

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ROMPENDO OS MUROS DA SALA DE AULA: O TRABALHO DE CAMPO COMO
UMA LINGUAGEM NO ENSINO DA GEOGRAFIA**

ANI MARIA SWAROWSKY BRAUN

ORIENTADORA: PROFA. DRA. HELENA COPETTI CALLAI

PORTO ALEGRE, JUNHO DE 2005.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**ROMPENDO OS MUROS DA SALA DE AULA: O TRABALHO DE CAMPO COMO
UMA LINGUAGEM NO ENSINO DA GEOGRAFIA**

ANI MARIA SWAROWSKY BRAUN

Orientadora: Profa. Dra. Helena Copetti Callai

Banca Examinadora:

Dr. Nelson Rego – UFRGS

Dra. Virginia Elisabeta Etges – UNISC

Dra. Sonia Maria Vanzella Castellar - USP

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Geografia
como requisito para obtenção do Título de
Mestre em Geografia.**

Porto Alegre, junho de 2005

AGRADECIMENTOS

À professora Helena Copetti Callai, pela orientação amiga, e sobretudo, pela paciência e incentivo.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela oportunidade de realizar os estudos nesta instituição.

Às escolas, aos professores e aos alunos que colaboraram com a pesquisa.

Aos amigos que percorrem comigo esta trajetória.

A minha turma lá de casa, o Jacob, o Luis Augusto, a Ana Paula e o Felipe pela compreensão e incentivo.

Aos meus pais que são o início de toda a minha história.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – BUSCANDO CAMINHOS.....	17
1.1 Geografia e Educação.....	17
1.1.1 A geografia escolar e seu papel na sociedade em mudanças.....	27
1.1.2 A educação geográfica: O processo de ensino/aprendizagem.....	23
1.1.3 Os professores de geografia e os espaços pedagógicos.....	28
CAPÍTULO II – ATRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	33
2.1 Os cenários e seus contextos.....	33
2.1.1 As Escolas e a caracterização do campo da pesquisa.....	38
2.1.2 A metodologia – procedimentos – instrumentos – sujeitos.....	44
CAPÍTULO III – O TC COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA NA APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA.....	62
3.1 As bases para a aprendizagem.....	63
3.1.1 A totalidade-mundo, o global e o pensamento complexo.....	63
3.1.2 A superação da fragmentação do ensino e o Trabalho de Campo.....	67
3.2 Relato e análise do Trabalho de Campo.....	76
3.2.1 O Trabalho de Campo nas duas escolas.....	76
3.2.2 Elementos indicadores do processo.....	80
3.2.3 Quadro Resumo dos Critérios/Indicadores.....	83
3.2.4 Constatações e Análise dos TCs.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
ANEXOS.....	131

LISTA DE FIGURAS

1 – Mapa de localização da área de estudo.....	37
2 – Vista parcial da Escola Estadual Monte Alverne.....	38
3 - Vista parcial da Escola Estadual Estado de Goiás.....	43
4 – Idade dos Professores Pesquisados.....	50
5 – Paisagem do interior do Distrito de Monte Alverne – “realidade do aluno” (2004)....	60
6 - Paisagem do interior do Distrito de Monte Alverne – “realidade do aluno” (2004).....	60
7 – Saída de campo – professores do Goiás.....	79
8 – Alunos da 5ª série, TC2 – “estudo das diferentes paisagens”.....	94
9 – Exposição dos trabalhos pedagógicos do Projeto Interdisciplinar: “Nossa escola na Olimpíada de 2004”	108
10 - Exposição dos trabalhos pedagógicos do Projeto Interdisciplinar: “Nossa escola na Olimpíada de 2004”	108
11 – Coordenadas geográficas de POA e Atenas, para traçar a distância em linha reta entre as duas cidades (cálculo a partir da escola).....	10
12 – Confeção do mapa da Grécia Antiga a partir de uma carta imagem. A mesma sistemática foi usada para mapear a Região do Vale do Rio Pardo.....	109

LISTA DE TABELAS

1 – Tempo de formação universitária.....	51
2 – Formação em nível médio.....	51
3 – Formação em nível superior.....	52
4 – Carga horária x rede de ensino e área de conhecimento.....	53
5 – Número de horas/aula de geografia – semanal.....	54
6 – Principais fontes de consulta para o planejamento das ações educativas.....	54
7 – Programa de ensino.....	55
8 – Elaboração do programa de estudo.....	55
9 – Realidade da comunidade e da escola.....	58
10 – Realização de TC – durante a formação.....	71
11 – Realização de TC – com os alunos.....	72
12 – Planejamento do TC.....	74
13 – Trabalho de campo.....	74

LISTA DE QUADROS

1 – Programação dos trabalhos de campo para 2004 – Escola I.....	77
2 – Relação dos trabalhos de campo das Escolas I e II.....	80

LISTA DE ANEXOS

1 – Entrevista para a realização da sondagem diagnóstica.....	132
2 –TC1: Viagem de estudos para a hidrelétrica do Salto do Jacuí.....	135
3 – TC2: Estudo das diferentes paisagens – A sede do Distrito de Monte Alverne.....	140
4 – TC3: Trabalho com entrevistas.....	142
5 – TC4: O processo de Urbanização de Santa Cruz do Sul e a problemática das cidades.....	145
6 – TC5: A cidade de Rio Pardo no contexto do Vale do Rio Pardo.....	148
7 – TC6: Trabalho interdisciplinar com professores.....	151
8 – TC7: Escola Goiás nas Olimpíadas de 2004.....	154
9 – TC8: Saída de campo: O Salto do Jacuí.....	156

RESUMO

O presente estudo é uma análise pedagógica do processo de aprendizagem de Geografia que tem como questão central refletir sobre o ensino da Geografia enfatizando o Trabalho de Campo como metodologia na construção do conhecimento geográfico. Para tanto, investigou-se práticas realizadas no ensino de Geografia em duas escolas públicas de ensino básico e médio de Santa Cruz do Sul: Escola Estadual Estado de Goiás e Escola Estadual Monte Alverne. Os dados empíricos foram coletados através de entrevistas, observações e análises da relação teoria e prática resultante de Trabalhos de Campo realizados durante o ano letivo de 2004. Verificou-se que o TC, enquanto procedimento pedagógico, pode constituir-se na possibilidade de compreensão da complexidade do mundo atual por parte dos alunos, desde que o mesmo seja realizado a partir de uma prática dialógica entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar.

Palavras-chaves: Geografia, Educação, Processo de Aprendizagem, Interdisciplinaridade, Trabalho de Campo.

ABSTRACT

The present work is a pedagogical analysis of Geography learning process whose central question is reflecting about Geography learning emphasizing Field Work as methodology in geographical knowledge construction. Thus, were investigated practices carried out in Geography learning in two public schools of elementary education in Santa Cruz do Sul: Escola Estado de Goiás and Escola Estadual Monte Alverne. The empirical data were collected through interviews, observations and analyses of the relation theory and resultant practice of Field Work carried out during the academic year of 2004. It was verified that Field Work as a pedagogical procedure, can constitute the possibility of students' comprehension of present world complexity, since carried out from a dialogical practice among different disciplines that compose school curriculum.

Key words: Geography, Education, Learning process, Interdisciplinarity, Field Work.

INTRODUÇÃO

O ponto essencial é que o homem não inventa uma canoa só porque deseja cruzar o rio ou vencer o mar, mas inventando a canoa ele toma consciência do mar, do rio, da canoa e de si mesmo. Se o homem faz-se a si próprio, é preciso também não esquecer que ele assim procede porque pode ver-se a si mesmo em todos os desafios que enfrenta e em todos os instrumentos que fabrica. Roberto DaMatta

A idéia do tema desta pesquisa faz parte de uma história e de um sentimento que me perturba e ao mesmo tempo me encanta há muitos anos: o ensinar e o aprender Geografia. Assim, a história da minha trajetória como educadora em escola pública e privada e como professora curiosa e apaixonada pelo saber/fazer fez com que, em encontros com ex-alunos e alunos concluintes do ensino médio, questionasse-os sobre as melhores recordações de seu tempo de escola e sobre o que lembram de suas aulas de Geografia.

A maioria das respostas foram sempre muito semelhantes. O que me surpreendeu é que os jovens e adultos, ao avaliarem as aulas de Geografia, evidenciaram a importância da metodologia do professor no processo de aprendizagem.

Gostava muito das aulas de Geografia porque saíamos da sala de aula, visitávamos fábricas, propriedades de fumo, andávamos pelos diferentes bairros da nossa cidade e outros lugares como minas de carvão, Porto Alegre e outros.

Graças à Geografia conheci melhor a minha cidade e a minha região.

As melhores lembranças que levo da escola para minha vida são as excursões e as viagens de estudo que realizamos com os nossos professores. Conhecemos novos lugares, fizemos muitas amizades, foi muito massa.

O melhor que ficou foram nossas viagens de estudos. Nunca mais vou esquecer nossa aula de biologia marinha no mar de Santa Catarina. Os relatórios das viagens de estudos eu guardei, o resto dos livros joguei fora.

Essas respostas, entre outras, inquietaram-me por longos anos e resultaram em objeto de investigação do processo pedagógico do ensino de geografia.

A construção pedagógica do saber geográfico, em muitas situações, continua centrada no discurso oral de aulas expositivas ou em leitura de textos do livro didático. Por outro lado, a importância que os alunos e alunas atribuem à Geografia escolar em suas vidas decorre da interação entre teoria e prática vivenciada na abordagem dos conteúdos.

Portanto, nesta pesquisa, proponho investigar o ensino de Geografia evidenciando como recorte para a pesquisa empírica o Trabalho de Campo (TC) como uma questão pedagógica a ser (re)pensada na construção do saber geográfico.

A Geografia está presente em todos os lugares. Assim,

a rua, o córrego próximo, a população de um bairro, o distrito industrial, um parque, uma reserva florestal, um shopping, um hipermercado, a chácara do vizinho são elementos integrantes de um espaço e podem ser ponto de partida para um raciocínio geográfico. (PONTUSCHKA, 2004, p. 260).

Considerando o período de significativas transformações em que vivemos, a necessidade de novas formas de pensar e viver e a revalorização do espaço como lugar de vida, entendo que o TC possibilita diferentes leituras e uma reflexão/ação sobre o espaço geográfico.

Também justifica a proposta do tema abordado nesta dissertação a atual tendência de um ensino menos conteudístico, mais voltado para a compreensão do processo da aprendizagem, do aprender a fazer e a conviver para uma crescente valorização das habilidades, atitudes, competências e conteúdos situados nesse contexto.

Metodologias como a pesquisa da realidade ou estudo do meio através do TC possibilitam compreender o mundo da vida indo além da simples transmissão de conteúdos, permitem investigar e pensar o espaço e nele organizar-se e viver melhor.

Para William Vesentini,

o TC ou estudo do meio se insere nesse processo como algo importantíssimo para evidenciar as relações da teoria com o real e também como contraponto à tentativa atual dos jovens se voltarem mais para o monitor, para o computador, o vídeo e os jogos que idealizam ou recriam a realidade. A necessidade de aproximar o ensino da realidade é tão premente na atualidade que no Japão, as escolas são obrigadas por lei, a realizar no mínimo um trabalho de campo – um estudo do meio, uma excursão, visita a fábricas ou a museus etc. – por semana. (VESENTINI, 2004, p.11).

A investigação que proponho consiste no estudo da questão pedagógica e da importância do processo na aprendizagem de Geografia para que, na complexidade do mundo de hoje, o educando possa realizar raciocínios geográficos e construir o seu próprio conhecimento.

No transcorrer da investigação, procurei superar uma lógica linear e compartimentada da elaboração do texto. Os Capítulos foram escritos quase ao mesmo tempo. A análise dos dados está presente nesta dissertação entrelaçada com reflexões teóricas.

A metodologia adotada aqui ampara-se no “ensino educativo”¹ (MORIN, 2002abc) dos professores de Geografia realizados em duas escolas de Santa Cruz do Sul: Escola de

¹ Morin (2002a, p.11) usa o termo “ensino educativo” quando explica o significado dos termos “ensino e educação”. Ensino para o autor tem um sentido mais restrito, é apenas cognitivo e Educação comporta um excesso e uma carência. O autor ao usar os dois termos, tem em mente relacionar estes dois conceitos em “ensino educativo”.

Ensino Básico Estado de Goiás e Escola Estadual Monte Alverne. Os principais eixos norteadores da investigação empírica são:

- levantamento empírico realizado através de entrevistas;
- observação das atividades práticas realizadas no campo;
- observação e análise da relação entre teoria e prática estabelecida e a apreensão desse processo por parte dos educandos.

Procurei centrar o olhar nas tentativas de diálogo do professor de Geografia e da disciplina de Geografia com seus colegas de área e com outras áreas, estabelecendo uma parceria com outros professores, tentando romper com o silêncio e o isolamento das disciplinas.

O trabalho está estruturado em três capítulos:

No primeiro, busco aprofundar reflexões sobre a Geografia escolar e seu papel educativo na formação do cidadão do século XXI em face das rápidas transformações impostas pela economia/mundo. Também procuro referenciar estudos com suporte teórico de Celso Vasconcelos (1995a, 1996), Vygostsky (2002) e Marta Kohl de Oliveira (2003), Humberto Maturana (1999) e Maurice Tardif (2002) para compreender a aprendizagem da Geografia como um processo de desenvolvimento do indivíduo. Esse entendimento supera a simples reestruturação dos conteúdos e atém-se a um pensamento dialético e complexo, na capacidade do professor de mediar as relações e interações com o conteúdo escolar. Isso implica uma nova postura de educação por parte dos educadores, em uma nova configuração

da ambiência² de aprendizagem para que o educando possa realizar raciocínios geográficos que permitam entender a dinâmica da natureza e a expressão social do espaço em escala local e global.

No segundo capítulo, ao mesmo tempo em que descrevo o cenário e o contexto em que se realizou a pesquisa, formulo considerações a respeito das duas escolas e de sua ambiência pedagógica. Iniro falas dos professores coletadas através dos questionários aplicados, nas quais os mesmos tratam da sua formação profissional, do seu conhecimento que possuem da realidade da escola, da sua jornada de trabalho, do número de horas semanais da disciplina de Geografia, das referências ao Plano Político Pedagógico da escola, da elaboração do programa de estudos da disciplina de Geografia e da sua ação educativa.

Já no terceiro capítulo, proponho, do ponto de vista teórico, amparada em Milton Santos (1996, 2002 a e b), Edgar Morin (1995, 2002abc), Basarab Nicolescu (1999) e Rafael Straforini (2004), uma discussão sobre a unidade do conhecimento na concepção de que o espaço é sempre uma totalidade. Ainda, neste capítulo, reitero a importância de substituir o pensamento linear que isola e separa, por “um pensamento que distingue e une” (MORIN, 2002, p.88), por isso julgo importante propostas educativas que busquem ir além da disciplinaridade em direção à interdisciplinaridade.

² Rego (2000, p.7-8) “O significado do termo ambiência remete a uma noção de espaço geográfico como um sistema composto pelas relações sociais articuladas a relações físico-sociais, espaço condicionador da existência humana e que pode ser eleito como objeto catalisador de ações transformadoras exatamente por ser condicionado da existência humana”.

Suertegaray (2003, no prelo) considera que o conceito ambiência é elaborado a partir da participação e observação de práticas inovadoras no ensino de Geografia que indicam esforços para melhorar “as condições do espaço geográfico que contextualiza a existência humana, enquanto sujeitos que realizam esses esforços também se transformam no sentido da conquistada participação social e da educação para esta”. (Rego, 2000, in Suertegaray, 2003).

Essa perspectiva de busca e recuperação do homem por inteiro tem a ver com a vida das pessoas em um mundo cada vez mais complexo que necessita de articulações e de diálogo das diferentes disciplinas para o entendimento dessa complexidade. Essa intenção é um grande desafio aos educadores, dadas as condições estruturais curriculares, a formação dos professores e a organização das instituições escolares. Analiso, então, as práticas de campo norteadas por indicadores que são resultado do suporte teórico, para dimensionar a prática observada nas duas escolas. O TC como uma metodologia que relaciona teoria e prática, possibilita ao educando construir seu conhecimento, aprendendo a pensar e superar a fragmentação do saber, aprender a fazer uma análise e, dessa forma, realizar raciocínios geográficos.

Nídia Pontuschka (1992-2004), Dirce Suertegaray (1996-2000-2003) Ana Maria Radaelli Silva (2002), Ligia Cassol Pinto (2003), Antonia Brito Rodrigues e Claudia Otaviano (2001) e Reinaldo Corrêa Costa (1998) entre outros autores, expressam uma concepção de ciência geográfica que busca romper com o caráter apenas descritivo do TC e enfatizam a presença de objetivos sociais nessas práticas educativas. Também sustentam a importância de o educador sair da sala de aula para ensinar os alunos a observar, a questionar a realidade atual e, nessa perspectiva, entender que o saber não é apenas transmitido, mas é constantemente reelaborado pela interação entre teoria e prática.

Verificou-se, através da pesquisa empírica, que o professor que tem a oportunidade de falar, de discutir sobre a sua ação pedagógica e que planeja estabelecendo uma rede de conhecimento pedagógico, através de suas interações, apresenta uma postura reflexiva sobre seus saberes e fazeres pedagógicos, o que contribui notavelmente na sua formação e transformação. Nesse sentido, o TC como metodologia pode constituir-se uma possibilidade

facilitadora das relações interpessoais, envolvendo os alunos, os colegas e a comunidade. Também verificamos a possibilidade de, através do TC, trabalhar pedagogicamente a complexidade da totalidade-mundo expressa na realidade do aluno, desde que seja realizado a partir de referenciais teóricos claros sobre a importância do processo na aprendizagem do saber geográfico e de um educador que ensine com competência e amor, oportunizando descobertas, emoções e reflexões críticas, tendo em vista o objetivo maior da educação - a formação do Ser Humano.

CAPÍTULO I - BUSCANDO CAMINHOS

1.1 Geografia e Educação

1.1.1 A Geografia escolar e seu papel na sociedade em mudanças

Mudanças de toda ordem movimentam a dinâmica espacial no início do século XXI. As transformações do mundo e a (des)organização das sociedades em decorrência da revolução tecnocientífica, do processo de globalização e dos avanços da sociedade de informática (des)caracterizaram completamente a sociedade de boa parte do século XIX e do século XX.

A configuração dessa nova (des)ordem, na análise do geógrafo José William Vesentini (1996, p.212) apresenta a 1ª revolução industrial como o período em que a força produtiva está inserida nos valores urbanos do consumo e de uma alfabetização em massa pela escola pública. A 2ª revolução industrial padronizou, massificou, profissionalizou e especializou tecnicamente a força de trabalho. A 3ª revolução é a (des)ordem do atual momento, especialmente das sociedades que lideram a chamada revolução tecnocientífica, em que o “diploma” e a “utilidade” deixaram de ser fundamentais, valorizando-se as idéias, as pesquisas e a criatividade.

Fundamental agora é a formação da pessoa (...). É aprender a aprender, é saber se virar sozinho, saber pensar por conta própria, tomar decisões, ter criatividade, raciocínio lógico e senso crítico bem dosado (...) pois, o fundamental é a capacidade de iniciativa, de pesquisar e ter idéias novas, de se atualizar constantemente, sendo secundárias as informações e os macetes aprendidos na escola em que a chave para o desenvolvimento tecnológico nos moldes da terceira revolução industrial encontra-se num ótimo sistema escolar. (VESENTINI, 1996, p.216).

Sendo assim, como fica a aprendizagem da Geografia nesse contexto? Afinal, qual o papel da Geografia escolar no mundo de crescente interdependência e entrelaçamento entre povos, culturas e economias? Qual o cruzamento entre a Geografia e a educação?

Álvaro Heidrich, dialogando com Nelson Rego (2003, p.294), valoriza a necessidade de se estabelecer o exercício de uma reflexão aberta para se fazer Geografia no contexto-mundo “de modo mais aproximado do meio, da cultura, daquilo que se tem no olhar, digamos, mais próximos de uma atividade laboratorial com o espaço e com o mundo”.

Isso significa que a instituição escolar e o ensino de Geografia em pleno processo de globalização não pode descuidar do estudo do lugar de vivência do educando e realizar raciocínios geográficos que permitam entender a dinâmica da natureza e a expressão social do espaço em escala global e local. Para tanto,

o ensino de Geografia no século XXI deve focar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade/natureza, deve realizar constantemente estudos do meio (para que o conteúdo ensinado não seja meramente teórico ou “livresco” e sim real ligado à vida cotidiana das pessoas) e deve levar os educando a interpretar textos, fotos, mapas e paisagens. (VESENTINI, 1996, p.219).

O sistema escolar, em face das transformações impostas pela economia/mundo, está passando por momentos difíceis e incertos. A Geografia, nesse contexto, também está sendo questionada em relação ao seu papel educativo na formação do cidadão do século XXI. A

grande contradição da Geografia para Suertegaray (2000) consiste no fato de que, apesar de, em sua essência, ser a ciência que estuda a relação entre homem e meio, na prática, observamos que ainda se ensina de forma muito compartimentada. Esse paradoxo continua presente nas escolas, na academia e no material didático oferecido para estudar Geografia.

Concordamos, nesse sentido, com Vesentini quando afirma que:

Uma coisa é certa: o ensino tradicional da geografia – mnemônico e descritivo, alicerçado no esquema A Terra e o Homem – não tem lugar na escola do século XXI. Ou a geografia muda radicalmente e mostra que pode contribuir para formar cidadãos ativos, para levar o educando a compreender o mundo em que vivemos, para ajudá-lo a entender as relações problemáticas entre sociedade e natureza e todas as escalas geográficas, ou ela vai acabar virando uma peça de museu. (VESENTINI, 2004, p.220).

Nesse contexto, Suertegaray (2003), em “Geografar a Educação”, resgata as heranças geográficas a partir da origem da Geografia, quando ela ainda significava apenas a descrição da Terra, grafando e delimitando o espaço. Para a autora, hoje, geografar a educação é promover “uma educação para ação” necessária e possível para construir com o aluno a compreensão do lugar, do mundo e do seu lugar no mundo.

Levando em conta a perspectiva histórica da Geografia escolar no Brasil, conforme Vânia Vlach (2004), o ensino de Geografia, no século XIX, constava apenas indiretamente nos conteúdos das escolas brasileiras. Ela fazia-se presente nas disciplinas de Português e de História através das descrições da grandeza e das belezas naturais do território brasileiro.

Nas primeiras décadas do século XX, a Geografia passa a cumprir o papel de fornecer fundamentos para atingir, segundo autora (Ibidem, p.195-196), um “patriotismo verdadeiro esclarecido e inteligente” que, naquele momento histórico, era importante para a formação da

nação brasileira e para a educação do povo brasileiro. Nesse contexto, a Geografia aparece como disciplina útil e necessária, com a função de “disciplina da nacionalização”.

É importante ressaltarmos o contexto histórico em que se desenrolam as diferentes concepções da educação brasileira. O Brasil, nas primeiras décadas do século XX, precisava modernizar-se. Cabia à escola a formação da elite responsável em promover os processos de mudanças e a formação do povo. Segundo Delgado de Carvalho³ citado por Vlach (2004, p. 195) “a alfabetização do povo apresentava-se como a questão nacional por excelência”. A escolarização em massa seria o passaporte para o mundo moderno e a nação brasileira precisava concretizar um projeto social amparado no sentimento de patriotismo e no amor à Pátria.

A Geografia para firmar-se como “disciplina da nacionalização” (VLACH, 2004, p.196) tem em Delgado de Carvalho e Everardo Adolph Backheuser (1879 –1951) seus grandes nomes. Carvalho, com o objetivo de oportunizar uma orientação moderna da Geografia, apoiado nas idéias de Humbolt, Ritter e Ratzel, organizou em 1926, no âmbito da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro,⁴ o Curso Livre Superior de Geografia. O curso foi dirigido especialmente aos professores primários, com a preocupação de “sensibilizar os professores para uma tarefa de natureza política”.

³ Delgado de Carvalho foi um dos signatários do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) (VLACH, 2004, p.196). As primeiras reflexões teórico-metodológicas mais sistematizadas da geografia brasileira foram realizadas por Delgado de Carvalho que não era geógrafo. Vários autores consideram as reflexões desse autor, o marco divisório na formação dos discursos da Geografia moderna no Brasil. (SILVA, J.L. Reflexões sobre o pensamento geográfico de Delgado de Carvalho e o Ensino de Geografia. *Boletim Gaúcho de Geografia*, n. 27, 2001, p. 40).

⁴ Fundada no Rio de Janeiro em 1883, com o objetivo de estudar, discutir as investigações e as explorações científicas de geografia nos seus diferentes ramos e conhecimento dos fatos e documentos relacionados à Geografia do Brasil. (Boletim da Sociedade de Geografia do R.J. 1885, p.4. In: VLACH, 2004, p. 196).

Backheuser citado por Vlach (2004), considera o ensino primário, hoje o ensino fundamental, uma fase muito importante na formação do caráter do cidadão. O valor do ensino de geografia escolar estava na formação do pensamento da unidade política e na formação da cultura nacional.

Outro personagem importante na história do ensino de Geografia do Brasil foi Aroldo de Azevedo. Nos relatos de Vlach (2004, p.204-205) consta que na década de 1930, com a fundação da Universidade de São Paulo (1934), a Geografia institucionaliza-se como ciência, no Brasil, com forte influência da escola francesa. Aroldo de Azevedo implantou

um modelo de geografia que compartimentou a realidade sob o paradigma a Terra e o Homem, que não incentivou discussões metodológicas, que elidiu as classes sociais e os conflitos políticos, que mascarou a ideologia liberal, enfim, aquilo quem mais tarde, seria apontado como os traços característicos da geografia tradicional. Assim contribuiu para isolar, ainda mais, a geografia das demais ciências humanas bem como os geógrafos das grandes questões nacionais (...). Desempenhou no ensino de geografia o alheamento político. (VLACH, 2004, p. 215).

Assim, a Geografia no Brasil, teoricamente de 1930 a 1960, caracterizou-se por sua indiferença política, ou melhor, por um “alheamento político/da política” (VLACH, 2004).

Os livros didáticos de Delgado de Carvalho exerceram um papel de destaque entre 1920 e 1940. Aroldo de Azevedo substituiu Delgado de Carvalho com seus manuais escolares que, por um longo tempo, foi o material básico dos professores de Geografia.

A concepção de mundo e de Geografia desse manual didático transmitia claramente o paradigma Terra e Homem, apoiado em métodos que encaminhavam um trabalho didático centrado na observação e descrição das paisagens naturais e humanas, completamente alheias

ao entendimento da sociedade e da natureza como uma totalidade socioespacial da geografia contemporânea.

Nessa perspectiva, fundamentar uma discussão sobre o ensino de Geografia como uma questão pedagógica nos remete à reflexão não apenas da prática de sala de aula, mas também da instituição escolar, do seu Projeto Político Pedagógico, dos instrumentos didáticos e dos valores que imperam na sociedade atual.

Para Lana Cavalcanti (2002, p.72), a escola “é um espaço de encontro e de confronto de saberes produzidos e construídos ao longo da história pela humanidade”. Nesse espaço de convivência dos saberes, os profissionais da pedagogia, assim chamados por Maurice Tardif (2002), enfrentam inúmeros desafios, porque o entendimento da contemporaneidade pressupõe conceber o homem e o mundo por inteiro.

A compreensão do espaço geográfico, entendido por Antonio Carlos Castrogiovani (1998) como “um produto histórico, como um conjunto de objetos e ações que revela as práticas sociais dos diferentes grupos que vivem um determinado lugar, interagem, sonham, produzem, lutam e o (re)constróem” (p.7), é o desafio do professor no ensino e aprendizagem da geografia.

Para que isso possa ocorrer nos estudos de Geografia, mais do que nunca, devemos aproximar o educando das

representações da vida dos alunos através de estratégias de ensino que estimulam a criticidade entendida como uma leitura do real – isto é, do espaço geográfico – que não omita as suas tensões e contradições, tal como fazia e faz a geografia tradicional (...) e o engajamento, visto como uma geografia não mais neutra e sim

comprometida com a justiça social e as disparidades regionais. (VESENTINI, 2004, p.225).

Nesse entendimento, as propostas atuais de um ensino crítico de Geografia pressupõem trabalhar com conteúdos escolares ligados à prática social cotidiana dos alunos que, na apreciação de Cavalcanti (2002, p.33), é plena de espacialidade porque, “lidando com as coisas, fatos, processos, na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo uma Geografia e um conhecimento dessa Geografia”.

Dessa forma, se propomos uma educação que contribua para a formação de um cidadão ciente de seu papel na sociedade, devemos atuar no sentido que o aluno entenda o mundo na sua complexidade, considerando a dinâmica e a lógica da realidade do educando e articulando relações entre os diversos níveis de escalas. Atuar, nesse sentido, para Milton Santos (2002b, p.77), significa “buscar categorias que permitam rever o todo como realidade e como processo, como uma situação e como movimento.”

Nesse sentido, a seguir, fundamentaremos o processo de ensino e aprendizagem como um processo, valorizando a ação pedagógica proposta pelo educador centrado na reflexão de como o aluno aprende.

1.1.2 A educação geográfica: O processo de ensino/aprendizagem

Atualmente, os estudos sobre o desencadeamento do processo de aprendizagem ocupam um papel relevante nas reflexões da pedagogia e da didática, através de análises que centram a atenção na dinâmica que envolve a construção do conhecimento.

Nesse sentido, para obtermos uma maior compreensão sobre o sentido da prática educativa e do processo de efetivação da aprendizagem, referenciamos a concepção sócioconstrutivista de Vygostky (2002), Marta Kohl de Oliveira (2003) e os estudos sobre a construção do conhecimento e de planejamento didático de Celso Vasconcelos (1995a, 1996).

A aprendizagem para Vygostsky (2002, p.178) “é um processo de internalização de significados mediados culturalmente e simbolicamente, através das interações sociais, conduzindo à formação de conceitos mediados”. Para explicar o papel da escola, nesse processo, o autor diferencia os conhecimentos construídos em conceitos espontâneos (experiência pessoal) e conceitos científicos (adquiridos sistematicamente nas interações escolares). É no confronto dos conceitos espontâneos com os conceitos científicos que se processa a internalização dos significados mediados.

Teresa Cristina Rego (1998), interpretando Vygostky, quando refere-se à mediação, entende que “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada por meios que são ferramentas auxiliares da atividade humana” (REGO,1998 p.43).

Na medida em que Vygostsky (2002, p.64) vê o aprendizado como “um processo profundamente social, ele enfatiza a importância do diálogo (interação), da linguagem e da cultura no desenvolvimento cognitivo”. Assim, qualquer modalidade de interação social, quando integrada num contexto voltado para a aprendizagem, pode ser utilizada numa situação pedagógica na escola, porque é nas interações sociais que se processa a construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, os estudiosos da teoria vygotskyana apontam para uma escola em que os alunos possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Também acreditam ser possível uma escola em que professores e alunos possam pensar e refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos.

Considerando a necessidade de clareza teórica sobre as questões de aprendizagem, concordamos com Kohl de Oliveira (2003) que, ao analisar os processos de ensino, aponta a relação entre as propostas teóricas e a efetivação da prática pedagógica a principal dificuldade na relação ensino - aprendizagem. Procurando entender melhor a importância e a relação entre os pressupostos teóricos e a prática pedagógica à luz de uma teoria ou de diversas teorias, entendemos que

A educação é uma área interdisciplinar e aplicada, que se alimenta de formulações teóricas originárias de várias disciplinas e que se constrói no plano da prática (...) a conduta mais fecunda é o estudo de muitas perspectivas diferentes, no sentido do aprimoramento teórico do profissional e, portanto, de uma elaboração mais refinada de sua prática à luz das diversas abordagens. (KOHL de OLIVEIRA, 2003, p.103).

A partir dessa idéia, acreditamos que o professor necessita de clareza sobre o processo que desencadeia a aprendizagem e conhecer as diferentes linguagens que podem promover a construção do conhecimento. Enfim, precisamos passar o foco do como ensinar para a compreensão de como o aluno aprende (VASCONCELOS, 1995b).

Uma contribuição relevante dos estudiosos das idéias de Vygotsky, ligados a área de educação, é entender que o desenvolvimento do indivíduo está ligado a duas funções. Uma função é considerar o que os alunos já sabem ou trabalhar com as funções que já amadureceram. Essa função é trabalhar no Nível de Desenvolvimento Real. Outra função é trabalhar “prospectivamente” o que significa trabalhar nos níveis de desenvolvimento que

necessitam de “maturação” e o aluno, para saber, precisa da ajuda de alguém. Trabalhar nesse sentido é considerar a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Considerar o que aluno consegue fazer com a ajuda dos outros, segundo Kohl de Oliveira (2003), é um indicativo de desenvolvimento mental do educando muito melhor do que aquilo que consegue fazer sozinho, ou que já sabe fazer. No sentido de entender a aprendizagem e centrar a atenção no processo e não apenas no resultado. O que realmente conta na aprendizagem é o processo que está em desenvolvimento e não simplesmente a apresentação de resultados.

Sob essa perspectiva “a escola e o professor têm o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo a partir do seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta, etapas posteriores, ainda não alcançados” (KOHL de OLIVEIRA, 2003, p. 62).

O atual discurso da mudança na ação pedagógica do educador pressupõe o exercício da dialética. Segundo Celso Vasconcelos (1995a, p.88), a construção do conhecimento conduz a uma mudança de postura do professor, saindo do ensino passivo para a “interação aluno-professor e aluno-aluno”.

Portanto, o caminho do processo de ensino e aprendizagem é o

confronto entre o sujeito (educando) e o objeto de estudo (conteúdo) mediado pelo educador. O conhecer é resultado da elaboração das relações das vivências e das interações dos alunos com o conteúdo escolar. Quanto mais abrangentes e complexas forem as relações, melhor o sujeito estará conhecendo. (VASCONCELOS, 1995a, p.46).

Exemplo concreto, relacionado às reflexões realizadas, registramos durante o período desta investigação, na 5ª série da Escola I, através das “falas” do professor (E) na fase da mobilização e preparação para o estudo das diferentes paisagens de Monte Alverne.

“As anotações serão individuais durante o trabalho e, no retorno para a sala de aula, o trabalho será realizado em pequenos grupos (dois ou três alunos) consultando as anotações de cada um para responder as atividades”.

“Após o passeio vamos mapear o que vimos, construir um croqui e elaborar uma legenda. Podemos pedir ajuda para o nosso colega na realização do croqui e a professora também já está dando algumas pistas sobre o que observar para entender porque as paisagens são diferentes”.

Em síntese, o professor, ao programar atividades de cooperação entre os alunos, atende aos objetivos de socialização, de confronto com diferentes visões sobre o objeto de estudo, de desenvolvimento de um pensamento crítico e de avanço no processo de reflexão. Essas interações exercem um papel preponderante no desenvolvimento cognitivo e social do aluno. Para que haja interações verdadeiras, intencionais e metas atingidas, não basta só colocar os alunos lado a lado, é preciso propor desafios e situações problematizadoras para que, através da troca, possam avançar intelectualmente.

São as atividades compartilhadas, considerando os níveis mentais superiores explicitadas **no indicador 5** – “No TC o professor exerceu o papel de mediador entre o sujeito e o objeto e propôs ações pedagógicas que, através da análise da realidade, ativam as operações mentais dos alunos, valorizando o processo de aprendizagem” (página 100) e **no indicador 7**- “A metodologia do TC assegurou um trabalho no Nível de Desenvolvimento Proximal do aluno” (página 106) que permitem que as funções, ainda não consolidadas, venham a amadurecer considerando a aprendizagem como processo.

Para tanto, analisaremos, a seguir, o papel do professor, a sua formação e a sua postura teórico-metodológica no contexto da educação de hoje.

1.1.3 Os professores de geografia e os espaços pedagógicos

É notório verificar, em face das mudanças na sociedade mundial, uma preocupação com as políticas públicas referentes à educação e à formação dos professores. Frente às necessidades da educação de hoje, Cavalcanti afirma que “o mundo exige novas formas de preparação para se viver e para trabalhar” (2002, p.104).

Entendemos que cabe à escola dar algumas respostas no sentido de reconfigurar a sua estrutura, porque ela não é mais o único espaço de desenvolvimento do conhecimento. Falar de educação, de ambientes escolares, de formação de professores e, especificamente, de professores de Geografia tem a ver com a reflexão sobre o modelo de sociedade que desejamos e sobre o tipo de homem para esse modelo de sociedade. Pensar a educação no terceiro milênio é um compromisso daqueles que se dizem educadores.

A educação, ao longo de sua história, sempre teve uma função social. O que era considerada bom no momento da revolução industrial, já não atende às necessidades do homem do século XXI. Hoje vivemos um período de resgate da democracia, e queremos formar pessoas criativas, questionadoras, críticas, comprometidas com as mudanças, e não com a reprodução de modelos. A função da escola, nessa perspectiva, não é integrar as novas gerações à sociedade existente.

Se queremos preparar o cidadão participativo e transformador do atual modelo que produz a exclusão, consideramos indispensável discutir com os professores e definir com clareza um eixo norteador de todo o trabalho escolar, levando em conta a reflexão sobre o tipo de homem que queremos formar.

A partir dessas idéias, a análise do Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) das escolas torna-se fundamental, pois, ele expressa os princípios que norteiam as ações educativas dos professores.

No entender de Humberto Maturana (1999, p. 12) “não se pode refletir sobre educação sem antes, ou simultaneamente, refletir sobre essa coisa tão fundamental no viver cotidiano que é o projeto de país no qual estão inseridas nossas reflexões sobre a educação”. Então, validar o P.P.P. e assumi-lo como centro do processo de educação significa definir temas, conteúdos e metodologias levando em conta os princípios de educação, de sociedade e de homem expressos nesse projeto e, assumidos pela comunidade escolar.

Nesse sentido, o Projeto político Pedagógico (P.P.P.) é a diretriz fundamental do projeto educacional de cada instituição escolar. A elaboração do P.P.P. em 2002, na Escola I, de acordo com a fala da coordenadora pedagógica, contou com a participação de todos os professores e de muitos alunos, enquanto a participação dos pais foi restrita. Ciente dos propósitos do P.P.P. da Escola I, registramos, a seguir, as manifestações dos professores.

“Já tivemos reuniões pedagógicas em que refletimos sobre nossas práticas e a sua relação com o nosso Projeto Político Pedagógico”. (prof.G)

A professora G, ao relatar a saída de campo realizada pelos professores da Escola I no dia 1º de maio de 2004, com o objetivo de conhecer os lugares onde vivem os alunos da escola, justificou:

“O nosso Projeto Político-Pedagógico prevê que todos nós, professores, devemos conhecer a realidade dos nossos alunos, por isso, passamos o dia inteiro viajando pelo interior”.

Os professores da Escola I, que conheceram a realidade escolar e a comunidade que a constitui, tiveram uma excelente oportunidade de coletivamente diagnosticar as situações de vida, de cultura e de sociedade de seus alunos. A partir disso, é importante considerar essas informações na realização do seu trabalho pedagógico.

Na concepção de Cavalcanti (2002), o projeto P.P.P. deve considerar a cultura do aluno, levando em conta que a escola e a Geografia são “lugares” de cultura. Assim, ele, pode interferir na definição das atividades curriculares, “acentuar e incentivar atitudes interdisciplinares, seja na descompartmentalização entre os saberes, seja na integração de disciplinas, favorecendo a invenção e a criatividade intelectual” (CAVALCANTI, 2002, p.76). Cabe, portanto, destacar a necessidade de clareza dos princípios e de comprometimento de todos os que estão envolvidos no processo de educação para promover o objetivo maior da educação – a formação do Ser Humano.

Para que isso aconteça, apontamos a necessidade de aproximar os professores que atuam nas salas de aula com os docentes que participam da formação dos professores, criando espaços de conversação. Maurice Tardif (2002) destaca os anos da década de 1990 como o marco em que os pesquisadores da academia saíram de seus laboratórios e gabinetes e começaram a freqüentar diretamente as salas de aula do ensino básico, para, juntamente com

os professores, “os práticos”, analisar as situações concretas do trabalho docente em interação com os seus alunos.

A pesquisa acadêmica, por muito tempo, esqueceu o saber - fazer do prático, que, nas concepções atuais, pode ser importante fonte de reflexão e formatação dos programas de formação inicial do professor.

Com essa intenção, buscamos contato com os professores de Geografia das duas escolas em estudo. Procuramos estabelecer uma relação de compromisso, considerando que são eles os detentores de saberes, de competências e, também, a base para um olhar crítico, ponto importante a se considerar na educação e na formação de um “prático-reflexivo” para Tardif (2002).

Um passo importante na consolidação dos objetivos desta pesquisa, que se propõe a investigar a ação pedagógica dos professores de Geografia, foi reunir dois grupos de professores, cada grupo em sua escola. Inicialmente, os encontros organizaram-se em torno de conversas sobre a sua vivência profissional, as suas dificuldades e as possibilidades do saber geográfico no que se refere ao saber-fazer, enfim, sobre a ação pedagógica em sala de aula.

Vale apresentar, aqui, a mensagem expressa oralmente pelas professoras (F), (G) e (A), respectivamente:

“Preciso mais tempo para preparar o material para as aulas, muita coisa eu acabo fazendo com os próprios alunos mas outras exigem uma preparação anterior. Também preciso ler mais revistas e jornais e para isso preciso de tempo porque a geografia faz parte praticamente de tudo. É preciso explorar a questão ecológica, econômica e humana”.

“Aproveito todo o tempo que tenho para preparar e pensar as minhas aulas. Não vou para a sala de aula sem meu planejamento”.

“Sinto falta de atualização, principalmente na parte conceitual. Quanta coisa já mudou depois que deixei a faculdade. Tenho procurado me atualizar com meus colegas. Freqüentar um novo curso, não é possível e não tenho tempo e nem dinheiro, porque no turno da tarde trabalho nos negócios do meu marido”.

Essas mensagens sinalizam uma predisposição à vontade de auto-educar-se e auto-aperfeiçoar-se que, de acordo com NÓVOA (1992, p. 110) “não se constrói por acumulação de cursos ou de técnicas, mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Segundo Tardif (2002), a “formação dos professores supõe um *continuum* durante toda a carreira docente, fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua” (p.293). A relevância do “continuum” na formação do professor torna-o um eterno aprendiz e autor da (re)construção de seu conhecimento.

A visão dos teóricos reflexivos, como Paulo Freire (1996, 2003a,b), Nóvoa (1992) e Perrenoud (1993), legitima as teorias baseadas na ação do docente e a necessidade de maiores estudos sobre a ação pedagógica, sempre numa perspectiva reflexiva com o objetivo de ultrapassar as práticas mecânicas e repetitivas nas formas de ensinar. Esses autores consideram que a única forma possível de preparar os professores para ações em circunstâncias complexas é fazê-los refletir sobre as situações problemáticas experienciadas, analisando o que pensaram, sentiram e fizeram.

Para Dóris Bolzan, (2001, p.23), refletir sobre a prática docente parece ser um dos pontos de partida para compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico.

A construção de conhecimento pedagógico compartilhado implica compreender como se constitui esse processo no cotidiano da formação, local de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, de atividade e reflexão, de interação e de mediação nessa construção que não é unilateral, mas acontece à medida que

compartilhamos experiências, vivências, crenças, saberes, etc., numa ciranda que não se esgota ao contrário, se desdobra, se modifica, se multiplica, revela conflitos e se amplia. (BOLZAN, 2001, p.23).

Nesse sentido, a reflexão sobre as suas experiências movimenta o professor na sua formação teórica e no crescimento de seu saber-fazer e saber-ser e o mobiliza para uma prática interativa e dialógica no grupo de professores, estabelecendo uma rede de interações em que

Os professores vão se formando e se (trans) formando, tendo presente as demandas da vida e da profissão. Essa interação abre caminhos e possibilidades para o crescimento intelectual e social do educador na (re)construção de suas práticas e de sua formação. (BOLZAN, 2001, 25).

O prático (o professor da sala de aula) torna-se um coo parceiro dos pesquisadores. As fronteiras entre o pesquisador e o professor tendem a se apagar ou pelo menos a se deslocar, proporcionando o surgimento de novos atores: o professor-pesquisador, o pesquisador-integrado na escola etc. (TARDIF, 2002, p. 293).

Nessa perspectiva, os profissionais da educação, “os práticos”, sujeitos de sua própria formação revelam, através de suas práticas, de seus exemplos, de suas explicações e metodologias (como fazer), a compreensão que possuem do processo de ensinar e aprender. Nesta perspectiva, fica claro quando Bolzan (2001) observa que o ensinar e o aprender estão relacionados às experiências do professor e à sua formação profissional, o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende.

Assim, no próximo capítulo, caracterizaremos a trajetória da pesquisa que envolve as escolas, os educadores e os educandos.

CAPÍTULO II - A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

2.1 Os cenários e seus contextos

Santa Cruz do Sul é um município situado na porção centro-oriental do Estado do Rio Grande do Sul. O município caracteriza-se pela economia baseada na produção familiar e especializada na produção do tabaco. É uma região que apresenta particularidades decorrentes do processo de ocupação do seu território, conservando traços que evidenciam a forte influência da imigração alemã ocorrida a partir do século XIX.

Considerando os estudos de Rogério Silveira (1997, p.129), o processo de internacionalização do setor fumageiro imprimiu uma nova dinâmica à economia e à organização do espaço de Santa Cruz do Sul, incorporando modernas tecnologias e fazendo com que os demais setores de atividades passassem, igualmente, a seguir o acelerado ritmo ditado pela economia global da qual a cidade faz parte.

A partir de 1990, com o rápido crescimento da cidade, agravaram-se os problemas urbanos de Santa Cruz do Sul. O censo de 2000 indicou um total de 107.632 habitantes para o município de Santa Cruz do Sul, sendo que, 93.786 habitantes vivem na área urbana, cuja

população cresceu nos últimos 4 anos, e 23.846 habitantes, na área rural, que demonstrou um decréscimo populacional de 3000 moradores em relação ao levantamento realizado em 1996.

A partir desses dados, Ronaldo Winck (2002, p. 141), em sua pesquisa sobre o desenvolvimento urbano de Santa Cruz do Sul, confirma o crescimento populacional das vilas populares por imigrantes que vêm do interior do município de Santa Cruz do Sul e dos municípios vizinhos. O fluxo migratório para Santa Cruz do Sul acentuou-se na década dos anos de 1990 e é reflexo da política econômica recessiva, da estagnação econômica e do desemprego. Santa Cruz do Sul é o centro polarizador das atividades econômicas e de empregos da região do Vale do Rio Pardo. Vários estudos mostram que as oportunidades de emprego na cidade, nos últimos anos também sofreram limitações e tornaram-se cada dia mais seletivos.

No mapa do município de Santa Cruz do Sul podemos observar, além da sede do município, a localização das vilas que são as sedes dos distritos. Em cada vila, é comum a existência de uma Igreja Católica e outra Protestante, uma escola de Ensino Fundamental Completo e Ensino Médio, como é o caso da Escola Estadual de Monte Alverne.

É interessante ressaltar que as crianças da zona rural para concluírem o Ensino Fundamental deslocam-se das pequenas localidades do interior para a sede do distrito, onde estão as escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A área rural do município, de acordo com Etges (1991), divide-se em pequenas unidades de produção de fumo, que são maioria, e, ao mesmo tempo, existem pequenas unidades de produção hortigranjeira, onde o fumo não é cultivado. Os dois modelos de

produção agrícola têm enfrentado dificuldades, considerando as adversidades do modelo capitalista de produção em que estão inseridos.

Nesse cenário, com o objetivo de investigar as práticas educativas do saber geográfico, atuamos em uma escola localizada na sede do distrito de Monte Alverne, a Escola Estadual de Monte Alverne (I), e na escola Estadual de Educação Básica Estado de Goiás, localizada na área urbana de Santa Cruz do Sul (II).

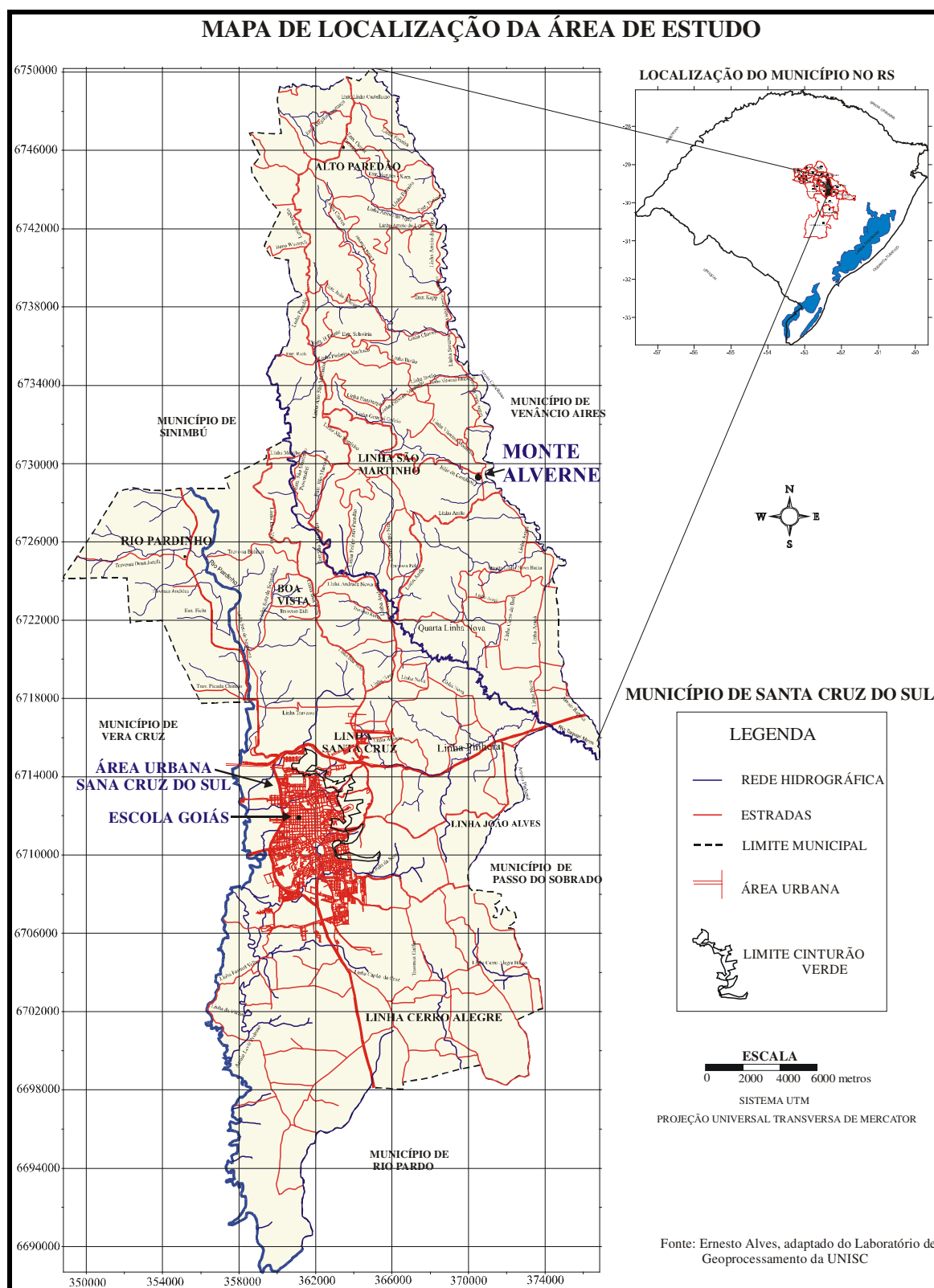


FIGURA 1 – Mapa de localização da área de estudo

2.1.1 As Escolas e a caracterização do campo da pesquisa

A escolha desses educandários tem como justificativa o fato de a Escola Estadual de Monte Alverne (Escola I- fig.2.) localizar-se no 3º distrito de Santa Cruz do Sul e a maioria de seus alunos residirem no meio rural. Já a escola II, Escola Estadual de Educação Básica Estado de Goiás, foi escolhida por ser um dos primeiros educandários da rede estadual de Santa Cruz do Sul e por situar-se no centro da cidade.



FIGURA 2 – Vista parcial da Escola Estadual Monte Alverne

Monte Alverne é um distrito do município de Santa Cruz do Sul com uma população de 2.953 habitantes (IBGE, 2000). Na sede do distrito residem 758 habitantes, e 2.195 habitantes são residentes da zona rural. A população de Monte Alverne, urbana e rural, apresenta características culturais germânicas com um forte domínio da língua alemã: a maioria dos alunos da escola falam a língua alemã. Essa instituição escolar é considerada,

pela população local, a melhor do distrito e reconhecida, na região, por seus trabalhos e projetos apresentados para a comunidade local em encontros pedagógicos.

Segundo dados informados pela direção da Escola I, a maioria dos alunos são filhos de agricultores. O turno da manhã é freqüentado por alunos que moram na sede do distrito e o turno da tarde por alunos que vêm do meio rural.

A área de abrangência da Escola I é de alunos que estão inseridos numa região de economia baseada na produção de fumo, pequena criação de gado bovino, suíno e, de forma secundária, no cultivo do milho e da soja em propriedades de pequeno e médio porte.

A Escola I tornou-se escola-núcleo da região em 1989. Segundo depoimento do diretor da escola, a nucleação diminuiu a presença dos pais nas discussões e decisões do educandário. A mesma passou a ser vista como uma “escola muito grande” para os pais e eles passaram a se sentir inseguros perante as mudanças, somadas às dificuldades no domínio e na expressão da língua portuguesa. As decisões que, até então, contavam com amplo apoio dos pais, numa visão de escola comunitária, em grande parte, passaram para os professores e para a direção da escola.

O corpo docente desse educandário é formado por trinta e oito (38) professores (seis homens e trinta e duas mulheres), dos quais vinte e três vêm diariamente da cidade de Santa Cruz do Sul e da sede do município de Venâncio Aires. Os professores que atuam a partir da 5ª série do ensino fundamental possuem curso de graduação ou estão cursando. Segundo a avaliação do diretor e da supervisora pedagógica da escola, o corpo docente não tem medido

esforços em envolver-se nas programações de atualização, nas jornadas pedagógicas e nos estudos propostos.

Nessa Escola, funcionam vinte e três turmas de alunos, nove turmas no turno da manhã, onze turmas no turno da tarde e três turmas no turno da noite. São quatrocentos e trinta e dois (432) alunos e o apoio administrativo é dado por um grupo de quatro funcionários.

Na elaboração do Projeto Político-Pedagógico no ano de 2002, ainda considerando a fala da direção da escola, *“houve grande participação dos professores e dos alunos, enquanto a participação dos pais foi pouco expressiva”*. Um fato que chama atenção é que os alunos participam da vida da escola, sendo responsáveis, por exemplo, pela limpeza diária de sua sala de aula. Justifica o trabalho a falta de funcionários para esse serviço. A escola conta com apenas um funcionário para cada turno.

Formalizado como objetivo geral, a escola tem como proposta o envolvimento de toda a comunidade escolar para priorizar, na formação dos alunos, a valorização de sua realidade e de suas possibilidades, baseando-se na construção do conhecimento e na apropriação do saber elaborado, despertando, anualmente, o interesse pelo desenvolvimento de dois projetos que descrevemos a seguir:

O primeiro é o projeto da notícia diária. Todos os alunos da escola participam desse projeto que existe desde 2002. A participação dos alunos das séries iniciais é através da chamada “hora da novidade”. A concretização desse projeto se dá da seguinte forma: todo o dia, um aluno de cada turma, por ordem alfabética, apresenta aos seus colegas uma notícia

atual dos jornais ou revistas. Além do relato da notícia, o aluno deve apresentar, por escrito, o resumo, a fonte, um comentário crítico, a justificativa da escolha e a sua relevância. O horário da apresentação da notícia varia nos diferentes dias da semana.

Esse projeto tem por finalidade atualizar o educando, fazendo-o perceber a dinâmica da sociedade, as transformações do espaço, propiciando o desenvolvimento do seu espírito crítico e da sua leitura de mundo a partir da discussão em sala de aula. Essa atividade tem a duração de 15 a 20 minutos e propicia o acesso aos três jornais e às treze assinaturas de revistas que a escola oferece na sua biblioteca. Esse momento também oportuniza falar e escutar. A notícia é discutida e analisada, em sala de aula, após o momento de apresentação, entendendo-se que, a escola, na sua globalidade, está assumindo a responsabilidade de que ensinar a ler, a escrever e a falar em público é um compromisso de todas as disciplinas.

O segundo projeto da escola é o da pesquisa. Participam desse projeto todos os alunos das séries iniciais até o terceiro ano do ensino médio. Semanalmente, cada grupo de alunos frequenta a biblioteca da escola para as mais diferentes leituras. Todos os alunos do ensino médio, em duplas, optam, a partir de seu interesse, por um tema que será o objeto de acordo com a metodologia de pesquisa, durante o ano. O resultado das pesquisas é apresentado aos colegas a partir do mês de outubro. Cada pesquisa é orientada por um professor de acordo com a sua área de conhecimento.

A sala dos professores, na Escola I, ocupa um lugar muito pequeno, apertado, cheio de prateleiras com livros e uma mesa central bem grande. É o lugar de encontros e de acolhida aos professores. O quadro-verde dessa sala é o espaço de registros e das chamadas para quem quiser se engajar em propostas de ações pedagógicas, especialmente, ao que se refere às

saídas de campo. Observamos, neste tempo de realização da pesquisa, a dinamicidade no uso do quadro com as mais variadas chamadas. A sala dos professores dessa escola é um lugar de rico convívio e de trocas, das quais participamos muitas vezes, e nos sentimos como um professor integrado nas suas propostas pedagógicas.

A Escola de Educação Básica Estado de Goiás (Figura 3) localiza-se na área do núcleo central de Santa Cruz do Sul. No seu entorno, há uma área de intenso comércio e uma área residencial, hoje de classe média, no passado uma área residencial nobre da cidade. Nessa escola, estudam 1281 alunos nos três turnos. Ao todo, funcionam, na escola, 57 turmas de alunos. Pela manhã, funcionam 17 turmas de pré-escola a 4ª série, 7ª e 8ª séries e todas as turmas de ensino médio, que correspondem a cinco turmas de 1º ano, quatro turmas de 2º ano e quatro turmas de 3º ano do ensino médio. No turno da tarde, funcionam dezessete turmas de pré-escola a 6ª série. À noite, funcionam três turmas de 1º ano, três turmas de 2º ano e quatro turmas de 3º ano do ensino médio. Na referida escola, atuam 78 professores, e 12 funcionários realizam o serviço de apoio para o funcionamento da escola. Todas as quartas-feiras reúnem-se os professores para planejamentos e avisos administrativos.



FIGURA 3 – Vista parcial da Escola Estadual Estado de Goiás.
Arquivo Ani - 2004

Os alunos que freqüentam o espaço escolar são oriundos de uma estrutura familiar de classe média e média baixa. Segundo diagnóstico da direção da escola, os estudantes, na sua grande maioria, evidenciam um bom aproveitamento escolar. “O papel dos pais é importante, trabalham em conjunto, fazendo-se presentes em reuniões promovidas pela Escola, buscando o aprimoramento de seus filhos e estimulando-os, no intuito de alcançar a aprovação no regime seriado”, (do Projeto Político- Pedagógico da Escola Goiás - 2000). Segundo o parecer da escola, também existe uma parcela de alunos desinteressados, agressivos, carentes afetivamente e, conseqüentemente, com baixo rendimento escolar. Os alunos do turno da noite, na sua expressiva maioria, são trabalhadores. Muitos arcam com a responsabilidade de manter a família. A evasão, nesse turno, na maioria das vezes, acontece pelo acréscimo de mais horas de trabalho remunerado para o aumento do orçamento mensal.

A Escola II desenvolve Projetos especiais como:

O Projeto Guardiã – Projeto que visa à atuação constante da criança no meio ambiente, destacando a educaçã ambiental.

Classes Paralelas – Sã reuniões em que os professores, que atuam na mesma sãrie, estudam, debatem e elaboram a sua proposta pedagãgica.

A escola tem como diferencial o inglãs nas sãries iniciais, o clube de mũsica e a Informãtica na Educaçã que oportuniza a qualificaçã de professores para o uso dessa ferramenta em sala de aula.

2.1.2 A metodologia – procedimentos – instrumentos – sujeitos

Inicialmente, havia a necessidade de conhecer melhor o pũblico alvo, ao qual se dirige a pesquisa e, antes mesmo de ter um grupo formado para a realizaçã da investigaçã, foi efetuada uma sondagem diagnãstica, para entender, de maneira mais clara, os sujeitos com quem se trabalharia. Optamos pela observaçã, por entrevistas, por conversas formais e informais e pelo questionãrio escrito (Anexo I) para a coleta de informações. Utilizamos tambãem instrumentos, como o gravador e a mãquina fotogrãfica.

A observaçã e a entrevista foram os instrumentos bãasicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva de pesquisa a que nos propomos. Para Ludtke e Andrã (2004), a entrevista, pelo seu carãter de interaãõ, cria “uma atmosfera de influãncia recãproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não hã a imposiãõ de uma ordem rãgida de questões” (p.33). Vãrias falas que transcrevemos nesta dissertaãõ foram registradas em momentos de conversas informais, na

sala dos professores, em que as perguntas e as respostas fluíam de acordo com as manifestações dos professores sobre o seu trabalho pedagógico.

Atuamos como observador semanal nas duas escolas para conversar e conhecer os professores. Procuramos manter-nos, ao mesmo tempo, inseridos na realidade em estudo, mas também colocar-nos destacado, no papel de quem olha de fora para poder observar e analisar. Conseguimos os dados que passaram a ser uma fonte importante de reconhecimento da realidade das escolas e da atividade docente, especialmente dos professores de Geografia.

O questionário foi preenchido de forma voluntária, individualmente, garantindo-se a confidencialidade, com a exclusiva utilização acadêmica dos dados. Mantivemos durante a pesquisa, um *diário de bordo* com o registro das conversas e das observações que foram gravadas em K7. Esse diário foi o registro escrito realizado logo após as observações e as gravações dos contatos estabelecidos nas escolas.

As sondagens foram realizadas nos meses de março e abril de 2004. Dos oito questionários entregues aos professores das duas escolas, apenas um não retornou. Foram então sete professores de Geografia de duas escolas que deram a sua contribuição para a pesquisa.

A sala dos professores, das duas escolas, foi um espaço de ampla observação, pois é o lugar de encontro dos professores de diferentes áreas e interesses que extrapolam a preocupação com a ação educativa. Nesse contexto, a sala dos professores é um espaço de interações onde observamos a comunicação existente entre os professores. Assim, o discurso do professor, nesse ambiente, foi uma importante fonte da pesquisa.

A investigação teve início efetivo em março de 2004, através de uma reunião com os professores de Geografia no dia 23, nas duas escolas. Da Escola I todos os professores de Geografia (3) participaram da reunião e consentiram com a observação de suas práticas pedagógicas, em qualquer momento, durante o ano de 2004. Na Escola I, Escola de Monte Alverne, dificilmente acontecem reuniões por áreas específicas, porque a maioria dos professores vêm diariamente da sede do município de Santa Cruz do Sul ou da sede do município de Venâncio Aires.

O primeiro contato com os professores de Geografia da Escola II, Escola Goiás, ocorreu também no dia 23 de março de 2004. Dos cinco (5) professores de Geografia que participaram do primeiro encontro apenas um (1) não entregou a entrevista e não participou das reuniões e das discussões que ocorreram durante o ano de 2004.

Ao propormos a intenção de acompanhar o trabalho docente e com ele aprender e refletir sobre a realidade do ensino de geografia, os professores D e C manifestaram o seguinte desejo: “*Precisamos resgatar nosso projeto sobre educação ambiental apresentado à direção no final de 2003*”. (professores D e C – Escola II)

Combinamos nesse encontro com os professores da Escola II que o projeto acima citado seria apresentado novamente à direção e à coordenação pedagógica. Nomeamos o projeto de “Meio ambiente: uma análise interdisciplinar”. Esse projeto propõe aos professores o conhecimento da realidade ambiental do lugar onde vivem, através de uma palestra sobre a formação geológica, as áreas de risco e a ocupação do espaço de Santa Cruz do Sul além de uma saída de campo guiada com o objetivo de envolver todos os docentes da escola. Esse

evento ocorreu dia 24 de abril (sábado de formação pedagógica) com a participação de 80% dos professores da Escola II.

Na troca de idéias com os professores durante os encontros, sempre às quartas-feiras do mês de março e abril, três dos cinco professores da Escola II, que responderam o questionário mostraram interesse em (re)pensar as práticas educativas e manifestaram disposição em discutir e planejar práticas que envolvam os interesses dos alunos e que sejam significativas para as suas vidas.

Uma das professoras manifestou-se declarando: “*Às vezes fico enjoada. Já não sei mais o que fazer. Os alunos não gostam de nada do que se faz em aula.*” (professora A). Percebemos, assim, desânimo e o descrédito de alguns professores em relação às suas próprias propostas de ensino.

Conversamos também sobre a possibilidade de pensarmos ações que atendam aos interesses dos alunos. Pelo relato dos professores, ficou claro que o ato pedagógico, que não inclui o educando no contexto do processo, torna-se extremamente monótono e enfadonho para o aluno e também para o professor. Essa pode ser uma das razões das aulas serem chatas, com professores pouco envolvidos, ensinando conteúdos sem significado e de os alunos serem desinteressados e sem vontade de aprender. Márcia Spyer Resende (1989), ao discutir os problemas gerais do ensino de Geografia faz críticas ao

[...] modo como o saber geográfico é encarado por nós que ensinamos: de uma forma fracionada e parcial, nunca como totalidade: nunca como o trabalho de homens históricos sobre um espaço que a história da sociedade humana reproduz. Ao negarmos o espaço histórico dos alunos marginalizamos o próprio educando como sujeito do processo do conhecimento e o transformamos em objeto deste processo. (RESENDE, 1989, p.19-20).

No espaço de convivência dos educadores, a sala dos professores das duas escolas citadas para a pesquisa, especialmente nos primeiros encontros nos meses de março e abril, registramos falas relacionadas às práticas educativas.

“Nosso aluno fica só na sala de aula” (professora C - Escola II).

“Realizo poucas atividades fora da sala de aula. Quando realizo normalmente são em conteúdos de História. Sabes, tenho a Plena de História e estou terminando o curso de especialização em História. Em 2003 fui com meus alunos da 5ª série para Cachoeira do Sul. Visitamos uma exposição de trabalhos de História. Fomos à Rio Pardo que é uma cidade histórica e visitamos o museu da cidade [...]. Sabes, a gente acaba planejando mais para a área de conhecimento em que se tem mais formação [...]. Não que eu não goste de Geografia [...]. As crianças adoram as minhas aulas. Este ano penso em planejar alguma coisa para a Geografia” (professora B - 5ª e 6ª séries – professora de História e Geografia).

Os trabalhos interdisciplinares acontecem de forma muito tímida nas referidas escolas. A preocupação com a visão da totalidade, segundo Japiassu (1992, p. 89), é algo a ser vivido. Para o autor, a interdisciplinaridade é uma atitude que o professor traz consigo, é a sua visão para a compreensão do todo.

Nas conversas com os educadores, abordamos e discutimos a possibilidade do rompimento com as práticas tradicionais solitárias e disciplinares substituindo-a por uma prática coletiva, com amplo diálogo, de relações de troca e de conversações para uma aprendizagem que os professores de Geografia, das duas escolas envolvidas, julgam ser mais significativa e completa. Entre as possibilidades de mudanças ficou o alerta de uma professora do grupo sobre as dificuldades de se realizar trabalhos interdisciplinares.

“É muito complicado trabalhar de forma interdisciplinar. Perde-se muito tempo para planejar e o aluno cansa escutando sempre a mesma coisa nas diferentes disciplinas” (professora A).

O quadro-verde, da sala dos professores da Escola I, Monte Alverne, é o ponto de contato e de comunicação que funciona entre os professores. Destacamos uma das “chamadas” escritas no quadro-verde

“Saída de campo para o museu tecnológico da Puc e DMAE, quem quer ajudar nesse trabalho?”

De acordo com o relato da professora (G), os professores anunciam, no quadro, as ações pedagógicas buscando articulação com outras disciplinas. Acompanhamos, durante as visitas, o anúncio das propostas e convites para atividades pedagógicas coletivas.

Outra fonte de observação para os registros e análises foi a participação nos planejamentos das práticas de TC, o acompanhamento na sua realização e nos trabalhos de síntese em sala de aula. As primeiras observações deram-se no cotidiano das relações de trabalho das duas escolas.

Recorremos à observação empírica, por considerarmos que é, em função das instâncias concretas do comportamento humano, a que melhor se adequou à investigação e à análise. A reflexão desenvolvida teve por base, principalmente, a fala dos professores, os sujeitos da análise e seu comportamento enquanto se manifestavam sobre a ação educativa e, especialmente, sobre o TC no ensino de Geografia.

Como ponto de partida, para caracterizar o trabalho pedagógico dos professores de Geografia das escolas, obtivemos a participação dos professores relacionados na tabela 1, 2 e 3, páginas 52 e 53 nas tabelas a seguir. Essas tabelas foram construídos com base nos dados coletados em ficha entrevista (Anexo 1) aplicada nos primeiros encontros com os professores das Escolas I e II.

O grupo entrevistado constitui-se de 06 mulheres e 01 homem na faixa dos 28 aos 45 anos, sendo a idade média de 38 anos, como podemos observar no gráfico 1, a seguir.

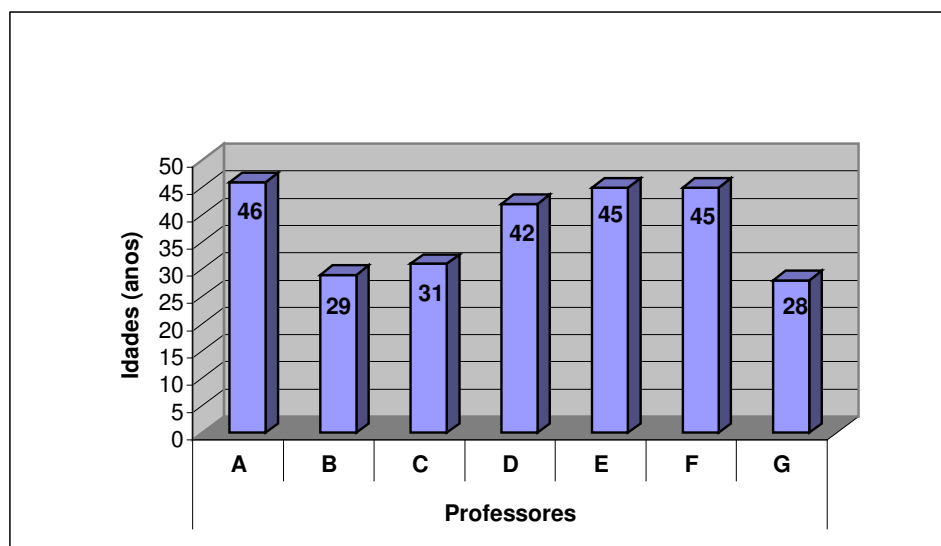


FIGURA 4 - Idade dos professores pesquisados
 FONTE: Sondagem feita com os professores.

A experiência, desse grupo na carreira docente, é bem diversificada. Observamos nas falas a diferença entre as concepções dos professores de 20 anos e os de dois anos de docência. Referimo-nos às “certezas” dos mais velhos e às expectativas e incertezas dos mais novos.

“Sempre foi assim. Não adianta eles não querem aprender. Não querem nada com nada” (professora A - 20 anos de magistério).

“Não sei se foi sempre assim, espero que um dia tudo mude” (professora C - 09 anos docência).

A maioria dos professores entrevistados possui formação secundária com certificado de curso profissionalizante no nível de Magistério (Tabela 1), e a formação no 3º Grau ocorreu em cursos de Estudos Sociais.

TABELA 1 – Tempo de formação universitária

PROFESSOR	ANOS DE ATUAÇÃO
A	20 anos
B	7 anos
C	9 anos
D	3 anos
E	Em curso
F	20 anos
G	6 anos

FONTE: Sondagem feita com os professores.

TABELA 2 – Formação em nível médio

ESCOLARIDADE	Nº DE PROFESSORES
Magistério	3
Científico/Aux.Escritório	1
Desenhista Inst.Elétricas	1
PPT	1
Não respondeu	1
TOTAL	7

FONTE: Sondagem feita com os professores.

Ao abordarmos a experiência docente do professor, lembramos Castellar (1999), que propõe ao professor “apropriar-se de sua experiência e do conhecimento que tem para investir em sua emancipação e avançar em seu desenvolvimento deixando de ser mero consumidor” (CASTELLAR, 1999, p.50).

Vale também salientar as idéias de Callai, que diz que, “além de conhecer e conseguir interpretar a realidade do mundo, o geógrafo precisa estar habilitado a entender os mecanismos que levam o espaço a ser construído de um ou outro modo” (2003c, p.39).

Para dar sustentação à análise geográfica, a autora (Ibidem, 2003c) enfatiza em vários artigos a necessidade e a importância de referenciais teóricos claros do saber geográfico e de educação. A capacidade de articular teoria e prática exige clareza dos conceitos básicos da

Geografia, do entendimento de que o espaço é resultado da história dos homens e de suas relações sociais. Nesse sentido, acreditamos que a “práxis” atenderá ao desafio de propor um ensino que possibilita ao aluno compreender a sociedade e as suas manifestações espaciais.

A maioria dos docentes possui sua formação no terceiro grau em Estudos Sociais com habilitação em História ou Geografia, o que faz com que eles possam atuar no ensino fundamental em História e Geografia. Também observamos que um professor, da Escola II, com o curso de Estudos Sociais - Habilitação em EMC- atua no 1º ano de Ensino Médio na disciplina de Geografia. Outro professor com formação em Estudos Sociais – História atua no Ensino Médio, 1º ano, na disciplina de Geografia (Tabela 3).

TABELA 3 – Formação em nível superior

PROFESSOR	CURSO SUPERIOR	ANO/CONCLUSÃO
A	Estudos Sociais EMC	1980
	Especialização – Metodologia	1987
	Ensino Estudos Sociais	
B	Estudos Sociais - História	1997
C	Estudos Sociais - Geografia	1995
D	Estudos Sociais - Geografia	2001
E	1 Estudos Sociais - História	1983
F	História - incompleto	2004
G	Estudos Sociais - Geografia	1998

FONTE: Sondagem feita com os professores.

Os professores entrevistados trabalham na rede estadual e, além disso, dois professores também atuam em escolas da rede particular de ensino (Tabela 4). A situação funcional dos docentes é de estabilidade, porque todos são concursados. Apenas dois professores trabalham em regime de 20 horas semanais. Dos sete professores, três cumprem uma jornada de 40 horas de trabalho e mais uma convocação de oito horas, o que significa que, em certos dias, permanecem em sala de aula nos três turnos. O planejamento, quando realizado, acontece em

casa ou nos intervalos e horas livres. Constatamos que o professor de 48 horas é destituído de momentos de reflexão do encaminhamento pedagógico, obrigado a cumprir uma terceira ou quarta jornada de trabalho, em casa, junto de afazeres domésticos e deveres familiares. Pela Tabela 4, podemos perceber que apenas 03 professores trabalham exclusivamente com a disciplina de Geografia e os demais atuam nas disciplinas de História e Geografia.

TABELA 4 - Carga horária x rede de ensino e área de conhecimento

PROFESSOR	ESTADUAL	PARTICULAR	CARGA h/aula	SITUAÇÃO FUNCIONAL	SÉRIES/ ATUAÇÃO	DISCIPLINAS	
						Geografia	História
A	X	—	20h	Concursada	E.Fund. E.Médio	X X	X
B	X	—	20+20h	Concursada Convocação	E.Médio E.Fund. E.Fund.	X	X X
C	X	X	20+20+ 8h	Concursada	E.Fund. E.médio EJA	X X X	-- -- --
D	X	—	20+8h	Concursado Convocação	E.Médio Informática	X	--
E	X	—	20h	Concursada	5ª e 6ª séries	X	X
F	X	—	40h	Concursada	E.Fund.	X	X
G	X	X	40+4h supletivo	Concursada	E.Fund. E.Médio	X X	-- --

FONTE: Sondagem feita com os professores.

A carga horária semanal destinada ao ensino de Geografia, predominantemente, é de duas horas aula semanais (Tabela 5). Observamos que, no terceiro ano do ensino médio da escola II, a carga horária é de uma hora semanal, o que “*dificulta e engessa completamente o trabalho do professor*”, desabafou a professora C da Escola II. A Escola I ao realizar as mudanças no plano pedagógico, em 2002, atendeu à argumentação dos professores de Geografia e contemplou a disciplina de Geografia com uma carga horária de três horas-aula semanais no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

TABELA 5 – Número de horas/aula de geografia – semanal

PROFESSOR	HORAS/AULA	
	E. Fundamental	E. Médio
A	2 horas	2 horas
B	2 horas	2 horas
C	3 horas	1 hora
D	-	2 horas
E	3 horas	-
F	2 horas	-
G	3 horas	3 horas 2 horas - noturno

FONTE: Sondagem feita com os professores.

Quanto ao tipo de material e fonte de consulta utilizado para a preparação das aulas de Geografia (Tabela 6), todos os professores relacionaram o livro didático como fonte de consulta. Recorrer a colegas das áreas específicas não aparece como prática comum entre os docentes. O uso de vídeos, reportagens de jornais, revistas e mapas aparecem num percentual significativo de respostas. A Internet como recurso é apontada apenas por um professor. Partir da realidade concreta do aluno, utilizando materiais que os alunos trazem, não aparece como fonte de subsídio para os professores.

TABELA 6 – Principais fontes de consulta para o planejamento das ações educativas

FONTES	QUANTIDADE DE PROFESSORES	PERCENTUAL
Livros didáticos	7	100%
Vídeos, jornais, revistas e mapas	5	71,73%
Materiais trazidos pelos alunos	Não foi citado	0%
Consulta a colegas de área específica	Não foi citado	0%
Internet	1	14,28%

FONTE: Sondagem feita com os professores.

NOTA: Total de professores na sondagem – 7.

Quanto à elaboração do programa de disciplina (Tabela 7 e 8), constatamos que a 42%,86 (três professores) aceitam o programa de conteúdos e tentam entender a necessidade de um simples caráter obrigatório. Outros dois professores, que representam 28,58% dos professores entrevistados, têm por convicção que o programa pode ser reformulado, é flexível

e pautado nas necessidades e na realidade do contexto no qual se insere. Um professor, 14,28%, não tem programa pré-estabelecido, considera o diagnóstico da turma para a partir desse elaborar o seu programa. Outro professor não respondeu a essa questão da entrevista. Observamos também que cinco professores admitem a discussão do programa de ensino com os colegas da mesma área de conhecimento.

TABELA 7 – Programa de ensino

PROGRAMA DE ESTUDO É	QUANTIDADE DE PROFESSORES	PERCENTUAL DE PROFESSORES
Obrigatório	3	42,86%
Flexível	2	28,58%
Não tem	1	14,28%
Não respondeu	1	14,28%
TOTAL	7	100%

FONTE: Sondagem feita com os professores.

TABELA 8 – Elaboração do programa de estudo

PROGRAMA ELABORADO PELO(S)	QUANTIDADE DE PROFESSORES	PERCENTUAL DE PROFESSORES
Professores da área	5	71,42%
Professores que atuam nas respectivas séries	2	28,58%
TOTAL	7	100%

FONTE: Sondagem feita com os professores.

Na concepção de Pontuschka, vale o alerta para as simples generalidades em relação ao conteúdo geográfico escolar.

Há críticas às propostas curriculares prontas e até mesmo fechadas que, partindo da premissa de que a Geografia não pode ser ensinada por meio da transmissão de programas prontos e compartimentados, porque consideram que o professor, ao desenvolver seu trabalho pedagógico, poderia construir o currículo na sala de aula e na escola junto com os docentes e alunos: os conteúdos constituem o objetivo final de seu trabalho. Com essa prática, no entanto, podemos afirmar que a inclusão da geografia no currículo é desnecessária. No limite, não há necessidade de um geógrafo educador como professor, basta alguém que saiba ler e não necessariamente que tenha uma formação específica. (PONTUSCHKA, 2004, p.145-154).

Concordamos com a necessidade de haver um conjunto de saberes geográficos estabelecidos pelos programas de educação regional, apontando indicadores de estudo para a elaboração dos planos de ensino, pelo professor, considerando o contexto da realidade da escola e do aluno. Responder que o plano de disciplina e a seleção de conteúdos dependem apenas do diagnóstico da turma é esquecer que os conteúdos geográficos e a construção do espaço requerem instrumentos conceituais da Geografia. De acordo com Cavalcanti (2002, p.36), a preocupação com a seleção dos conteúdos, buscando a construção de conceitos e a formação do modo de pensar geográfico, conhecer a realidade do aluno é fundamental para o professor inserido no contexto de uma sociedade complexa e de difícil compreensão para o cidadão. A competência do professor, nesse sentido, está diretamente ligada à sua formação, à sua capacidade de reflexão e aos seus referenciais claros sobre a importância do saber geográfico expressos na sua autonomia e na sua práxis.

Salientamos que estar habilitado para o exercício do magistério não elimina a insegurança em definir o conteúdo geográfico que permite ao educando desenvolver um raciocínio geográfico e uma “análise geográfica com um olhar espacial” (CALLAI, 2003b). A visão de mundo, tipo de sociedade que queremos, projeto de vida e Projeto Político-Pedagógico da escola que está o contexto dos conteúdos de Geografia que determinarão a metodologia e os núcleos conceituais desenvolvidos em sala de aula.

Em nenhum momento, os professores da Escola II fizeram referência ao Projeto Político-Pedagógico da escola. As definições sobre a seleção de conteúdos para dois professores dessa escola continua sendo a seqüência do sumário do livro didático. Para os outros dois docentes da mesma escola, constatamos que é fundamental uma discussão em

torno do que é importante para o aluno para que o mesmo possa compreender a organização do espaço geográfico e realizar uma análise geográfica.

Na escola I, dos três professores envolvidos na proposta de trabalho, dois fizeram menção às discussões sobre o Plano Político Pedagógico da escola. Percebemos que esses professores visualizam o conjunto da escola e as suas propostas para a educação. Os projetos de estudo e de pesquisa desenvolvidos pelos alunos e orientados pelos professores da Escola I, descritos nas páginas 41 e 42 desta dissertação, permitem afirmar que há um comprometimento dos professores em torno de um projeto maior, que define um rumo, uma direção estabelecida coletivamente pelos professores.

Ainda de acordo com Castellar (1999), o processo de aprendizagem não começa bem, quando docentes formados em outras áreas trabalham com o saber geográfico. A formação dos professores de Geografia das Escolas I e II está estruturada em cursos de licenciatura curta com complementação da licenciatura plena em Geografia ou em História. Ainda que esse dado possa passar por uma discussão que parece estar ultrapassada, ainda é um obstáculo, e a falta de domínio dos conteúdos pelos professores é a principal dificuldade.

Nesse sentido, registramos falas dos professores que se referem à insegurança e a falta de clareza conceitual e de conteúdos da Geografia.

“Para mim, falta domínio do conteúdo da geografia física” (professora C).

“Sinto uma certa insegurança no domínio de alguns conteúdos relacionados à chamada geografia física, formação geológica e cartografia. Estes temas foram pouco aprofundados e estudados no curso de graduação” (professora G).

As dificuldades citadas pelos docentes referem-se à falta de clareza e à dificuldade de aplicar no contexto do ensino da Geografia os conteúdos cartográficos e da Geografia física. Os professores entendem que têm pouco conhecimento sobre a Geografia do Rio Grande do Sul entendem que a falta de atualização de conceitos decorre dos muitos anos que estão afastados da universidade e de sua precária formação inicial.

Nesse contexto, consideramos importante situar o momento histórico em que se desenrolam os anos de formação dos profissionais. É possível identificar, na formação dos profissionais de Geografia dos cursos de Estudos Sociais, a característica de um discurso pedagógico de caráter mais geral e que, de certa forma, aparece sempre quando se discutem as dificuldades no ensino de Geografia. Os docentes que vêm com essa formação, normalmente, apresentam dificuldades em desenvolver uma análise geográfica de determinados conteúdos, especialmente, como já foi citada a Geografia física.

Sobre o conhecimento da realidade da comunidade escolar, 57,14% dos professores desconhecem a comunidade (Tabela 9), o entorno da escola e o bairro em que ela está inserida.

TABELA 9 – Realidade da comunidade e da escola

Conhece a realidade da comunidade da escola em que a mesma está inserida?	QUANTIDADE DE PROFESSORES	PERCENTUAL DE PROFESSORES
SIM	3	42,86%
NÃO	4	57,14%
TOTAL	7	100%

FONTE: Sondagem feita com os professores.

Consideramos que uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é trabalhar a questão do ensino significativo e entender o mundo a partir do conhecimento do espaço de vida dos alunos. Para tanto, cabe ao professor conhecer o lugar em que está inserida a escola, as características da cultura e da vida dos alunos que a frequentam. Conhecer o contexto da escola é entender o educando a partir do conhecimento de sua história que está repleta de valores e de significados que podem ser diferentes para os professores que vêm de outro lugar, de outro contexto e de outra história. Assim, “Um lugar é sempre cheio de histórias e expressa o resultado das relações que se estabelecem entre as pessoas, os grupos e destes com a natureza” (CALLAI, 2003a).

Nessa visão, sem ignorar a importância da amplitude global, tratar da realidade local e concreta, segundo a autora (ibidem), significa considerar o universal e entender que o global e o local fazem parte da realidade do aluno e do seu contexto de espaço e de tempo.

Para dar conta do entendimento do contexto espacial do lugar de vivência dos alunos, a direção da Escola I proporcionou, no dia 1º de maio de 2004, um passeio, com os professores da escola pelo distrito de Monte Alverne (Figuras 5 e 6).



FIGURA 5 - Paisagem do interior do Distrito de Monte Alverne. “realidad do aluno”. (2004)Arquivo Ani – 2004.



FIGURA 6 - Paisagem do interior do Distrito de Monte Alverne - “realidad do aluno”. (2004)Arquivo Ani – 2004.

Através dessa atividade, os professores da Escola I objetivaram entender que é preciso conhecer a realidade e o contexto da vida do aluno para entender a construção do conhecimento de cada aluno. Sabemos que a construção de conhecimento e de significados

acontece a partir das relações que o aluno estabelece entre o que ele observa e vivencia no encontro de suas estruturas subjetivas e cognitivas de reflexão. Segundo autores, como Cavalcanti (2002) e Callai (2003b), o conhecimento não é algo situado fora de sua realidade. A aprendizagem está relacionada à necessidade de processos de ensino comprometidos com a vivência dos alunos, com a contextualização do conteúdo em questão, motivando a análise da realidade concreta, da vida do aluno e do espaço do qual faz parte. Falar em aprendizagens significativas, segundo as autoras (ibidem), é associá-las com as experiências de vida e com os conhecimentos espontâneos do educando. É bom (re)lembrar que a aprendizagem escolar não parte do nada, mas da bagagem de conceitos adquiridos com as experiências pessoais. Porque, “nada fazemos hoje que não seja a partir dos objetos que nos cercam” (SANTOS, 2002b, p.33). O autor refere-se à necessidade do entendimento da relação entre o espaço e os movimentos da sociedade. É no entendimento da materialidade do espaço que a Geografia torna-se significativa.

Considerando a importância e a necessidade de processos na construção do saber geográfico, a seguir, abordaremos o TC como uma possibilidade metodológica na aprendizagem da geografia.

CAPÍTULO III - O TC COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA NA APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA

Neste capítulo objetivamos refletir sobre a importância da unidade do conhecimento e da concepção de que o espaço é sempre uma totalidade. Reiteramos a necessidade de integrar os conhecimentos em seu contexto global com propostas educativas que ultrapassam o pensamento único compartimentado e a simples constatação de fatos da realidade. Analisamos as práticas de campo como uma possibilidade de metodologia que não apenas relaciona teoria e prática, mas possibilita e oportuniza a construção do conhecimento a partir do significado da realidade, do engajamento no concreto e da compreensão da totalidade-mundo.

A análise dos dados empíricos desta pesquisa foram realizados a partir de pressupostos teóricos referenciados nesta dissertação, que serviram de base para a elaboração dos critérios-indicadores em um quadro-resumo apresentado e analisado neste capítulo.

3.1 As bases para a aprendizagem

3.1.1 A Totalidade-mundo, o global e o pensamento complexo

Rafael Straforini, em seu livro “Ensinar Geografia” (2004), ao discutir o ensino de geografia no que se refere ao entendimento do espaço geográfico enquanto totalidade-mundo, observa que a concepção do global e a interdependência entre os espaços continuam sendo “conceitos abstratos, fragmentados em rígida escala hierárquica e sustentados por um pensamento simplificador e linear” (2004, p.82).

Para entender os conceitos de totalidade-mundo e o pensamento complexo no contexto do ensino da Geografia, procuramos referências nas idéias de Milton Santos (2002ab) e de Edgar Morin (2002ab), por abordarem a noção de totalidade na concepção do espaço geográfico.

No atual estágio da evolução do sistema capitalista caracterizado pelo processo de globalização, Milton Santos (2002b) faz um alerta aos geógrafos e aos que trabalham com o ensino para a importância do domínio e da clareza dos conceitos na busca por respostas, referentes à falta de unidade do conhecimento no processo pedagógico. O autor (ibidem, 2002b, p.236) enfatiza a dimensão da totalidade-mundo na sociedade como um todo dinâmico em constante processo de (re)constituição. Ou seja, para o autor, “o todo é algo que está sempre buscando renovar-se, para se tornar, de novo, um outro todo” (SANTOS, 2002b, p.116-117).

Ainda, em relação ao todo, Goldmann citado por Santos (2002b, p.94), afirma que “a totalidade é o conjunto absoluto das partes em relação mútua”, e que

a noção de totalidade é fundamental para o conhecimento e análise da realidade. (...) todas as coisas presentes no Universo formam uma unidade. Cada coisa nada mais é que parte da unidade, do todo, mas a totalidade não é uma simples soma das partes. As partes que formam a totalidade não bastam para explicá-la. Ao contrário, é a Totalidade que explica as partes. (SANTOS, 2002b, p. 115).

Nesse entendimento, não há como compreendermos o mundo estudando suas partes isoladamente para depois juntá-las, pois a sua totalidade não é o somatório de suas partes, mas um conjunto em que as partes são indissociáveis.

Sob essa ótica, Kátia Maria Abud⁵, professora de Prática de Ensino da Faculdade de Educação da USP (1999) afirma que “O mundo é uma totalidade. Não é um quebra-cabeça”. A idéia de que a fragmentação, o conhecimento pelas partes e a simplificação facilitava a compreensão do conhecimento científico, por muito tempo orientou a elaboração do pensamento. O conhecimento científico, na era das especializações, fragmentou-se de tal forma que se tornou difícil a compreensão dos fenômenos da vida e da sociedade humana que são cada vez mais globais, interligados e complexos. Assim, as partes só têm significados e são compreendidas no conjunto da totalidade, isto é, num determinado contexto.

Não há como conceber o mundo linearmente, estudando suas partes separadamente para depois juntá-las. O mundo não é a somatória dos espaços tomados separadamente, mas tomados como indissociáveis, ou seja, esses espaços só fazem sentido no conjunto da totalidade. (STRAFORINI, 2004, p.5).

Nessa perspectiva, entendemos que a explicação do espaço geográfico, do lugar de nossas vidas ou de qualquer lugar do planeta na perspectiva de um pensamento complexo

⁵ http://novescola.abril.com.br/ed/ed:124ago99html/comcerteza_didatica.htm

permite o diálogo de seu “texto” com o conjunto das diversas partes ligadas entre si de modo indissociável (REGO, 2003).

Para dimensionar e entender a globalização e a totalidade-mundo no sentido da complexidade, Morin, em seu livro *Terra Pátria*, utiliza a metáfora do holograma. Nesse sentido afirma que

não apenas cada parte do mundo faz cada vez mais parte do mundo, mas o mundo enquanto todo está cada vez mais presente em cada uma de suas partes. (...) Da mesma forma que cada ponto do holograma contém a informação do todo de que faz parte, doravante cada indivíduo também recebe ou consome as informações e as substâncias vindas de todo o universo. (1995, p.35).

Para o autor, há efetivamente, a necessidade de um outro pensamento e de uma nova forma de pensar. “(...) é preciso substituir o pensamento linear que isola e separa por um pensamento que distingue e une” (Ibidem, 2002a, p.88).

A ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre os tipos de conhecimentos. Ela tende para o conhecimento multidimensional. [...] ela não tenta dar conta de todas as informações sobre o fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões. (MORIN, 2002a, p.176-177).

Sob essa ótica, o pensamento de Morin (2002b) e de outros autores, fortalece nossa tese de que o TC permite de forma mais concreta e viva as articulações organizadoras entre a própria Geografia e entre disciplinas isoladas para conceber a unidade do que era desunido. Nossa referência é a concepção do conhecimento como um todo articulado entre diferentes áreas de conhecimento.

Nessa perspectiva, a concepção de mundo e de compreensão da sociedade humana são pertinentes ao que Morin concebe como:

o que foi tecido junto (...) Há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes e as partes entre si. (2002 a, p.38).

Não há dúvida de que um dos grandes problemas do ensino, em nossos dias, é o fato do professor conceber o conhecimento de forma isolada, fragmentado e ter dificuldades em estabelecer as complexas relações com o contexto a que pertence.

O processo que nos leva ao conhecer supõe um olhar contextualizador que, nas práticas educativas, segundo Suertegaray (2003), exige um educando e um educador envolvido na “ambiência”, no mundo. A partir dessa concepção e para que isso possa acontecer nas práticas educativas, a idéia é valorizar atitudes mais interativas de reflexão e de ação.

Suertegaray, em seu artigo “Ambiência e Pensamento Complexo: resignific(ação) da Geografia” (2003, no prelo), articulando a complexidade, a Geografia e a Educação, ressalta a importância de “conceber o ensino como um caminho de superação do modo de vida presente desde o local ao global” através de um olhar articulador e integrador da natureza e sociedade.

Para que isso seja possível, a autora (ibidem) sugere que o ensino da Geografia seja norteado pela construção de conceitos geográficos e não apenas por um conjunto de dados e de informações. Sugere, também, propostas que enfatizem temáticas extraídas da realidade do educando.

Nesse sentido, para dar conta da complexidade, julgamos importante repensar os modos do saber/fazer e a utilização de novos procedimentos didáticos e metodológicos, entre os quais a “revigoração do TC” como metodologia que será abordada a seguir.

3.1.2 A superação da fragmentação do ensino em Geografia: O Trabalho de Campo

Traduzir os pilares das ciências para o cotidiano da sala de aula não é tarefa fácil, dadas as condições de estrutura e fragmentação disciplinar do ensino atual. Na visão de Nicolescu (1999, p.37), o mundo da ciência acaba de viver o “big-bang disciplinar”. A causa fundamental dessa explosão é “a tecnociência sem freios, sem valores, sem outra finalidade que não seja a eficácia pela eficácia”.

De acordo com essas idéias, chegamos a um grau de dispersão do conhecimento, que se tornou difícil a opção por uma educação que promova a formação de um “homem por inteiro”. Segundo Pontuschka (1999), a visão fragmentada e disciplinar do conhecimento hoje é responsável pela formação do homem na sua totalidade como Ser Humano. Daí a dificuldade da percepção do contexto de simplificar para poder compreender.

Castellar (1999), ao analisar questões pedagógicas no ensino da Geografia observa que há confusões e falta de clareza em relação ao significado dos saberes escolares no seu desenvolvimento em sala de aula. Assim, percebe-se que existe um certo desconhecimento sobre as concepções e o sentido da aprendizagem na prática docente.

Callai (2002) dá ênfase à necessidade de referenciais teóricos claros ao ensinar e realizar análise geográfica com os educandos. Já Cavalcanti (2002) aponta alguns avanços nas

discussões teóricas entre os profissionais do saber geográfico. Para a autora, é possível observar alterações no cotidiano das aulas de Geografia, pois elas são “fruto de experiências fundamentadas por teorias da Geografia Crítica (...) que tem permitido novos entendimentos e novos encaminhamentos da problemática do ensino de geografia” (p.12).

Entre os professores, de forma geral, considerando a nossa observação, ainda imperam incertezas e confusões frente à definição dos fundamentos para a compreensão de uma prática interdisciplinar que objetiva articular, interligar as disciplinas sem que elas percam a sua especificidade.

Ao considerarmos especificamente a disciplina de geografia, tal como se apresenta em muitas situações na academia e como conhecimento escolar, precisamos concordar com Pontuschka quando afirma que “antes de haver interdisciplinaridade entre áreas específicas do conhecimento faz-se necessário pensar o espaço geográfico como um todo na interdisciplinaridade na própria disciplina” (PONTUSCHKA,1999, p.104), para que o aluno construa o seu conhecimento e aprenda a pensar superando a fragmentação do próprio conhecimento geográfico.

Sob essa perspectiva, visualizamos o Trabalho de Campo como um caminho metodológico que possibilita articulações entre os vários campos da Geografia e entre as diferentes áreas do conhecimento, com a finalidade de contribuir para a formação do cidadão do século XXI e para a compreensão do mundo atual.

Nídia Pontuschka (1992-2004), Dirce Suertegaray (1996-2000-2003) Ana Maria Radaelli Silva (2002), Ligia Cassol Pinto (2003), Antonia Brito Rodrigues e Claudia Otaviano

(2001) e Reinaldo Corrêa Costa (1998) entre outros autores, evidenciam a necessidade e a importância da realização do Trabalho de Campo.

Os autores acima citados, entre outros, subsidiaram o aprofundamento teórico-metodológico desta pesquisa para o entendimento do processo de construção do saber geográfico. Eles expressam, em suas reflexões, uma concepção de ciência geográfica que busca romper com o caráter apenas descritivo do TC e enfatizam a presença de objetivos sociais nas práticas educativas. Assim, sustentam a importância de se procurar entender as relações sociais e a responsabilidade de cada indivíduo na determinação da materialidade do espaço.

Em defesa dessa prática, Nídia Pontuschka, em “Estudo do Meio como Trabalho Integrador das Práticas de Ensino” (1992, p. 26), apresenta o Trabalho de Campo como “um método para conhecer um objeto de estudo extraído da realidade local ou de outras realidades” que os professores podem utilizar no ensino, preferencialmente, sob a perspectiva de uma realização coletiva e interdisciplinar.

Suertegaray, no “Colóquio Discurso Geográfico na Aurora do Século XXI”, (UFSC, 1996), propõe uma discussão sobre a atual valorização do Trabalho de Campo na Geografia, sob a ótica da produção do conhecimento.

No entendimento da autora (*ibidem*), o Trabalho de Campo, nos dias atuais, não pode ser compreendido apenas como coleta de dados e informações. Necessita ser entendido como “um processo de articulação do sujeito com a realidade, possibilitando a inserção do sujeito na sociedade, reconstruindo o mesmo e a sua prática social” (1996). O ato de pesquisar, de “ir a

campo” pressupõe a interação e a vivência com a realidade pesquisada. A autora destaca, com muita ênfase, o papel da universidade no desenvolvimento da “práxis do geógrafo” e a necessidade de essa prática ser construída ao longo de sua formação.

Ana Maria Radaelli da Silva (2002) situa a “prática andante de fazer geografia” nas orientações metodológicas da pedagogia e da Geografia Crítica, por considerá-la um processo de construção do conhecimento, a partir da realidade, para a leitura do mundo.

Para Silva, o TC vem a ser

toda atividade que proporciona a construção do conhecimento em ambiente externo ao das quatro paredes, através da concretização de experiências que promovam a observação, a interpretação do espaço e suas formas de organização, inerentes à prática social. (SILVA, 2002).⁶

A autora (ibidem) entende essa prática como uma das formas de construção do conhecimento e de desenvolvimento de atitudes e de habilidades específicas no ensino de Geografia. Considera o campo uma prática notável por sua ação integradora e estimuladora de relações afetivas e cognitivas numa situação mais espontânea que o espaço da sala de aula.

Da mesma forma, Maria Lígia Cassol Pinto (2003, p.15-20) entende que “o TC instiga a capacidade criativa e investigadora dos professores que, corajosamente, se propõem a fugir da rotina do interior da sala de aula”. Cavalcanti (2002, p.12) considera “o raciocínio espacial a essência para a realização das mais variadas práticas sociais e socioespaciais”. Com a idéia de formar raciocínios e concepções mais articuladas e aprofundadas a respeito do

⁶ Artigo apresentado no Encontro Nacional de Geografia, Maceió, 2002.
<http://www.educaçãopublica.ri.gov.br/biblioteca/geografia/geo03b.htm/> - Portal da Educação Pública do governo do Estado do Rio Grande do Sul

espaço no ensino de Geografia, sugere práticas que desenvolvam a reflexão sobre os fatos e sobre o espaço.

Dessa maneira, o TC, as “excursões” que os professores realizam, tem um valor pedagógico no estudo da paisagem, da natureza e de espaços específicos. A preocupação de Cavalcanti (2002) é de que o educador proponha objetivos que possibilitem a formação de atitude indagadora, a capacidade de identificar e de resolver problemas, de construir conceitos e de processar informações.

Nesta pesquisa (Tabela 10), constatamos que 85,71% dos professores, que hoje atuam nas duas escolas investigadas, durante a sua formação acadêmica realizaram práticas de campo.

TABELA 10 – Realização de TC – durante a formação

Realizou TC durante a formação acadêmica?	QUANTIDADE DE PROFESSORES	PERCENTUAL DE PROFESSORES
SIM	6	85,71%
NÃO	1	14,29%
TOTAL	7	100%

FONTE: Sondagem feita com os professores.

Podemos constatar que, apenas um professor de Geografia, do universo de sete professores, não realizou TC durante a sua formação acadêmica.

Contraditoriamente, esse quadro inverte-se quando analisamos a Tabela 11 porque 57,14% dos professores de Geografia das escolas pesquisadas não realizam TC e 42,86% dos professores realizam o TC no ensino de Geografia.

TABELA 11 – Realização de TC – com os alunos

Realiza TC com os alunos?			
SIM	QUANTIDADE DE PROFESSORES	NÃO	QUANTIDADE DE PROFESSORES
Sim. Porque considera uma forma de aprender através da observação direta.	1	Não fazem	4
Sim, porque devemos aproximar os conteúdos da realidade. O TC incentiva a investigação e a curiosidade de aprender e a torna mais significativa.	1	Não. Falta conhecimento por parte dos professores	2
Sim, porque ajuda a enriquecer e aprofundar o conteúdo geográfico e permite uma melhor interpretação da realidade.	1	Não. Carga horária de geografia muito pequena e a dificuldade em conciliar o horário	2
Total de professores que realizam trabalho de campo.	3	Total de professores que não realizam trabalho de campo.	4
PERCENTUAL	42,86%	PERCENTUAL	57,14%

FONTE: Sondagem feita com os professores.

Considerando os dados acima, quais os motivos para essa contradição? O impedimento para a realização do TC, de acordo com os professores entrevistados (Tabela 11) é a falta de tempo para a sua organização e a dificuldade em preparar tarefas para as turmas que não estão envolvidas no Trabalho de Campo e com as quais o professor teria aula nesse dia.

Outro dado que dificulta a realização do TC é a falta de domínio de conteúdos ao abordar os temas geográficos locais. Em outras palavras, o professor expressa insegurança na leitura e no raciocínio geográfico da realidade em que está inserido como cidadão. A geografia local não está nos livros didáticos.

Registramos as falas das professoras A e B (Escola-II) ao justificar a não inclusão do TC na metodologia do ensino de Geografia.

“Não sei explicar muito bem a parte da geografia da nossa região. É difícil ter material sobre estes conteúdos. Não sei enquadrar ou trabalhar o relevo e o clima da região do vale do Rio Pardo. Os livros não trazem nada sobre a nossa região. Quando se trata do local, me dou melhor na disciplina de História”.

“O TC é uma atividade muito desgastante para o professor e o aluno não aproveita para estudar. Não sei até que ponto vale a pena realizar estas saídas de campo”.

Para Paulo Freire, ensinar exige segurança, competência e generosidade por parte do professor.

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional.(...) Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. (...) Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 21-29).

Na Escola I, o TC faz parte do planejamento de todas as disciplinas e os professores concebem essa prática através de entrevistas, de observação do entorno, de excursões, de viagens de estudos e dos chamados “*passeios de estudo*”. (Profª A)

Na investigação empírica sobre o *como* e o *porquê* os professores realizam ou não realizam o TC, constatamos que 57% dos professores (Tabela 12) responderam que sentem falta de embasamento de conteúdos específicos de Geografia. Essa dificuldade foi a justificativa para a ausência de TCs e a articulação dos conteúdos de Geografia com outras áreas do conhecimento.

TABELA 12 – Planejamento do TC

Ao planejar as práticas de campo sente falta de embasamento de conteúdos específicos?	QUANTIDADE DE PROFESSORES	PERCENTUAL DE PROFESSORES
SIM	4	57,16%
NÃO	1	14,28%
Às vezes	1	14,28%
Não respondeu	1	14,28%
TOTAL	7	100%

FONTE: Sondagem feita com os professores.

Na análise do entendimento que os professores tem do TC constatamos que, o TC, na maioria das situações, é uma prática *in loco*, que permite a associação da teoria (conteúdos desenvolvidos em sala de aula) com o conteúdo real (a realidade observável).

TABELA 13 – Trabalho de campo

PROFESSOR	O que você entende por trabalho de campo?
A	São atividades extraclasse que envolvem desde a pesquisa à observação direta do meio.
B	Levar o aluno ao seu objeto de estudo. Proporcionar o contato entre a teoria e a prática. Realizar um estudo “in loco”.
C	É uma atividade prática, “in loco”, associado a teoria da aula, do conteúdo com a real, suas transformações e características.
D	É um instrumento que nos auxilia na construção do conhecimento geográfico, portanto, a construção através da investigação inserindo o pesquisador na aprendizagem da realidade local que se deseja estudar.
E	No meu entender o TC é um recurso a mais para os professores das mais diversas áreas. Além disso, se produz conhecimento baseado na realidade e no cotidiano da sala de aula na memória do aluno. Será sempre um dia fora do cotidiano que fica na memória do aluno.

FONTE: Sondagem feita com os professores.

Dois professores não responderam esta questão.

De acordo com o que está expresso na Tabela 13, constatamos que o desenvolvimento do saber geográfico se dá através da inclusão do aluno como pesquisador e construtor do conhecimento, a partir da sua realidade.

A necessidade de aproximar o educando do objeto de estudo é outra idéia importante, apresentada pelos educadores, mas, poucas vezes, a sua realização é constatada. Justificam essa situação pelo seguinte argumento.

“Não faço trabalho de campo porque acho muito difícil sair da sala de aula. A carga horária de duas aulas semanais de geografia é pequena pela quantidade de conteúdo que temos para desenvolver. Dá muito trabalho: tem que ver ônibus, ver horários, deixar tarefas para os outros alunos” (profª. A).

A “prática andante de fazer Geografia”, de diálogo com o espaço geográfico expresso por Silva (2002), encontra eco na Geografia Humanística que procura valorizar a experiência do indivíduo ou do grupo, visando sempre, em primeira análise, compreender o comportamento e as maneiras de sentir das pessoas em relação aos lugares. As noções de espaço e lugar são muito importantes nessa tendência Geográfica.

Para Yu-Fu-Tuan (1983, p.198), o lugar faz parte do mundo, dos sentimentos e das afeições das pessoas e dos grupos. É considerado o “centro de significância ou um foco de ação emocional do homem”. O lugar não é toda e qualquer localidade, mas aquela que tem significado afetivo para uma pessoa ou para um grupo de pessoas.

A ausência de um trabalho, a partir da realidade do aluno, com o objetivo de promover uma articulação do sujeito com a realidade e a inserção do aluno e do professor na sociedade, possibilitando a sua (re)construção no espaço de sua vivência, é outro dado averiguado na interpretação da Tabela 13.

A partir dessa análise, a seguir, faremos a caracterização das práticas de campo das duas escolas. Essas observações foram a fonte empírica da nossa análise sobre a questão pedagógica do ensino de Geografia a que nos propusemos nesta pesquisa.

3.2 Relato e Análise do Trabalho de Campo

3.2.1 O Trabalho de Campo nas duas escolas

O objetivo agora é analisar como os professores das escolas em que realizamos a pesquisa articulam o TC como metodologia de ensino na disciplina de Geografia.

Iniciamos caracterizando a prática pedagógica dos professores dessa disciplina, fora da tradicional sala de aula, das duas escolas em que realizamos a nossa investigação.

Na Escola I, no início do ano escolar, os professores, em reunião geral, retomam os eixos que norteiam as ações pedagógicas de acordo com os projetos propostos pela escola: o Projeto da Notícia Diária apresentado no Projeto de Pesquisa (página 41) e os Trabalhos de Campo programados para o ano letivo.

Observamos que os professores de Geografia, na maioria das vezes, são os que possuem voz destacada na coordenação dos projetos, na decisão do local a ser visitado e no planejamento do TC, além dos saberes de cada área de conhecimento.

QUADRO 1 - Programação dos Trabalhos de Campo para 2004 – Escola I

Local	Data	Série	Áreas conhecimento
1. Asilo dos Velhos de Santa Cruz do Sul	Ago/04	3ºano Médio	Ens. Coordenação: Psicologia.
2. Hidrelétrica do Salto de Jacuí e Passo Real- Reserva Indígena, local de extração e lapidação da pedra ágata. (Município de Salto do Jacuí).	Jul/04	2ºano Médio	Ens. Inglês, Geografia, Biologia
3. Sede do distrito de Monte Alverne	Mai/04	5ª série Fundamental	Ens. Geografia
4. Entrevistas com residentes idosos de Monte Alverne	Ago/04	7ª série Fundamental.	Ens. Geografia
5. O processo de urbanização de Santa Cruz do Sul e a problemática das cidades	Out/04	3ºano Médio	Ens. Geografia
6. Apresentação do vídeo/CD para os professores da escola	Out/04		

Na Escola I, ficou evidente o esforço da coordenação pedagógica para proporcionar condições favoráveis à efetivação da prática educativa através de saídas de campo em todas as séries do ensino fundamental e médio. Nesse sentido, no início do ano letivo, juntamente com a lista de material escolar, os pais são alertados para um eventual pagamento referente aos TC que poderão ocorrer durante o ano.

Essas propostas, de forma geral, são bem aceitas pela comunidade escolar, uma vez que a maioria dos pais entendem a importância e a necessidade dessa prática educativa. Além disso, a decisão sobre os lugares a serem visitados é resultado de um consenso entre os professores, e os projetos podem ser alterados, de acordo com os interesses e sugestões dos alunos.

Observamos, também, que nem todos os professores envolvem-se nas discussões ou participam compromissadamente do planejamento das práticas programadas. Nesse sentido,

Pontuschka, em seu artigo “O conceito de estudo do meio transforma-se em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes”, observa que

mesmo quando há o desejo político de uma administração ou de uma escola de realizar um trabalho em que o jovem e a criança sejam o cerne de um processo educativo que os faça crescer individual e socialmente, consolidando a sua cidadania, existem as próprias diferenças e divergências em instituições onde trabalham dezenas ou centenas de pessoas com ideologias, interesses diferenciados, acrescidos do fato de a formação pedagógica do professor ser atomizada. (PONTUSCHKA, 2004, p.268).

Já na Escola II, o tratamento dado à prática de campo, de acordo com as nossas observações, foi diferente. Nosso primeiro olhar percebeu alguns professores desarticulados, envolvidos individualmente na organização de suas práticas, e outros com muita vontade de organizar metodologias que envolvessem uma prática experienciada no campo. O planejamento do TC não consta oficialmente na programação anual dos planos de ensino.

Através do projeto “Meio Ambiente: uma análise interdisciplinar”, realizado no dia 24 de abril de 2004, já referido no capítulo II (TC 6, ANEXO 7), a direção da escola oportunizou aos seus professores uma palestra proferida pelo prof. Ernesto Alves (professor da escola) sobre as áreas de risco e o processo de urbanização de Santa Cruz do Sul. Também realizaram uma saída de campo guiada (Figura 7, página 80), com o objetivo de contextualizar o conhecimento da ambiência que envolve a escola, o bairro e a expansão do perímetro urbano.



FIGURA 7 – Saída de campo – professores do Goiás

Passaram-se os meses de maio, junho e nada acontecia na Escola II. Nossas visitas ao educandário foram semanais. Foi no mês de julho que o processo maturou. Dois professores de Geografia (Professor C e D) juntamente com os alunos do 3º ano do Ensino Médio, considerando os estudos geográficos do Rio Grande do Sul, planejaram e organizaram uma viagem de estudos para o município do Salto do Jacuí.

Além dessa prática, acompanhamos também o envolvimento da professora A, da Escola II, no projeto interdisciplinar sobre a Olimpíada de 2004 (Anexo 8).

QUADRO 2 - Relação dos Trabalhos de Campo das Escolas I e II

TC- destino	Escola/alunos	Data
1.Hidrelétrica do Salto de Jacuí e Passo Real-Reserva Indígena e local de extração e lapidação da pedra ágata.,município de Salto do Jacuí.	Escola I 2º ano do Ensino Médio	Julho de 2004
2. Estudo das diferentes paisagens – Sede do Distrito de Monte Alverne.	Escola I 5ª série E. Fund.	Abril e maio de 2004
3. Trabalho com entrevistas- Monte Alverne ontem e hoje.	Escola I 7ª série	Agosto de 2004
4. O processo de urbanização de Santa Cruz do Sul e a problemática das cidades.	Escola I 3º ano do Ensino Médio	Outubro de 2004
5.A cidade de Rio Pardo no contexto do Vale do Rio Pardo	Escola I 7ª série Ens. Fundamental	Novembro de 2004
6.. Meio ambiente: uma visão interdisciplinar.	Escola II	Abril de 2004
7. A Olimpíada de 2004	Escola II	Agosto de 2004
8. Saída de Campo: Salto do Jacuí.	Escola II	Agosto de 2004

3.2.2 Elementos indicadores do processo

Destacamos, neste capítulo, as categorias de análise das práticas pedagógicas construídas a partir da fundamentação teórico-metodológica do processo de ensino e aprendizagem expressas no capítulo I e III. Levando em conta os pressupostos teóricos expostos até aqui, organizamos critérios/indicadores que julgamos necessários para o encaminhamento da análise das práticas dos professores de Geografia das duas escolas em estudo.

Os critérios para a construção desses indicadores partiram de uma concepção de educação, fundamentada em objetivos que visam preparar cidadãos ativos e críticos e que pressupõem professores preocupados em fornecer conteúdos significativos e práticas pedagógicas relevantes que, segundo Giroux (1997), tenham ressonância com as experiências

de vida dos educandos considerando suas atitudes e valores em relação ao meio em que vive, numa concepção que valoriza o capital cultural de quem aprende.

Assim,

as salas de aula e os estudantes não existem em total isolamento, abstraídos da sociedade mais ampla em que vivemos. A técnica pedagógica utilizada para o ensino da escrita e do pensamento crítico perdem o significado caso não incorporem o “capital cultural” que estrutura a vida dos estudantes. (GIROUX, 1997, p.108).

Nesse sentido, entendemos o conhecer como resultado do processo interativo entre o sujeito e o objeto que se estabelece por meio das relações e das interações dos alunos com o conteúdo escolar, sua experiência cotidiana e sua cultura. Convém considerar, nessa dimensão, que o encaminhamento do trabalho pedagógico não é um instrumento neutro, e sim uma ação política. A “ação pedagógica tem um papel político e seu modo de ensinar responde a uma proposta política de educação e de sociedade” (VASCONCELOS, 1995, p. 97).

A partir dos referenciais teóricos expostos nesta dissertação, foram elaborados os seguintes indicadores para a análise das práticas pedagógicas de TC:

1. O TC contou com a fase de preparação, de realização e de avaliação/reflexão dos resultados.
2. As práticas pedagógicas nortearam-se pelos princípios do Projeto-Político pedagógico da Escola.
3. O TC oportunizou atitudes indagadoras e a capacidade de identificar, de resolver problemas, de processar informações e de construir o conhecimento.

4. O TC superou a visão fragmentada da própria Geografia e/ou apresentou uma prática interdisciplinar.

5. O professor assegurou o desenvolvimento intelectual através da pesquisa de campo e fez uso de recursos e materiais que contribuíram para a aprendizagem de Geografia.

6. No TC o professor exerceu o papel de mediador entre o sujeito e o objeto, e propôs ações pedagógicas que, através da análise da realidade, ativaram as operações mentais dos alunos, valorizando o processo de aprendizagem.

7. A metodologia de trabalho do professor oportunizou ao aluno um aprendizado prospectivo no sentido de enfrentar desafios e solucioná-los na combinação entre suas próprias possibilidades e os apoios recebidos do professor e de seus colegas. Trabalhou no Nível de Desenvolvimento Proximal.

8. A Educação Geográfica, através da metodologia de TC, contribuiu para a formação do cidadão e oportunizou uma abordagem crítica e reflexiva da realidade.

9. O trabalho pedagógico, através da metodologia de campo, partiu de problemas da realidade concreta do aluno e procurou desenvolver a visão de totalidade-mundo, mostrando a complexidade da organização espacial.

Para facilitar a visualização dos resultados da pesquisa, apresentamos, a seguir, o quadro dos TCs e os elementos norteadores da análise pedagógica.

3.2.3 Quadro resumo dos critérios/Indicadores

3.2.4 Constatações e Análise dos TCs

O fio condutor das considerações que se revelam mais significativas no desenvolvimento da prática pedagógica foram os indicadores. Eles referem-se às propostas de aprendizagem em Geografia, acompanhadas por mim como pesquisadora, durante o período de março a novembro de 2004. Consideramos que a categorização apresentada em nove indicadores, viabiliza a análise e a interpretação das práticas, além de facilitar o encaminhamento da redação de uma forma mais didática. Para haver coerência entre o conjunto de indicadores selecionados e as observações das práticas pedagógicas, procuramos associar a interpretação dos dados obtidos na observação das Práticas de Campo, com a orientação teórica da construção do processo de aprendizagem exposta nos capítulos anteriores.

Iniciamos com a análise do planejamento didático-pedagógico no ensino de Geografia, considerando o **1º indicador**:

- O TC contou com a fase da preparação, da realização e dos resultados/avaliação e reflexão.

O planejamento didático/metodológico, segundo Antônia Rodrigues (2001), é um dos pontos balisadores de toda ação educativa. Em seu entender,

no planejamento de um TC, considera-se 3 momentos fundamentais e imprescindíveis: a preparação, a realização e os resultados/avaliação (...) a preparação é o momento essencial e nele pode ficar definitivamente decidido o sucesso ou insucesso de uma saída da escola. (RODRIGUES; OTAVIANO, 2001, p.37- 38).

Nesse sentido, em qualquer ação educativa é essencial estabelecer, com clareza os objetivos a serem atingidos com a proposta de trabalho. Articular os objetivos, o conteúdo e o método, como escreve Cavalcanti (2002, p.12), é um dos pressupostos básicos do processo de ensino. A primeira etapa é a preparação do TC. Esta fase envolve a mobilização do aluno e a problematização do conteúdo com as informações prévias aos alunos. A 2ª etapa é a realização do TC. Nessa fase ocorrem as interações com o lugar e temáticas em estudo. É a fase da coleta de dados, dos registros e das observações. A 3ª etapa é a exploração do trabalho em sala de aula. A síntese do trabalho e a apresentação dos resultados.

Para Rodrigues, os professores que trabalham com o conhecimento e com a sua transformação têm o compromisso de planejar ações de caráter formativo no TC porque,

além da aquisição ou aprofundamento de forma significativa de conhecimentos sobre os conteúdos programáticos relacionados com a visita, pode levar ao desenvolvimento de hábitos e métodos de trabalho e ao enriquecimento harmonioso da personalidade do aluno. (2001, p. 38).

Nessa perspectiva, a aprendizagem, a partir do contato direto com a realidade pode ser um ato pedagógico com grandes potencialidades, desde que bem preparado e que na fase final, contemple a discussão e a consolidação dos conhecimentos através de registros, mapeamentos e da síntese das conclusões (Ibidem, p.38). Constatamos que essas três etapas foram contempladas em todas as práticas de campo que acompanhamos durante esta pesquisa.

Na etapa do planejamento dos TCs, participamos da escolha do lugar concreto a ser estudado, das discussões que consideraram as características específicas das turmas de alunos e da elaboração dos objetivos do trabalho. Além do local escolhido para estabelecer a relação entre teoria e prática, os professores coordenadores dos trabalhos já conheciam os lugares que seriam o objeto de Estudo de Campo.

As dificuldades dos professores em organizar essa prática no contexto escolar referem-se às ações que tratam da preparação e da execução da proposta de campo. A organização do TC depende de reuniões de planejamento, da organização do transporte, do conhecimento prévio do lugar e da coleta de informações prévias sobre o lugar, as quais não constam nos livros didáticos. Tais ações exigem um esforço maior do professor, quando o planejamento não é uma prática coletiva e compartilhada por várias disciplinas. Nos Trabalhos de Campo que acompanhamos nesta investigação, observamos que na Escola I a organização contou com a ajuda dos profissionais do setor administrativo, dos professores de outras disciplinas que acompanhavam as saídas de campo e dos professores de Geografia. Na Escola II, a organização do trabalho ficou sob a responsabilidade de apenas dois professores de geografia.

Nesse sentido, Ligia Cassol Pinto faz um alerta aos professores por considerar o TC

uma experiência sofrida, pois exige tempo de preparação e de execução: requer cuidados na escola do tema a ser trabalhado, do lugar de realização e na preparação da infra-estrutura para acontecer. Exige um bom conhecimento prévio do roteiro de trabalho, do tema e do lugar em questão: de sua geo-história, suas potencialidades, seus problemas, seus conflitos e de sua gente. (PINTO, 2003, p.18).

Considerando essas dificuldades, voltamos a repetir a declaração da professora A, da Escola II, que expressa suas preocupações e dificuldades, afirmando: *“Não faço trabalhos de campo porque assim já não consigo trabalhar todos os conteúdos. É complicado e dá muito trabalho”*.

Além dos obstáculos materiais para as atividades fora da sala de aula, se o educador não entender o seu programa de conteúdos como uma mediação, como uma forma de compreender a realidade, mas entendê-lo como um fim em si mesmo, terá dificuldades para

assumir a postura do novo professor, das novas formas de processar a aprendizagem e de “provocar o interesse do aluno para o conhecimento” (VASCONCELOS, 1995a, p.15).

Nesse sentido,

O importante é que sejam lugares significativos para a vida dos alunos e que possam servir de referência para estabelecer as relações necessárias para a compreensão da dinâmica social do espaço (...) Os lugares do cotidiano de nossas vidas são como laboratórios para compreender o mundo e as diferentes formas de vida do homem. (CALLAI, 2003b, p.124).

Consideramos como atividades de campo todas as atividades intencionalmente sistematizadas para a aprendizagem que ocorre fora da sala de aula. Dessa maneira, a rua, o quarteirão da escola, a praça, o parque fabril, a cantaria, a propriedade rural próxima, o caminho da escola até a sede do poder político, atividades de entrevistas realizadas com a população local são exemplos de Práticas de Campo que, em muitas situações, não envolvem a utilização de recursos, como o transporte e o tempo que vai além do período escolar, mas são espaços pedagógicos de excelência e de significados para o aluno sentir-se sujeito e cidadão responsável na construção do espaço geográfico.

A terceira etapa do TC refere-se a análise dos dados, as informações coletadas e a reflexão. Para Costa, essa fase “não é o momento de colocar o real na teoria e nem o contrário, é o momento de entender o real a partir das teorias (...) e com elas estabelecer um diálogo crítico.” (COSTA, 1998, 126).

Para Rodrigues e Otaviano (2001, p.42), esse “é o momento de consolidar os conhecimentos adquiridos e de fazer um balanço dos aspectos negativos e positivos do TC”. Para a autora (ibidem, 2001), é nesse momento que se distingue um TC com fins didáticos.

Para muitos professores, ainda considerando a análise da autora “(...) um TC termina no momento em que se desce do ônibus que trouxe de volta para a escola.(...) É um desperdício deixar uma atividade tão rica sem finalização” (p.42).

Avaliando a etapa final dos TCs dos quais participamos, constatamos que, todas as práticas de campo contaram com o momento de discussão e de avaliação das informações obtidas no campo, fora dos muros da sala de aula. Verificamos nessa etapa a importância da intervenção do professor em estabelecer questionamentos e reflexões sobre as contradições observadas no contato com a realidade concreta em estudo. Na página 111 desta dissertação, ao analisarmos o indicador 8, abordando a interação dos alunos com a comunidade local, a contribuição da geografia para a formação do cidadão e a abordagem crítica e reflexiva da realidade, registramos um exemplo de contradições nas informações dadas aos alunos pela população entrevistada. Nesse sentido, salientamos a responsabilidade do educador na realização do “feedback” do TC, revendo e questionando as informações coletadas para entender o real a partir de um referencial teórico expresso e com as informações obtidas estabelecer um diálogo crítico para entender a subjetividade que se expressa ao ler a paisagem.

Consideramos importante salientar que seguir as três etapas da realização do TC não é uma garantia de sucesso do Trabalho de Campo para a construção do conhecimento geográfico. O que importa é o significado que damos as interações e as reflexões sobre o objeto de estudo, possibilitando a formação de raciocínios e concepções mais articuladas e aprofundadas que permitam, a partir da realidade, ler o mundo e procurar entender as relações sociais expressas e materializadas no espaço.

Nesse sentido, consideramos importante registrar, do TC 4, anexo 5, a questão 9 em que a atividade proposta refere-se à realização de um resumo da atividade TC e à opinião do aluno sobre a importância desta prática. Transcrevemos na íntegra a questão 9.

Faça um resumo do nosso passeio e expresse a sua opinião sobre a importância desta atividade.

“A ida a Santa Cruz do Sul parecia não muito interessante, pois esta é conhecida por mim, porém o trajeto feito pelos bairros foi diferente do que eu achava, ou seja, sabia dos problemas existentes nos bairros da nossa cidade, mas não imaginava que Bairro Cristal, Menino Deus e outros eram assim tão pobres que tinham casebres insalubres, as crianças passando fome, desnutridas, sendo constrangidas por terem que andar até com pouca roupa. Conhecemos também o Condomínio Costa Norte, que tem riqueza para dar e vender, ou seja, é quase impossível entender que em pleno século XXI ainda existam tantos problemas e desigualdades sociais numa cidade tão pequena se comparada com as metrópoles de nosso país.

Apesar de já conhecer o Parque da Cruz, o Parque da Gruta dos Índios e o Lago Dourado sempre vale a pena visitar tais lugares novamente, especialmente com a professora Geovane e o professor Ernesto que conhecem e sabem explicar como se formaram estes lugares e até mesmo onde existem as áreas de risco em nosso município.

Achei esta atividade muito importante, pois proporcionou um conhecimento mais aprofundado de Santa Cruz. Agora vejo com outros olhos a cidade de nosso município” (Aluna da Escola I).

A partir do que está colocado, constatamos que a leitura geográfica dos lugares realizada pelo educando nos TCs, está centrada na descrição e na contemplação dos problemas decorrentes das relações sociais expressas e materializadas através da pobreza, das diferenças e das desigualdades entre os bairros da cidade. Verificamos a necessidade de avançar no desenvolvimento dos níveis mentais, desvelando as práticas sociais, fazendo o aluno refletir mais, pensar e discutir com os outros, a partir de questionamentos que vão além da identificação dos problemas.

Sansolo citado por Rodrigues (2001, p. 36) ao analisar a importância do TC no ensino de Geografia, afirma que devemos propor e desenvolver “Trabalhos de Campo que ultrapassem o caráter de confirmação ou negação de hipóteses. Entendemos que somente em campo podemos perceber aspectos subjetivos que compõem a complexidade”.

Na perspectiva de uma educação geográfica, segundo Suertegaray (2003), para “Geografar a Educação”, é relevante e necessário demonstrar aos alunos o quanto a lógica da complexidade e o entendimento das relações sociais são responsáveis pela configuração das ambiências. Assim, pesquisar, descobrir, observar, refletir e entender as formas e os processos sociais são os objetivos que devem nortear os Trabalhos de Campo.

O 2º critério-indicador, levantado para a análise do processo de ensino em Geografia, levou às seguintes constatações.

- As práticas pedagógicas nortearam-se pelos princípios do Projeto-Político Pedagógico da escola.

O Plano Político-Pedagógico, em uma concepção de educação que não é uma mera transmissão de informações preestabelecidas, segundo Gandin e Cruz (1996, p.17), “parte de um processo de construção da pessoa e de uma sociedade, (...) é o centro do processo escolar”, pois tem como objetivo fornecer os indicadores teóricos necessários para que os professores compreendam e exerçam seu papel de educadores dentro de uma concepção de homem e de sociedade expressas no Plano Político-Pedagógico da escola. Assim, do ponto de visto prático, a definição de temas, de conteúdos e da metodologia deve nortear-se pelo plano

global da escola. Este deve ser discutido e assumido pelos professores em suas ações educativas.

Constatamos que a organização dos TCs da Escola I aponta o Plano Político-Pedagógico como apoio ao planejamento dos planos de disciplina do professor. De acordo com o relato dos professores, o P.P.P. é rediscutido no início de cada ano letivo. A partir dessas constatações, percebemos, na Escola I, que a maioria dos professores participou da (re)elaboração do planejamento do projeto da escola.

Os docentes, ao manifestarem dificuldades em articular na prática os seus princípios, consideram o Projeto Político-Pedagógico um ideal de educação a ser perseguido. A dificuldade em propor ações pedagógicas coerentes com o projeto maior da escola e da própria ciência geográfica são indicadores de falta de clareza, de discussão das concepções de educação e de Geografia.

Na escola II, as práticas de campo, quando realizadas, são resultado de decisões individuais e inserem-se no planejamento baseado no programa que obedece aos conteúdos do livro didático. Nas práticas pedagógicas dos professores de geografia desta escola evidenciou-se uma distância entre os princípios do projeto maior da escola e a definição de seu trabalho pedagógico.

Diante dessa situação, acreditamos na necessidade de um projeto educacional maior para a promoção de um ensino inspirado no P.P.P., a fim de estabelecer coerência entre os pressupostos da educação com as práticas pedagógicas que levem a instituição escolar a atender às necessidades e aos anseios da comunidade em que está inserida.

O indicador 3: O TC oportunizou atitudes indagadoras e a capacidade de identificar, de resolver problemas, de processar informações e de construir o conhecimento.

Ao analisar a proposição desse indicador nas práticas pedagógicas observadas nas duas escolas, entendemos ser importante ressaltar a idéia de Callai (1998a) em relação ao processo de construção do conhecimento. A autora é enfática em várias produções teóricas ao considerar que

precisamos compreender como se dá o processo de construção do conhecimento, (...) precisamos conceber a educação através de teorias de aprendizagem coerentes com a visão de mundo que temos, com a concepção de geografia e com o que pretendemos com o seu ensino. (Ibidem,1998a, p.58).

Entendemos, nesse sentido, que o aluno constrói o seu próprio conhecimento a partir das interações que estabelece com a realidade num processo dialético em que a dúvida, as indagações e a chamada para a resolução de problemas são os indicadores para as ações do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, questionar, provocar dúvidas, confrontar, contradizer, problematizar, elaborar e reelaborar informações e conceitos são os passos de um caminho, é o processo que leva o educando a construir o seu próprio conhecimento. Sob essa ótica, investigamos as propostas formuladas por escrito e as manifestações orais sobre o TC que revelam as suas intenções no processo de ensino/aprendizagem.

Além disso, registramos e interpretamos alguns fragmentos da dialética, expressa nas atividades de síntese do TC 3 (Anexo 4). Nessa observação, destacamos as relações interpessoais presentes nos processos interativos de ensino, através da socialização dos resultados das entrevistas em sala de aula.

A professora G, organizadora do TC 3 (Anexo 4) da Escola I, na etapa da avaliação dos resultados da entrevista realizada pelos alunos da 7ª série, sobre as transformações do espaço no distrito de Monte Alverne, manteve o seguinte diálogo com os alunos:

Profª.G.- *Como as pessoas receberam a solicitação para a entrevista?*

Aluno A: *A minha entrevistada ficou muito feliz em poder falar sobre o passado, sobre as mudanças que ocorreram em Monte Alverne.*

Aluno B: *A pessoa que entrevistei, ao falar do passado, chorou.*

Profª G. - *Como era o nosso arroio? Dava para se banhar nele?*

A resposta de um dos entrevistados:

O arroio era o nosso maior divertimento. Pescávamos, tinha muitos peixes, o leito era mais profundo e não tinha os problemas de poluição, de agrotóxicos e de enchentes como tem hoje.

A aluna H conclui que: As pessoas não cuidaram do arroio. Estamos perdendo uma das poucas coisas que nos dão prazer no verão. O volume de água também diminuiu e pode até faltar água no futuro. Além de água suja e poluída pelos agrotóxicos, as enchentes atrapalharam muitas pessoas durante esse ano. Precisamos resolver nosso problema.

A professora questionou: *Como nós podemos resolver esse problema?*

Quem tem responsabilidade sobre a qualidade de vida de uma localidade?

Quais são os órgãos de decisão locais que respondem pela administração e desenvolvimento do lugar?

E nós, o que podemos fazer?

Assim, a socialização dos resultados das entrevistas, da reflexão e da análise espacial realizada por um “vaievém” de perguntas e respostas, bem como a identificação dos diferentes momentos históricos, oportunizaram a interpretação da realidade e a expressão do vínculo afetivo ao lugar e aos que constroem a história do lugar.

Vários alunos do TC 3 (entrevistas com as pessoas idosas da localidade), Anexo 4, apresentaram alternativas e sugestões para resolver o problema do assoreamento do arroio, identificado por Arroio Castelhana. Uma das sugestões apresentadas por um grupo de alunos foi:

“Vamos estudar melhor o problema do nosso arroio. Vamos pedir ajuda e orientação da professora de ciências e de geografia na elaboração de um projeto de pesquisa. Os resultados iremos apresentar a comunidade, aos vereadores e ao subprefeito para mostrar que estamos preocupados com os problemas que nos afetam e queremos participar nas soluções”.

O TC 2 (Anexo 3), aborda o estudo sobre as diferentes paisagens locais, realizado pelos alunos da 5ª série. Esta atividade de campo oportunizou uma “caminhada geográfica” com a intenção de observar e pensar sobre as diferentes paisagens de Monte Alverne e entender o que determina a sua aparência.

Os alunos, juntamente com a professora de Geografia, durante a caminhada, ficaram por um bom tempo observando e discutindo o problema das enchentes e o assoreamento do Arroio Castelhana (Figura 8), que margeia a sede do distrito e representa uma grande fonte de renda e de vida para a comunidade. A água desse arroio, várias vezes, durante o ano de 2004, invadiu a rua principal da localidade da Escola I.



FIGURA 8 - Alunos da 5ª série, TC 2 - “estudo das diferentes paisagens”.

Observamos que a discussão sobre o problema do assoreamento e das enchentes citadas no TC 2 (Anexo 3), estabeleceram-se apenas no plano oral. O professor E não objetivou uma análise crítica com registro escrito da problemática ambiental, em discussão na comunidade. Os alunos foram alertados para a observação das margens do arroio, as construções de moradias nas suas margens do arroio, a ação das águas e a falta da mata ciliar. Várias vezes, questionou-se a ação do homem na ocupação do solo nas margens do arroio. A professora explicou para os alunos, o significado do termo assoreamento e procurou estabelecer uma relação entre a erosão das margens e o assoreamento do arroio.

Consideramos que é possível avançar nessa discussão, oportunizando a aplicação do conhecimento em situações reais da vida do aluno. Nos TCs 3 e 4 (Anexos 4 e 5) constatamos a elaboração de registros de soluções possíveis para os problemas que integram de forma significativa o cotidiano vivencial dos alunos e para os problemas enfrentados pela população. Constatamos que a análise crítica da realidade, os objetivos sociais presentes no processo educativo acontecem nos TCs 1, 2 (Anexos 2, 3) apenas de forma oral e visual.

Diante dessa situação, entendemos ser importante o professor trabalhar com registros de sistematização a partir da crítica dos problemas locais, considerando que, como cidadão do lugar onde vive, deve analisar esses lugares e perceber como os “gestores” se comportam diante dos problemas e de suas diferentes possibilidades de uso e como os moradores, em geral, se comportam nesses lugares. (CAVALCANTI, 2002, p.61).

O indicador 4 propõe a seguinte análise:

O TC como possibilidade metodológica superou a visão fragmentada da própria Geografia e/ou apresentou uma prática interdisciplinar.

A Interdisciplinaridade, apesar de não ser uma idéia nova no meio educacional, hoje é um discurso emergente, pois visa integrar de forma intencional as disciplinas. A interdisciplinaridade de que tratamos compreende cooperação e uma integração entre as disciplinas de modo que as fronteiras entre elas tornem-se invisíveis, dando destaque para a complexidade do tema em estudo.

Construir, com os alunos, um saber geográfico não fragmentado requer o abandono das velhas posturas pedagógicas que insistem apenas nas repetições, na reprodução de dados, nas classificações geográficas, gerando visões parciais do mundo. Esse ensino, “paralisa a atitude crítica do aluno e reforça a incapacidade de estabelecer relações entre os conhecimentos adquiridos. Essa geografia não dá oportunidade de questionar e problematizar o saber que lhe é transmitido” (CAVALCANTI, 1998, p.62).

Ações educativas interdisciplinares são, dessa forma, um desafio aos educadores, especialmente aos professores de Geografia que acreditam na construção do saber geográfico, valorizando a construção de um espírito investigativo e crítico, baseado no exercício do diálogo com a realidade.

Ivani Fazenda (1991), em seus estudos sobre a interdisciplinaridade, define os seguintes fundamentos para a possibilidade dessa prática: “a compreensão e a vivência do movimento dialético, o exercício do diálogo, a parceria com os outros professores e a busca da totalidade, respeitando a especificidade das disciplinas” (1991, p.23). Assim, a

interdisciplinaridade respeita cada campo do conhecimento e procura inserir as disciplinas num contexto de totalidade, porque o conhecimento não se processa de forma isolada. Nas práticas interdisciplinares,

o diálogo constante entre os professores é uma exigência. Uma das maiores carências é a de debates; faz-se necessário romper com o isolamento e promover a discussão, confrontando diferentes pontos de vista, aceitando que eles possam ser válidos, conforme as situações e os objetivos, conhecendo os pressupostos teóricos metodológicos das diversas disciplinas. (PONTUSCHKA, 1999, p.99).

Para Morin (2002b), um ensino pautado na prática interdisciplinar pretende formar alunos com uma visão global de mundo, aptos para “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos.”(2002c, p.29).

Na ótica de Piaget apud Augusto (2004, p.281), “a interdisciplinaridade é um segundo nível de associação entre as disciplinas em que a cooperação entre várias disciplinas provoca intercâmbios e, conseqüentemente, enriquecimentos mútuos.” Segundo o autor, a simples ajuda entre as disciplinas, com o objetivo de obter informações, corresponde ao nível inferior de integração, entendido por Piaget como multidisciplinaridade.

Dos sete trabalhos investigados, três Práticas de Campo foram atividades integradas entre diferentes disciplinas e quatro TCs foram realizados apenas pelo professor de Geografia. Em todas as práticas pedagógicas, fora da sala de aula, foi possível observar o estudo do espaço geográfico superando a fragmentação entre a geografia física, a econômica e a humana. Se a atitude interdisciplinar ainda não está presente nas Práticas de Campo, a articulação entre a Geografia Humana, física e econômica já é uma realidade nas práticas que observamos. Cabe ressaltar aqui, a comunicação que se estabeleceu entre os professores de

Geografia das duas escolas, na troca de experiências relativo a organização das Atividades de Campo. Exemplificamos essa troca, citando a participação do professor C e D da Escola II, no trabalho de Campo1, da Escola I. A participação dos professores da Escola II foi com o objetivo de conhecer o processo de produção de energia hidrelétrica e as minas de pedras semi-preciosas da região do Salto do Jacuí para posterior organização de um TC com os seus alunos, TC8 (Anexo 9). Da mesma forma, o professor D, da escola II, participou do TC da Escola I, TC 4 (Anexo5), para explicar a expansão urbana de Santa Cruz do Sul e as áreas de risco na sua ocupação.

Dos cinco TCs da Escola I, apenas dois foram práticas com o objetivo de integrar várias disciplinas em torno de um tema em estudo. Dos dois TCs observados na Escola II, apenas um trabalho teve como objetivo integrar disciplinas no estudo do tema proposto.

Assim, na Escola I, as professoras E e G estavam sempre prontas para articular projetos e atividades geográficas com outras disciplinas. Na Escola II, os professores C e D começaram um diálogo geográfico com a realização do TC 8 (Anexo 9) que resultou na produção de um vídeo amplamente socializado entre os professores da escola, na tentativa de articular ações educativas com outras áreas de conhecimento a partir do TC 8.

Verificamos várias dificuldades dos professores para o exercício interdisciplinar. Transcrevemos, novamente, a declaração do professor A, citado no capítulo II:

“Precisamos de muito tempo para planejar com as outras disciplinas. Nem todos os professores tem tempo e se dispõem a essa forma de trabalho. Além do mais, o trabalho interdisciplinar requer mais orientação pedagógica para uma aprendizagem mais proveitosa”.

Nessa declaração verificamos que, além da estrutura burocrática e administrativa da escola, a organização disciplinar e o contrato de trabalho do professor também são entraves para a ação interdisciplinar. Pensamos que a questão mais séria a falta de orientação deixar como está pedagógica para uma aprendizagem mais eficaz. Percebemos nitidamente a falta de clareza em relação aos referenciais metodológicos e conceituais sobre a prática interdisciplinar e a falta de coragem e de estímulo para romper com as velhas posturas e mergulhar em práticas desafiadoras e significativas que promovam uma aprendizagem interdisciplinar. Para Pontuschka “essas atividades deveriam ser iniciadas na graduação, facilitando a inserção do professor nas práticas interdisciplinares ao se profissionalizar e na contribuição que o docente da universidade pode oferecer à formação do aluno como homem inteiro” (PONTUSCHKA, 2004, p. 282).

Indicador 5 - O professor assegurou o desenvolvimento intelectual através da pesquisa de campo e fez uso de recursos e materiais que contribuíram para a aprendizagem de Geografia.

No entender de Vasconcelos (1995b), a metodologia que evidencia a pesquisa, que tem no professor também um pesquisador, cria possibilidades de o aluno também ser um pesquisador e, assim, construir conhecimento. Já Cavalcanti (1998, p.146), considera importante, na condução do processo de aprendizagem, o professor propor atividades de ensino desencadeadoras de pesquisa e de descobertas, atendendo à curiosidade do aluno e à direção teórica/subjectiva que quer da aprendizagem.

Nesse movimento, na busca do conhecimento e da aprendizagem, entendemos que o professor deve entender teoricamente as questões pedagógicas do ensino e, ao planejar o

caminho da aprendizagem, deve considerar o nível mental de seus alunos e propor atividades que operem especialmente no nível da interpretação, da comparação, da solução de problemas e da crítica, sem esquecer a formação de valores, que possibilitam a análise da relação da sociedade e da natureza com o compromisso da formação do cidadão.

Dessa forma, consideramos, como parte do processo de construção do saber, os recursos e materiais que possibilitam a interpretação e a (re)organização do conhecimento geográfico. A geografia tem como recursos o Atlas, o mapa, a bússola, a filmadora, a máquina fotográfica, o computador, a Internet, as revistas, os jornais além de outros materiais para serem usados como ferramentas e instrumentos que contribuem para o registro e para a análise do espaço geográfico. Isso possibilita que “outras gerações de estudantes e professores tenham fontes primárias para interpretações diferentes daquele mesmo espaço ou tema pesquisado, das histórias dos moradores desta ou daquela localidade” (PONTUSCHKA, 2004, p.267).

Sabemos que a realidade da maioria das escolas e as condições socioeconômicas dos alunos permanecem longe dos recursos didáticos e das inovações tecnológicas da sociedade atual, que tanto atraem os jovens. Nas escolas onde realizamos este estudo, em relação aos recursos didáticos, constatamos que:

- A Escola I destaca-se pela quantidade de assinaturas de revistas mensais, de jornais além de possuir uma sala de vídeo/DVD bem equipada.

A Escola II possui um laboratório de informática com acesso à Internet, sala de vídeo, mapas e uma biblioteca com um acervo geográfico razoável.

O que importa considerar, na nossa análise, é como o professor faz uso desses materiais e se ele sabe como usar didaticamente o filme, a Internet e os demais recursos para que o educando desenvolva habilidades e processos mentais embasados nos pressupostos teóricos e princípios que orientam a educação e o saber geográfico.

Nos Trabalhos de Campo que observamos durante esta pesquisa, vários recursos de apoio foram assegurados aos alunos. Os trabalhos propostos foram orientados com informações prévias necessárias (conforme anexos onde constam os planejamentos dos TCs) tendo os professores feito uso de GPS TC 8 (Anexo 9), mapas TC 3 (Anexo 4) TC 4 (Anexo 5) e TC 5 (Anexo 6), cartas TC 8 (Anexo 9), de *folders* TC 1 (Anexo 2), TC 4 (Anexo 5) TC 5 (Anexo 6), de máquina fotográfica TC 1 (Anexo 2), TC 2, (Anexo 3) TC 3 (Anexo 4), TC 4 (Anexo 5) , TC 5 (Anexo 6), TC 7 (Anexo 8), TC 8 (Anexo 9) e filmadora (TC 8). Observamos uma expressiva diferença entre o tratamento didático do professor nos TCs e as atividades rotineiras de sala de aula.

Na análise dos recursos materiais usados no trabalho pedagógico em sala de aula, observamos unanimidade dos alunos do TC 8 (Anexo 9) ao apontarem a falta de criatividade no uso do material didático pelo professor de Geografia. Por outro lado, dois alunos do TC 8 (Anexo 9) ao serem questionados pelo professor sobre a validade da proposta de aprender fora da sala de aula, em contato direto com a realidade, fizeram as seguintes considerações:

Aluno A – “Do jeito como realizamos esse TC foi possível aprender e ver muitas coisas. Em sala de aula fico enjoada com as aulas de geografia porque é sempre a mesma coisa”.

Aluno B – “É verdade, na aula fazemos sempre a mesma coisa. É leitura e interpretação, é leitura com explicação do professor, respostas às perguntas do livro e, de vez em quando, apresentação oral de alguns trabalhos. Até dos filmes que a professora passa não gosto mais”.

Com a intenção de tornar o ensino mais significativo e de estabelecer relações em um contexto mais amplo, Pontuschka afirma que “várias linguagens precisam ser utilizadas na compreensão dos acontecimentos, das paisagens: observações informais ou sistemáticas, fotografia, vídeos, periódicos do passado e do presente, entrevistas etc” (2004, p.267).

O indicador 6 - O papel do professor foi de mediador entre o sujeito e o objeto de estudo e as ações pedagógicas permitiram ativar operações mentais dos alunos, valorizando o processo de aprendizagem

Sabemos que a postura do professor tem a ver com a apropriação que ele faz da concepção de educação e de Geografia. A intervenção do docente no processo de ensinar e aprender, a escolha do caminho teórico e a articulação dos conceitos com as habilidades operatórias, segundo Castellar (1999, p.52), estão diretamente ligadas ao planejamento de atividades pedagógicas, que integram a teoria e a prática educativa.

Assim, partindo do pressuposto de que a aprendizagem é uma construção do aluno, a autora (Ibidem) entende que o professor tenha nesse processo

uma postura de mediador, de propor questões problematizadoras para que o aluno a partir de seu conhecimento-prévio possa no grupo, criar situações-problema e desafios, transformando o conhecimento do senso comum em conhecimento científico”. (CASTELLAR, 1999, p.52).

Entendemos que a relação pedagógica de um professor com postura de mediador entre o conteúdo e o educando tem a capacidade de fazer com que este possa aprender a pensar com mais autonomia e espontaneidade através da Geografia. O professor mediador não impõe o discurso do conteúdo pronto para o aluno. Concordamos com Callai quando afirma que,

a relação da sala de aula deve ser deslocada do professor que sabe, que ensina aos alunos que não sabem e devem aprender o que o professor propõe. A relação no processo de aprendizagem deve estar centrada no “aprender” do aluno e não no “discurso” do professor. (CALLAI, 1999, p.84).

A nossa constatação, nesse sentido, foi a presença de um professor mais questionador, valorizando o fazer do aluno e as suas interações. Cabe aqui destacar o TC 1 (Anexo2) o TC 3 (Anexo 4) e o TC 8 (Anexo 9), por serem práticas que permitiram ao aluno circular com mais liberdade e disponibilidade de tempo, percorrendo as ruas e conversando com a população local. A cada situação nova, estabelecia-se um novo diálogo entre o educador e o educando. Na medida em que os educandos realizavam as suas descobertas, de acordo com as observações e questões que deveriam ser respondidas, eles procuravam o professor para fazer o relato e escutar algum comentário ou sinal de aprovação. Acompanhamos com muito interesse a seguinte situação:

Aluno: *“Profê, conseguimos o impossível! A explicação do Vando, explicando e afirmando que o impacto ambiental e a desapropriação das terras para a construção da barragem trouxeram poucos problemas para o meio ambiente e para os proprietários de terras dessa área. Também conseguimos um depoimento de um ex-proprietário de terras, o Argemiro, que teve suas terras tomadas pelas águas falou sobre os problemas da desapropriação e das perdas da população local”.*

Professora: *“Que bom, vocês são ótimos”.*

E agora... está havendo uma contradição. O que vocês pensam sobre esse tema depois de ter escutado os dois lados do problema?”

A idéia de processo, na construção do saber geográfico significa, para Straforini (2004), entender o espaço em movimento, como algo dinâmico e em contradição. O contato direto com o local, o diálogo com os seus moradores a partir de entrevistas, de coleta de informações e de explicações dadas pela população local e as reflexões realizadas no retorno à sala de aula, fazem parte do processo de elaboração e de construção do saber.

A volta para a sala de aula, como já citamos anteriormente, é uma etapa importante na sistematização das informações coletadas no TC. É o momento de “aprofundamento e de esclarecimento de muitas questões surgidas e documentadas no caderno de pesquisa de campo” (PONTUSCHKA, 2004, p. 261).

O diálogo direto com a população local não ocorreu no TC 2 (Anexo 3 - Estudo das diferentes paisagens de Monte Alverne) e no TC 4 (Anexo 5 - O processo de urbanização de Santa Cruz e a problemática das cidades). A Atividade de Campo, nesses casos, ficou restrita à observação da paisagem e aos questionamentos realizados pelo professor. Registramos uma parte do diálogo do TC 2 (Anexo 3), da 5ª série, da Escola I, no momento da avaliação dos resultados em sala de aula.

Profª E – *Qual a diferença que vocês notaram entre as casas da rua principal e as casas da rua que fica atrás do hospital?*

Aluna A – *As casas da rua principal são casas melhores e mais bonitas.*

Profª E – *Vocês sabem dizer por que as casas da rua principal são melhores e mais bonitas?*

Aluno B – *Porque lá moram as pessoas que são os donos dos negócios.*

Profª E – *E a outra rua como é?*

Aluno C – *Ela é mais estreita, as casas são bem mais simples. Nesta rua moram as pessoas que têm menos dinheiro. São os safristas e empregados do comércio.*

Profª E – *Então vocês podem observar que as relações de trabalho se manifestam na paisagem. Quando fazemos a leitura de uma paisagem é possível identificar que as pessoas vivem e se organizam de acordo com os seus valores e condições econômicas. Essa interpretação podemos fazer de qualquer lugar que visitamos.*

O trabalho final correspondeu aos objetivos propostos para a compreensão das diferentes paisagens entendidas como construções humanas. “*Vamos aprender desde cedo a observar o espaço. Observar não é só olhar, é olhar e pensar. As paisagens são diferentes, as pessoas também são diferentes, tentem pensar nisso*”. Essa idéia foi repetida muitas vezes pelo professor E, durante o TC 2 (Anexo 3), da Escola I.

Portanto, temáticas que integram de forma significativa o cotidiano do aluno e as questões sobre a realidade da população são questões empíricas que devem ser aproveitadas para a integração entre as diferentes disciplinas e para o confronto entre o saber espontâneo do aluno e o saber científico, para que, a partir desse confronto, o aluno possa elaborar o seu conhecimento. Nesse sentido, se a Geografia escolar for entendida como uma construção social e histórica, necessita de metodologias e procedimentos que garantam a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do aluno, de práticas interativas que possibilitam contatos, vivências, olhares e o “fazer para aprender.”

Indicador 7 - A metodologia de trabalho do professor oportunizou ao aluno um aprendizado prospectivo, no sentido de enfrentar desafios e solucioná-los na combinação de suas próprias possibilidades e apoios recebidos do professor e colegas. Trabalhou no Nível de Desenvolvimento Proximal.

Acreditar na possibilidade de uma proposta de ensino que não se contente apenas com a enumeração, classificação e descrição do imediato concreto, mas que tente ir além da simples constatação da aparência da paisagem, significa propor ações educativas que vão além daquilo que o aluno já sabe. Essa idéia vislumbra um ensino a que nos propomos nas referências teóricas do Capítulo I.

Para Vygostsky (2002), a escola e o professor devem oferecer aos alunos experiências diversas nas quais possam elaborar diferentes estratégias de resolução de problemas e de interações com situações de aprendizagem ligadas à sua cultura. O educando aprende no convívio e nas interações com os que fazem parte do meio em que ele vive. Nesse enfoque,

desenvolver zonas de desenvolvimento proximal nos alunos significa que o professor atue exatamente na distância que há

Entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente dos problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2002, p.112).

Dessa forma, a mediação, feita pelo professor ou por um colega que se encontra em estágio de desenvolvimento mais avançado, é uma situação eficaz para o surgimento de Zonas de Desenvolvimento Proximal.

A partir dessas idéias, nossa investigação constatou que as ações educativas propostas nos TCs que acompanhamos foram práticas coletivas de observações, de registros, de coletas de informações e de interações no campo de estudo. A intervenção pedagógica do professor permitiu nas situações de “campo” um aprendizado voltado para o futuro. Isso significa que, o professor, propôs desafios aos seus alunos. Outras situações de aprendizagem observadas iniciaram com propostas de resolução de problemas pelos alunos, a partir de suas observações e contatos experienciados no campo. A avaliação da aprendizagem, na maioria das situações, culminou na elaboração de um relatório final ou exposição de painéis. Observamos que, para a pedagogia da avaliação, trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um desafio para o professor. As nossas constatações são de que o professor ainda está centrado no resultado e muito pouco no processo. Vygostsky (2002) sugere avaliar a capacidade que o aluno tem de fazer, colaborando com os outros, recebendo e compartilhando informações. A sistematização dos dados obtidos no TC, a organização de painéis e relatórios finais elaborados em parceria com os colegas, contribuíram para uma análise social envolvendo debates e discussões até a expressão final do trabalho.

Através do TC 7 (Anexo 8), “A Olimpíada 2004”, exemplificamos ações educativas no domínio da ZDP. Nessa atividade, os alunos do primeiro ano do Ensino Médio e o professor A, da Escola II, engajaram-se no projeto interdisciplinar sobre as Olimpíadas de 2004. Os alunos organizados em pequenos grupos, sob orientação do professor de Geografia, desenvolveram pesquisas relacionadas aos conteúdos geográficos possíveis de associar com a Olimpíada 2004. Depois de algumas discussões, os alunos e a professora concluíram que os melhores conteúdos seriam a cartografia, as noções de escala geográfica e os fusos horários. Relacionar esses conteúdos com a Olimpíada foi a primeira situação-problema a ser resolvida pelos grupos. O grupo A, depois de definir que relacionaria a noção de escala geográfica à natação olímpica, decidiu que teriam que pesquisar sobre o esporte natação e sobre as piscinas olímpicas. No segundo momento, os alunos realizaram um estudo sobre a escala geográfica e sua representação cartográfica. Com os dados oficiais sobre as regras da natação, sobre a área oficial das piscinas olímpicas, os alunos construíram uma maquete, representando uma piscina olímpica e construindo a relação entre o real e a escala estabelecida. Essa maquete foi apresentada e explicada pelos alunos na exposição dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos por diferentes disciplinas, tendo por tema a Olimpíada 2004. Os alunos ao construírem a maquete precisaram de várias informações da disciplina e do professor de Educação Física e História. Observamos nesse trabalho atitudes de muito entusiasmo e de envolvimento dos alunos.



FIGURA 9 - Exposição dos trabalhos pedagógicos do Projeto Interdisciplinar: Nossa Escola na Olimpíada de 2004



FIGURA 10 - Exposição dos trabalhos pedagógicos do Projeto Interdisciplinar: Nossa Escola na Olimpíada de 2004

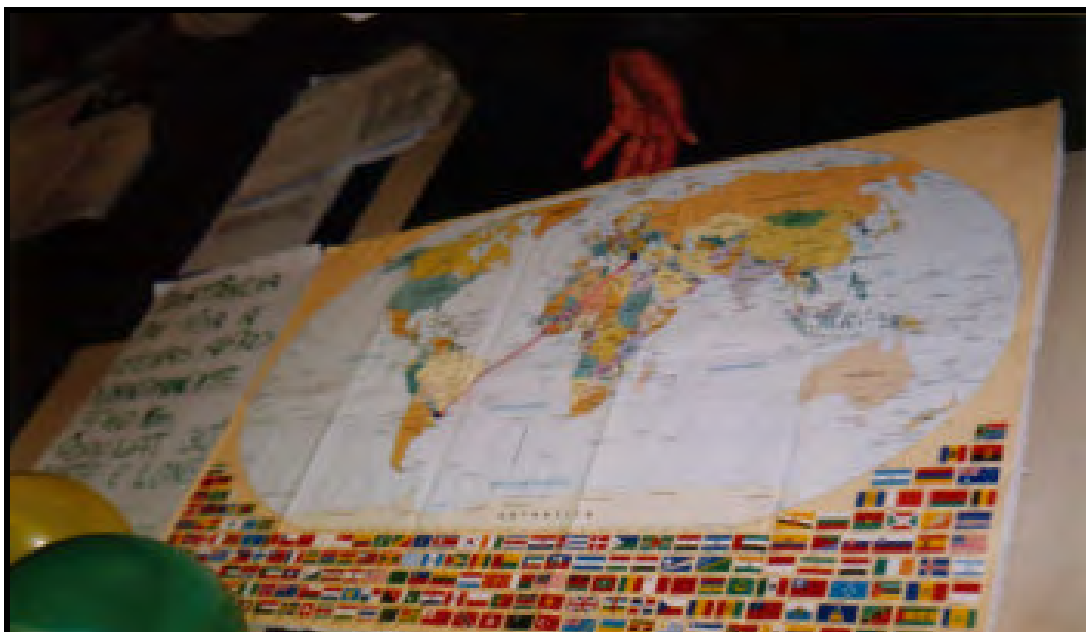


FIGURA 11 - Coordenadas geográficas de Porto Alegre e Atenas, para traçar a distância em linha reta entre as duas cidades (cálculo a partir da escala).



FIGURA12 -Confecção do mapa da Grécia Antiga a partir de uma carta- imagem. A mesma sistemática usada para a mapear a região do Vale do Rio Pardo.

A exposição dos trabalhos do Projeto Interdisciplinar aconteceu no Ginásio da Escola II. Os alunos explicaram os seus trabalhos oralmente aos outros alunos e professores da

escola. Durante a nossa visita, os alunos A e B expressaram-se, respectivamente, sobre essa experiência pedagógica

“Foi o meu melhor trabalho de geografia. Aprendi muito sobre a Olimpíada, sobre a Grécia e outras informações que me interessavam. Até minha professora disse que aprendeu com o nosso trabalho” (Aluno A).

‘Gostaria de aprender sempre assim. Quando a gente se envolve com o tema e participa, aí se aprende muito mais do que ficar respondendo questionários em sala de aula’ (Aluno B).

Pelo relato dos alunos, foi possível perceber que a prática educativa proposta oportunizou avançar prospectivamente através da cooperação entre os alunos porque

o aluno é capaz de fazer mais com o auxílio de outra pessoa do que faria sozinho. Sendo assim, as atividades de aprendizagem programadas pelo professor não devem requerer apenas as capacidades e habilidades presentes do aluno mas devem pautar-se pelas possibilidades futuras, potencializadas com o trabalho de cooperação. (CAVALCANTI, 1998, p.152).

Concluímos constatando que o professor, ao planejar suas atividades de aprendizagem deve prever o desenvolvimento de troca e de intercâmbio entre os alunos que, de acordo com Cavalcanti (1999, p.152), “promove o debate entre conhecimentos e visões diferentes sobre o mesmo objeto, desenvolvendo assim um pensamento mais crítico e autônomo”.

Indicador 8 – A educação geográfica, através do TC, contribuiu para a formação do cidadão e oportunizou uma abordagem crítica e reflexiva da realidade.

Esse indicador nos remete, inicialmente, à reflexão sobre o papel da geografia escolar e à consideração de como fazer o seu ensino. Partindo da idéia de que a Ciência Geográfica tem por objetivo entender a sociedade através do espaço por ela produzido, não pode ser entendida como uma “ciência neutra e inocente” (KAERCHER, 1998, p.17). É a partir do

estudo da realidade do educando que o educador deve desenvolver o raciocínio geográfico e uma análise crítica, inserindo a realidade em estudo em um contexto maior ou global.

Callai (1999) tem observado que os professores não pensam em como é ensinar, mas normalmente repetem o que é ensinar. A autora parte do pressuposto de que a maioria dos professores, que estão exercendo a sua atividade em sala de aula, não foram educados para a valorização e a compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem pelo aluno, para os princípios que embasam os métodos de ensino, para as técnicas de pesquisa e as teorias de educação.

No decorrer do nosso trabalho de investigação, percebemos em alguns professores a ausência de uma postura clara sobre educação e sobre o processo de aprendizagem, o que dificultou em muitas situações a operacionalização da construção do saber geográfico. Para Straforini (2004), o problema não está em ensinar Geografia a partir da realidade, mas do significado que se dá a essa realidade. Diante dessa perspectiva, Callai (1999), inspirada em Henry Giroux (1997), entende que a educação deve estar alicerçada em uma construção mais dialética do conhecimento, cabendo ao professor promover, nas suas propostas de ensino, um pensar em movimento e por contradição.

Sob essa ótica, ficou muito bem expresso, no TC 8 (Anexo 9) da Escola II, o diálogo do aluno-repórter com o instrutor das hidrelétricas e o aluno-repórter com o ex-proprietário de terras. Ambos os diálogos apresentam a contradição como elemento provocativo para estabelecer a discussão, a pesquisa e a construção do conhecimento.

A seguir transcrevemos na íntegra as entrevistas que estão documentadas no CD produzido pelos alunos.

Aluno repórter: “Qual foi o impacto ambiental com a construção das hidrelétricas nesta região”?

Instrutor: “Não há impacto ambiental... claro que teve em função do tamanho do lago. Mas isto foi resolvido antes da construção da hidrelétrica. Foram feitos vários estudos sobre os tipos de peixes que vivem no rio”.

Aluno repórter: “a área de alagamento foi grande. Queremos saber se muitas pessoas perderam suas terras”?

Instrutor: “Ninguém perdeu suas terras. O Governo Federal desapropriou as terras. Foram 23 mil ha, mas as pessoas foram indenizadas ou receberam outras terras”.

Em seguida foi entrevistado um ex-proprietário de terras. Este declarou:
Fomos desapropriados em 1978 pela antiga CEEE. Nos foi prometido outras terras, só que até hoje não deram. Pegaram nossos nomes, os papéis da terra mas ficamos só na promessa. Fomos desapropriados pelo valor venal que vem a ser 30 % do seu valor. Eu tinha 160 ha, eu prantava toda ela. Prantava soja, milho e feijão e tinha umas 30 cabeças de gado. Fiquemos esperando até hoje”.

Aluno repórter: O que o Sr. faz hoje?

Ex-proprietário: “hoje eu entrei em outro ramo. Abri esta lancheria. Não tenho mais condições de comprar terras. O governo não cumpriu sua promessa. Fomos para lá, formamos grupos e fomos reclamá, mas não deu nada”.

Aluno repórter: Para a cidade, foi importante a construção da hidrelétrica?

Ex-proprietário: Para a cidade foi importante, mas para os agricultores foi péssimo negócio, porque pegou todas as terras ali e os agricultores não receberam. Foram pagos apenas 30% do valor de suas terras.

Aluno repórter: Então não receberam a cobertura total do valor de suas terras e hoje em dia o ex - proprietário de terras tem que se virar em outras funções que não foi a que ele aprendeu, pois era produtor e hoje se vira trabalhando numa lancheria no Salto do Jacuí.

A partir da riqueza de conceitos implícitos no diálogo acima, vale a pena refletir sobre o que podem ser as aulas de Geografia. Quais os conteúdos de ensino e conceitos básicos surgem nas questões abordadas pelos entrevistados? Como o professor de Geografia envolvido em educar para a cidadania pode dar um sentido social e crítico ao saber geográfico?

O saber do cotidiano, o que as pessoas pensam sobre a sua realidade e como elas enfrentam os problemas, normalmente é ignorado pela escola e pelos professores ou é considerado um obstáculo ao verdadeiro saber na análise de Resende (1989). Cabe à escola e

ao educador, através de sua responsabilidade social e política, o dever de ensinar a viver, a ser solidário e responsável por um mundo melhor.

Pontuschka (1991) ao analisar a neutralidade e o compromisso político da educação ressalta a importância da figura do professor questionador do espaço construído pelas sociedades humanas e a possibilidade deste professor levar o aluno a identificar e realizar uma reflexão profunda do seu espaço vivido, pois “esse referencial será fundamental na compreensão de outros espaços e para entender a interação estabelecida ou que está se estabelecendo entre eles”. (Ibidem, 1991, p115).

Nessa proposição, faz sentido lembrar o sociólogo Florestan Fernandes que afirma: “Se o professor não tiver em si a figura forte do cidadão, acaba se tornando instrumental para qualquer manipulação, seja ela democrática ou totalitária. Todos os regimes manipulam.” (Fernandes apud Pontuschka, 1991, p.115).

Portanto, um dos caminhos da educação para a cidadania é trabalhar com os alunos as contradições, o confronto entre o velho e o novo, buscar explicações e compreender as relações sociais expressas na paisagem. É função do professor de Geografia organizar com seus alunos momentos de análise e de reflexão crítica sobre situações-problemáticas, a partir da dinâmica da realidade vivenciada pelo aluno em um contexto maior.

Levando em conta as limitações, evidenciadas no trabalho dos professores das duas escolas, motivadas por questões de nível teórico e/ou metodológico, constatamos que as maiores dificuldades dos professores estão na construção intelectual das reflexões críticas sobre a realidade em estudo, na falta de conhecimento dos problemas, da realidade em

questão, pelo professor e na sua incapacidade de contextualizá-los. Essa dificuldade está relacionada, em muitas situações, à ausência de uma formação continuada do professor, à ineficiência na promoção das reflexões sobre a sua ação educativa, o que para Tardif (2002), é essencial, para que haja avanços no processo de aprendizagem. Portanto, refletir sobre o seu fazer pedagógico de forma coletiva e voltar a uma ação renovada é um dos caminhos para as mudanças no contexto atual do ensinar e aprender.

Não queremos deixar a impressão de que os professores não procuram superar as suas limitações, mas, diante das constatações que não são só de dimensão técnica, como o manuseio de mapas, interpretação de cartas geográficas e uso da informática, elas esbarram na dimensão pedagógica da formação do professor. Assim, mais uma vez, compactuamos com Callai (1998a) quando afirma que pensar *como* ensinar e como aprender é mais importante do que pensar *o que* ensinar.

Nesse sentido, o aspecto pedagógico na formação do profissional de Geografia passa pela

postura de compreender o mundo mudando constantemente o papel do homem nesse processo e permitir que a formação do geógrafo não pense apenas no conteúdo a ensinar, mas ensine-o a aprender, a buscar as verdades e as informações, tratando-o como um cidadão que ao buscar a sua formação seja capaz de entender o papel que poderá desempenhar na sociedade como um agente de transformação". (CALLAI, 1998a, p.28).

Indicador 9 - O Trabalho pedagógico, através da metodologia de campo, partiu de problemas da realidade concreta do aluno e procurou desenvolver a visão de totalidade mundo, mostrando a complexidade da organização espacial.

A rapidez com que os espaços se transformam, nos dias atuais, remete-nos ao desafio de entender e desmistificar os comandos e os interesses maiores que determinam as rápidas

transformações materializadas nesses lugares. O exercício para o entendimento da construção desses espaços, que são os lugares de nossas vivências, no contexto da complexidade do mundo de hoje, vem suscitando reflexões na ciência geográfica.

Andrade (1994), ao analisar a responsabilidade da Geografia como ciência, enfatiza a necessidade de

estarmos sempre preocupados com uma série de dualidades, como espaço e tempo, visão global e local, aspectos teóricos e empíricos, tecnologia e observação direta etc.. A ciência só existe como tal quando ela mantém compromissos com a sociedade e quando procura atender a demandas sociais.(ANDRADE, 1994, p.18-19)

Para atender a demanda social da Geografia, que pressupõe a análise das relações sociais em escala local e global, Santos (2002a, p.89) entende que “não se pode pensar o lugar sem pensar o mundo.” Nessa perspectiva, fazer os alunos falarem a partir do seu lugar de vida e de suas relações sociais, especialmente a partir de problemas, é permitir que eles desvendem o local e o global em uma concepção de mundo como totalidade, um todo dinâmico em constante processo de (re)construção. Assim, de acordo com as referências de Santos (2002a, p.90), voltamos a considerar que a “noção de totalidade é fundamental para o conhecimento e análise da realidade.”

Também consideramos importante, nesse momento, citar Andrade que, em relação a totalidade-mundo, entende que

os fatos e os parâmetros estudados devem ser compreendidos dentro de um critério de totalidade, porque o mundo é um só e o que acontece em um país do Oriente Médio pode ter repercussões próximas ou a longo prazo sobre nós. (ANDRADE, 1994, p. 65-66).

Mostrar a complexidade do espaço local, entender as amarrações entre os interesses e as tendências macroeconômicas e políticas é significativo para que o aluno possa enxergar a

sociedade como uma totalidade e compreender, segundo Morin (2002a), os “nexos” entre cada parte e o todo. A idéia de “conceber o mundo linearmente, estudando as partes como: casa, rua bairro, cidade, para depois juntá-las, formando assim o mundo”, (Ibidem, 2002a, p.82) está superada se objetivamos a formação de um cidadão para o mundo atual.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica do educador não pode perder de vista o fato de que os locais são cada vez mais globais e interligados a significados, se forem analisados em um determinado contexto, a partir de situações-problema.

Na investigação empírica desta dissertação, constatamos e registramos a seguir atividades apresentadas aos alunos durante os TCs, que possibilitaram a realização de raciocínios geográficos, a partir de problemas do espaço de vivência dos alunos.

Para exemplificar, selecionamos:

TC 4 - Anexo 5

Nº4. *As ocupações ilegais, normalmente, ocorrem nas áreas de risco. Onde encontramos essa situação em Santa Cruz do Sul?*

Nº 6. *O que é o cinturão verde? Qual a importância do cinturão para Santa Cruz do Sul?*

Nº 7. *O Lago Dourado foi construído com o propósito de solucionar um problema na cidade, que é a falta de água no verão, porém fala-se muito na influência do lago nas enchentes do Bairro Várzea. Na sua opinião, esse reservatório de água interfere nas enchentes desse local?*

TC 8 – Anexo 9

Nº4. *Conforme foi observado no local, qual o impacto que causa ao meio ambiente a construção de uma usina hidrelétrica e uma barragem?*

Verificamos que as propostas de trabalho pedagógico registradas evidenciam uma aprendizagem a partir de problemas locais. Levar o aluno a pensar sobre a sua realidade concreta é ensiná-lo a pensar e a propor alternativas de ações para a transformação dessa realidade. O que ainda não está expresso em registros escritos e também não foi possível observar, enquanto acompanhamos as práticas pedagógicas, foi o exercício de articulação dos problemas locais com os problemas globais, ou enxergar o global no local.

Para finalizar, podemos colocar que o uso desses indicadores/critérios permitiu sair da simples descrição do que foi realizado e possibilitou discutir o ensino de Geografia e os problemas decorrentes dos conteúdos escolares que são fragmentados e, entre eles, a fragmentação da Geografia. É preciso vislumbrar uma possibilidade de superar isso, buscando um ensino de acordo com o mundo atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo foi investigar o ensino de Geografia procurando entender a importância do processo pedagógico. Nesse contexto, a preocupação foi com a postura metodológica do professor, tendo em vista a efetiva construção do conhecimento geográfico.

Ensinar a pensar, ajudar os alunos a potencializar o seu pensamento crítico, avançar no processo de reflexão, de cooperação e confrontar diferentes visões sobre o objeto de estudo, são tarefas que requerem do professor compreensão do processo de aprendizagem e clareza teórica dos pressupostos que norteiam a ciência geográfica.

Este estudo partiu da constatação de que a importância que os alunos atribuem à Geografia em suas vidas decorre, na maioria das vezes, da interação entre a teoria e prática vivenciada no período escolar. Os conteúdos tornam-se realmente significativos a partir do momento em que os educandos têm a oportunidade de vivenciá-los, tornando-os parte de sua experiência pessoal.

A partir disso, investigamos o processo pedagógico, o “fazer” do professor de Geografia, colocando em evidência o Trabalho Campo, como uma linguagem no processo de ensino e aprendizagem. Buscamos um referencial teórico-metodológico sobre o processo de

construção do conhecimento e pesquisamos como os geógrafos têm abordado o TC no ensino da Geografia, para depois analisarmos as Práticas de Campo no processo de construção de conhecimento geográfico.

Nesse sentido, a pesquisa baseou-se na análise da metodologia do Trabalho de Campo em escolas de Educação Básica, sustentada pelo discurso da Geografia contemporânea, que concebe o entendimento da sociedade e da natureza como uma totalidade socioespacial.

A análise dos dados referentes aos cenários e sujeitos desta pesquisa permitiu, em primeiro lugar, reconhecer, nas escolas, um professor com tripla jornada de trabalho, com falta de domínio do saber geográfico e a “antiga” realidade de professores sem habilitação adequada ensinando Geografia no Ensino Médio. Essa situação pode contribuir para a insegurança, na falta de autonomia e na pouca criatividade do professor em sala de aula. Entendemos que o professor com uma formação adequada, inserido nas discussões atuais da Geografia, através de uma formação continuada, e familiarizado com a dinâmica da construção do conhecimento terá mais segurança na escolha de suas proposições didáticas e nas conexões entre as diferentes disciplinas, possibilitando o entendimento de que uma única disciplina não detém o todo do conhecimento da realidade.

Nessa perspectiva, os caminhos da educação geográfica apontam para um novo modo de olhar a ciência e a aprendizagem. Conceber a educação atual em um contexto de relações e de complexidade, privilegiando a interação e o processo, em vez de apenas transmitir informações e resultados, significa repensar a postura do professor. Significa também reestruturar o espaço de educação para que o professor possa transcender a prática da transmissão de informações, permitindo a (re)construção dos conhecimentos pelos alunos.

Se ensinar não é instruir, e sim propor interação, se não é possível fazer com que os alunos aprendam, simplesmente, assimilando informações, o que podemos fazer é criar condições por intermédio de mediações que os levem a estabelecer ligações entre o conteúdo e os seus espaços de vivência. Assim, a dimensão metodológica relativa à construção do conhecimento (o momento da atividade do aluno em uma ação interativa constante entre professor, aluno, objeto e realidade) implica mudança de modelo pedagógico. Essa mudança é o desafio das escolas no momento atual. Constatamos em nossas observações “ensaios” de mudanças de modelo. Constatamos possibilidades de mudanças e de avanços na dimensão pedagógica do professor aberto a refletir sobre as suas práticas educativas com os seus colegas de educação.

Também vislumbramos ações educativas inovadoras quando a instituição escolar oportuniza reflexões coletivas, estimulando os profissionais da sala de aula a participar de uma formação continuada para que o fazer pedagógico possa ser (re)elaborado. Consideramos que através da “reflexão-na-ação” é possível o professor avançar não apenas metodologicamente, mas fundamentar pressupostos teóricos básicos para traçar estratégias de ações pedagógicas mais eficientes.

Para comportar essa prática, entendemos que a escola precisa reestruturar-se, transcender a prática de transmissão de informações, das leituras e comentários dos textos didáticos e partir para ações educativas que envolvam o educando em práticas de observação com reflexão, de interações e contatos concretos para que possam, através de raciocínios geográficos, entender o mundo a partir do seu espaço de vivências. Nessa concepção, uma das escolas investigadas proporcionou aos seus professores uma viagem pelo interior do distrito, com o objetivo de conhecer a área rural que abriga a moradia de muitos de seus alunos.

Essa atitude esclarece o dado de que a maioria dos professores desconhece a realidade do aluno, e, ao conhecer a realidade concreta do aluno, o educador possui elementos fundamentais e significativos para entender que o global e o local estão vinculados à realidade do aluno, ao seu contexto de espaço e tempo.

O acompanhamento de práticas pedagógicas, realizadas fora dos muros da sala de aula, foi o objeto de nossa investigação empírica. Consideramos essa alternativa metodológica uma possibilidade de construção do conhecimento pelo educando, mediante as significativas interações do aluno com o objeto de estudo mediadas pelo professor.

Assim, o entendimento de como se dá o processo pedagógico no ensino da Geografia e a eficácia da metodologia do TC estão na análise dos critérios/indicadores pedagógicos, construídos a partir do referencial teórico desta dissertação. A compreensão do mundo na sua totalidade e na tecitura de suas partes, além de uma elaboração mais aprimorada das noções espaciais, necessita uma nova relação com a espacialidade, pressupondo uma leitura do real em bases mais sólidas e a compreensão da produção social expressa na paisagem.

A partir da interpretação dos critérios/indicadores, percebemos que as Práticas de Campo observadas foram atividades pedagógicas, intencionalmente sistematizadas para a aprendizagem de Geografia. Constatamos que elas são mais freqüentes e são uma construção coletiva dos professores na escola em que a programação curricular contém a Prática de Campo como metodologia de ensino e anualmente realiza reflexões que vinculam a prática docente ao Projeto Político Pedagógico.

Na intenção de buscar formas de intervenção que rompam com o sistema de avaliação tradicional, e de fazer dessa ação um momento de estudo e de construção do conhecimento, verificamos nos TCs a possibilidade de avaliar a capacidade de o aluno avançar intelectualmente, através de problemáticas locais que envolvam a curiosidade e a criatividade do aluno em dar respostas compartilhadas com a população local, com os seus colegas de estudo e com o mediador do processo.

Outro aspecto importante de nossa análise refere-se à possibilidade de, através da metodologia do TC, viabilizar o contato direto com o campo, oportunizando atitudes indagadoras, estimulando a curiosidade, a pesquisa e a construção do conhecimento em situações mais espontâneas, de diálogo e de interação com o objeto de estudo. Constatamos que nas Práticas de Campo em que o aluno fica apenas na ação contemplativa da paisagem, sem a interação com o objeto de estudo, as análises em sala de aula carecem de elementos estimuladores para a discussão. Nessa concepção, analisando as atividades realizadas pelos professores, percebemos nos TCs a possibilidade de atitudes de interação, de reflexão de alcance social, levando em conta a realidade e estabelecendo relações em diferentes escalas.

O apelo à interdisciplinaridade no cenário da investigação, na tentativa de estabelecer interações entre as diferentes disciplinas para a concepção da unidade do conhecimento, ainda foi pouco expressiva. Porém, o objetivo de vencer a passividade do aluno foi superada nas Práticas de Campo e revelam a unidade do conhecimento geográfico, bem como o desenvolvimento da consciência crítica, a partir da compreensão dos problemas locais.

Para obtermos mais clareza sobre o trabalho interdisciplinar entendemos que ele caracteriza-se pela intensidade de trocas e pelo grau de integração real das disciplinas sobre o

tema em estudo. A partir da clareza conceitual de cada disciplina, o trabalho interdisciplinar permite respostas mais complexas e o entendimento da unidade do conhecimento. Para tanto, reforçamos a necessidade de os professores estabelecerem vínculos e parcerias com as demais áreas do conhecimento. Nesse sentido, a interdisciplinaridade, como prática pedagógica, não está clara para o professor. Além da estrutura curricular fragmentada da escola, da jornada de trabalho do professor, constatamos que falta clareza no campo conceitual da disciplina de Geografia para que os professores possam aproximar um diálogo com as outras disciplinas.

Além disso, é relevante considerar o interesse do aluno em sair da sala de aula para aprender. O fazer pedagógico, hoje, depende muito mais do modo como os professores se comportam em relação às necessidades e aos interesses dos seus alunos, do que dos preceitos explicitados na estrutura curricular. Assim, constatamos que sair dos muros das salas de aula, romper com as posturas pedagógicas apenas reprodutoras do conhecimento, sem significado para o aluno é uma possibilidade que permite educar e ensinar a ler a vida com mais emoção, através de tarefas mais abertas, interativas e complexas.

Outro aspecto a ressaltar é a valorização do processo na construção do saber geográfico. Conforme o quadro-resumo (indicador 6) averiguamos que os TCs oportunizaram o desenvolvimento de operações mentais que levaram à comparação, à observação com reflexão, a atividades desencadeadoras de descobertas, à análise de problemas, à análise e conjugação do tempo histórico com o espaço geográfico. Dessa forma, os TCs podem, perfeitamente, desenvolver atitudes em que o aluno sinta-se sujeito integrante e responsável pela construção espacial. Nesse sentido, é fundamental uma abordagem questionadora e reflexiva visando à formação de um ser mais inquieto, participativo e cidadão.

Os professores das escolas concordam que a Prática de Campo, além de ser uma prática eficiente de apreensão e compreensão da realidade, proporciona o desenvolvimento das relações afetivas entre professores e alunos. Assim, entendemos que além da criticidade e da competência deve haver paixão e emoção no ato de ensinar e aprender. Nesse sentido, os TCs contribuíram para aproximar professores e alunos, estreitando amizades e fortalecendo o grupo de educadores para a continuidade de um ambiente de cooperação, de trabalhos compartilhados e significativos levando o aluno a entender a sua vida, o seu lugar, enfim, o mundo com suas complexidades e contradições.

Com base nas reflexões aqui desenvolvidas, considerando que o ensino de Geografia deve buscar a compreensão do espaço geográfico uno e múltiplo, as ações pedagógicas não podem perder o sentido da totalidade-mundo e a busca do homem inteiro. Assim, qualificar a reflexão e a ação, pensar metodologias de ensino que promovam a análise geográfica e fazer da Geografia uma disciplina atraente são ações que precisam avançar, a partir de referenciais teóricos claros sobre o processo na aprendizagem e o campo conceitual da educação geográfica, tendo em vista a formação do Ser Humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABU, Kátia Maria. *O mundo não é um quebra-cabeça*. http://novaescola.abril.com.br/ed/124_ago99/html/comcerteza_didática.htm. Capturado em 23/01/05.
- ANDRADE, M. C. *Geografia, Ciência da Sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico*. São Paulo: Atlas, 1987.
- _____. *Uma Geografia para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1994.
- AUGUSTO, T. G. S. et al: Interdisciplinaridade: concepções de professores da área Ciências da Natureza em formação em serviço. *Ciência & Educação*, v.10, n.2, p. 277-289, 2004.
- AZAMBUJA, L. D. Educação em Geografia: Aprender a pensar através da Geografia. In: SCHAFFER, N. O. et al. *Ensinar e Aprender Geografia*. Porto Alegre: AGB Secção Porto Alegre, 1998. p.23-28.
- _____. Perspectiva do estudo do meio nas séries iniciais do primeiro grau. In: CALLAI, H.C. (org.). *O ensino em Estudos Sociais*. Ijuí: Unijuí Editora, 1991.
- BECKER, F. *A Origem do Conhecimento e a Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BOETCHER, A. *Ciberespaço: o reencantamento da aprendizagem*. Dissertação de Mestrado – Série Conhecimento – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.
- BOLZAN, D.P.V. *A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental*. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- BRASIL. MEC. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- CALLAI, H. C. *Aprendendo a Ler o Mundo*. A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2003a. (no prelo).
- _____. O Estudo do Lugar e a Pesquisa como Princípio da Aprendizagem. *Espaços da Escola*. Ijuí: Editora UNIJUI, Ano 12, n. 47, jan./mar. 2003b. p.11-14.

- _____. *A formação do profissional da geografia*. 2. ed. Ijuí: UNIJUI, 2003c.
- _____. O Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A.C.(org.) *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.83-134.
- _____. A geografia no ensino médio. *Terra Livre AGB*. As transformações no mundo da Educação, Geografia, ensino e Responsabilidade Social, São Paulo, n. 14, p. 56-99, 1999.
- _____. O Ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (org.). *Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre, AGB, Seção Porto Alegre, 1998a. p.55-60.
- _____. O estudo dos municípios e a geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, A.C. et al (org.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: AGB, Seção Porto Alegre, 1998b.
- CALLAI, H.C.; CALLAI, J.L. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, A.C. et al (org). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: AGB, Seção Porto Alegre, 1998c.
- CANDAU, V. M. (org.). *Rumo a uma nova Didática*. Petrópolis:Vozes, 1996.
- CARLOS, A.F.A. *O lugar no mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- _____. *A (re)produção do espaço urbano*. São Paulo: Edusp, 1994.
- CARLOS, A.F.A. et al. *Novos Caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 2001. (Coleção Caminhos da Geografia).
- CASTELLAR, S.M.V. A formação de Professores e o Ensino de Geografia. *Terra Livre AGB*. As transformações no mundo da Educação, Geografia, ensino e Responsabilidade Social, São Paulo, n. 14, p. 90-110, 1999.
- CASTROGIOVANNI, A.C. E agora, como fica o ensino da Geografia com a globalização? In: CASTROGIOVANNI, A.C. et al (org.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: AGB, Seção Porto Alegre, 1998.
- CAVALCANTI, L. *Geografia e Práticas de Ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.
- _____. *Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos*. Campinas: Papyrus, 1998.
- COSTA,R.C. O Trabalho de Campo na pesquisa. *Revista Geosp*, n.3, p.1001-106, 1998.
- DAMIANI, A.L. A geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, A.F.A (org.). *A geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.
- ETGES. V. *Sujeição e Resistência: Os camponeses gaúchos e a indústria do fumo*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1991.

- FAZENDA I.C.A. (org.) *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003a.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003b.
- FREIRE, M. et al: *Observação Registro Reflexão – Instrumentos metodológicos - Séries Seminários*. São Paulo: PND - produções gráficas Ltda., 1996.
- GANDIN, D.; CRUZ, C.H. *Planejamento na sala de aula*. 2. ed. Porto Alegre, 1996.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Ates Médicas, 1997.
- GROSSI, E. P.; BORDIN, J. *Paixão de Aprender*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- HAID, R.C.C. *Curso de Didática Geral*. 7.ed. São Paulo: Ática, 2001.
- JAPIASSU, H. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 108, p. 83-94, jan./mar. 1992.
- KAERCHER, N.A. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: NEVES, I.C.B. et al (org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. da Universidade – UFRGS, 1998.
- _____. *Desafio e utopias do ensino da geografia*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1997.
- KOHL DE OLIVEIRA, M. *Vygostsky aprendido e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2003.
- LACOSTE, Y. *A geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra*. Campinas: Papyrus, 1988, Capítulo V, p.34 –42.
- LAPLANE A. L. *Interação e Silêncio na sala de aula*. Ijuí: Unijuí, 2000.
- LIBÂNEO L. C. *Democratização da Escola Pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.
- LUDKE M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. 7. ed. São Paulo: EPU, 2004.
- MARTINS, J.S. *O trabalho com projetos de pesquisa*. Do ensino fundamental ao ensino médio. 2.ed. Campinas: Papyrus, 2002.
- MATURANA, H. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- MORIN, E. *A Cabeça Bem Feita – repensar a reforma e reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

- _____. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2002c.
- _____. *Terra – Pátria*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- MORIN, E. et al. *A Religação dos Saberes – o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b.
- NICOLESCU, B. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: Editorial e Comercial Ltda, 1999.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, A.U. Situação e tendência da geografia. In: OLIVEIRA, A.U. de et al. *Para onde vai o ensino de geografia*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- PENIN, S. *A Aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas: Papyrus, 1994.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PINTO, M.L.C. Trabalho de Campo e o processo de aprendizagem em busca de um método. *Espaços da Escola*, O ensino da geografia na educação básica. Ijuí: UNIJUÍ, Ano 12, n. 47, p. 15-20, jan/mar, 2003.
- PONTUSCHKA, N. N. O Conceito de Estudo do Meio Transforma-se...em Tempos Diferentes, em Escolas Diferentes, com Professores Diferentes. In: VESENTINI, J. W. (Org.) *O Ensino de Geografia no Século XXI*. Campinas: Papyrus, 2004.
- _____. Interdisciplinaridade: aproximações e Fazer. *Terra Livre – AGB*, As transformações no mundo da Educação, Geografia, ensino e Responsabilidade Social, São Paulo, n. 14, p. 90-110, 1999.
- _____. A formação inicial do professor de geografia. In: PICONEZ, S.B. *A Prática de Ensino e Estágio Supervisionado*. São Paulo: Papyrus, 1991. (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico).
- PONTUSCHKA, N.N. et al. *O Estudo do Meio - como trabalho integrador das práticas de ensino*. Boletim Paulista de Geografia /AGB, São Paulo, n.70, p. 45-52, 1992.
- REGO, T. C. Vygostky - Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1998.
- REGO, N. Apresentando um pouco do que sejam ambiências e suas relações com a Geografia e a Educação. In: REGO, N.; SUERTEGARAY, D.M.A.; HEIDRICH, A.. *Geografia e Educação: geração de ambiências*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. p.7-9.

_____. O ensino de geografia como uma hermenêutica instauradora. In: REGO, N.; SUERTEGARAY, D. M. A.; HEIDRICH, A. *Um pouco do mundo cabe nas mãos: Geografizando em Educação o local e o Global*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2003. p.275 -307.

RESENDE, M. S. *A Geografia do aluno trabalhador*. São Paulo: Loyola, 1989. (Coleção Educação Popular)

RODRIGUES, A.B.; OTAVIANO, C. Guia Metodológico de Trabalho de Campo em Geografia. *Revista Geografia*, Londrina, n.1, v.10, p. 35-43, jan./jun. 2001.

RUA, J. O professor, o livro didático e a realidade vivida pelo aluno com recursos para o ensino da geografia. *Boletim Gaúcho de Geografia*. AGB – PA, Editora Unijuí, n. 24, p. 87-96, 1998.

SANTOS, M. *Por uma outra Globalização*. Do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Edusp, 2002a. 288 p.

_____. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Edusp, 2002b.

_____. *Metamorfoses do Espaço Habitado*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SILVA, A.M.R. *Trabalho de Campo: prática andante de fazer Geografia*. Trabalho apresentado no Encontro Nacional dos Geógrafos Maceió, 2002.

SILVA, L. R. *Do Senso-Comum à Geografia Científica*. São Paulo: Contexto, 2004.

SILVA, J.L. Reflexões sobre o pensamento geográfico de Delgado de Carvalho e o Ensino de Geografia. *Boletim Gaúcho de Geografia*, n. 27, 2001, p. 40.

SILVEIRA, R. *A produção da periferia urbana em Santa Cruz do Sul- RS: O Lugar dos safristas na terra do fumo*. Florianópolis: UFSC, 1997. (Dissertação de Mestrado em Geografia).

STRAFORINI, R. *Ensinar Geografia – O Desafio Da Totalidade-Mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Annablume, 2004.

SUERTEGARAY, D.M.A. *Ambiência e Pensamento Complexo: resignific(ação) da Geografia*. 2003. (no prelo).

_____. Espaço Geográfico Uno e Múltiplo. In: SUERTEGARAY, D. M. A. BASSO, L. A.. *Ambiente e Lugar no Urbano: a Grande Porto Alegre*. Porto Alegre: Editora da Universidade / UFRGS, 2000. p.13-34.

_____. *A. Geografia e Trabalho de Campo – Trabalho apresentado no Colóquio O discurso Geográfico na Aurora do Século XXI*. Florianópolis: UFSC, 27 a 29 de nov. 1996.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TUAN, Y. *Espaço e Lugar – A Perspectiva da Experiência*. Tradução de Livia de Oliveira.

São Paulo: Difel, 1983.

_____. *Topofilia: Um estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente*. São Paulo: Difel, 1980.

VASCONCELOS, I. A metodologia enquanto ato político da prática educativa. In: *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1996.

VASCONCELOS, C.S. *Construção do Conhecimento em sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Libertad, 1995a. (Cadernos Pedagógicos do Libertad)

_____. *Planejamento – Plano de ensino-aprendizagem e Projeto Educativo*. 2.ed. São Paulo: 1995b. (Cadernos Pedagógicos do Libertad)

VESENTINI, J.W. Realidades e Perspectivas do Ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, J. W. (Org.) *O Ensino de Geografia no Século XXI*. Campinas: Papirus, 2004.

_____. Educação e ensino de Geografia: instrumento de dominação e/ou libertação. In: CARLOS, A.F.A (org.). *A geografia em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. O Novo Papel da Escola e do Ensino da Geografia na época da Terceira Revolução Industrial. *Revista Terra Livre – AGB*, São Paulo, n.11-12, p.209-224,1996.

_____. Geografia crítica e ensino. In: VESENTINI, J.W. *Para uma geografia crítica na escola*. São Paulo: Ática, 1992.

VLACH, V. R. O Ensino de Geografia no Brasil: Uma Perspectiva Histórica. In: VESENTINI, J. W. (Org.) *O Ensino de Geografia no Século XXI*. Campinas: Papirus, 2004. p.187-118.

WINK, R. Santa Cruz do Sul – urbanização e desenvolvimento. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2002.

VYGOSTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ZABALA, A. *Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo*. Uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ANEXOS

ANEXO 1

ENTREVISTA PARA A REALIZAÇÃO DA SONDAÇÃO DIAGNÓSTICA

SONDAGEM APLICADA AOS PROFESSORES

1. Identificação:

Nome: _____ Sexo: M () F () Idade _____
 End.residencial: _____ Bairro: _____
 Município: _____

2. Formação:

a) Curso de Ensino Médio: _____
 Escola: _____
 Município: _____ Ano de conclusão: _____
 Seu curso foi: Noturno () Diurno ()

b) Curso universitário: _____
 Universidade: _____
 Município: _____ Ano de conclusão: _____
 Turno: M () T () N ()
 Instituição: Particular () Pública ()

Se estiver cursando, especificar a fase: _____

3. Trabalho:

3.1 Escola(s):

a) Situação funcional: Concursado () Contratado () Outro ()
 Regime de trabalho: _____ Série: _____ Turma: _____
 Turno: Manhã () Tarde () Noite ()

b) Situação funcional: Concursado () Contratado () Outro ()
 Regime de trabalho: _____ Série: _____ Turma: _____
 Turno: Manhã () Tarde () Noite ()

3.2 Experiência no Magistério (especificar as séries e a carga horária da disciplina).

Séries: _____
 Carga horária em cada série: _____

3.3 Você tem um programa obrigatório para seguir? Sim () Não ()
 Quem elaborou? _____

3.4 Quais as suas principais fontes de consulta para o planejamento de suas práticas?

3.5 Você costuma realizar trabalhos fora da sala de aula, ou seja, trabalhos de campo com os alunos? Sim () Não ().

Por quê? _____

3.6 Durante a sua formação acadêmica forma realizados trabalhos de campo?
Sim () Não ()

3.7 O que você entende por trabalho de campo?

3.8 Ao planejar as suas práticas sente falta de embasamento do conteúdo específico de Geografia? _____ Se a resposta for positiva cite alguns conteúdos:

3.9 Você conhece a realidade do bairro da sua Escola? () Sim () Não

ANEXO 2

**TC 1: VIAGEM DE ESTUDOS PARA A HIDRELÉTRICA DO SALTO DO JACUÍ,
PASSO REAL, RESERVA INDÍGENA, EXTRAÇÃO E LAPIDAÇÃO DA PEDRA
ÁGATA – MUNICÍPIO DE SALTO DO JACUÍ**

COLÉGIO ESTADUAL MONTE ALVERNE

VIAGEM DE ESTUDOS: 2º anos (A,B,C) em 07 de maio de 2004.

SAÍDA: 6h30min defronte ao Colégio RETORNO: entre 21 e 22 h

PROFESSORES ACOMPANHANTES: Geovane, Ani e Marcia Rabuske

ROTEIRO DA SAÍDA DE CAMPO: Salto do Jacuí

Usina Passo Real e Usina Jacuí

Balneário Maia Filho

Barragem Passo Real

Garimpo de pedras ágatas

Lapidação das pedras

Comércio das pedras

Índios Guaranys Mbyás

O HOMEM E OS RECURSOS NATURAIS

Todos os seres vivos têm necessidades básicas, tais como alimento e abrigo, e para satisfazê-las, dependem dos recursos naturais. Isso significa que retirar da natureza os elementos essenciais à subsistência, ao mesmo tempo em que exerce sobre ela ação modificadora.

A ação do homem sobre o ambiente tem variado ao longo da História, em função de fatores diversos, de ordem econômica, social e cultural.

Na pré-história, o impacto sobre o ambiente era pequeno, comparado com o de hoje, porque o homem formava populações modestas e tecnologicamente menos agressivas... Atualmente, as formas de intervenção humana que causam mais impacto ambiental são principalmente os desmatamentos, os grandes erros, as barragens e descargas de poluentes na atmosfera, na água e no solo.

A energia elétrica é produzida pela passagem de água por turbinas, que movimentam geradores de energia elétrica. Embora seja uma das formas menos poluentes de obtenção de energia, a produção de energia elétrica não deixa de causar impacto sobre o ambiente.

O extrativismo é a mais antiga atividade humana e consiste na retirada de recursos da natureza (minerais, vegetais,...) pelo homem.

Com o advento do capitalismo industrial, o consumo e a explosão dos recursos minerais utilizados como matéria-prima aumentou muito. O extrativismo mineral, pela escala em que se realiza, é em grande parte responsável pela degradação da natureza. O quartzo é um mineral encontrado em abundância na crosta da Terra, pois é um dos principais componentes do granito. A variedade de cristais de quartzo é muito grande na natureza e um dos exemplos é a pedra Ágata, que apresenta cores variadas num mesmo fragmento.

Uma das marcas da sociedade brasileira é a diversidade existente na composição da chamada cultura nacional. Dentro dessa diversidade encontramos os indígenas.

Why does everybody study English?

English is the language that facilitates communication in thousands of individual contacts daily all over the World. It is used in, information technology, sports, T.V, movies, science, musics...

English is necessary to surf and chat on the Internet, to e-mail people around the World. To read international books, magazines, announcements, ads, instructions, manuals, etc, ...

Because this is considered an international language, then it is an important part of your life ok.

Pay attention and let's go. OK!

OBJETIVOS: Esta saída de campo irá proporcionar ao aluno:

Situações dentro das diversas disciplinas para o entendimento e vivência de diferentes situações, considerando a evolução tecnológica e a interferência positiva e/ou negativa do homem no ambiente:

Compreensão da constituição das diferentes paisagens e lugares;

O conhecimento da organização do espaço geográfico como resultado da ação do homem valendo-se das particularidades das diferentes etnias;

O reconhecimento do ser humano como agente e paciente de transformações intencionais por ele produzidas no seu ambiente.

ROTEIRO PARA SUA PRODUÇÃO TEXTUAL

Em que período ocorreu a construção das Usinas?

Quais foram os impactos ambientais observados com as construções das usinas, quanto ao desvio de rios, alargamento da região para as construções, desapropriação de terras e retirada de famílias, a extinção de comunidades (fauna e flora) que habitavam a região alagada e se houve alterações do clima?

Houve estudo prévio para verificar que tipo de seres vivos habitavam esta região?

Quais eram as condições de trabalho das pessoas que moravam nestes locais antes e depois das construções das usinas? Essas pessoas eram da cidade ou vieram de outras localidades? Se eram da localidade o que fazem hoje?

Durante o seu passeio pelas usinas, estabeleça um diálogo com as pessoas que trabalham no local, procurando saber qual a sua opinião com as construções das referidas usinas.

Os resultados obtidos com a alteração do ambiente, isto é, as construções das usinas, foram significativos para a sociedade?

Qual a função dos transformadores que existem nos postes das ruas?

Para que servem as diversas subestações de energia (nas cidades)?

Por que a tensão da corrente em algumas cidades é de 110 v e, em outras cidades, é 220 v?

Como os índios se organizam e como preservam a sua cultura?

Está ocorrendo a influência de outras culturas na reserva?

Qualidade de vida para os indígenas é a mesma que para nós?

Conhecer o meio no qual vive o índio, e como acontece o relacionamento quanto a vida religiosa dentro da reserva. Que práticas acontecem e como?

Como ocorre a formação das pedras ágatas?

Condições de trabalho na extração das pedras.

A extração afeta o equilíbrio do meio? De que maneira?

Comércio da pedra. O que é feito dela?

No art. 231 da Constituição Federal "são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, língua, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à união demarcá-las, proteger e fazer respeitar os seus direitos". Isso ocorre na reserva que visitamos?

Faça uma comparação entre as paisagens observadas no decorrer da viagem com as paisagens de Santa Cruz do Sul e Monte Alvéme.

As palavras representam a possibilidade de você poder expressar o que percebe e vê no seu dia-a-dia, e em especial a sua viagem de estudos. Aproveite para mostrar seu estilo, colocando o seu EU através das palavras. Muitos são os adjetivos, os substantivos, enfim são tantas emoções possíveis de serem compartilhadas. Por isso transforme seu texto (narrativo-dissertativo) numa viagem pelo mundo das palavras, acrescentando também, observações dos seus conhecimentos adquiridos in English during your trip.

AVENTURE-SE e BOA VIAGEM!!

Informações sobre Salto do Jacuí

Por volta de 1877 oito famílias açorianas fixaram suas moradias no atual Município de Salto do Jacuí, vindos de municípios vizinhos.

Em 1951 iniciaram as obras de construção do túnel que liga a barragem com a casa de máquinas pela firma Mantiqueira S/A, ocorrendo um processo de aceleração do povoamento da Vila de Salto Grande, formando-se a vila residencial dos funcionários da CEEE, que trabalhavam na Usina.

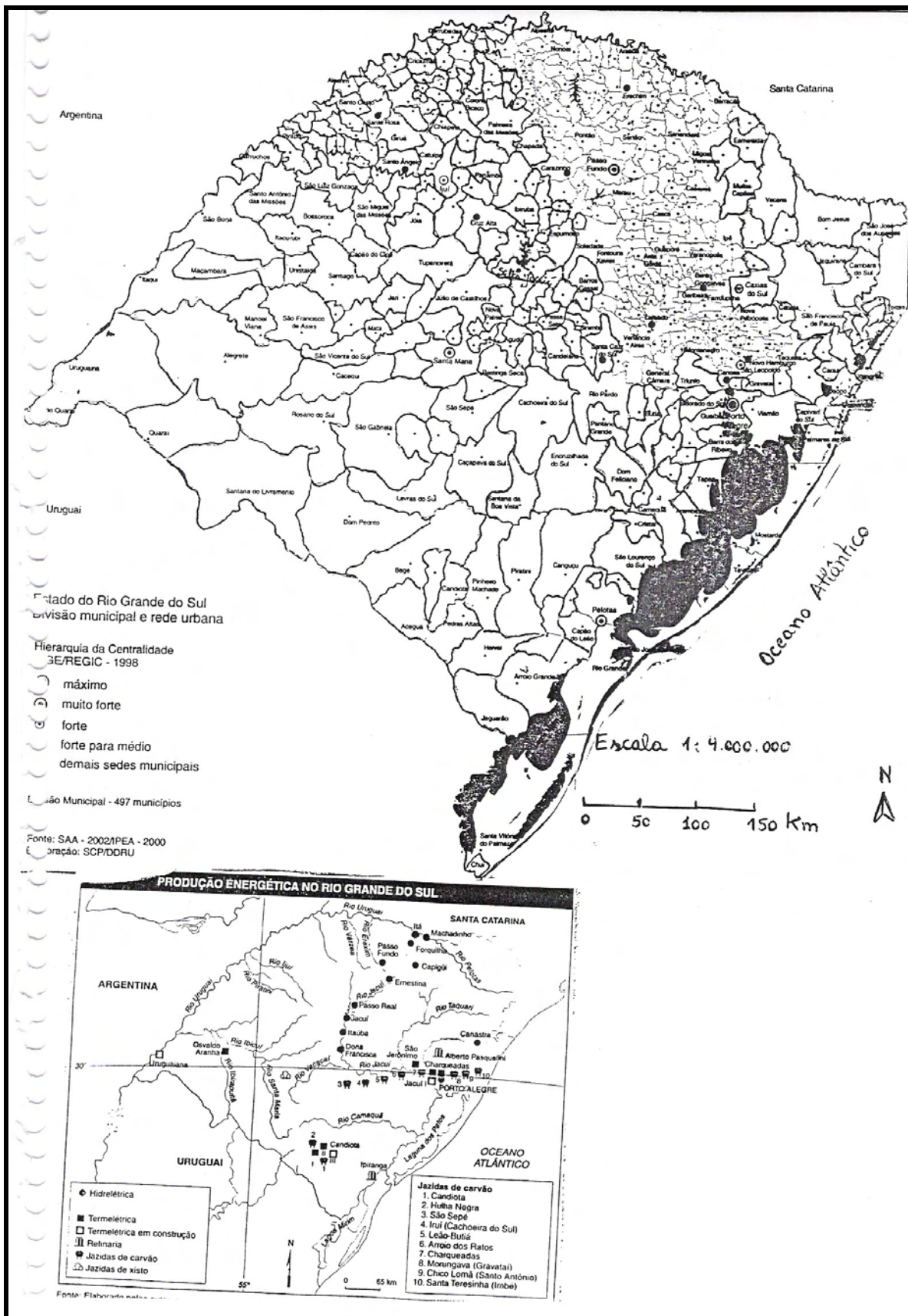
Nesta época ocorreu a emancipação e a mudança de nome para Salto do Jacuí.

Salto do Jacuí está localizado no Vale do Jacuí, região do Planalto Médio, ficando em média com 310m de altitude, possui uma população de 12949 habitantes, sendo 9906 na zona urbana e 3043 na zona rural, tem uma área geográfica de 570 Km² e PIB per capita de R\$.5.656,00 anual.

Traçando-se um paralelo do valor adicionado na economia de Salto do Jacuí com o Município de Santa Cruz do Sul, temos a seguinte tabela:

Munic/Setor	Agropec.	Indústria	Comércio	Serviços
Salto do Jacuí	20.867.372	2.061.657	2.615.497	42.697.214
Santa Cruz do Sul	60.943.941	1.462.344.635	75.436.871	378.536.975

Ainda é necessário informar que Santa Cruz do Sul possui uma população de 107.589 habitantes, sendo 93.728 na zona urbana e 13.861 na zona rural, numa área de 740 Km² de extensão com um PIB per capita de R\$ 19.787,00.



ANEXO 3

**TC 2 : ESTUDO DAS DIFERENTES PAISAGENS – A SEDE DO DISTRITO DE
MONTE ALVERNE**

Trabalho de campo: PAISAGENS

↳ Vila de Monte Olverme

OBJETIVOS:

Nome:

* Reconhecer no lugar onde vive, as características das várias paisagens.

* Fazer com que o aluno perceba que ele faz parte da paisagem. Onde ele mora, brinca, estuda, passeia, visita, enfim, todos os lugares constituem diferentes paisagens que foram construídas pelas pessoas.

ROTEIRO PARA O TRABALHO:

- 1) As paisagens são diferentes? Por que elas são diferentes?
- 2) Que tipos de construções você observou no passeio feito?
- 3) Procure observar como as pessoas vivem neste lugar. Como aproveitam o espaço onde vivem?
- 4) É possível perceber a ação das pessoas na paisagem? Como?
- 5) Faça um croqui (mapa) do trajeto percorrido, tendo como referência a escola, identificando com uma legenda os principais pontos percorridos.
- 6) Registre por meio de um desenho, as diversas paisagens observadas durante o passeio.

BOM TRABALHO !!

ANEXO 4

**TC 3: TRABALHO COM ENTREVISTAS : QUEM CONSTRÓI O ESPAÇO
GEOGRÁFICO?
MONTE ALVERNE ONTEM E HOJE.**

ENTREVISTA: Quem constrói o espaço geográfico?

Monte Alverne ontem e hoje.

Objetivo: Fazer com que os alunos percebam, a partir de relatos próximos à sua realidade, o quanto o espaço geográfico altera-se com o tempo e que o trabalho humano é o maior responsável por isso.

Atividades: Entrevistar pessoas com mais de 65 anos. As perguntas abaixo servem de roteiro.

Nome do entrevistado:

Idade:

Profissão:

Local de trabalho: ()Sim ()Não **Onde?**

1. Como era o local, em que o Sr.(a) nasceu, durante a sua infância? E como é hoje? O que mudou? Foi construído algum bairro? Há ruas novas? Já havia luz, telefone e água encanada? Quando surgiram esses serviços? As ruas eram calçadas? A cidade cresceu muito?
2. Como era a natureza da sua cidade? Havia matas nativas? Os rios eram poluídos? Dava para se banhar neles? O ar hoje é muito diferente? Os animais ainda são os mesmos? Algum desapareceu?
3. Na sua infância, quais eram as atividades para “se ganhar a vida”? Havia atividade industrial? Havia criação de animais e lavouras? E hoje, onde as pessoas trabalham? Havia desemprego? E hoje?
4. Onde as pessoas compravam roupas e calçados na sua infância? E móveis? E comida? E hoje? Onde se fazia tratamento médico? Como eram os hospitais? E as estradas? Alguma foi construída? Alguma loja nova apareceu? Alguma fechou? Por quê?
5. Como era a diversão na sua infância? O que os jovens podiam fazer? Que jogos e brinquedos existiam? E Hoje?
6. Como era o namoro: o que se podia e o que não se podia fazer?
7. O que mudou na alimentação da época da sua infância para os dias de hoje? E na vestimenta? Fale de alguma “moda” que marcou época. Aliás, havia moda?

8. Que costumes mudaram? Na sua opinião, o que mudou para melhor e o que mudou para pior?
9. O que pensa a respeito da juventude de hoje? O que mudou na juventude de hoje em relação à da sua época? O que está melhor ou pior nos jovens com relação a sua geração?

Atividade retirada do livro:

KAERCHER, Nestor André. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). Ensino de Geografia. Práticas e textualizações no cotidiano. Potyó Alegre: Mediação, 2000. p. 160 – 163.

ANEXO 5

**TC 4: O PROCESSO DE URBANIZAÇÃO DE SANTA CRUZ DO SUL E A
PROBLEMÁTICA DAS CIDADES.**

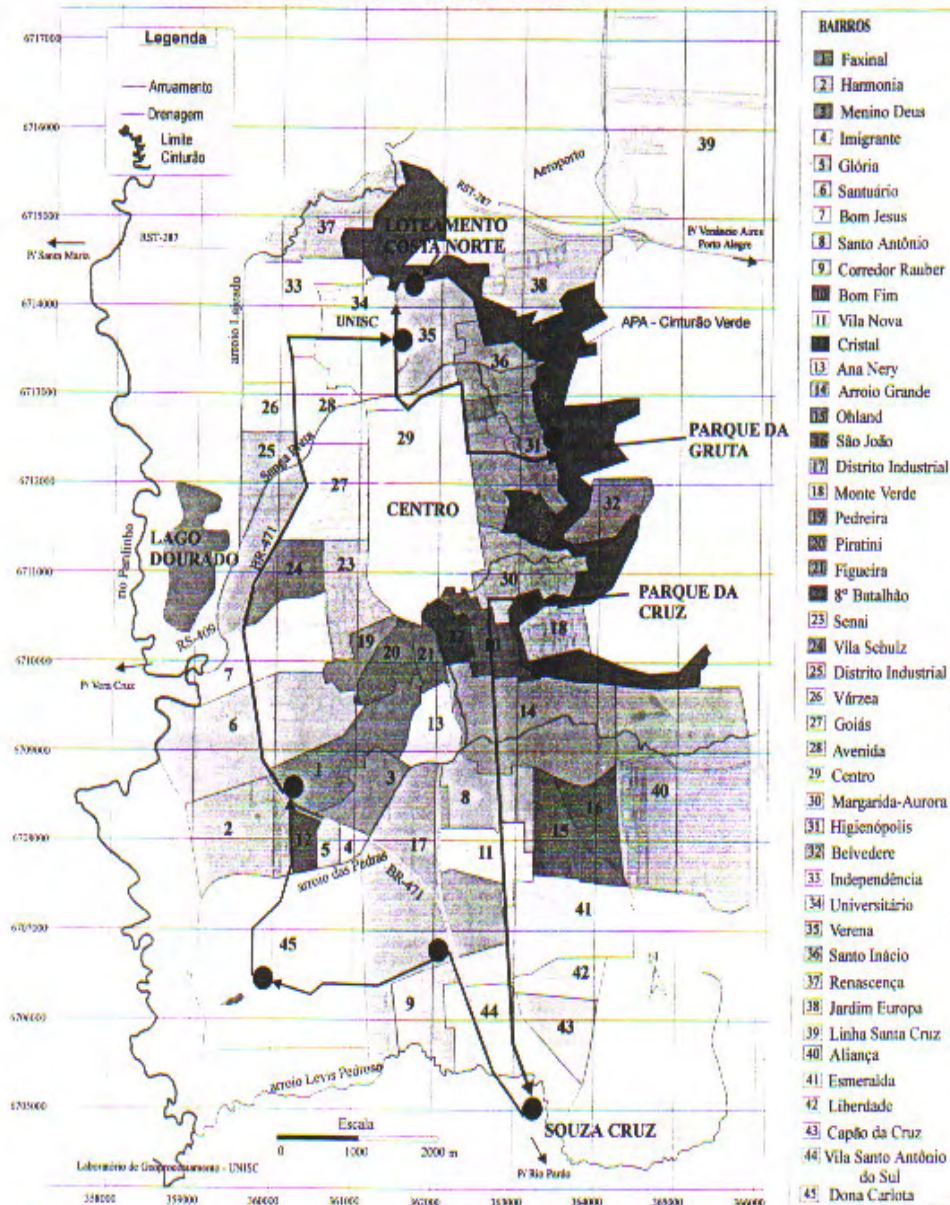
OBJETIVOS DA SAÍDA DE CAMPO A SANTA CRUZ DO SUL

- Conhecer as diferentes paisagens urbanas de Santa Cruz do Sul.
- Relacionar a estrutura geológica e o relevo de Santa Cruz do Sul com a organização do espaço urbano.

Atividades referentes à Saída de Campo

1. Levando em consideração os pontos cardeais, Monte Alverne fica em que direção, em relação à cidade de Santa Cruz do Sul?
2. Quais as principais diferenças que você percebeu entre a Zona Norte e a Zona Sul da cidade? O que justifica essa diferença.
3. O que justifica a organização espacial do Distrito Industrial da Zona Sul da cidade?
4. Caracterize o relevo de Santa Cruz do Sul e relacione com a ocupação do espaço.
5. As ocupações ilegais, normalmente, ocorrem nas áreas de risco. Onde encontramos mais essa situação em Santa Cruz do Sul (tipo de relevo, bairro...)?
6. O que é o Cinturão Verde? Qual a importância desse para Santa Cruz do Sul?
7. O Lago Dourado foi construído com o propósito de solucionar um problema na cidade que é a falta de água no verão, porém fala-se muito na influência do Lago nas enchentes do Bairro Várzea. Na sua opinião este reservatório de água interfere nas enchentes deste local?
8. Santa Cruz do Sul, uma cidade com aproximadamente 110 mil habitantes, é pequena comparada com POA, SP,... mas com muitos problemas semelhantes a grandes cidades. Após o passeio, escreva que problemas urbanos você observou que existem na nossa cidade.
9. Faça um resumo do nosso passeio e expresse a sua opinião sobre a importância desta atividade.

SAÍDA DE CAMPO BAIRROS DE SANTA CRUZ DO SUL



ROTEIRO

- 1°) 18 Monte Verde
- 2°) 30 Margarida Aurora
- 3°) 10 Bom Fim
- 4°) 14 Arroio Grande
- 5°) 08 Santo Inácio
- 6°) 11 Vila Nova
- 7°) 41 Esmeralda
- 8°) 44 Vila S. Antônio do Sul
- 9°) 17 Distrito Industrial
- 10°) 45 Dona Carlota
- 11°) 2 Harmonia (12Cristal,5GLória,4Imigrante)
1 A direita - Faxinal
- 12°) 6 Santuário
- 13°) 7 Bom Jesus
- 14°) Vila Schultz (Após o trevo pVera Cruz)
- 15°) A esquerda 25 Distrito Industrial
- 16°) Goiás
- 17°) A esquerda 26 Várzea
A direita 28 Avenida
- 18°) 33 Independência (Antigo Cohab)
- 19°) 34 Universitário
- 20°) 35 Verena (Costa Norte)
- 21°) 36 Santo Inácio
- 22°) A esquerda 31 Higienópolis
A disreita 29 Centro

ANEXO 6

TC 5: A CIDADE DE RIO PARDO NO CONTEXTO DO VALE DO RIO PARDO

COLÉGIO ESTADUAL MONTE ALVERNE**Saída de Campo a Rio Pardo – dia 18/11/2004****7ª Série**

“1753, um Posto Militar Avançado de Portugal resiste bravamente ao ataque feroz das forças espanholas.

Ali começava a história da Fortaleza de Jesus, Maria, José: Fortificação inexpugnável e baluarte da resistência. Tranqueira invicta que deu base e guarida ao município de Rio Pardo, um dos primeiros do Estado.

Andar por Rio Pardo é respirar história... Tem-se a impressão de que em cada rua, em cada prédio histórico, em cada sombra, se escondem os vultos de um passado glorioso.

Hoje a base econômica do município é a agropecuária. Com população de mais de 37 mil habitantes, e basicamente de origem açoriana”.

Fonte: Revista Vale do Rio Pardo-RS-Brasil -.2003

Roteiro:

- Bistex
- Forte Jesus-Maria-José
- Igreja Matriz Nossa Senhora do Rosário
- Rua da Ladeira
- Museu Histórico
- Museu Arte Sacra
- Antiga Escola Militar
- Museu Zoológico
- Igreja São Francisco
- Cruz Barro Vermelho
- Cidade Cenográfica
- Ponte Couto

Organização do trabalho:

1. Introdução: Gustavo e Vanessa
2. Dados e localização de Rio Pardo: Gustavo e Vanessa
3. Mapa dos primeiros municípios do RS/Evolução municipal do RS: Marciel

4. Informações gerais do município (População rural e urbana, economia, cultura, costumes...): Juliane, Tâmara e Graciela
5. O que justifica Rio Pardo ter sido um município tão importante no século XIX e o que explica a decadência do município: Monique, Alice, Marcieli
6. Importância do Rio Jacuí no passado e no presente para Rio Pardo: Cristiano M., Leandro
7. Colonização de Rio Pardo e a influência na organização da cidade: Adriano, Cristiano K., Eduardo
8. Arquitetura de Rio Pardo: Marco, Darcio e Fábio
9. História de Getúlio Vargas no Brasil (trabalhar com recortes de Jornal e apreciação das reportagens no final): Fernando e Jonas
10. Fechamento com depoimento dos alunos.

ANEXO 7

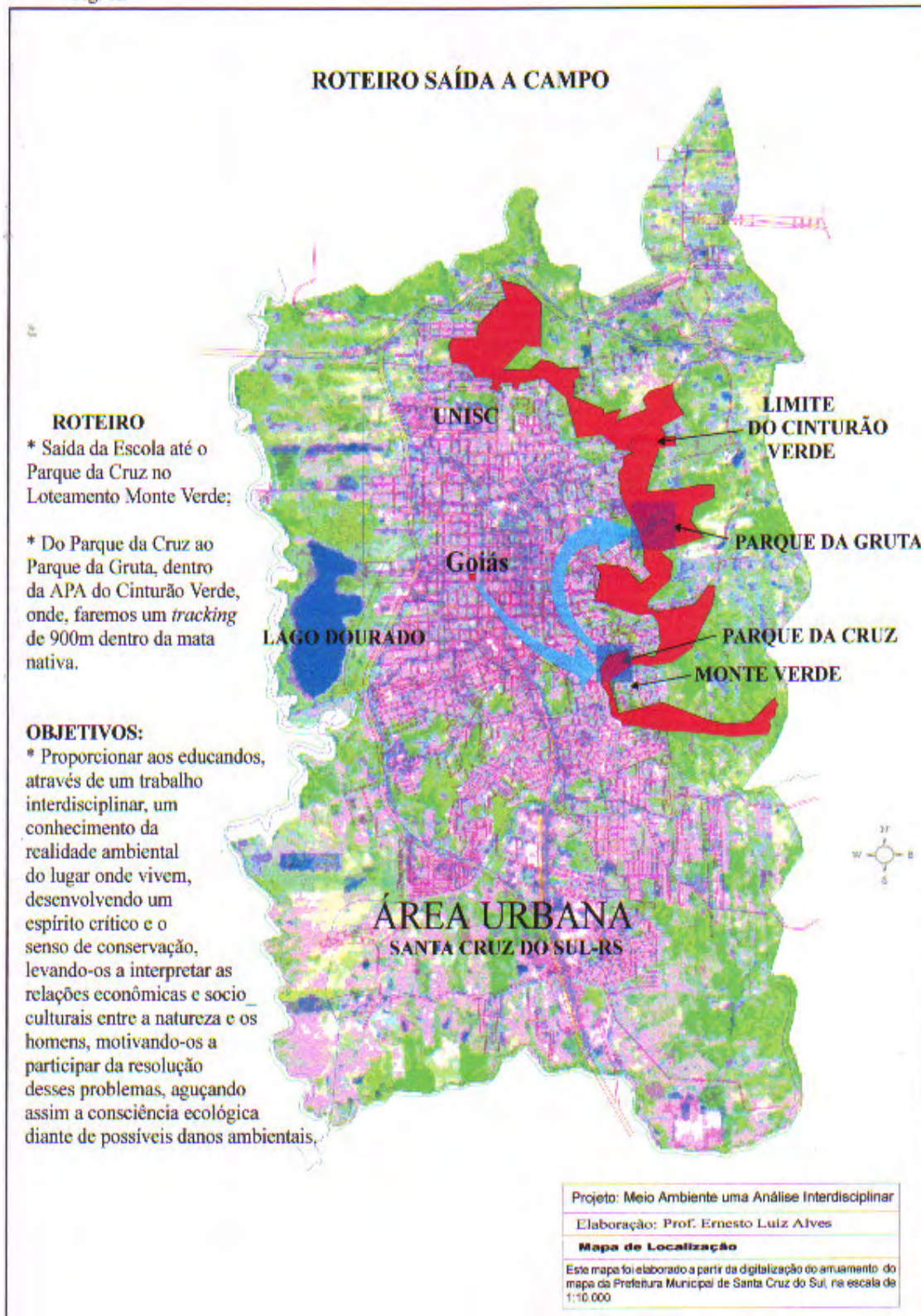
TC 6: MEIO AMBIENTE: UMA VISÃO INTERDISCIPLINAR

OBJETIVOS GERAIS

Proporcionar aos professores da Escola de Ensino Básico Estado de Goiás, através de um trabalho interdisciplinar, um conhecimento da realidade ambiental do lugar onde vivem, por meio de palestra e saída a campo, desenvolvendo um espírito crítico e o senso de conservação, levando-os a interpretar as relações econômicas e socioculturais entre a natureza e os homens, motivando-os a participar da resolução desses problemas, aguçando assim a consciência ecológica diante de possíveis danos ambientais conscientizando-os a manter a existência e descobrir uma maneira nova de ser no meio ambiente.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Repensar o lugar onde vive, por meio dos conhecimentos geomorfológico/geológico, através do (des)equilíbrio físico e do Plano Diretor que retrata as relações sociais expressas na área urbana de Santa Cruz do Sul.



ANEXO 8

TC 7: A ESCOLA GOIÁS NAS OLIMPÍADAS DE 2004.

Olimpíadas de 2004 na Escola Goiás

Objetivos:

1. Representar o espaço onde ocorre “as Olimpíadas – 2004” através da linguagem cartográfica (mapas – escala – fusos horários) e reconhecer os aspectos históricos culturais do país-sede dos jogos, relacionando-os com os do nosso país.

2. Proporcionar aos alunos parte prática dos conteúdos trabalhados em aula no primeiro semestre, possibilitando uma visão interdisciplinar dos fatos do espaço geográfico no qual o aluno está integrado.

Atividades práticas da turma 101.

- Coordenadas geográficas da Grécia e França.
- Plantas da piscina com escala.
- Distância entre Brasil e Grécia, Brasil e França.

Atividades práticas da turma 102.

- Confeção de mapa da Grécia Antiga (Legenda, escala, orientação. Geográfica), destacando as principais cidades do país.
- Relação dos gregos com o mar – atividade conjunta com a disciplina de Português.
- Confeção de mapa da Grécia atual.

Atividades práticas da turma 103.

- Cartaz das placas tectônicas e a sua influência no relevo e confeção de maquete da região de Atenas.
- Reflexão sobre a relação entre a modalidade esportiva e a natureza – atividade conjunta com a disciplina de Português.
- Cálculo do fuso horário dos jogos que serão vistos no Brasil e na Grécia, dentro da modalidade esportiva natação, medley e revezamento.

Profa. Anelise Lenz, Sirle L. Bandeira e Jovana B. Barichello

ANEXO 9

TC 8 : SAÍDA DE CAMPO: O SALTO DO JACUÍ

Escola Estadual de Educação Básica Estado de Goiás

Trabalho de Campo - Geografia

Estamos propondo uma atividade prática pedagógica aos alunos das turmas 303 e 304, no município de Salto do Jacuí, com o objetivo de :

- ✓ Compreender o processo de obtenção da energia elétrica com visita às Hidrelétricas Jacuí e Passo Real,
- ✓ Diferenciar as formas de relevo, os diferentes tipos de cultura e estrutura fundiária no decorrer do trajeto,
- ✓ Conhecer a estrutura geológica da região e caracterizar o processo de formação de pedras semi preciosas – ágata , sua extração e beneficiamento;

Será um trabalho baseado na observação, análise, interpretação oral e escrita do espaço geográfico local e regional, relacionando com os conteúdos trabalhados em aula, e até em outras disciplinas, e avaliação.

Querido Aluno: Sua presença é imprescindível, além de produzir curiosidades, o Trabalho de Campo é um gerador de conhecimentos através da “prática andante”.
(RADAELLI, Ana Maria , UPF)

Data: 09/07/2004 (caso chover será 16/07) **Saída:** 7h **Retorno:** Por volta das 21h

Valor: R\$ 15,00 **Pagamento até 05/07**

Nome do Aluno : _____

Autorização perante o nome e assinatura dos pais ou responsável _____

Professores: Luciana C. Trevisan

Ernesto Luiz Alves

Direção

RELATÓRIO: SAÍDA DE CAMPO - SALTO DO JACUÍ GEOGRAFIA/2004

Nomes:

Turma:

Data:

Atividades:

- 1) Conforme a imagem de satélite (Landsat) e as explicações dos professores sobre as formas de relevo do RS, identifique o relevo onde está localizado Santa Cruz do Sul e Salto do Jacuí:
- 2) Quais os tipos de culturas observadas no trajeto e principalmente no município do Salto do Jacuí?
- 3) Como ocorre o processo de obtenção de energia elétrica nas Hidrelétricas visitadas?
- 4) Conforme foi observado no local, qual o impacto que causa ao meio ambiente a construção de uma usina hidrelétrica e uma barragem?
- 5) Qual o processo de formação da pedra semi-preciosa ágata e como ocorre a sua extração na natureza e o seu beneficiamento?
- 6) Faça um resumo do nosso passeio (trabalho de campo) e no final expresse sua conclusão:

TEXTOS DE APOIO

PROVÍNCIAS GEOMORFOLÓGICAS (Relevo)

Ver mapa anexo (imagem de satélite)

Ao norte situa-se o Planalto Meridional ou Planalto Arenito-Basáltico, formado por rochas basálticas decorrentes de um grande derrame de lavas, ocorrido na era Mesozóica. A nordeste do Estado encontram-se as terras mais altas deste planalto, que alcançando 1.398m (Monte Negro) no município de São Jose dos Ausentes. Suas bordas correspondem à chamada Serra Geral.

Ao centro do Estado está a Depressão Central que é formada de rochas sedimentares dando origem a um extenso corredor que liga o oeste ao leste, através de terrenos de baixa altitude.

Ao sul localiza-se o Escudo Sul-rio-grandense, com rochas ígneas do período Pré-Cambriano (granito) e, por isto mesmo, muito desgastadas pela erosão. Sua altitude não ultrapassa os 600m.

A Planície Costeira teve sua formação do período Quaternário da era cenozóica, a mais recente da formação da terra. Corresponde a uma faixa arenosa de 622km, com grande ocorrência de lagoas e lagoas, entre as quais destacam-se a Laguna dos Patos e Mirim. O processo de formação desta região tem caráter evolutivo, estando em constante mutação, como decorrência da sedimentação marinha e flúvio-lacustre.

SALTO DO JACUI – RS

Origem do nome:

O nome de Salto do Jacuí relaciona-se com o Rio Jacuí que atravessa o Município no sentido norte/sul. Antes da emancipação era chamado de Salto Grande do Jacuí, isto porque nas imediações da cidade existe uma cascata circundada por floresta nativa chamada "Quedas do Salto Grande", originando então o nome Salto do Jacuí.

Localização

Salto do Jacuí está localizado no Vale do Jacuí, região fisiográfica do Planalto Médio (planalto Arenito-Basáltico), no centro do Estado do Rio Grande do Sul. Possui uma

população de 12.102 habitantes, com uma área geográfica de 808,2 Km² e a 310 metros acima do nível do mar.

Ligação Rodoviária: VRS-18 estrada asfaltada que liga Salto do Jacuí/Espumoso; RSt-481 estrada asfaltada que liga Santa Cruz do Sul/Cruz Alta, sendo que o asfalto está concluído até o município de Arroio do Tigre e em obras até Salto do Jacuí.

Economia

Geração de Energia - o Parque Energético em Salto do Jacuí, com a UHE Passo Real e UHE Jacuí, é responsável por 65% da energia gerada pela Companhia Estadual de Energia Elétrica e 35% da carga consumida pelo Estado.

- ✓ Mineração - o Município apresenta uma das maiores jazidas de pedra ágata do mundo de qualidade superior, conhecida como tipo "Umbu".
- ✓ Agricultura - destaca-se na produção das culturas de milho, feijão, trigo, soja, aveia, grão, fumo, cevada e cana de açúcar.
- ✓ Agropecuária - criação de suínos, ovinos, gado de corte e gado leiteiro.
- ✓ Indústria - beneficiamento de pedras preciosas, industrialização da cana de açúcar e fabricação de móveis.

Turismo:

- ✓ Os principais atrativos turísticos são: Usinas Hidrelétricas Passo Real e Jacuí. Balneário Maia Filho, Reserva Indígena Guarani Mbyá, Lago do Passo Real e Jazidas de pedra Ágata.
- ✓ Encontra-se integrado no Consórcio de Desenvolvimento Sustentável Rota das Terras, dentro de um processo de integração com 28 Municípios que compõem as Regiões do Alto Jacuí, Central e Planalto.

Conhecida como a Capital Gaúcha da Energia Elétrica, Salto do Jacuí tem uma relação especial com as águas, pois possui o maior lago artificial do Rio Grande do Sul - Bacia do Passo Real e a Represa Maia Filho. O complexo hidrelétrico do sistema Jacuí é responsável por 65% da energia gerada pela CEEE no Estado e 35% da carga consumida pelos gaúchos. A extração de pedras ágatas também é uma realidade, já que o município possui uma das maiores jazidas do mundo. A cidade também oferece bons hotéis e restaurantes.

HIDRELÉTRICA JACUÍ

A primeira unidade da Usina Hidrelétrica do Jacuí começou a operar em 1962. Localizada no Rio Jacuí, no município do Salto do Jacuí. A usina possui seis grupos geradores de 30MW, com adução realizada por túneis de 1.200 metros de comprimento e nove metros de diâmetro. A barragem Maia Filho, de concreto armado, forma um reservatório de 5.300 hectares e possui 17 comportas.

BARRAGEM ENGENHEIRO JOSÉ MAIA FILHO

Foi a primeira obra de grande vulto realizada no esquema de aproveitamento do potencial hidrelétrico do Estado, represa a água para movimentação de suas turbinas, forma um reservatório com 23 milhões de metros cúbicos de água que são transportados através de um túnel com nove metros de diâmetro e 182 metros de comprimento. O espelho de água tem 5,3 Km² 500 metros de largura e 10Km de comprimento, formando um reservatório de 5.300 hectares e possui 17 comportas.

HIDRELÉTRICA/BARRAGEM PASSO REAL

Inaugurada em 1973, encontra-se localizada no Rio Jacuí, no município de Salto do Jacuí. A Usina Hidrelétrica de Passo Real possui duas unidades geradoras. A barragem que forma o reservatório de regulação apresenta seis comportas, formando um lago de 22.500 hectares (maior lago artificial do Rio Grande do Sul). Seu reservatório tem as suas margens os

municípios de Fortaleza dos Valos, Alto Alegre, Campos Borges, Quinze de Novembro e Salto do Jacuí.

GARIMPO DE PEDRAS ÁGATA

No Município, nas margens direita e esquerda do rio Jacuí estão localizadas as maiores jazidas do mundo de pedra ágata de qualidade superior, podendo ser das:

- ✓ Geodo - quando a pedra apresenta o seu interior oco;
- ✓ Pedra com Água - quando em seu interior apresenta água;
- ✓ Calcedão - variedade que apresenta maior valor comercial.

Em Salto do Jacuí ocorre quase que exclusivamente a ágata tipo “Umbu”, de cor Homogênea cinza e que através de processos físico-químicos, adquire as mais variadas colorações. Toneladas destas pedras são comercializadas, principalmente com Soledad; São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Grande parte produção é exportada para o Japão, Alemanha, Estados Unidos, França e Itália.