares o docente muitas vezes é visto pelos alunos como mais um funcionário que atende a ele, e não como um profissional que está ali ajudando-o na sua formação, promovendo o seu desenvolvimento intelectual, ele é, em grande parte, tratado com desdém. Sem levar em consideração o fato de que o desenvolvimento de atividades que estejam fora do horário de aula gera um verdadeiro alvoroço que muitas vezes são resolvidos em reunião de pais e mestres, pois os alunos, em sua maioria, desenvolvem outras atividades como a prática de esportes, curso de idiomas, informática etc., em outro turno. Uma outra dificuldade envolve a própria direção e coordenação da escola que muitas vezes não aprovam o emprego de uma atividade porque esta irá atrapalhar a programação desenvolvida para o ano letivo e cobra do professor o fato dele não esta seguindo o livro adotado, ou seja, não há uma preocupação em saber se a atividade envolve vários temas do livro didático adotado, ou promova a interação entre outras disciplinas etc, a única preocupação é se o professor esta usando o livro e se vai dar tempo de ver todo o conteúdo existente até o final do ano.

São situações como estas que fazem com que os parâmetros tornem-se alvos de duras críticas, quando tratam de temas e propostas que, na maioria das vezes estão desconectados da realidade das salas de aula brasileiras.

2 - O MÉTODO: APLICANDO AO TEMA

2.1 - ABORDAGENS AO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Ao se buscar uma alternativa que possa agir como um elemento facilitador no exercício das atividades pedagógicas, coloca-se em pauta, a relação ensino-aprendizagem, a qual pode ser entendida a partir de diversas abordagens:

A partir de uma visão mais tradicionalista, esta relação é entendida face às situações de sala de aula, onde os alunos são “instruídos” e “ensinados” pelo professor, considerando a aprendizagem do aluno como um fim em si mesmo (os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos e os modelos imitados). Para este tipo de abordagem, a intervenção visa apenas à atuação de um dos pólos da relação, o professor. O qual limita-se ao fornecimento de informações já prontas sem alterá-las (um receituário), a aprendizagem por consequência consiste na aquisição de informações e demonstrações transmitidas, propiciando a formação de reações estereotipadas de automatismo. O aluno que “aprendeu” dessa forma quase sempre apresenta uma compreensão parcial quer seja no campo verbal da álgebra ou numérico. Esta abordagem do ensino se caracteriza pelo verbalismo do professor e pela memorização do aluno.

Em termos gerais, é um ensino caracterizado por se preocupar mais com a variedade e quantidade de noções/ conceitos/ informações que com a formação do pensamento reflexivo. Ao cuidar e enfatizar a correção, a beleza, o formalismo, acaba reduzindo o valor dos dados sensíveis ou intuitivos, o que pode ter como consequência a redução ensino a um processo de impressão, a uma pura receptividade. (MIZUKAMI, 1986, p. 14).

O processo ensino-aprendizagem visto através de uma abordagem comportamentalista vai ser entendido segundo dois viés: um que segue uma linha mais behaviorista, que entende este processo como um arranjo e planejamento de contingências de reforço e também elaboração de técnicas de intervenções as quais objetivam mudanças comportamentais úteis e adequadas de acordo com uma meta a ser alcançada. Neste caso deseja-se que os alunos sejam mantidos por condicionantes e reforçadores arbitrários como: elogios, notas, prêmios, reconhecimento dos professores e dos colegas etc., os quais por sua vez são associados com uma outra classe de reforçadores mais remotos e generalizados como: o diploma, possibilidades de ascensão social, monetária, status prestígio, entre outros. Fazendo com o aluno não busque

crescer seus conhecimentos por vontade própria pelo enriquecimento pessoal o que poderá refletir positivamente no seu lado profissional, mas sim o deixando condicionado a ter de buscar conhecimentos para poder se beneficiar desses mais tarde, não importando se este será significativo para ele ou não. Gerando com isso, os alunos brilhantes os vencedores, os inteligentes e em contrapartida os perdedores, os incapazes, os incompetentes etc.

Seguindo ainda esta linha comportamentalista encontram-se ainda considerações e aplicações voltadas para uma abordagem mais skinneriana, a qual entende este processo como sendo realizado através de uma programação. Para Skinner é possível programar o ensino de qualquer disciplina, tanto quanto o de qualquer comportamento, como o pensamento crítico e criatividade, desde que se possa definir previamente o repertório final desejado. Nesta ótica os elementos mínimos a serem considerados para a consecução de um sistema instrucional são: o aluno, um objetivo de aprendizagem e um plano para alcançar o objetivo proposto.

Na abordagem humanista o processo ensino-aprendizagem poderá ser entendido através de proposições rogerianas, as quais afirmam que este deverá está centrado na pessoa, o que implica técnicas de dirigir sem dirigir, ou seja, orientar a pessoa à sua própria experiência para que dessa forma, Lea possa estruturar-se e agir. É assim que funciona o método não-diretivo, visando um conjunto de técnicas que implementa a atitude básica de confiança e respeito pelo aluno. O ensino, numa abordagem como essa, consiste num produto de personalidades únicas respondendo a circunstâncias também únicas, promovendo assim um tipo especial de relacionamento entre aluno e professor.

A não diretividade pretende sem um método não estruturante do processo de aprendizagem, pelo qual o professor se abstém de intervir diretamente no campo cognitivo e afetivo do aluno, introduzindo valores, objetivos, etc., constituindo-se apenas num método informante de processo de aprendizagem do aluno, pelo qual o professor não dirige propriamente esse processo, mas apenas se limita a facilitar a comunicação do estudante consigo mesmo, para ele próprio estruturar seu comportamento experiencial. (PUENTE, 1978 p.73 apud MIZUKAMI, 1986, p. 49).

Analisando ainda o ensino e a aprendizagem, encontra-se este entendido como um elemento que deverá procurar desenvolver a inteligência priorizando atividades do sujeito, considerando-o inserido numa situação social. Esta abordagem mais cognitivista está inserida na concepção piagetiana, a qual afirma que este processo deverá ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por

parte do aluno, e não na aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas, definições etc., pois a descoberta poderá garantir ao sujeito uma compreensão da estrutura fundamental do conhecimento. Assim, os processos pelos quais a aprendizagem se realizou assumem papel preponderante, consistindo dessa forma, em processos e não em produtos de aprendizagem.

A aprendizagem verdadeira se dá no exercício operacional da inteligência. Só se realiza realmente quando o aluno elabora seu conhecimento. A aprendizagem, no sentido estrito, se refere às aquisições relacionadas com informações e se dá no decorrer do desenvolvimento, a inteligência é o instrumento de aprendizagem necessário. Sob tal perspectiva, o ensino consistiria em organização dos dados da experiência, de forma a promover um nível desejado de aprendizagem.(MIZUKAMI, 1986, p. 76).

Numa abordagem mais sócio-cultural embasada nos pressupostos de Paulo Freire através da pedagogia do oprimido, a qual tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homem ou povo na luta incessante de recuperação de sua humanidade, uma pedagogia promova, a partir da opressão e de suas causas, momentos de reflexão permitindo que haja um engajamento por parte do homem que possa promover a sua libertação. Neste sentido a situação ensino-aprendizagem é entendida em seu sentido mais amplo, tal qual é dado à educação, devendo procurar a superação da relação opressor-oprimido. Para que se consiga a superação desta relação compreende-se que devam existir condições que possam fazer com que o indivíduo se reconheça criticamente como oprimido engajando-se numa práxis libertadora, onde o diálogo exerce papel fundamental na percepção da realidade opressora, bem como se solidarizar com o oprimido auxiliando-o na luta para a transformação da realidade que o oprime. Assim, qualquer tipo de ação pedagógica deve comprometer-se com a problemática das situações existenciais dos alunos.

Buscando uma abordagem pedagógica alicerçada numa visão construtivista a relação ensino-aprendizagem, segundo Coll e Solé (1996), é entendida como sendo parte do fato que a escola deva tornar acessíveis aos seus alunos aspectos culturais que são fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal, não restringindo ao âmbito cognitivo, sendo a educação o motor para o desenvolvimento entendido globalmente, isso também supõe incluir as capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social e de relações interpessoais.

No conjunto das relações necessárias para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem Zabala (1998, pp 92-93.) relaciona e caracteriza algumas funções que os professores adotem tomando como ponto de partida o seu próprio planejamento:

- a) Planejar a atuação docente de uma maneira suficientemente flexível para permitir a adaptação às necessidades dos alunos em todo processo de ensino/aprendizagem;
- b) Contar com as contribuições e os conhecimentos dos alunos, tanto no início das atividades como durante sua realização;
- c) Ajudá-los a encontrar sentido no que estão fazendo para que conheçam o que têm que fazer e sintam que podem fazê-lo e que é interessante fazê-lo;
- d) Estabelecer metas ao alcance dos alunos para que possam ser superadas com o esforço e a ajuda necessários;
- e) Oferecer ajudas adequadas, no processo de construção do aluno, para os progressos que experimenta e para enfrentar os obstáculos com os quais se depara;
- f) Promover atividade mental auto-estruturante que permita estabelecer o Maximo de relações como o novo conteúdo, atribuindo-lhes significado de maior grau possível e fomentando os processos de metacognição que lhes permitam assegurar o controle pessoal sobre os próprios conhecimentos e processos durante a aprendizagem;
- g) Estabelecer um ambiente e determinadas relações presididas pelo respeito mútuo e pelo sentimento de confiança, que promovam a auto-estima e o autoconceito;
- h) Promover canais de comunicação que regulem os processos de negociação, participação e construção;
- i) Potencializar progressivamente a autonomia dos alunos da definição de objetivos, no planejamento das ações que os conduzirão a eles e em sua realização e controle, possibilitando que aprendam a aprender;
- j) Avaliar os alunos conforme suas capacidades e seus esforços, levando em conta o ponto pessoal de partida e o processo através do qual adquirem conhecimento e incentivando a auto-avaliação das competências como meio para favorecer as estratégias de controle e regulação da própria atividade.

Uma outra grande contribuição para o entendimento do processo ensino-aprendizagem vem do psicólogo russo Vygotsky, que entende que a criança não é uma miniatura do adulto e sua mente funciona de forma bastante diferente. Esta compreensão tem grandes implicações para os professores porque os obriga a compreender o aluno da forma com que ele é, e não da forma com se quer. Assim, para a formação docente é de vital importância o estudo das diferentes teorias do desenvolvimento de forma que permitam abordar o processo de ensino-aprendizagem de um modo que se possa responder às necessidades particulares do âmbito educacional.

Tanto Piaget como Vygotsky pensam que o desenvolvimento do indivíduo implica não somente em mudanças quantitativas, mas sim, em transformações qualitativas do pensamento. Ambos reconhecem o papel da relação ente o indivíduo e a sociedade e, em Vygotsky é esta relação que determina o desenvolvimento do indivíduo.

2.2 A DINÂMICA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS CONCEITOS

Vygotsky foi o principal psicólogo da antiga União Soviética, de origem judaica nasceu no dia cinco de novembro de mil oitocentos e noventa e seis em Orsha (Bielorussia). Graduado em direito pela universidade de Moscou e aluno de alguns cursos como história, filosofia e medicina, teve como foco de suas preocupações o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana como um processo sócio-histórico. Suas principais idéias segundo Rego (1995) apresenta-se em cinco pontos:

1- Relação indivíduo/Sociedade

- As características humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são meros resultados das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e o seu meio sócio-cultural.
- Quando o homem modifica o ambiente através de seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro.

2- Origem cultural das funções psíquicas

- As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social.

3 – Base lógica do funcionamento psicológico

- O cérebro é visto como órgão principal da atividade mental

4- Características mediação presente em toda atividade humana

- São os instrumentos técnicos e os signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo.
- A linguagem é um signo mediador por excelência

5- A análise psicológica deve ser capaz de conservar as características dos processos psicológicos, exclusivamente humanos.

Sua curta existência (faleceu em 1934 vítima de tuberculose) e a qualidade de sua obra permitiu-lhe ser comparado ao compositor austríaco Wolfgang Amadeus Mozart. Vivendo na Rússia pós-revolucionária, fazia parte de um grupo de estudiosos que, trabalhando num ambiente de grande efervescência intelectual, buscava novos caminhos para a sociedade que surgia, através da união entre a produção científica e o regime social recém implantado. Vygotsky e seus colaboradores buscavam, mais especificamente, a construção de uma nova psicologia, que superasse as tendências do início do século (psicologia como ciência natural ou como ciência da mente), na qual o homem pudesse ser abordado enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico.

Costuma-se destacar que a abordagem de Vygotsky tem explicação das mudanças de ordem qualitativa. Isto porque o autor preocupou em descrever e entender o que ocorre ao longo da gênese de certas funções, assim como, no estudo da linguagem da formação de conceitos, entre outros. Nessa teoria não se tem estágios de desenvolvimento explicado detalhadamente sobre o surgimento e desenvolvimento das funções psíquicas através de acumulação de processos elementares. Já que nessa abordagem não se questiona o fato de que todos os indivíduos tenham uma capacidade de aprendizagem que, inicialmente, está condicionada pelo nível de desenvolvimento alcançado.

Pelo papel que os conceitos desempenham, sua aprendizagem tem sido objeto de muitas investigações, principalmente quando se pensa na instrução formal e no papel da

escola, de facilitadora na construção do conhecimento científico por parte de seus alunos. Vygotsky foi um dos estudiosos desse tema, desenvolvendo alguns estudos experimentais para observar a dinâmica do processo de formação de conceitos. Ficando entendido para ele que: a percepção e a linguagem são indispensáveis à formação de conceitos; a percepção das diferenças ocorre mais cedo do que a das semelhanças porque esta exige uma estrutura de generalização e de conceitualização mais avançada; o desenvolvimento dos processos que resultam na formação de conceitos começa na infância, mas as funções intelectuais que formam a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem e se desenvolvem somente na adolescência; a formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas (atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar) tomam parte; os conceitos novos e mais elevados transformam o significado dos conceitos inferiores.

Em suas pesquisas sobre a formação dos conceitos Vygotsky demonstrou que esta se processa a partir de três fases assim entendidas:

A fase inicial é denominada de agregação desordenada, este é o momento em que a criança dá seu passo inicial para a formação dos conceitos. Ela começa a agrupar em sua mente diversos objetos, os mais variados possíveis, só que não faz nenhuma conexão entre eles, estando desarticulados e isolados um “amontoado”. *“Neste estágio, o significado das palavras denota, para a criança, nada mais do que um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados, que, de uma forma ou de outra aglutinaram-se numa imagem em sua mente. Devida à sua origem sincrética, essa imagem é extremamente instável”*. (VYGOTSKY, 1993, p. 51).

Nesta fase tornar-se-á possível existir um entendimento numa relação de um adulto com uma criança de três anos de idade, uma vez que estes partilhem de um mesmo contexto e utilizem um grande número de palavras com o mesmo significado, mas baseadas em operações psicológicas diferentes (características concretas/significações abstratas), isso significa que o conceito de real não está desenvolvido. Vygotsky evidencia que o conceito em si e para os outros existe antes de existir para a própria criança, ou seja, a criança pode aplicar palavras corretamente antes de tomar consciência do seu conceito real. Isto vem demonstrar que todo o conhecimento é primeiramente interpsicológico para depois se torna intrapsicológico.

A fase seguinte é entendida como sendo a mais importante na trajetória para a formação dos conceitos, abrange muitas variações de um tipo de pensamento

denominado de pensamento por complexos. Entende-se por complexos um agrupamento concreto de objetos unidos por ligações factuais, uma vez que este não é formado no plano do pensamento lógico abstrato, as ligações que o criam necessitam de uma unidade lógica. Neste momento os objetos associam-se não apenas devido às impressões subjetivas da criança, mas também devido às relações concretas e factuais que de fato existem entre esses objetos, podendo, entretanto, mudar uma ou mais vezes durante o processo de ordenação. Para um adulto essas características podem ser irrelevantes.

Durante esse estágio de desenvolvimento Vygotsky relaciona cinco tipos de complexos, assim apresentados:

- Complexos do tipo associativo – A criança irá basear-se em uma relação percebida entre um objeto e um conjunto de objetos, e conseguirá realizar agrupamento entre os que estão entendidos numa mesma lógica relacional;
- Complexo por coleções – Consiste na combinação de objetos ou das impressões concretas que estes provocam nas crianças, são agrupados com base em alguma característica que os torne diferentes, mas complementares entre si. Exs. sofá, cama, armário, = mobília; colher, prato, xícara = louça;
- Complexo por cadeia – É entendido como sendo uma junção dinâmica e consecutiva de elementos isolados, não apresenta coerência quanto ao tipo de conexão que faz, é forma mais pura do pensamento por complexos;
- Complexo difuso - Compreendido também como complexos ilimitados, estes se caracterizam pela fluidez de atributos que unem elementos aparentemente díspares. As crianças conseguem prover conexões surpreendentes pelas universalidades das ligações. Muitas se apresentam de modo quase imperceptível;
- Complexo de pseudoconceito - É o estágio no qual a criança generaliza fenotipicamente, mas psicologicamente seu conceito é muito diferente do conceito propriamente dito do adulto.

Os pseudoconceitos predominam sobre todos os outros complexos no pensamento da criança em idade pré-escolar, pela simples razão de que na vida real os complexos que correspondem ao significado das palavras não são desenvolvidos espontaneamente pela criança: as linhas ao longo das quais um complexo se desenvolve são predeterminadas pelo significado que uma determinada palavra já possui na linguagem dos adultos. (VYGOTSKY, 1993, p.58).

Na terceira e última fase da formação dos conceitos, o grau de abstração deve favorecer a simultaneidade da generalização, ou seja, unir; e da diferenciação (separar). Nesta fase exige-se uma tomada de consciência da própria atividade mental porque implica numa relação especial com o objeto, internalizando o que é essencial do conceito e na compreensão de que ele faz parte de um sistema. Primeiramente formam-se os conceitos potenciais, baseados no isolamento de certos atributos comuns, e em seguida os verdadeiros conceitos. Essa abstração vai ocorrer na adolescência. No adolescente o seu pensamento essencialmente caracterizado pela transitoriedade, revela uma desconexão entre sua capacidade de formar conceitos e a sua capacidade de defini-los.

Por seus experimentos, Vygotsky conclui que a capacidade do adolescente de formar conceitos antecede em muito sua capacidade de determiná-los. Contudo, se considerarmos as situações escolares, muitas vezes o aluno é capaz de definir um objeto, quando sabemos que ainda não formou o conceito.

Uma outra abordagem dada por Vygotsky em relação à formação dos conceitos, diz respeito aos processos cotidianos, à experiência pessoal da criança e à instrução formal, à aprendizagem em sala de aula, que, em seu entender desenvolvem dois tipos de conceitos que se relacionam e se influenciam constantemente: os conceitos cotidianos (espontâneos) e os conceitos científicos (não-espontâneos), os quais diferenciam-se quanto a sua relação com a experiência da criança, e quanto à atitude da criança para com os objetos. Para ele o conceito é entendido como sendo não apenas uma soma de conexões associativas ou um simples hábito mental, mas sim um ato real e complexo do pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamentos, sendo realizado através do próprio desenvolvimento mental da criança, quando este já tiver atingido o nível necessário.

Dessa forma, *“o que acontece na mente da criança com os conceitos científicos que lhes são ensinados na escola? Qual é a relação entre assimilação da informação e desenvolvimento interno de um conceito científico na consciência da criança?”* (VYGOTSKY, 1993, p.71)

Inicialmente um conceito é expresso por uma palavra que ganhará um sentido genérico, à medida que o intelecto da criança se desenvolve esta palavra é substituída por generalizações cada vez mais elevadas. Assim, o conceito não deve ser ensinado por ele mesmo com aplicação e exemplificação direta, neste caso a criança simplesmente vai repetir (verbalizar) aquilo que o professor tinha dito, sem nenhuma consistência ou

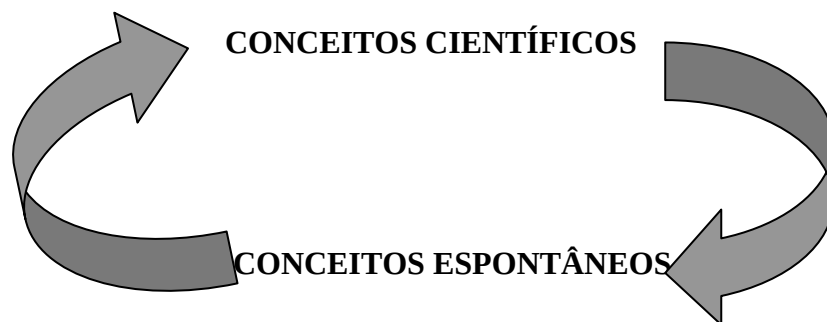
propriedade para tal. *“Um professor que tanta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante a de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo.* (VYGOTSKY, 1993, p.72)

Em seus estudos sobre a formação dos conceitos nas crianças Vygotsky vai de encontro aos pressupostos piagetianos. Para Piaget, os conceitos entendidos como espontâneos, constituem idéias da criança a acerca da realidade e são independentes dos chamados conceitos não-espontâneos que são fortemente influenciados pelos adultos e que vão gradativamente substituindo os primeiros. Em oposição a esta teoria Vygotsky afirma que os conceitos espontâneos e os conceitos não-espontâneos não se encontram em conflito, mas fazem parte de um mesmo processo, ainda que se formem e se desenvolvam em condições externas e internas diferentes, e motivados por problemas díspares.

A identificação e distinção entre os conceitos científicos e os conceitos cotidianos apresentam-se sob uma ótica desenvolvida por Piaget a partir de experimentos com crianças em idade escolar. Ele afirma que os conceitos em crianças nesta fase caracterizam-se por uma falta de percepção consciente das relações, mas faz o seu uso corretamente de uma forma irrefletida e espontânea, ou seja, quando se solicitar a uma criança que ela dê um laço no seu sapato e ao final lhe seja pedido que explique o procedimento que ela utilizou para realizar tal tarefa, ela não saberá responder, porque os seus atos ainda são inconscientes, uma ação mecânica, a partir do momento que ela ampliar o seu processo de desenvolvimento mental terá plena capacidade para explicar como procedeu na ação. Assim, a memória mecânica irá transforma-se em memória lógica orientada pelo significado, podendo ser usada de modo mais deliberado.

Ainda nesta fase escolar a criança é induzida a um tipo de percepção generalizante, que proporciona um papel relevante na conscientização dos seus próprios processos mentais, favorecendo que os conceitos científicos e o seu sistema hierárquico e de inter-relações desempenhem um papel de vetor do desenvolvimento da consciência, que posteriormente serão transferidos a outros conceitos ou outras áreas do pensamento, proporcionando uma consciência reflexiva na criança. Dessa forma, entende-se que há uma inversão no processo de desenvolvimento psicológico na criança ela parti dos conceitos científicos para os conceitos cotidianos. Eles passam então a se relacionarem entre si, uma vez que a criança já atingiu a consciência e o controle de um tipo de conceito todos os outros anteriormente formados são reconstruídos. *“Os conceitos*

científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos” (VYGOTSKY, 1993, p.94). Podemos visualizar este processo da seguinte maneira:



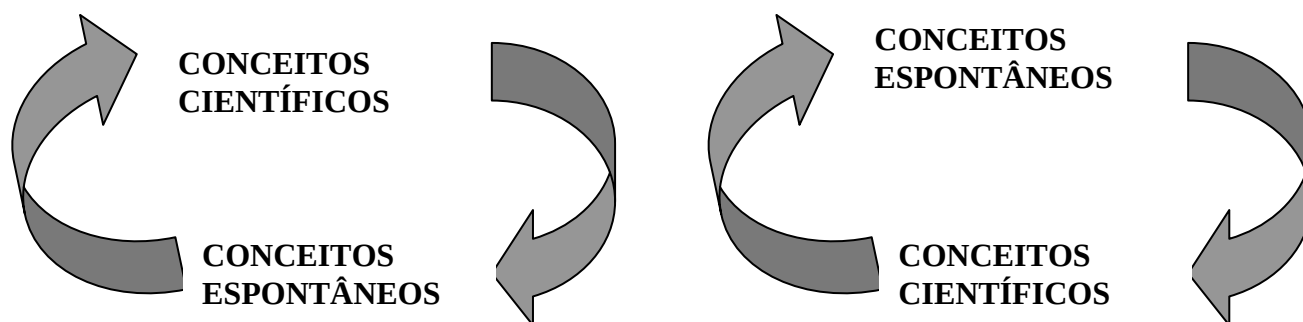
Pode-se então perceber que os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvem em direções contrárias, mas a partir do momento em que há uma evolução da consciência eles acabam se convergindo porque estão intimamente relacionados.

A criança adquire consciência dos seus conceitos espontâneos relativamente tarde; a capacidade de defini-los por meios de palavras, de operar com eles à vontade, aparece muito tempo depois de ter adquirido os conceitos. Ela possui o conceito (isto é, conhece o objeto ao qual o conceito se refere), mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento. O desenvolvimento de um conceito científico, por outro lado, geralmente começa com sua definição verbal e com sua aplicação em operações não-espontâneas – ao se operar com o próprio conceito, cuja existência na mente da criança tem início a um nível que só posteriormente será atingido pelos conceitos espontâneos. (VYGOTSKY, 1993, p.93).

Vygotsky para esclarecer melhor este caso estabelece uma relação entre a aquisição dos conceitos científicos e a aprendizagem de uma língua estrangeira, ou seja, na língua materna aprendemos a partir da nomeação direta dos objetos, enquanto para uma língua estrangeira a mediação da língua materna substitui o objeto.

A aprendizagem dos conceitos ou da segunda língua na escola baseia-se num conjunto de significados da palavra, desenvolvidos previamente e originários das experiências cotidianas da criança. Este conhecimento espontaneamente adquirido medeia a aprendizagem do novo. Assim, os conceitos cotidianos estão entre o sistema conceitual e o mundo dos objetos exatamente da mesma maneira que a primeira língua de cada um medeia os pensamentos e a segunda língua. (PANOFISKY, 1999, pp.245-6).

É com base nesses pressupostos que desenvolvemos nossa atividade referente as turmas da sétima série do ensino fundamental, ficando assim representada:



Partimos da apresentação formal dos conceitos, posteriormente verificamos sua aplicabilidade e em seguida retornamos para uma análise novamente mais sistematizada para voltar ao seu entendimento cotidiano.

2.3 DESENVOLVIMENTO E ENSINO: INTERAÇÃO DINÂMICA E COMPLEXA ATRAVÉS DA ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL.

Profundamente marcado pelo materialismo dialético, pelas suas concepções sobre a interação entre o homem e a natureza, sobre a sociedade, o trabalho humano e o uso de instrumentos, Vygotsky se dedicou, então, à investigação das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, procurando enraizá-las na sociedade e na cultura.

Foi o primeiro autor a chamar atenção da importância do envolvimento ambiental no desenvolvimento da criança e no processo de formação da mente, afirmando que durante o seu desenvolvimento, que ocorrerá em diversas etapas de interação social, a criança apresentará uma evolução referente ao significado do meio. Com isso, o processo de formação mental passou a ser encarado de um modo a comprometer o pedagogo com a observação empírica dos pontos críticos de transformação dos indivíduos em pessoas maduras. Sua metodologia não abria mão da relação entre teoria e prática, no que diz respeito ao entendimento empírico da psicologia humana. Para a ciência cognitiva, suas teses são relevantes por irem além das simplificações behavioristas - cujo principal papel no processo de maturação cabe ao

ambiente e não ao indivíduo - e por complementarem as etapas do desenvolvimento intelectual, meramente genético, sugeridas pelo suíço Jean Piaget.

Vygotsky em seus estudos referentes à formação da mente humana contribuiu significativamente para o processo pedagógico quando faz relevantes observações e desenvolve novas teorias ligadas ao processo de aprendizado e desenvolvimento. Uma vez que, acreditava que o entendimento desta relação ajudaria a aplicação correta das teorias educacionais. *“Os problemas encontrados na análise psicológica do ensino não podem ser corretamente resolvidos ou mesmo formulados sem nos referirmos à relação entre o aprendizado e o desenvolvimento em crianças em idade escolar. Este ainda é o mais obscuro de todos os problemas básicos necessários à aplicação de teorias do desenvolvimento da criança aos processos educacionais”*.(VYGOTSKY, 1998 p.103).

Ao constatar que existia um profundo problema concernente à relação aprendizado e desenvolvimento em crianças, uma vez que diversas pesquisas e teorias ligadas a esta temática não respondiam a diversas questões e a cada momento surgiam novas posições que envolviam esta temática, o teórico russo reuniu três grandes concepções teóricas que estavam voltadas para este contexto e procurou confrontá-las até poder chegar a uma concepção que conseguisse responder muita das questões surgidas.

A primeira envolve os pressupostos Piagetianos, que realizou estudos experimentais sobre o desenvolvimento do ato de pensar em crianças na fase escolar, admitindo que o domínio do pensamento formal e lógico ocorreria por si mesmo, sem a interferência do ensino. Tudo que fosse aprendido dependeria do desenvolvimento requerido para aquisição do conhecimento.

[...] As perguntas que Piaget faz as crianças durante suas “conversações clínicas” ilustram claramente sua abordagem. Quando se pergunta a uma criança de cinco anos de idade por que o sol não cai, tem-se como pressuposto que a criança não tem uma resposta pronta e nem a capacidade de formular uma questão desse tipo. A razão de se fazerem perguntas que estão muito além do alcance das habilidades intelectuais da criança é tentar eliminar a influência da experiência e do conhecimento prévios. O experimentador procura obter as tendências do pensamento das crianças na forma “pura”, completamente independente do aprendizado. De forma similar, os clássicos da literatura psicológica, tais como os trabalhos de Binet e outros, admitem que o desenvolvimento é sempre um pré-requisito para o aprendizado e que, se as funções mentais de uma criança (operações intelectuais) não amadurecem a ponto de ela ser capaz de aprender um assunto particular, então nenhuma instrução se mostrará útil. Eles temem, especialmente, as instruções prematuras, o ensino de um assunto antes que a criança esteja pronta para ele. Todos os esforços concentram-se em encontrar o limiar inferior de uma capacidade de aprendizado, ou seja, a idade na qual um tipo particular de aprendizado se torna possível pela primeira vez. (VYGOTSKY, 1998, p.104).

A partir desses pressupostos Vygotsky entende que esta abordagem, onde se coloca o desenvolvimento concebido independentemente da aprendizagem, exclui a noção que o aprendizado pode ser relevante no curso do desenvolvimento ou na maturação de funções ativadas durante o processo de aprendizado. Dessa forma, o aprendizado se apresenta numa grande estrutura proporcionando que o desenvolvimento encontre-se de modo inalterado.

Outra concepção analisada, diz respeito aos pressupostos desenvolvidos por William James, o qual dava equivalência entre aprendizagem e desenvolvimento. Baseado no conceito de reflexo, o desenvolvimento é entendido como domínio dos reflexos condicionados, não levando em conta o que se considera, se é o ler, o escrever ou a aritmética, ou seja, o processo de aprendizado está intimamente envolvido com o processo de desenvolvimento. Dessa forma, James minimizou o processo de aprendizagem à formação de hábitos e identificou o processo de aprendizado com desenvolvimento.

As teorias que se baseiam no conceito de reflexo têm pelo menos um ponto em comum com aquelas teorias do tipo Piaget: em ambas o desenvolvimento é concebido como elaboração e substituição de respostas inatas. Ou, como James expressou: “Em resumo não existe melhor maneira de descrever a educação do que considerá-la como a organização dos hábitos de conduta e tendências comportamentais adquiridos”. O desenvolvimento reduz-se, primariamente, à acumulação de todas as respostas possíveis. Considera-se qualquer resposta adquirida como uma forma mais complexa ou como um substituto de uma resposta inata.(VYGOTSKY, 1998, p.105).

Assim, apesar de existir uma aproximação entre a teoria de Piaget e a de James, elas diferenciam-se nos seus pressupostos quanto às relações temporais entre os processos de aprendizado e de desenvolvimento. Ao invés de assumir o inatismo de Piaget, James conceberia a educação como uma atividade organizadora dos hábitos de conduta e tendências adquiridos. Entendendo que aprendizagem e desenvolvimento ocorreriam ao mesmo tempo e do mesmo modo.

Por último, Vygotsky analisa a concepção do alemão naturalizado norte-americano Kurt Koffka, que entendia o aprendizado e o desenvolvimento como processos separados, mas que se influenciam mutuamente. Esta teoria irá trazer três aspectos novos a esta relação, inicialmente encontra-se a combinação de dois pontos de vista, aparentemente opostos, como já fora supracitado. “[...] *A verdade é que, se esses dois pontos de vista podem ser combinados em uma teoria, é sinal de que eles não são opostos e nem mutuamente excludentes, mas têm algo de essencial em comum*”. (VYGOTSKY, 1998, p.106).

Outra nova idéia que surge, afirma que os dois processos que formam o desenvolvimento são interagentes e mutuamente dependentes. Mas para Koffka essa interação é vista em segundo plano, para ele a relação entre esses processos é vista em caráter mais geral. Assim, fica entendido que para ele o processo de maturação prepara e torna possível um processo específico de aprendizado, e este atua empurrando para frente o processo de maturação.

O mais relevante desses aspectos novos e o último referem-se ao processo de aprendizado e o desenvolvimento da criança. O que vai proporcionar uma profunda discussão no campo pedagógico que diz respeito ao problema da transferência e o da disciplina formal.

Vários autores que defendiam o ponto de vista do hábito, por outro lado, rebateram a suposição de que o ensino de uma disciplina formal clássica pudesse ajudar o incremento do raciocínio. Entretanto, o desenvolvimento do uso preciso das palavras, da sagacidade, da memória e do poder de concentração não são atributos exclusivos de uma única matéria. Pois a especialização não contribui em nada para a formação geral da mente. Dessa maneira, o aprendizado não deveria ser focalizado numa área apenas, ao contrário, ele precisa proporcionar a aquisição de diversas capacidades particulares, uma disciplina só afetaria e contribuiria para o desenvolvimento de uma outra à medida que tivesse algum ponto em comum entre elas. Presume-se, então, que o desenvolvimento fosse equivalente à obtenção de varias habilidades e hábitos, o que a concepção de Koffka rejeitava. Para este, o processo de desenvolvimento, na interpretação de Vygotsky, seria maior que o de aprendizado, ou seja, para cada tema novo aprendido, a capacidade de desenvolver-se ampliaria o dobro.

Vygotsky entendeu que todas as teorias psicológicas do ensino não satisfaziam a compreensão da relação entre o aprendizado e o desenvolvimento. De acordo com seu entendimento a solução desse problema deveria ser encarada a partir de dois aspectos: um de caráter mais geral, onde se tem em vista que o aprendizado não começa na escola, pois este vem desde o nascimento da criança; e o outro de caráter mais específico, quando a criança atinge a idade escolar.

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Conseqüentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar. (VYGOTSKY, 1998, p.110).

A diferença entre o ensino anterior e posterior à escola encontra-se na sistematização, ou seja, enquanto a criança está no período pré-escolar ela começa a desenvolver suas primeiras questões, assimila nomes de objetos e pessoas, em fim, procede a atividade de aprendizado no seu próprio ambiente, a partir do momento em que ela ingressa no meio escolar vai adquirir outros conhecimentos, lhe será facultado a oportunidade de ampliar seu entendimento, ou seja, ela irá ter um aprendizado de conhecimentos científico, por tanto, mais ordenado que obedece a regras, um aprendizado sistematizado.

Muitos autores comungam desse pensamento, o qual afirma que o aprendizado pré-escolar diferencia-se do escolar pelo fato do primeiro não ser sistematizado e o segundo sim, entre eles o Koffka. Entretanto, Vygotsky chama a atenção, afirmando que este não é o único ponto de diferenciação entre o aprendizado pré-escolar e o escolar. O aprendizado dito sistematizado produz algo que é extremamente novo para a criança, assim para buscar um melhor entendimento a esse respeito Vygotsky desenvolve um conceito que vem revolucionar essa discussão é a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Por muito tempo trabalhou-se com as crianças a partir do seu nível de desenvolvimento, ou seja, combinando aprendizado e desenvolvimento, porém, esta ótica tem um capto de visão limitante, segundo Vygotsky se faz necessário identificar pelo menos dois níveis de desenvolvimento, pois o objetivo principal é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado.

O primeiro nível de desenvolvimento segundo Vygotsky, é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultados de certos ciclos de desenvolvimento já completados, é o nível de desenvolvimento real. Esse nível serve como elemento indicativo para que se possa determinar a idade mental de uma criança, através de teste que lhes são aplicados verifica-se como e em que graus de dificuldades elas encontram as soluções, partindo dessa análise consegue-se chegar a uma conclusão referente à idade mental de uma criança. Vale salientar que era entendido como indicativo da capacidade mental das crianças apenas aquilo que elas conseguem fazer sozinhas. Por um longo período essa era a idéia que se mantinha sobre como determinar a idade mental de uma criança, através do seu nível de desenvolvimento real. Até então não tinha se manifestado nenhum estudioso para contestar ou rever essa postura.

Foi analisando esse quadro, visto como verdades incontestáveis, que Vygotsky buscou uma reflexão: caso fossem fornecidas pistas a essas crianças ou lhes fossem

apresentadas como o problema pode ser solucionado, ou, ainda, se um professor iniciar a solução do mesmo, ou se um coleguinha o auxiliasse, poderíamos identificar a idade mental da criança? Para os estudiosos da área seria impossível levar em consideração tal questão, mas Vygotsky busca através de uma experimentação explicar que essa temática é muito mais abrangente que se pode dimensionar.

Então, temos a explicação do cientista russo sobre a discussão acima levantada: *“suponhamos que eu pesquise duas crianças assim que elas entrarem para a escola, ambas com dez anos de idade cronológica e oito anos em termos de desenvolvimento mental. Será que eu poderia dizer que elas têm a mesma idade mental? Naturalmente. Mas o que isso significa? Isso significa que elas podem lidar, de forma independente, com tarefas até o grau de dificuldades que foi padronizado para o nível de oito anos de idade. Se eu parasse nesse ponto, as pessoas poderiam imaginar que o curso subsequente do desenvolvimento mental e do aprendizado escolar para essas crianças seria o mesmo, uma vez que ele depende dos seus intelectos. Claro que poderia haver outros fatores, como, por exemplo, o fato de uma criança ficar doente por meio ano e a outra nunca falta a escola; no entanto, de maneira geral, o destino dessas crianças poderia ser o mesmo. Imagine, agora, que eu não terminasse meus estudos nesse ponto, mas que somente começasse por ele. Essas crianças parecem ser capazes de lidar com problemas até o nível de oito anos de idade, e não além disso. Suponhamos que lhes mostre várias maneiras de tratar o problema. Diferentes experimentadores poderiam empregar diferentes modos de demonstração casos: alguns poderiam realizar uma demonstração inteira e pedir a criança para repeti-la, outros poderiam iniciar a solução e pedir a criança para terminá-lo ou ainda, fornecer pistas. Em resumo, de uma maneira ou de outra proponho que as crianças solucionem o problema com a minha assistência. Nessas circunstâncias, torna-se evidente que a primeira criança pode lidar com problemas até o nível de doze anos de idade e a segunda até o nível de nove anos de idade. E agora, teriam essas crianças a mesma idade mental?”(VYGOSTKY, 1998 pp.111-112)”.*

Com essa pesquisa Vygotsky demonstra que crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental quando estão aprendendo sob orientação demonstram variar enormemente esse nível, comprova-se então, que elas não tinham a mesma idade mental, conseqüentemente as etapas seguintes no processo de seus aprendizados deverá ser diferenciada. É essa diferenciação existente no processo de aprendizado entre as duas crianças que se chama de zona de desenvolvimento proximal, ou seja, é a distância

entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com um colega.

Deve ficar claro que o nível de desenvolvimento real de uma criança deve ser entendido como o estágio final do desenvolvimento, uma vez que ela é capaz de solucionar problemas de forma independente, onde as funções já amadureceram, o aprendizado já está consolidado. E que a zona de desenvolvimento proximal irá apontar para o desenvolvimento mental que pode ser adquirido, assim, ela seria capaz de revelar a dinâmica do processo de desenvolvimento, prevendo o resultado a ser obtido quando o conhecimento foi assimilado. Ela deixa notório o desenvolvimento real futuro, aquilo que uma criança será capaz de fazer sozinha, depois de internalizar o aprendizado, sendo assim, possível prever o desenvolvimento de uma pessoa ao observar essa diferença entre o que ela faz e o que pode fazer.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto que a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.(VYGOTSKY, 1998, p.113).

Psicólogos e educadores entendem que a zona de desenvolvimento proximal pode ser um importante instrumento para entender como se processa o desenvolvimento interno numa criança, pois, através desse método pode-se não só compreender os ciclos e processos de maturação que foram completados bem como os processos que estão em estado de formação. *“O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. [...] a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã”*.(VYGOTSKY, 1998, p.113).

Através do pleno entendimento do que vem a ser a zona de desenvolvimento proximal, pode-se buscar uma nova compreensão ao papel da imitação no processo de aprendizado, uma vez que esses podem ser entendidos como processos meramente mecânicos. A imitação e a brincadeira indicam um nível de compreensão a ser trabalhado.

Diferente dos animais, que também podem imitar os gestos humanos, o aprendizado da criança é fomentado pela natureza social de sua espécie. Um processo

pelo qual elas são inseridas na vida intelectual da comunidade. A atividade coletiva e o aprendizado social permitem que ultrapasse os limites do desenvolvimento real, até alcançar a plena maturidade.

Pesquisas realizadas com crianças especiais (que possuem problemas mentais) puderam demonstrar que para este grupo o método de ensino mais adequado seria baseado no uso de métodos concretos como o “observar-e-fazer”. Porém, pode-se perceber que este método não favorece o desenvolvimento dessas crianças, agravando, em alguns casos, o seu quadro de aprendizado, favorecendo a supressão de qualquer pensamento abstrato que esta possa vir a ter. Assim, Faz-se necessário que ocorra um redirecionamento a aplicação deste método para que ele possa auxiliar na promoção de um desenvolvimento mental dessas crianças, uma vez que, se estas ficarem a sua própria mercê não conseguirão atingirem níveis de desenvolvimentos desejados, sendo sempre necessário que haja um auxílio para que elas possam vir a atingir formas mais bem elaboradas do pensamento abstrato. Relegando ao método “observar-e-fazer” o seu real papel, que é o de tornar o concreto como sendo apenas um ponto de apoio, como um meio, e não como um fim em si mesmo.

Do mesmo modo, se fossem aplicados métodos desse nível em crianças “normais”, ou seja, orientando o aprendizado para níveis já atingidos, este seria ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento mais amplo da criança, ela não iria se dirigir para um novo estágio de desenvolvimento ficaria estagnada no seu atual nível. Pode-se, dessa forma, entender que a zona de desenvolvimento proximal pode promover o uma nova constatação, a de que o aprendizado é apenas aquele que vem antes do desenvolvimento.

Dessa forma, compreende-se que a zona de desenvolvimento proximal apresenta-se como um relevante instrumento capaz de auxiliar na aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais. Ao compreender a zona de desenvolvimento proximal, o educador pode orientar o aprendizado no sentido de adiantar o desenvolvimento potencial de uma criança, tornando-o real. O objetivo da análise psicológica e educacional é revelar como os processos de desenvolvimento podem ser estimulados pelo ensino. Só depois de Vygotsky foi possível afirmar que se trata de uma interação dinâmica e complexa entre os dois processos, revelando que o desenvolvimento mental deve ser entendido sob o aspecto global que somente pesquisas empíricas puderam demonstrar com base no conceito de zona de desenvolvimento proximal.

3 - DO MÉTODO À PRÁXIS

A reflexão alusiva aos conceitos-chave da geografia e o seu emprego no cotidiano da sala de aula, especialmente em séries do ensino fundamental, surgiu a partir de situações vividas no exercício da profissão. Inicialmente, houve uma inquietação referente à aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na academia, em especial aos que envolviam os conceitos geográficos. Posteriormente, ao buscar a relação entre formação e prática pode-se perceber que parece existir um distanciamento entre o conhecimento dos conceitos-chave com a prática pedagógica, sendo estes apresentados de forma independentes ou com pouca conexão.

O exercício da atividade docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas para o qual o curso pode ter uma contribuição específica enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino-aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer (estabelecimento de finalidades, direção de sentido), enquanto identificação e criação das condições técnico-instrumentais propiciadoras da efetivação da realidade que se quer. Enfim, enquanto formação teórica (onde a unidade teoria e prática é fundamental) para a práxis transformadora. (PIMENTA, 2001, p.105)

Buscaram-se ainda subsídios nos materiais didáticos adotados pelas escolas, mas estes não contemplavam aos objetivos propostos, os quais visavam uma efetiva aplicação dos conceitos para que servissem como elementos basilares e auxiliares na compreensão da ciência geográfica.

Diante disto, investigou-se uma proposta de atividade que pudesse atender as orientações procedentes da formação com o ofício pedagógico. Para tal foram selecionadas duas escolas na cidade do Recife, as quais já atuava como docente, para servirem como ambiente de aplicação dessa proposta que buscava a “unificação” entre a teoria e prática*.

[...] Teoria e prática são indissociáveis. A prática (a análise teórica da prática) é o ponto de partida e de chegada. A consequência disso é que ninguém se tornara profissional apenas porque “sabe sobre” os problemas da profissão, por ter estudado alguma teorias a respeito. “ Não é só com o curso que o indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma”. (FÁVERO, 1992, p.65 apud PIMENTA, 2001, p.65)

Para auxiliar no emprego da atividade foi realizado um levantamento de dados quantitativos e qualitativos em relação aos alunos e as instituições.

* Numa concepção dialética da pedagogia, teoria e prática são entendidas como sendo núcleo articulador da formação profissional. “Ou seja, na educação como práxis social à atividade teórica e prática são indissociáveis. Daí que a pedagogia é ciência (teoria) prática da e para a práxis educacional.” (PIMENTA, 2001, p.94).

As instituições selecionadas para realização da atividade foram as seguintes: Escola Municipal Poeta Joaquim Cardozo, situada na Rua Córrego da Areia s/n Nova Descoberta, e o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, localizado na Avenida Acadêmico Helio Ramos s/n Cidade Universitária. Nas duas instituições houve, por parte da direção e coordenação, uma boa recepção quando lhes foram apresentadas à proposta de atividade, permitindo que a mesma fosse efetivada.

Assim, com a proposta de uma atividade que possa envolver os conceitos-chave da geografia no cotidiano de uma sala de aula, aventa-se uma condição mais prática e funcional a estes, os tornando mais perceptíveis e “vivos”, tanto para a visão do docente, que na maioria das vezes os concebem apenas no campo da abstração sem conseguir enxergar a sua aplicação em atividades que não se limitem a teoria, quanto para a visão do aluno que levado pelo seu professor ou não também absorve o entendimento desses conceitos como sendo apenas elementos teóricos sem dimensionar para eles nenhuma ação mais prática.

Dessa forma, o ponto central deste trabalho está no desafio de auxiliar, através de uma experiência vivenciada, professores do ensino fundamental a buscarem alternativas que possam diminuir a dicotomia existente entre a formação acadêmica e a prática profissional.

A desarticulação e a não interferência das linhas teóricas, estudadas em cursos de formação de professores, na prática pedagógica poderá indicar que as teorias que constituem o ideário pedagógico permanecem externas ao professor. Não são incorporadas, discutidas, refletidas a ponto de serem vivenciadas. Esta possível desarticulação sugere a necessidade de se repensar cursos de formação de professores. Sugere igualmente a necessidade de análise dos conteúdos usualmente veiculados em disciplinas pedagógicas, especialmente daquelas que analisam abordagens do processo ensino-aprendizagem, procurando articulá-los com a prática pedagógica, em suas diferentes manifestações, possibilitando assim uma compreensão cada vez mais abrangente e significativa do real. Trata-se, pois, da necessidade de articulação do aprender, do analisar e do discutir opções teóricas existentes à execução em situações concretas de ensino-aprendizagem, destas teorias de forma a que o discurso (o analisado, o lido) e o vivido, se aproximem cada vez mais. Ler, escutar, discutir propostas alternativas é diferente de praticá-las e vivenciá-las. Um dos grandes problemas dos cursos de licenciatura é que os futuros professores raramente chegam a vivenciar propostas que foram discutidas. (MIZUKAMI, 1986, pp. 107-108)

Calcada nos pressupostos sócio-construtivista do processo de ensino e aprendizagem e nas concepções de Vygotsky desenvolveu-se uma atividade que foi aplicada em escolas públicas da cidade do Recife durante os anos de 2003 e 2004.

A primeira escola a ser usada como ambiente de aplicação da atividade foi a escola municipal Poeta Joaquim Cardozo, situada na Rua Córrego da Areia s/n Nova

descoberta Recife-PE (fotos nº 1, nº 2, e nº 3). Esta escola encontra-se numa área de morros na porção norte da capital pernambucana, atendendo a uma população proveniente de 08 bairros, a escola funciona com quatro turnos diários, o primeiro funciona das 07:30 as 11:30 horas, o segundo da 10:30 as 13:00 horas o terceiro das 13:30 as 18:00 horas e o último da 18:40 as 22:00 horas. Dispondo de 11 salas de aula, atendendo apenas ao ensino fundamental, que ocupam dois pavimentos, um laboratório de informática, uma sala de artes e uma biblioteca.



Foto nº 1 -Vista da parte interna da escola, (entrada). 2003. Fonte: Wellington Lira



Foto nº 2 -Vista da parte externa da escola, (entrada). 2003. Fonte: Wellington Lira



Foto nº 3 - Vista da escola e do seu entorno, 2003. Fonte: Wellington Lira

Como a maioria das escolas da rede oficial, a escola Poeta Joaquim Cardozo apresenta diversos problemas, no tocante a sua infra-estrutura a escola possui salas de aula com um número insuficiente de carteiras; aclimatação deficiente, os poucos ventiladores existentes não funcionam ou funcionam parcialmente; os quadros brancos existentes nas salas de aula, que são ideais para o uso de marcadores estão em sua maioria depredados, ou quando estão em condições de uso a escola não dispõem dos marcadores; a iluminação dos corredores e salas de aulas algumas vezes apresentam-se de modo não satisfatório; os banheiros possuem torneiras, pias e vasilhas sanitárias danificadas; os bebedouros por muitas vezes não funcionam; o espaço para recreação é insuficiente, fazendo com que os alunos utilizem as salas de aulas e corredores para este fim; o laboratório de informática possui um número reduzido de computadores para atender as turmas, e estes estão em grande parte quebrados. No que se refere ao corpo docente, a escola possui um significativo déficit completando seu quadro de professores com estagiários (estudantes de licenciaturas diversas), os materiais didáticos de apoio ao professor se resumem a um laboratório deficiente de informática, um único retroprojeto, um aparelho de televisão e videocassete, além do livro didático e do quadro branco.

A escola apresenta ainda um eficiente sistema de distribuição de merendas que atende, a contento, aos alunos. Ao que concerne à relação escola-comunidade, esta se dá muito favorável, pois a escola dispõe de atividades que propiciam uma interação, isto a partir do projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade do Recife intitulado de Escola Aberta, o qual promove ações aos finais de semana que deixa a escola acessível tanto para os alunos quanto para a comunidade. No tocante ao corpo discente, este se caracteriza por apresentar um perfil socioeconômico voltado as classes menos favorecidas.

A proposta de trabalho que foi aplicada nesta instituição surgiu durante uma aula de geografia que ministrava na turma da sétima série do ensino fundamental do turno da noite. Uma turma que era composta por 50 alunos registrados em diário de classe, mas possuía um número inferior, cerca de 25 a 30 alunos, que efetivamente freqüentavam as aulas. Desses que mantinham uma certa freqüência o perfil era muito variado as idades alternavam entre 14 e 38 anos. A turma era composta por jovens que por diversos motivos preferiam estudar no turno da noite e por adultos, na sua maioria homens, que trabalham durante o dia e a noite iam se dedicar à conclusão de seus estudos com objetivo de melhorar sua condição social (vide quadros abaixo).

“Se agente não estudar né professor agente nunca vai chegar a ser alguém na vida, preciso terminar meus estudos que é pra ver se eu consigo um melhor cargo lá na empresa onde trabalho”.(depoimento de um aluno desta turma durante a aula, ressaltando a importância do estudo para ele.).

Quadro 3 - PERFIL GERAL DA TURMA

Nº de alunos	Masculinos	Femininos	Total
Com freqüência regular	17	11	28
Transferidos	03	01	04
Nunca compareceram	04	05	09
Com freqüência irregular	06	03	09
Total	30	20	50

Fonte: diário de classe -2003

Quadro 4 - PERFIL ETÁRIO DA TURMA

Idade	Masculinos	Femininos	Total
14 anos	00	01	01
15 anos	07	04	11
16 anos	05	04	09
17 anos	03	00	03
18 anos	01	05	06
19 anos	04	03	07
20 anos	02	03	05
21 anos	00	01	01
22 anos	00	01	01
23 anos	03	00	03
24 anos	02	00	02
Acima de 24 anos	01	00	01
Total	30	20	50

Fonte: diário de classe -2003

QUADRO 5- ALUNOS QUE DESEMPENHAM ALGUMA OCUPAÇÃO DURANTE O DIA

TIPO DE OCUPAÇÃO	Masculinos	Femininos	Total
Empregada doméstica	00	03	03
Mecânico-ajudante	02	00	02
Pedreiro	04	00	04
Manicure / cabeleireira	00	02	02
Biscateiro* (sem profissão definida, desempenha funções diversas)	06	00	06
Total	12	05	17

Fonte: conversa informal

* Expressão popular que designa uma pessoa que não possui uma profissão definida desempenha funções das mais variadas, podendo atuar como pedreiro, encanador, eletricitista ou simplesmente uma pessoa que é solicitada para limpar um quintal, cortar uma árvore etc. Esta expressão é mais comum entre os homens que estão desempregados, é também popularmente conhecida como “aquele que faz um bico”.

QUADRO 6- GRAU DE INSTRUÇÃO DOS PAIS DOS ALUNOS QUE APRESENTAM REGULAR FREQUÊNCIA NA TURMA

GRAU DE INSTRUÇÃO	PAI	MÃE	Total
Analfabeto	03	02	05
Ensino fundamental incompleto	06	05	11
Ensino fundamental completo	02	00	02
Ensino médio incompleto	03	02	05
Ensino médio completo	02	00	02
Ensino superior completo	00	00	00
Não informado	01	01	02
Total	17	10	27

Fonte: conversa informal

QUADRO 7- TIPO DE OCUPAÇÃO DOS PAIS DOS ALUNOS QUE APRESENTAM REGULAR FREQUÊNCIA NA TURMA

TIPO DE OCUPAÇÃO	PAI	MÃE	Total
Empregada doméstica	00	04	04
Pedreiro	02	00	02
Manicure /cabeleireira	00	03	03
Mecânico	01	00	01
Pintor	02	00	02
Balconista	00	02	02
Padeiro	03	00	03
Funcionário público	01	02	03
Biscateiro	03	02	05
Aposentado	02	00	02
Total	14	13	27

Fonte: conversa informal

Com a turma apresentando este perfil as aulas eram sempre levadas para a discussão do cotidiano de cada um, sem sair do programa determinado para o ano letivo. Foi durante uma dessas discussões que um aluno me questionou: “- *professor, porque sempre à frente da escola alaga durante as chuvas e depois que a água baixa sobra muita areia?*”.

Aproveitando a questão chamei a atenção da turma para o nome do lugar onde a escola se localizava – Córrego da Areia – eles não esboçaram nenhuma relação com a pergunta que o colega tinha feito anteriormente. Foi então, que lhes perguntei: “- *vocês sabem o que é um córrego?*” Nenhuma resposta me foi dada, dessa forma, começou nossa investigação em busca de responder a inquietação que o colega tinha levantado.

As aulas seguintes foram referentes ao entendimento do que é um córrego, como ele se apresenta, como se pode identificá-lo etc., superada esta etapa, voltamos ao ponto inicial de nossa discussão buscar entender porque à frente da escola sempre alagava e depois que a água baixava sobrava muita areia. Após o entendimento do que é um córrego os alunos foram motivados a buscarem correlações do conhecimento adquirido com o meio em que a escola se encontrava, os resultados obtidos nem sempre atenderam aos esperados, pois a turma apesar de estar na penúltima série do ensino fundamental apresentava deficiência de alfabetização, muitos nem conseguiam copiar as anotações do quadro. De um modo geral, a turma não apresentava um perfil de uma sala de aula de sétima série do ensino fundamental, estava muito aquém de uma turma regular desse nível. Apesar disto alguns alunos conseguiram atingir alguns dos objetivos propostos.

Entendido o que era um córrego e feita a correlação com o ambiente que se encontravam, os alunos chegaram à conclusão que eles estavam estudando numa área geomorfologicamente classificada como sendo um córrego, o que levou um outro aluno a despertar para um outro fato: “-*professor, mas aqui sempre foi assim? Sempre foi dessa forma que agente conhece agora?*”.

Isso nos levou a motivar uma outra investigação, buscar saber como era este espaço no passado. Inicialmente foi lhes solicitado que fizessem uma pesquisa com os moradores mais antigos ou com seus parentes, de modo que estes pudessem levantar características do passado da área, descrever algumas particularidades que marcassem bem o ambiente. Chegado o momento de apresentarem os resultados da pesquisa, foi um tumulto, todos comparavam os resultados obtidos e discutiam dizendo que o correto era sempre o seu.

Apaziguados os ânimos, começaram efetivamente as apresentações referentes aos dados solicitados. Todos leram seus resultados e fui colocando no quadro uma lista com os pontos em comum que existiam sobre a área. Dessa forma, pode-se fazer, de modo bem genérico, uma reconstituição do local onde ficava a escola, e todos perceberam o quanto mudou o bairro. Os depoimentos foram de total admiração:

“Poxa professor, não sabia que aqui já tinha sido uma área coberta por mato, meu avô disse que quando chegou aqui só tinha a casa de um senhor que morava só, e ficava na parte mais alto do morro”.(depoimento de um aluno desta turma durante a análise dos dados obtidos.).

“Professor meu pai disse que quando ele era pequeno tinha que descer do bonde lá na avenida e subir isso tudo, e não tinha escadaria tinha que subir no barro mesmo”.(depoimento de um aluno desta turma durante a análise dos dados obtidos.).

“Professor o senhor viu onde fica a minha casa? Pois lá minha mãe disse que tinha um bambuzal cheio de cobras, até hoje ela não vai no quintal lá de casa sozinha com medo das cobras e olha que ela veio morar bem pequena aqui”.(depoimento de um aluno desta turma durante a análise dos dados obtidos.).

Foi aproveitando esse encantamento com a reconstituição de algumas partes do local onde fica a escola que aproveitei e disse-lhes: “-*vocês sabem que a nossa cidade também não era assim como é hoje? E isso que ele falou sobre o bonde é verdade, pois lá em baixo na Avenida Norte já passou até trem!*”. A inquietação então tomou toda a sala e todos ficaram curiosos sobre como era a cidade e a Avenida Norte, via principal que eles usam para se deslocarem em direção ao centro da cidade.

Aguçada a curiosidade deles, pensei em conectar o conteúdo do programa que estava em pauta para a unidade, que se referiam aos conceitos geográficos, com esta vontade de descobrir como tudo era, ou redescobrir a cidade, o bairro e a rua onde eles moravam.

Para poder estabelecer os vínculos entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios, em primeiro lugar é preciso determinar que interesses, motivações, comportamento, habilidades, etc. devem constituir o ponto de partida [...] Estas condições obrigam a que uma das primeiras tarefas dos professores consista em levar em conta os conhecimentos prévios dos meninos e meninas, não apenas em relação aos conteúdos, como também aos papéis de todas as instâncias que participem nos processos de ensino/aprendizagem e, portanto, é preciso examinar a disposição, os recursos e as capacidades gerais com que conta cada aluno em relação à tarefa proposta. Para conseguir esta informação, será necessário, em primeiro lugar gerar um ambiente em que seja possível que os alunos se abram, façam perguntas e comentem o processo que seguem, através de situações de diálogo e participação, como meio para a exploração dos conhecimentos prévios.(ZABALA, 1998 pp.94-95)

A primeira etapa a ser investigada, diante do nível da turma, foi saber se eles tinham conhecimento que a geografia era uma ciência. Inicialmente foi muito complicado, pois o referencial deles de ciência diz respeito à disciplina que envolve biologia, física, química etc. não entendiam que outras disciplinas faziam parte do saber científico, podiam ser chamadas de ciências. Transpassada mais esta etapa apresentei-lhes os conceitos-chave da geografia, aquilo que lhe dava suporte como ciência.

Após uma longa e minuciosa apresentação, resolvi aplicar alguns métodos de avaliação para analisar o nível de aprendizado da turma. Como suspeitava o retorno foi muito inferior ao desejado, não conseguiam entender o que era espaço, a partir de uma visão geográfica, sempre se remetiam ao conceito de espaço como sendo este o espaço sideral; a paisagem era entendida apenas com aquilo que continha elementos naturais, em fim, não houve uma resposta a contento sobre quais eram os conceitos da geografia e como estes se apresentavam no cotidiano.

[...] não podemos dizer que se aprendeu um conceito ou princípio se não entendeu o significado. Sabemos que faz parte do conhecimento do aluno não apenas quando este é capaz de repetir sua definição, mas quando sabe utilizá-lo para a interpretação, compreensão ou exposição de um fenômeno ou situação; quando é capaz de situar os fatos, objetos ou situações concretas naquele conceito que os inclui. Podemos dizer que sabemos o conceito “rio” quando somos capazes de utilizar este termo em qualquer atividade que o requeira, ou quando com este termo identificamos um determinado rio; e não apenas quando podemos reproduzir com total exatidão a definição mais ou menos estereotipada deste termo.(ZABALA, 1998, p.43).

Dessa forma, procurei realizar a ligação entre os conceitos da geografia, e a questão referente ao ambiente da escola, como este se apresentava no passado, e por consequência o do o bairro e da cidade. Para isto utilizei como elemento vetorial a Avenida Norte, uma via que é de fundamental importância para o bairro onde está localizado a escola e os bairros circunvizinhos.

A idéia de usar uma avenida como ponto de partida para responder algumas questões levantadas sobre o passado do ambiente e atrelar isto aos conceitos da geografia, se deu em virtude de buscar elementos do cotidiano dos alunos onde eles pudessem visualizar todo aquele conjunto de elementos teóricos, percebessem que estes não estavam distantes deles que eram reais e usáveis. Além, de a Avenida Norte ser para eles um elemento relevante que está presente no seu dia-a-dia, pois todos os deslocamentos feitos em direção ao centro da cidade e para outros bairros são feitos através desta via. E também pelo fato desta ser entendida como um eixo principal de circulação, sendo classificada dentro da malha viária urbana como um corredor de

transporte urbano principal, tendo por função específica ligar os bairros da parte norte ao centro da cidade e esta a porção norte do estado.

Desta forma, busca-se uma proposta pedagógica inscrita nos pressupostos teóricos e na concepção de ensino-aprendizagem formulados por Lev Semynovich Vygotsky (1896-1934). Sendo a avenida apresentada aos alunos como elemento mediador na construção de conhecimento entendida como um processo sócio-histórico, e por assim dizer dialético.

3.1 - A PRÁXIS

Inicialmente os alunos foram estimulados a identificarem em mapas onde se localizava a Avenida Norte, via que serviria como ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa. Após a identificação e localização da avenida, foi lhes solicitado que fizessem a delimitação no mapa da área onde estava situada a escola (fotos nº 4 e nº 5).



Foto nº 4 identificação e localização da avenida. Fonte: Wellington Lira



Foto nº 5 identificação e localização da área onde se situa a escola. Fonte: Wellington Lira

Como o nosso ponto de partida era a avenida, iniciou-se um instigante processo de reconstituição da paisagem da avenida. Onde se procedeu com pesquisas cartográficas históricas e atuais, análises documentais realizadas em órgãos públicos, arquivos de jornais, bibliotecas, entre outros. Além disso, houve levantamentos iconográficos antigos e recentes e análise de imagens aéreas. Com este procedimento foi possível promover não só a reconstituição da paisagem da avenida como de alguns pontos relevantes da cidade. Sempre após cada levantamento de dados a turma se reunia na sala para análise do que foi coletado (fotos nº 6, nº 7, nº 8 e nº 9).



Foto nº 6 análise iconográfica. Fonte: Wellington Lira



Foto nº 7 discussão sobre os dados coletados. Fonte: Wellington Lira



Foto nº 8 análise de documentos levantados. Fonte: Wellington Lira



Foto nº 9 análise de documentos levantados. Fonte: Wellington Lira

Após esta etapa deu-se início as atividades orientadas em campo, que ocorreram sete vezes durante toda a atividade com duração de quatro horas em dias e horários diferentes. Pode-se visualizar a avenida como ela se apresenta atualmente, e com um auxílio de mapas antigos puderam ser feitas algumas comparações referentes à largura e comprimento da via. Percorreram-se alguns trechos da via, onde foram realizados alguns comentários referentes ao histórico da área.

Durante o deslocamento pela via foi solicitado aos alunos que realizassem a investigação de diversos pontos como: a identificação do mobiliário urbano existente; visualização dos fluxos de veículos e pedestres; mapeamento dos pontos críticos de trânsito; localização de problemas relacionados à poluição (sonora, visual, ambiental).

Além disso, foram elaborados questionários por eles, com nosso auxílio, para que estes fossem aplicados a comerciantes, motoristas e pedestres.(fotos nº 10 e nº 11).



Foto nº 10 visita em campo. Fonte: Wellington Lira



Foto nº 11 Análise do dados em campo. Fonte: Wellington Lira

Ao retornarmos para sala de aula com todos os dados do trabalho de campo iniciou-se a etapa final da atividade que consistia em unir os dados coletados em gabinete com os de campo para que pudesse ser produzido um documento final.

Dado início ao processo de finalização da atividade, houve a necessidade de convidar outras disciplinas para participarem mais efetivamente desta fase, uma vez que a presença de disciplinas auxiliares nas fases anteriores se deu de modo mais modesto, como português, ciências, história e matemática que vieram somar de modo muito positivo para a conclusão do trabalho.

Através dos dados levantados os alunos puderam ser capazes de promoverem a reconstituição do ambiente do entorno da escola bem como da cidade do Recife, descobrindo, ou melhor, redescobrando ambientes e lugares que até então lhes passavam despercebidos, entendendo o porque da colocação de alguns objetos ou monumentos em determinados lugares da cidade, percebendo que esta passou por diversas transformações e ainda continua mudando. Foram capazes de realizarem significativas observações referente ao trânsito e circulação de pedestres ao longo da via, além da identificação de problemas ambientais ligados ao lixo, perceberam que a via possui trechos com perfis diferenciados de habitações desde o seu início até o seu término, identificaram a existência de pequenos canais que cortam a via, e puderam finalmente entender a causa do alagamento da frente do colégio e porque ficam depositadas grandes quantidades de areia após a água baixar.

Além de realizarem todas essas observações os alunos puderam utilizar na prática não só os conceitos geográficos, mas diversos outros, e foram capazes de formular alguns, apontaram indicativos de prováveis soluções para os problemas identificados, questionaram algumas ações de órgãos públicos e privados. Enfim, parece que eles despertaram para uma nova escola, um novo bairro, uma nova cidade.

Foi a partir deste novo quadro de perfil dos alunos que retomei alguns pontos que tinham ficado para trás como o entendimento deles referente à ciência, aos conceitos geográficos, e outros temas correlatos. Minha surpresa foi que mais de cinquenta por cento dos alunos que tinham se envolvido efetivamente na atividade tinham conseguido atingir um nível teórico satisfatório demonstrando que aqueles temas anteriormente levantados se apresentavam agora de modo mais inteligível.

Visto que parece ter dado certo a experiência envolvendo os conceitos-chave da geografia busquei verificar isso aplicando esta mesma atividade em outra escola.

A segunda escola selecionada para a aplicação da mesma atividade, uma vez que parece ter sido satisfatório o resultado obtido na escola anterior, foi o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco no qual leciono geografia em séries do ensino fundamental e médio. Como também tenho turmas de sétima série do ensino fundamental neste colégio resolvi aplicar esta mesma atividade nestas turmas.

Criado em dez de março de mil novecentos e cinquenta e oito o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco localiza-se na cidade do Recife dentro do campus universitário é um órgão ligado ao Centro de Educação da UFPE, onde os alunos das licenciaturas e das áreas pedagógicas podem atuar na condição de

estagiários e pesquisadores, uma vez que é uma instituição voltada para subsidiá-los. (fotos nº 12 e nº 13).



Foto n º 12 vista da entrada do colégio 2004. Wellington Lira



Foto n º 13 vista da entrada do colégio 2004. Wellington Lira

O Colégio de Aplicação diferencia-se dos demais colégios públicos do Recife por apresentar algumas características singulares: é uma instituição pública e gratuita, porém está ligada ao governo federal; o seu ingresso dá-se através de processo seletivo ocorrido a partir da quinta série do ensino fundamental; seu corpo docente é composto por professores que na maioria são pós-graduados (mestres, doutores e pós-doutores); possui uma infra-estrutura distribuída em dois pavimentos, contendo quatorze salas de aula que atendem aos ensinos fundamental (de 5ª a 8ª séries) e médio, laboratórios de

informática, biologia, química e ciências exatas e da natureza, além de haver espaços exclusivos para atividades artísticas como música, dança, arte plásticas entre outros; o colégio ainda dispõe de uma biblioteca que possui um acervo de 10.424 livros, computadores disponíveis para pesquisa, além de uma sala de vídeo; o colégio possui ainda salas de aulas personalizadas para o ensino de línguas estrangeiras como a inglesa e a francesa; uma sala de projeção onde contém equipamentos multimídia (projetores de datashow, vídeo cassete, DVD e televisores) para servirem de material de suporte para as aulas; uma quadra poliesportiva; um pátio possuindo quiosques para acomodar os alunos; os estudantes ainda dispõem de armários para guardarem seus materiais. (fotos nº 14 ao 21).

Como colégio ligado à rede pública o CAP disponibiliza merenda aos seus alunos, esta merenda segue um cardápio elaborado por nutricionistas, e parece agradar ao paladar de todos os alunos.

O Colégio de Aplicação funciona das 07:20 às 18:00 horas, sendo que das 07:20 às 12:40 horas os alunos seguem com aulas regulares, a partir da 13:30 às 16:00 horas os alunos exercem atividades que de são denominadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de PD - Parte Diversificada do currículo, que compreendem aulas de línguas estrangeiras e disciplinas específicas. Das 16:00 às 18:00 horas algumas salas são disponibilizadas para o projeto EJA - Educação de Jovens e Adultos desenvolvido pelo Centro de Educação da UFPE.



Foto nº 14 vista do pavimento superior do colégio 2004. Fonte: Wellington Lira



Foto n ° 15 vista do laboratório de informática 2004. Fonte: Wellington Lira



Foto n ° 16 vista do laboratório de biologia 2004.Fonte: Wellington Lira



Foto n ° 17 vista do laboratório de química 2004.Fonte: Wellington Lira



Foto n ° 18 vista da sala de preparação que atende aos dois laboratórios 2004.Fonte: Wellington Lira



Foto n ° 19 vista da biblioteca 2004.Fonte: Wellington Lira



Foto n ° 20 vista do pátio e quiosques 2004.Fonte: Wellington Lira



Foto n ° 21 vista do pavimento inferior e nos lados os armários dos alunos 2004.Fonte: Wellington Lira

O Colégio de Aplicação encontra-se na cidade universitária fazendo parte do campus universitário da Universidade Federal de Pernambuco, localizada na porção oeste da cidade do Recife. Como todo colégio ligado à rede oficial o CAP possui alguns problemas, os mais relevantes estão ligados ao déficit docente que é suprimido pela contratação temporária de professores, mas que causa enorme prejuízo aos alunos, uma vez que eles irão passar por alguns períodos sem professores naquela matéria específica; um outro ponto problemático existente no colégio, segundo a maioria dos alunos, diz respeito aos bebedouros que quase sempre encontram -se com defeitos ou funcionando parcialmente e são insuficientes.

No que concerne o relacionamento do colégio com a comunidade, está se dá de maneira muito modesta, apenas alguns eventos que são promovidos pelo colégio atendem a comunidade. Não existe, efetivamente, nenhuma atividade que promova a interação colégio-comunidade, como as que ocorrem nas escolas da rede municipal e estadual, as quais estão inseridas no programa Escola Aberta que aos sábados abre as portas da escola não só para os alunos, mas para toda a comunidade, promovendo ações que tem como objetivo ampliar o papel das instituições de ensino.

Com uma experiência bem sucedida na escola anterior resolvi aplicar no colégio a mesma a atividade, uma vez que também ministrava aulas de geografia nas turmas de sétima série do ensino fundamental, e ter percebido que havia uma certa apatia por parte dos alunos com a geografia, onde eles sempre afirmavam que não entendiam para que servia essa disciplina -“*professor geografia só serve pra gente decorar nome de lugares e conhecer um mapa*”. Esse depoimento de um dos alunos me chamou a atenção, foi então que resolvi investigar o porque deles apresentarem este entendimento referente à geografia.

O primeiro passo foi selecionar qual turma entre as sétimas séries eu iria aplicar, pois, se tornaria inviável a aplicação desta atividade em duas ou três turmas simultaneamente. Foi então que escolhi a turma em que um dos alunos fez a observação acima citada, era uma turma diurna composta por 27 alunos os quais apresentavam um censo de criticidade muito além de uma turma de sétima série, não apresentavam sérios problemas em conhecimento da escrita e da fala da língua portuguesa, estavam todos dentro da faixa etária indicada para a série (variando entre 13 e 16 anos de idade), não havia índices evasão ou de repetência, todos possuíam o material didático indicado, enfim, uma turma que não possuía o perfil de uma sétima série de uma escola pública, mas sim de uma escola da rede privada (vide quadros abaixo).

Quadro 8- PERFIL GERAL DA TURMA

Nº de alunos	Masculinos	Femininos	Total
Com frequência regular	10	17	27
Transferidos	00	00	00
Nunca compareceram	00	00	00
Com frequência irregular	00	00	00
Total	10	17	27

Fonte: diário de classe -2004

Quadro 9 - PERFIL ETÁRIO DA TURMA

Idade	Masculinos	Femininos	Total
13 anos	00	03	03
14 anos	05	06	11
15 anos	05	06	11
16 anos	00	02	02
Total	10	17	27

Fonte: diário de classe -2004

QUADRO 10- GRAU DE INSTRUÇÃO DOS PAIS

GRAU DE INSTRUÇÃO	PAI	MÃE	Total
Analfabeto	00	00	00
Ensino fundamental incompleto	00	01	01
Ensino fundamental completo	02	00	02
Ensino médio incompleto	00	02	02
Ensino médio completo	07	05	12
Ensino superior completo	06	04	10
Não informado	00	00	00
Total	15	12	27

Fonte: conversa informal

QUADRO 11- TIPO DE OCUPAÇÃO DOS PAIS

TIPO DE OCUPAÇÃO	PAI	MÃE	Total
Auxiliar administrativo	00	03	03
Professor	02	03	05
Médico	00	03	03
Dentista	01	00	01
Profissional Liberal	04	03	07
Empresário	01	00	01
Funcionário Público	03	04	07
Total	11	16	27

Fonte: conversa informal

Foi com a turma caracterizada com este perfil que resolvi iniciar a mesma atividade que tinha aplicado anteriormente.

Inicialmente perguntei a turma se eles sabiam o que estuda a geografia e se ela poderia está enquadrada no campo científico. A resposta veio de imediato -“*claro professor, a geografia é sim uma ciência e se preocupa em estudar o homem, a Terra, os mapas[...]*”. Então percebi que estava diante de uma turma que apresentava um certo nível de conteúdo bem consolidado no que diz respeito à ciência geográfica, continuei levantando questões referentes à geografia e todas as respostas vinham de modo satisfatório. Foi quando resolvi ir diretamente para os conceitos geográficos neste caso, as respostas vieram automaticamente todos sempre respondiam na ponta da língua cada conceito, parecia já estar decorado o significado de cada um deles. Aquilo me chamou a atenção foi então que resolvi colocar situações do cotidiano para que eles identificassem qual o conceito geográfico que predominava em cada situação. As respostas em sua maioria vieram confusas, eles sabiam decorados os significados dos conceitos, mas no momento de utilizarem na prática ficavam sem compreendê-los. Neste momento achei o espaço que estava precisando para iniciar a atividade.

Entretanto, a atividade nesta turma não poderia ser repetida na íntegra, pois existiram algumas dificuldades para a sua efetivação. Foi pensada para a turma a realização de uma pesquisa que envolvesse também uma avenida que tivesse as mesmas características da avenida Norte, anteriormente selecionada, a única avenida que se aproximava das características da avenida Norte e que se localizava próximo ao colégio era a avenida Caxangá, porém vários fatores contribuíram para a não consolidação desta

pesquisa, como o fato dos pais acharem perigosa a realização desta atividade uma vez que a via é considerada como uma das mais perigosas da cidade, os pais ficaram receosos de deixarem seus filhos expostos dessa maneira, um outro fator diz respeito ao fato da turma desenvolver diversas atividades no turno da tarde tornado difícil a reunião todos, uma vez que o tempo da aula era dividido para seguir com o planejamento normal e passar as orientações da atividade. Pois se fazia necessário encontros fora do horário normal de aula inclusive para realização da visita orientada em campo.

Superada as dificuldades, a saída foi desenvolver esta atividade, tanto no que concerne às orientações para o trabalho de gabinete quanto pra o trabalho de campo, durante o tempo da aula no colégio, e área de estudo foi o entorno do colégio dentro do campus. Feita a delimitação da área de trabalho os alunos passaram a etapa inicial que compreende a pesquisa em gabinete, que seguiu os mesmos passos da anterior, onde eles puderam levantar o passado histórico do bairro e da cidade, partido sempre do referencial que era o campus universitário. Da mesma forma que na turma anterior, após cada coleta de dados nos reuníamos em sala para as discussões dos dados levantados (fotos nº 22 e nº 23).



Foto n º22 vista dos alunos da 7ª série 2004.



Foto n º 23 vista dos alunos da 7ª série 2004.

Durante a primeira apresentação dos dados levantados foi muito instigante a discussão, pois diversos alunos se surpreenderam com as características do passado da cidade do Recife e do bairro onde está situado o colégio: - *“professor, eu não sabia que era muito difícil chegar até aqui nesta parte da cidade antigamente, eles já chamavam aqui de interior!”*.

Esse depoimento, entre outros, veio demonstrar que estava havendo uma motivação, por parte dos alunos, para o andamento da pesquisa. Em seguida após a realização dos levantamentos de dados iconográficos, do mapeamento da área, do levantamento bibliográfico, em fim após a etapa de gabinete fomos então para as visitas orientadas em campo. Vale ressaltar que estas visitas orientadas em campo foram realizadas durante o horário da aula, apenas pela manhã, não sendo possível à realização de visitas em outros horários. Mas, mesmo ocorrendo dessa forma às visitas realizadas no campus, no entorno do colégio, foram proveitosas os alunos lembravam dos dados coletados em gabinete e faziam consideráveis colocações referentes à área. Durante o trabalho de campo foi solicitado aos alunos que fizessem observações referentes ao mobiliário urbano; a circulação de veículos e pedestres, no que se refere a este item foi lhes solicitado que realizassem um quadro do perfil dos automóveis que transitavam e das pessoas que circulam dentro do campus, com isso eles teriam um perfil diagnóstico da tipologia de carros e de pessoas que circulavam dentro do campus; foi lhes solicitado que levantassem a questão da segurança dentro do campus, neste caso houve a elaboração de um questionário para que eles aplicassem aos pedestres e aos motoristas; foi levantada também a questão da limpeza e do estado de conservação dos espaços destinados ao “lazer”. (fotos nº 24 e ° 25)



Foto n °24 vista de um trecho campus da UFPE 2004.



Foto n °25 vista do entorno do colégio 2004.

Após a realização das visitas, os alunos iniciaram a parte final do trabalho que consistia na junção de todos os dados levantados, tanto em gabinete quanto em campo, para produzirem um só trabalho que foi apresentado em sala de aula, nesta fase os alunos também solicitaram o apoio de outras disciplinas. Os trabalhos apresentados foram de um nível muito bom, todos conseguiram atender aos objetivos propostos. Entretanto, senti falta deles buscarem a correlação dos dados apresentados com os conceitos geográficos, todos apresentavam os problemas existentes no campus, faziam colocações para as possíveis soluções, mas em nenhum momento citaram os conceitos, foi então que lhes questionei aonde poderiam estar inserido os conceitos geográficos nesta pesquisa? Quando consigo identificá-los? Houve um súbito silêncio na sala, até que apenas um aluno falou sobre a paisagem a partir do entendimento “decorado” que ele tinha. Então comecei a analisar situação por situação e levantar questões sobre onde poderia identificar os conceitos-chave da geografia.

O passo seguinte foi retomar os conceitos que eles tinham “decorados” e mostrá-les que aqueles conceitos não eram cristalizados nem eram para serem memorizados e sim para serem apreendidos e usados no seu dia-a-dia. Dessa forma, refizemos uma apresentação de todos os conceitos-chave da geografia e simultaneamente fomos buscando esses nos trabalhos de pesquisa realizados. Realmente foi uma nova descoberta que eles fizeram quando aos poucos fomos reconstruindo os conceitos que eles já possuíam e mostrando-lhes que aquilo tem uso e deve ser empregado no seu cotidiano. Como a turma era de um nível intelectual muito bom rapidamente compreenderam todo o processo, e mais uma vez houve o entendimento dos conceitos geográficos, percebendo-se que estes estão presentes no dia-a-dia.

Assim, o presente trabalho demonstra-se como um indicativo instrumental no processo de ensino e aprendizagem da ciência geográfica, uma vez que contempla várias categorias de análise e promove a interação dos alunos com elementos do seu cotidiano e com outros ramos do saber científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise do ensino da geografia dos anos 70 ainda não foi superada mesmo com o advento teórico-metodológico da geografia crítica e do construtivismo na educação. A persistência dessa crise se deve pelo desencontro dessas duas teorias. A primeira ganhou mais espaço nos ciclos finais (3º e 4º) do ensino fundamental e no ensino médio, enquanto que a segunda foi melhor absorvida pelos ciclos iniciais (1º e 2º) do ensino fundamental.

O fato dessas duas teorias não atingirem simultaneamente todos os níveis de ensino compromete seriamente, o desenvolvimento da geografia frente à estrutura escolar, percebe-se isto ao observar as grades de horários de diversos colégios onde os espaços reservados para as aulas de geografia são os mínimos. A importância da unificação, de modo mais consistente, dessas duas teorias ajudaria bastante no processo de sedimentação da disciplina, uma vez que o construtivismo trouxe para as salas de aula a realidade, privilegiando as ações e observações dos alunos a esse respeito. O imediato e o concreto passaram a fazer parte do processo ensino-aprendizagem.

O socioconstrutivismo ou o sociointeracionismo elaborado por Vygotsky, proporciona o desafio de ensinar geografia de forma a dar a real dimensão do meio para os alunos. A compreensão ampla desse meio vem a partir da Zona de Desenvolvimento Proximal, que esfacela o hiato entre o desenvolvimento real e o potencial da criança, que com o auxílio do professor conseguirá cada vez mais estabelecer relações conscientes, avançando sempre na complexidade das relações entre o meio, afinal um conceito nunca chega pronto e acabado.

Nesse sentido, este trabalho, visa, entre outros, proporcionar o entendimento do imediato e do concreto, o lugar de vivência (escola, bairro, cidade) demonstrando para os alunos que estes já tinham uma história e que esta continua ainda em construção, e que as teorias demonstradas em sala de aula, não ficam apenas na esfera abstrata constituem elementos palpáveis. Atingindo assim, aos objetivos da ciência geográfica que é auxiliar na compreensão do mundo.

Devemos esclarecer que não pretendemos aqui propor uma receita pedagógica, mas oferecer uma prática real que deve ser entendida como uma alternativa que possa auxiliar no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem da ciência geográfica

auxiliando o profissional e demonstrando-lhe que as técnicas desenvolvidas nas academias têm que passar por um processo de transformação e serem decodificadas para uma linguagem voltada ao universo escolar, especificamente aos ensinos fundamental e médio, para atenderem aos seus reais objetivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de geografia. **In: Prática de ensino em geografia** São Paulo: Marco Zero/AGB 1991 pp.83-90.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia, ciência da sociedade**: uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas. 1987.

_____, **Caminhos e descaminhos da geografia**. 3.ed. -. Campinas -SP: Papirus, 1998.. 85 p

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**, tradução coord. e rev por Alfredo Bosi et. al. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982 976 p.

CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.) **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto. 1999.

_____, (org.) **A geografia na sala de aula**. 2 ed. São Paulo: Contexto. 2000

_____. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CASTRO, Iná Elias. *et.al.*. **Geografia**: conceitos e temas 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000 .352 p.

COELHO, Marcos Amorim; SOARES, Lygia Terra. **Geografia geral**: o espaço natural e sócio-econômico 4 ed. reform e atual. São Paulo: Moderna. 2001 431 p. (série sinopse)

COLL, César. SOLÉ, Isabel. Os professores e a concepção construtivista. **In: O construtivismo na sala de aula**. Tradução Cláudia Schilling. São Paulo: Ática [1996] pp.09-28.

_____, **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Tradução Emilia de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artes médicas, 1994. 159p.

CORDEIRO, Helena Kohn. Estudo sobre o centro metropolitano de São Paulo: uma experiência da aplicação, em sala de aula, do método científico em geografia urbana. **In: Prática de ensino em geografia** São Paulo: Marco Zero/AGB 1991 pp.07-33.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1994 182 p.

DUROZOI, Gerard. **Dicionário de Filosofia** 2ª ed. tradução Mariana Appenzeller, André Roussel. Campinas -SP: papirus 1996. 511 p.

EIFLER, Ellen Walkiria.. **Experiência didática para quem gosta de ensinar geografia**. Porto Alegre: Sagra, 1986. 71p

ESCOLAR, Marcelo *et. al.* Ideologia, didática e corporativismo: uma alternativa teórico-metodológica para o estudo histórico da geografia no ensino primário e secundário. Tradução Maria Lucia Alves Ferreira. **In: Prática de ensino em geografia** São Paulo: Marco Zero/AGB 1991 pp.101-110.

FERREIRA, Conceição Coelho; SIMÕES, Natércia Neves. **A evolução do pensamento geográfico**. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda. 1986 183 p.

FILHO, Fadel David Antonio. ALMEIDA, Rosângela Doin de. A questão metodológica no ensino da geografia: uma experiência. **In: Prática de ensino em geografia** São Paulo: Marco Zero/AGB 1991 pp.91-100.

FOUCHER, Michel. Lecionar a geografia apesar de tudo. **In: Geografia e ensino: textos críticos**. Campinas-SP: papirus, 1989 pp 13-29.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves.São Paulo: Loyola. 1992 349 p. il.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas** 5 ed. São Paulo: perspectiva, 1998. 257 p (coleção debates)

MEDEIROS, Edna Maria Ribeiro de, **A Geografia nas propostas curriculares 1930-1992**. Recife: 1996. Dissertação de Mestrado em Geografia Universidade Federal de Pernambuco. 213 f.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações Educacionais Complementares a o s P a r â m e t r o s C u r r i c u l a r e s N a c i o n a i s (PCN+):** Geografia . Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC),[entre 2000 e 2004] p.52-65 disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/ftp/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em 09 de ago de 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:** Geografia . Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), 2000.p.29-35 . disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/ftp/Ciências%20Humanas.doc>. Acesso em 09 de agosto de 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:** Parte I/ Bases Legais . Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), 2000.109p. disponível em: <http://www.mec.gov.br/seb/pdf/blegais.pdf> . Acesso em 09 de agosto de 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Geografia. Brasília Secretaria de Educação Fundamental. : MEC/SEF, 1998 156 p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986 119 p.

MORAES, Antonio Carlos Robet. Renovação da geografia e filosofia da educação. **In: Para onde vai o ensino da geografia?** 6 ed. São Paulo: Contexto, 1998 pp. 118-134 (repensando o ensino).

NETO, Henrique Nielsen, **Filosofia da educação**. São Paulo: melhoramentos.1988 363 p.

NUNES, Carlos Alberto. **Metodologia de ensino:** geografia e história. Belo Horizonte: LÊ: Fundação Helena Antipoff, 1997 (coleção apoio).

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira **In: Para onde vai o ensino da geografia?** 6 ed. São Paulo: Contexto, 1998 pp 135-144 (repensando o ensino)

OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de. PONTUSCHKA, Níbia Nacib. Repensando e refazendo uma prática de estágio no ensino de geografia. **In: Geografia e ensino: textos críticos.** Campinas-SP: papirus, 1989 pp 117-133.

PANOFISKY, C. et al. O desenvolvimento do discurso e dos conceitos científicos. **In: Moll, L. (Org.). Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. pp.245-60.

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Metodologia do ensino de história e geografia.** São Paulo: Cortez, 1993, . 187 p.

PEREIRA, Diamantino *et. al.* A geografia no primeiro grau: algumas reflexões. **In: Prática de ensino em geografia** São Paulo: Marco Zero/AGB 1991 pp.121-130.

PEREIRA, Geatana de Brito Palladino.; MENDES, Geisa Flores.. **Práticas pedagógicas no ensino de geografia** 1. a 4. séries . Vitória da Conquista, BA: UESB, 1997. 135 p.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática?. 4 ed. São Paulo:Cortez, 2001 200p.

PONTUSCHKA, Níbia Nacib. A Geografia: pesquisa e ensino. **In: Novos caminhos da geografia.** São Paulo: contexto. 1999. p.111-142 .

RESENDE, Márcia M. Spyer. O saber do aluno e o ensino de geografia. **In: Geografia e ensino: textos críticos.** Campinas-SP: papirus, 1989 pp 83-115.

_____, **A geografia do aluno trabalhador : caminhos para uma pratica de ensino.** São Paulo: Edições Loyola, 1986 181p.

SÁ, Maria Braga de. Articulação dos níveis de ensino. **In: simpósio - teoria e ensino da geografia.** Belo Horizonte: SESU/UFMG, 1983 pp 123-131.

SANTOS, Milton **A natureza do espaço** – técnica e tempo – razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996

_____, **Técnica, espaço, tempo** São Paulo: Hucitec, 1994

_____, **O espaço do cidadão.** São Paulo: Nobel, 1987.

SEABRA, Giovanni F.. **Fundamentos e perspectivas da geografia.** 2.ed. rev. ampl. João Pessoa: UFPB, 1997.. 148p.

VESENTINI, José William. Geografia crítica e ensino. **In: Para onde vai o ensino da geografia?** 6 ed. São Paulo: Contexto, 1998 pp. 30-46 (repensando o ensino)

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José cipola neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191 p.

_____, **Pensamento e linguagem.** [Tradução Jefferson Luiz Camargo] São Paulo: Martins Fontes, 1993 135 p.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArteMed, 1998 224 p.