

O ENSINO DA GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO 1º GRAU: ENCAMINHAMENTOS PARA UMA AÇÃO REDIMENSIONADA¹

Raimunda Abou GEBRAN²

RESUMO: Nosso trabalho refere-se a uma pesquisa-ação desenvolvida juntamente com professores de 1ª à 4ª série do 1º grau em uma escola da rede pública, especificamente, da Delegacia de Ensino de Assis. Nossos objetivos iniciais centravam-se na elaboração, implementação e avaliação de uma proposta para o ensino de Geografia para as referidas séries, que se encaminhasse na perspectiva de considerar a Geografia como disciplina que investiga e pesquisa o espaço, buscando suas múltiplas relações, suas contradições e concebendo-o em contínua transformação, dada pelo próprio movimento da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa-Ação; Ensino da Geografia; Ação Pedagógica Redimensionada

Introdução

A preocupação fundamental deste trabalho está diretamente vinculada ao desenvolvimento do ensino de Geografia nas séries iniciais do 1º grau. As reflexões sobre esta questão tiveram início com a nossa experiência docente no ensino de 1º e 2º graus e se aprofundaram com a pesquisa realizada na dissertação de mestrado, onde buscamos conhecer e compreender o processo do ensino de Geografia nas séries iniciais.

Objetivamos, com essa pesquisa, verificar como se desenvolve a disciplina Geografia de 1ª a 4ª série do 1º grau e detectar que entraves configuram a problemática do ensino dessa disciplina.

A análise do processo revelou que o ensino de Geografia nestas séries, define-se como essencialmente tradicional em que os conteúdos, tratados de maneira superficial, fragmentados e descontextualizados, suscitam atividades de caráter mecânico, reprodutivo e repetitivo.

Nesse processo, as noções e conceitos relacionados às questões do **espaço** e também do **tempo**, tratadas como algo distante do aluno, do seu próprio espaço e do seu tempo, não propiciam a interação necessária do aluno com o objeto do conhecimento,

mantendo-o distante da construção e reconstrução de novos conhecimentos e, principalmente, da compreensão e entendimento de seu mundo

Nossa preocupação com uma proposição de um trabalho, que pudesse se constituir em uma ação redimensionada desse ensino, nos indicou a necessidade de planejar, organizar e implementar, uma proposta metodológica alternativa para o ensino de Geografia junto com os professores responsáveis pelas séries em questão.

Entendíamos que a proposição de atividades, no contexto da sala de aula, que envolvessem professores e alunos, no processo de construção do conhecimento, garantiria a aquisição, pelas crianças, das noções de espaço e de tempo com vistas à melhoria da qualidade desse ensino.

Dessa maneira, objetivamos desenvolver junto com professores da rede oficial de ensino, especificamente professores de 1ª à 4ª séries do 1º grau, um projeto para o ensino de Geografia, destinado a estas séries, que representasse uma proposta metodológica com novas dimensões e que permitisse visualizar perspectivas de mudanças no fazer pedagógico cotidiano.

Em princípio, o desenvolvimento do projeto estaria diretamente relacionado à aceitação dos professores responsáveis

¹ Este trabalho foi apresentado no IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, em Águas de São Pedro, São Paulo, em maio de 1996.

² Departamento de Educação - Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - 19800-000 - Assis - Estado de São Paulo

pelo processo e que exigiria um contato permanente e contínuo. Nesse sentido, a opção pela **pesquisa-ação** garantiu a participação dos professores no processo e permitiu que estes pudessem estar refletindo, discutindo sua ação educativa, colocando suas opiniões e posições, sugerindo atividades, recusando outras, enfim, repensando a sua prática pedagógica cotidiana.

1. Nossas concepções e nossas indagações

As análises do processo, no cotidiano das salas de aula, revelaram que se insiste num ensino de Geografia preocupado com a supervalorização da memória, envolvendo apenas repetição e reprodução de dados, em detrimento do entendimento e da compreensão. Esse processo, de certa forma, leva a uma paralisia da atitude crítica do aluno e reforça, cada vez mais, a incapacidade de estabelecimento de relações entre os conhecimentos adquiridos, sem evidenciar as condições sócio-econômicas, culturais e históricas da realidade social. Expressa-se como um ensino alienante e alienador, já que não permite a participação efetiva do aluno no processo de construção do conhecimento, enquanto sujeito de sua aprendizagem e não lhe é dada a oportunidade de questionar, problematizar o saber que lhe é transmitido de forma congelada e absolutizada.

Desse modo, a configuração da ação pedagógica nos colocava frente a um desafio. Tínhamos um compromisso com os professores. Após as críticas, deveríamos estar apontando caminhos que permitissem a superação do processo analisado, ou seja, a necessidade de viabilizar uma proposta de trabalho que representasse a concretização de uma prática pedagógica alternativa e que buscasse romper com esse ensino tradicional de Geografia. Uma prática comprometida com a possibilidade de desencadear mudanças no contexto da sala de aula, ao envolver professores que atuam em escolas públicas da rede oficial do ensino de 1º grau, especificamente de 1ª à 4ª séries.

Esse quadro desafiador, permeado de indagações e contradições, sugeriu outros questionamentos. Quais as vinculações desse processo com o

contexto social mais amplo? Como se apresenta o contexto sócio-político brasileiro que nos permite entender a complexidade dessas situações e contradições? Por que o processo educativo apresenta tal caracterização?

A compreensão e entendimento do processo educacional, do papel da educação e da escola, das práticas pedagógicas cotidianas, envolvem necessariamente reconhecer e entender os elementos político-sociais que caracterizam a sociedade brasileira, inserida num contexto mais amplo e que, direta ou indiretamente, agem no processo educativo.

A sociedade brasileira internacionalizou-se, mundializou-se no interior desse capitalismo mundial, ora "transnacional" e apresenta suas proposições políticas e sociais estruturadas nesse modo capitalista de produção.

No entanto, é preciso ressaltar que a inserção da sociedade brasileira no processo de globalização da economia capitalista, mesmo tendo sido favorecida pelos avanços tecnológicos do setor produtivo, não tem garantido a melhoria da qualidade de vida da população, ao contrário, distancia cada vez mais a maior parte da população dos direitos sociais fundamentais - saúde, moradia, trabalho e educação - haja vista que essa sociedade capitalista, centrada na divisão de classes, com interesses antagônicos, busca, fundamentalmente, atender às necessidades de acumulação e legitimar-se num processo de relações sociais de dominação e de luta hegemônica.

Nesse contexto, a educação e a escola, como outras instituições, têm sido incorporadas aos interesses de grupos que procuram através delas, em geral, *inculcar valores que sirvam para consolidar a hegemonia e dominação burguesa, mesmo quando muitas vezes se esteja defendendo os princípios da liberdade e igualdade* (Oliveira, 1994, p.5).

A complexidade do sistema educacional, da escola e principalmente dos processos pedagógicos, compreendidos a partir da dinâmica de classes da sociedade capitalista, revelam que *a principal função da instituição escolar como um todo não é a de formar o trabalhador manual nos variados graus de uma escala de qualificação/desqualificação (do trabalho manual),*

mas a de marcar e legitimar a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual (Silva, 1992, p.172).

A escola, portanto, sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade capitalista e, considerando que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola, pois está empenhada na preservação de seu domínio, ela apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação.

Para garantir a estruturação da escola e do currículo, definidos a partir dessa ideologia, são estabelecidas normas e regulamentações cuidadosamente especificadas, que organizadas e controladas por órgãos e instituições estatais, sustentam essa política de dominação, altamente controladora.

No sistema educacional brasileiro, esse controle e regulamentação estatal, deslocado dos anseios e interesses da população, se fez sentir de forma muito drástica, principalmente nas décadas de 60 e 70, com o golpe militar de 64. Implicou num processo de intervenção violento, uma ação *de forças que reagem decisivamente contra um movimento que se desenvolve na sociedade brasileira no final dos anos 50 e início da década de 60, que ao reclamar reformas de base, ameaçam o projeto conservador* (Frigotto, 1991, p. 45).

A instauração desse processo histórico, provocou substanciais mudanças no sistema educacional, principalmente a partir de 1968. Os acordos MEC/USAID implicaram em reformas de base (a reforma universitária, pela Lei 5540/68 e a reforma do ensino de 1º e 2º graus, pela Lei 5692/71), necessárias a *ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964* (Frigotto, 1997, p. 47).

Essa política, acentuadamente controladora, sustentada pela ideologia do desenvolvimento tecnocrático, se fez sentir na educação brasileira como um todo e provocou sérias deformações nas escolas e no ensino das diferentes disciplinas.

O ensino das chamadas ciências humanas, principalmente o ensino de História e de Geografia, viu-se diretamente atingido por essa política limitadora e sofreu inúmeras distorções. Considerava-se que o ensino dessas

disciplinas, além de nada acrescentar às exigências dessa política técnico-burocrática que se colocava, poderia concorrer apenas para a formação de espíritos críticos e contestadores, o que seria extremamente negativo e *prejudicial aos planos políticos que procuravam a construção de uma sociedade obediente e massificadora, tal como almejada pelos dirigentes maiores da sociedade brasileira* (Rodrigues, 1991, p. 109).

Essa política educacional, ao provocar a castração da iniciativa e o treinamento sistemático da aceitação e passividade, diante não só do conhecimento mas, principalmente, diante de todos os fatos que se desenrolavam no país, indicava a necessidade de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos. Afastava da reflexão as considerações sobre as questões sociais, eliminando toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime, que se colocava de forma ditatorial e autoritária, preocupado, apenas, com a transmissão de valores morais e políticos necessários à consolidação do projeto econômico desenvolvimentista.

Contudo, no final da década de 70, sinais de insatisfações e descontentamentos vão se configurando nos diferentes setores sociais, políticos e econômicos. Movimentos sociais e reivindicatórios constituem-se e apresentam-se como resistências a essa política que se impõe. Esse processo refletia a própria dinâmica da sociedade capitalista, que é histórica e produz no seu interior um caráter contraditório que pode conduzir à transformação. Indicava uma nova ordem que vai se colocando nessa sociedade centralizadora e autoritária, rompendo com a linearidade do projeto.

A política educacional brasileira, altamente criticada, passa a ser repensada nas décadas de 80 e 90. Diferentes espaços de discussão e reflexão se instalam nos últimos anos com a criação e organização de entidades e instituições científicas e culturais. Novas questões vão se colocando e passam a ser discutidas, não apenas como elementos de legitimação da classe hegemônica e da marginalidade dos interesses maiores, mas como vias de buscar propostas para a sua superação.

Isso implica que se deva conceber o próprio espaço da educação e da escola, como espaço da "apropriação/desapropriação e reapropriação do saber", permeado pela contradição do modo de produção capitalista, onde o educando não fique restrito a consumir simplesmente o saber acumulado, mas que se perceba como sujeito capaz de produzir um saber que lhe seja próprio, potencializando sua capacidade de analisar o mundo de forma crítica e reflexiva, com vistas a sua transformação.

O processo pedagógico redimensionado, portanto, deve garantir um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais, que vise à formação do aluno, considerado sujeito do processo histórico e que necessita desvelar a realidade concreta em que vive, analisá-la, interpretá-la e compreendê-la, para sentir-se capaz de suscitar críticas e agir no sentido de sua transformação.

Nesse espaço, permeado de contradições, onde se impõem políticas educacionais e projetos das mais diversas ordens, onde se colocam questionamentos sobre os reais objetivos da escola, do papel do professor e do aluno, no contexto social mais amplo, buscamos desenvolver um trabalho no sentido de viabilizar possibilidades de uma ação redimensionada para o ensino de Geografia, comprometida com a formação do aluno "por inteiro", enquanto cidadão - sujeito histórico e social, que deve analisar a realidade na qual vive e convive, entendendo-a em permanente construção e reconstrução pelo homem.

2. A ação pedagógica redimensionada

Nossas indagações e reflexões nos indicaram a necessidade e a importância de procurar desenvolver, juntamente com os professores envolvidos em nossa pesquisa anterior, uma proposta metodológica de trabalho voltada para o ensino de Geografia nas séries iniciais do 1º grau. Estávamos cientes de que a tentativa de desenvolver um projeto de trabalho, com novas dimensões, permitiria visualizar perspectivas de mudança na ação pedagógica cotidiana da sala de aula, com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

Em princípio, algumas questões deveriam estar definidas, ou seja,

entender a escola pública como lugar, por excelência, da discussão, do estudo, da pesquisa e da apropriação sistematizada do conhecimento. Inserida e vinculada social e politicamente ao movimento histórico vivido, a escola deve possibilitar, ao educando, desenvolver a capacidade de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade.

A produção e apropriação do conhecimento vinculadas à realidade social - à sua existência concreta, da base real e material sobre a qual se constrói o todo social - devem considerar o meio histórico construído como fonte primeira do conhecimento, que é construído a partir das atividades dos indivíduos em interação com os elementos que constituem esse meio. Lima, 1990, p.16) aponta:

Esse meio é natural e social (Natureza, pessoas, objetos, idéias e representações) é constituído pela cultura. Essa noção de cultura integrante do processo de construção do conhecimento e de constituição do indivíduo é central para a concepção de aprendizagem, pois esta incorpora a experiência dos indivíduos.

Portanto, a renovação da prática pedagógica que se projete em direção à formação do aluno, deve procurar incorporar, nesse processo, suas experiências, suas manifestações, suas aspirações, enfim, o seu mundo e contribuir, assim, para a sua formação como cidadão, consciente e ativo, capaz de assumir-se como sujeito da história.

Um processo de ação redimensionada no ensino de Geografia deve buscar, portanto, a superação dessa concepção de disciplina de erudição e informação que *pode se transformar em poderoso instrumento do conhecimento do espaço como produção humana* e propiciar aos alunos uma postura crítica da realidade comprometida com o homem, a sociedade e sua transformação (Rodrigues, 1991, p.113).

Rodrigues, ainda acrescenta que a geografia, ao dedicar-se a *explicitar como os homens organizam o seu modo de vida pela apropriação do espaço natural, que é transformado pela ação ordenada ou desordenada, produtiva ou predatória em função dos interesses e*

necessidades, pelas relações sociais, políticas e econômicas, se posicionará contra a concepção fatalista e mecanicista da relação entre os homens e a natureza (1997, p.114).

Nesse processo, o professor também assumirá a posição de agente de mudanças. Ao assumir o seu papel na construção de conhecimentos, possibilitará a análise do espaço numa visão dialética que favorecerá a proposição de situações e atividades, no decorrer do processo educativo, capazes de permitir ao aluno realizar a tarefa de entender a **Geografia como ciência que investiga e pesquisa o espaço, buscando suas múltiplas relações, suas contradições e concebendo-o em contínua transformação, dada pelo próprio movimento da sociedade.**

Portanto, é de fundamental importância a opção do professor por um ensino de geografia que possibilite a compreensão da ação humana não isolada do seu contexto, mas o homem consciente, que se percebe numa sociedade produzida e organizada de acordo com os interesses das diferentes classes sociais, ou seja, em processo de transformação, percebido como processo histórico, onde subjetividade e objetividade se articulam dialeticamente. Não deve haver lugar para dicotomias, fragmentações e imobilizações. Tudo está em movimento e é causado por elementos contraditórios, coexistindo numa mesma totalidade rica, viva e em constante mudança.

Entendemos ainda que um trabalho significativo e enriquecedor, desde os primeiros anos de escolarização, que não se limite apenas a passar informações a serem decoradas, mas que propicie compreender as relações que ocorrem no mundo em que vivemos nas diferentes escalas - local, nacional e mundial - permite desenvolver nos alunos noções/conceitos relacionados à questão do espaço e tempo e contribui para que a criança entenda a sua participação no meio em que vive.

Um trabalho que parta do concreto, do observado, permitirá ao aluno vir a pensar geograficamente, procurar a compreensão e o estabelecimento de relações quanto aos conhecimentos geográficos e, ainda, a apreensão mais global do sentido da Geografia e também da História, facilitando, posteriormente, a

aquisição de conceitos fundamentais dessas disciplinas.

O desenvolvimento de atividades dessa natureza, permitirá que o aluno entenda o espaço geográfico como espaço ocupado, organizado, produzido pelo homem e, portanto, transformado por ele. A apreensão desta relação dinâmica precisa ser incentivada nos estudos de Geografia, para que o aluno possa incorporar sua visão de espaço a uma visão social, onde se processa uma interação do espaço social e espaço natural. Entender o espaço significa, pois, entender a forma pela qual os homens se relacionam entre si e com a natureza.

Entendendo que não há separação entre metodologia e conteúdo, tendo em vista que esta se concretiza na aplicação do conteúdo, estamos convencidos de que a maneira como o professor, apoiado ou não por materiais didáticos (como ensina), explora e discute os conhecimentos geográficos (o que ensina) com os alunos, garantirá a sua participação crítica no ato do conhecimento do qual também são sujeitos.

Dessa maneira, ao buscarmos uma prática pedagógica comprometida com a possibilidade de desencadear um processo de mudança na realidade escolar, envolvendo professores que atuam de 1ª a 4ª séries em escolas públicas, entendemos que a ação da escola pode e deve se constituir numa ação transformadora, cabendo a ela também, desenvolver na criança, atitudes de curiosidade, observação e crítica diante dessa realidade.

3. "... e o caminhar vai se construindo ..."

Desse modo, a partir de 1991, mantivemos contatos permanentes com os professores, através de reuniões semanais, que permitiram discussões e reflexões relacionadas às questões educacionais no sentido mais amplo e, especificamente ao ensino de Geografia. Garantiram, também, a proposição de temáticas a serem desenvolvidas, nas séries em questão, bem como análise dos planos de ensino e reflexões sobre as questões metodológicas.

O desenvolvimento das atividades, como um todo, apontavam direções para o nosso caminhar e em processo

podemos "discutir andando" o próprio processo, estabelecendo as possibilidades de avanços e as necessidades de novos estudos.

Nosso trabalho se constituiu, portanto, na elaboração, aplicação e avaliação de um projeto de ensino destinado a alunos de 1ª à 4ª série do 1º grau, junto com os professores das referidas séries e desenvolvido na perspectiva de abordar o ensino de Geografia, procurando fazer com que os alunos conheçam o espaço em que vivem e o entendam como resultado não só do natural, mas também social e que sua organização é resultado da ação e das atividades do homem.

O desenvolvimento de uma postura metodológica que não separe teoria e prática, forma e conteúdo - componentes de um mesmo processo -, que envolva ativamente o aluno, permitindo sua identificação enquanto sujeito do processo de transformação, se constituirá qualitativamente num avanço na ação educativa. Uma concepção, que inclua o técnico-pedagógico e o político, poderá favorecer o desenvolvimento de um trabalho em que teoria e prática se renovam no cotidiano da prática pedagógica, suscitando novas perspectivas ou opções.

Ressaltamos, também, que os objetivos e as proposições apresentados estiveram em permanente discussão, sofrendo alterações, ou seja, foram ampliados, suprimidos, de acordo com o avanço dos debates que se fizeram junto ao grupo de professores ou quando a própria prática, no interior da sala de aula, demonstrou necessidade de reformulações.

A participação do professor das primeiras séries nesse processo foi de fundamental importância, para que, a partir do repensar de sua prática pedagógica, de sua experiência profissional, ele pudesse se voltar à construção do conhecimento, não se limitando a transferir mecanicamente o conteúdo congelado, absolutizado aos alunos.

Nessa dinâmica, o professor aparece não como mero facilitador, mas como parte integrante da relação dialética entre professor e aluno e das possíveis interações que se estabelecem no grupo. A existência do grupo está ligada às experiências múltiplas e diversas, historicamente partilhadas e dessa

relação dependerá também a conquista do conhecimento.

A pesquisa-ação promoveu participação efetiva dos professores, garantiu o encaminhamento da proposta e permitiu tomada de decisões, definições que possibilitaram saber *como alcançar determinados efeitos, conceber objetos, organizações, práticas educacionais e suportes materiais com características e critérios aceitos pelos grupos interessados* (Phiolent, 1986, p.75, grifo nosso).

A natureza da pesquisa-ação, com permanentes contatos com os sujeitos envolvidos, possibilitou, no desenvolvimento do processo, obter dos docentes um retorno sobre a eventual utilização de novos conhecimentos, metodologias ou experiências e, mais ainda, garantiu um relacionamento pedagógico contínuo.

Dessa forma, o projeto passou a ser estruturado de modo que pudesse se constituir como uma ação pedagógica adequada às necessidades das crianças e em função da sua realidade social. Isto é, a elaboração e o planejamento de programas e atividades deveriam partir desta realidade concreta. Também, seria necessária a viabilização de atividades que permitissem explorar, com maior ênfase e experiência, o conhecimento dos alunos e que favorecessem a sua participação na construção de novas experiências de aprendizagem, sempre num processo coletivo e cooperativo.

Tais atividades envolveriam a proposição dos conteúdos de Geografia e História, não no sentido da compartimentalização do ensino, mas de forma integradora, que permitissem ao aluno iniciar-se na construção do conhecimento através da identificação e da definição de noções básicas ligadas às questões de espaço e tempo, encaminhando para o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e interpretativa da sua realidade social.

Entendíamos a importância dessa ação, principalmente junto aos professores da rede oficial de ensino, cujas possibilidades e oportunidades de estudos e de atualização têm sido limitadas, não só por questões de ordem econômica, mas principalmente por questões de estruturação e organização das atividades do próprio sistema escolar.

O processo vai se projetando e se concretizando com idas e vindas, com

avanços e recuos, com as seguranças e inseguranças sempre presentes. E, à medida que caminhávamos, os problemas, as dificuldades e as limitações iam se colocando como desafios a serem transpostos. Isso, contudo, instigava o grupo a continuar, visto que os resultados em sala de aula, traduzidos nas produções dos professores e dos alunos, nos levavam a acreditar na continuidade dos trabalhos.

O desenvolvimento das atividades que se traduziram, em processo, na produção dos professores (textos, mapas, maquetes, organização de estudos de meio, roteiros de pesquisas e de entrevistas, etc.) e, principalmente, nas produções dos alunos (textos, desenhos, representações, plantas, mapas, entrevistas, pesquisas, quadros comparativos, discussões, interpretações de textos e vídeos), indicavam que o caminho a ser percorrido estava em processo de construção e como disse uma das professoras: *estou começando a ver uma luz no final do túnel.*

Há que se ressaltar que as atividades não foram desenvolvidas de maneira uniforme pelas professoras em todas as classes. As adequações e alterações, implementadas em cada sala de aula, se fizeram necessárias, tendo em vista a caracterização específica de cada classe, o envolvimento e comprometimento de cada professora. Algumas extrapolaram o esperado, outras procuraram seguir as propostas apresentadas e outras pouco conseguiram avançar, exigindo novas orientações e estudos.

Procuramos apresentar esse processo envolvendo a maior parte das atividades, que foram desenvolvidas no contexto da sala de aula, apoiados pelos protocolos de registro de observações, pelos cadernos e trabalhos dos alunos e pelas produções das professoras.

Esse resgate do processo, apresentando os temas e atividades desenvolvidos, constituiu-se numa árdua tarefa, que exigiu muitas leituras e releituras do material que tínhamos em mãos, na tentativa de retratar o processo. Acredimos que não demos conta da sua totalidade, dada a riqueza e a dimensão que o mesmo alcançou em função da participação e do envolvimento das professoras e dos alunos, que foram bastante surpreendentes.

Considerações Finais

Os objetivos para o projeto que apresentamos centravam-se na elaboração e implementação de uma proposta para o ensino de Geografia nas séries iniciais do primeiro grau, mais precisamente de 1ª a 4ª séries, da rede oficial de ensino, que se constituísse uma proposição redimensionada do ensino dessa disciplina.

O envolvimento de professores no projeto exigiria, antes de mais nada, assumir posições, muito claras e definidas, frente às questões educacionais de um modo geral e à disciplina Geografia em especial.

Assim, foi necessário que o grupo como um todo, comprometido socialmente com a formação do aluno por inteiro, consciente político-socialmente, considerasse o processo de ensino da Geografia sintonizado com a função político-social da educação escolar e entendesse essa formação, num espaço e num tempo contextualizados e, portanto, em uma sociedade concreta e historicamente determinada.

Para que tais objetivos fossem atingidos e se efetivassem, seria preciso que o próprio processo nos indicasse caminhos para que pudéssemos estar convertendo o ensino da Geografia, de uma disciplina de coisas estáticas, cujo apelo se restringe à capacidade da memória dos estudantes, numa disciplina, viva, plena de desafios para educadores e educandos, passando a se constituir numa área vital de conhecimento e de formação do cidadão político, objetivo maior do trabalho.

Esse caminhar exigiu envolvimento permanente do aluno em todos os momentos e em todas as atividades, descobrindo e redescobrando o espaço em que vive, compreendendo-o e analisando-o, criticamente, nas diferentes escalas e nos diferentes níveis - social, político, econômico e natural.

Essa efetiva participação dos alunos suscitou um espaço permanente de discussões e reflexões sobre as experiências vividas cotidianamente, dentro e fora das salas de aula, que exigiram novas operações para a percepção e compreensão do mundo em que vivem. Com as orientações e com o apoio das professoras, os alunos chegariam a perceber-se como sujeitos de processos mais amplos e que lhes

permitem assumir outra postura frente ao conhecimento geográfico, envolvendo-se na construção de novos conhecimentos e de novas experiências de aprendizagem.

As proposições de atividades desenvolvidas, sugerindo situações críticas e criativas, que se constituíram em experiências vivenciadas pelos alunos, de uma forma ou de outra, acabaram por interferir na leitura que os mesmos fazem da realidade e propiciaram possibilidades para a interpretação e compreensão do mundo em que vivem e também para a apreensão do conhecimento sistematizado. Constituíram-se em propostas, que preocupadas com a redefinição do fazer educativo e visando uma mudança qualitativa, permitiram, em processo, que o aluno adquirisse autonomia no processo de construção do conhecimento.

O espaço da sala de aula, se transforma, portanto, num espaço que permite o diálogo, a expressão das experiências concretas vivenciadas no cotidiano, abrindo possibilidades para definir outros temas de estudo e gerar novas situações favoráveis à problematização.

Observar, pesquisar, perguntar, responder, expressar dúvidas que tiveram como ponto de partida, a identidade de cada pessoa, de cada lugar, de cada época, exigiram a assimilação e a construção de uma linguagem específica e permitiram, em níveis mais complexos, realizar outras leituras no sentido de entender as formas de organização dos diferentes espaços, nas diferentes escalas e configurações, sempre analisados num processo de transformação contínua da sociedade.

O desenvolvimento do projeto permitiu, ainda, a proposição de atividades que propiciaram a integração entre as diferentes disciplinas, principalmente História, Língua Portuguesa e Ciências, indicando a significação de se buscar as múltiplas relações dos temas apresentados, sem perder a identidade do conhecimento geográfico.

Nesse processo, o papel das professoras foi fundamental. Assumiram o projeto como um desafio a ser transposto. Procuraram, no seu espaço de ação, no seu contexto, desenvolver a sua prática educativa cotidiana como um ato político, que vinculado à realidade

social, objetiva compreendê-la, para melhor nela atuar e buscar as possibilidades de sua transformação.

Além disso, essa proposta, construída e vivenciada pelas professoras, revelada em cada atividade proposta, em cada exercício, em cada trabalho, em cada texto, nas suas falas, nos seus questionamentos, nas suas indagações, nas suas incertezas, indicou diferentes "olhares", diferentes caminhos para a redimensão do ensino de Geografia nas séries iniciais.

As constantes idas e vindas dos professores, as retomadas que foram realizadas tendo em vista as transferências e aposentadorias, as freqüentes greves, e, mais ainda, a significação do processo em continuidade e acompanhamento, indicaram a necessidade de constantes alterações e ajustes ao longo do desenvolvimento dos trabalhos de acordo com as solicitações, condições de trabalho e possibilidades das professoras.

Inúmeros obstáculos foram encontrados, desde questões relativas ao conhecimento específico às questões de ordem metodológica, das constantes "cobranças" e "questionamentos" dos pais à falta de recursos e materiais didáticos que pudessem auxiliá-las em seu trabalho. Contudo, optaram, mesmo assim, por desenvolver o processo, trabalhar com suas seguranças e inseguranças, romper com idéias cristalizadas com relação ao processo de ensino-aprendizagem, à configuração do modelo de sala de aula, de professor, de aluno, de disciplina, enfim, procuraram romper com formalidades na busca de novas opções e novas direções no seu fazer pedagógico.

O processo indicou que a maioria das professoras, acreditaram nesse fazer diferenciado que busca criar e recriar cotidianamente a sua prática educativa. Se envolveram num processo de repensar e redimensionar suas concepções históricas, sociais e políticas e assumiram este caminhar no sentido da construção de novas formas de ensino.

Ousaram, experimentaram, romperam com o tradicional, com as certezas e incertezas, inovaram e buscaram novas proposições com vistas a um novo fazer pedagógico. Contudo, entendemos que um projeto de trabalho, que se proponha a desenvolver um processo de redimensão da prática

pedagógica, não pode apresentar conclusões definitivas, tendo em vista que esse repensar a prática deve ser um ato constante e permanente.

Os contatos que vimos mantendo com os professores, agora mais espaçados, garantem que o processo seja avaliado, repensado e redimensionado constantemente por nós e pelos professores envolvidos. As redimensões fazem-se necessárias, tendo em vista as limitações e dificuldades encontradas pelos professores e pelos alunos, às condições e necessidades da escola, mas

principalmente pelos novos caminhos encontrados pelos professores para o seu fazer pedagógico.

Novos desafios se colocam. A continuidade dos trabalhos, novos encontros, o envolvimento de outros professores, o envolvimento de outras séries e de outras escolas que nos têm solicitado orientações, indicam a necessidade de buscar novas ações que se proponham à construção do conhecimento com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, M. C. de. Caminhos e descaminhos da geografia. Campinas, Papirus, 1989.
- _____. Uma geografia para o século XXI. Campinas, Papirus, 1994
- CUNHA, L. A.. Educação e desenvolvimento social no Brasil. 8 ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.
- ENGUITA, M. F. A face oculta da escola - educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- EZPELETA, J., ROCKWELL, E. Pesquisa participante. Trad. Francisco S. Barbosa. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- FONSECA, S.G.. Caminhos da história ensinada. São Paulo: Papirus, 1993.
- FRIGOTTO, G.. O contexto sócio-político brasileiro e a educação nas décadas de 70/90. Contexto e Educação. V.6, n.24, p. 43-57, out/dez. 1991.
- GEBRAN, R. A. Como o rio não cabia no meu mapa, eu resolvi tirá-lo... - o ensino da geografia nas séries iniciais do 1º grau. Campinas, 1990. Dissertação (Mestrado) FE/UNICAMP.
- LACOSTE, Yves. A geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Trad. Maria Cecília França. Campinas, Papirus, 1988.
- LIMA, E. S. 'Do Indivíduo e do Aprender: algumas considerações a partir da perspectiva sócio-interacionista. Educação em Revista. Belo Horizonte: p. 14-20, 12 dez. 1990.
- LUDKE, M., ANDRÉ, M.E.D.A.. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MOREIRA, RUY. O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
- NIDELCOFF, M.T. As ciências sociais na escola. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- OLIVEIRA, A.U. de. 'Ensino de geografia: horizontes no final do século. Boletim Paulista de Geografia. São Paulo, n. 72, p. 04-27, 1994.
- PENTEADO, H. D. Metodologia do Ensino de história e geografia. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Magistério - 2º grau. Série Formação do Professor).
- PONTUSCHA, N. N. A Formação pedagógica do professor de geografia e as práticas interdisciplinares. Tese (Doutorado) - São Paulo, 1994 FEUSP.
- RODRIGUES, N.. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

- SALVADOR, C. Coll. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. 2. ed. Barcelona: Paidós Educador, 1992.
- SANTOS, D. Conteúdo e objetivo pedagógico no ensino da geografia. Caderno Prudentino de Geografia, Pres. Prudente, v. 17, p. 20-61, jul/1995.
- SANTOS, M.. Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. São Paulo: Hucitec/EDUSP, 1978.
- _____. Metamorfoses do espaço habitado. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1994.
- _____. Técnica, espaço, tempo - globalização e meio técnico científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de geografia: 1º Grau. São Paulo, SE/CENP, 1992.
- SÃO PAULO (Município) Secretaria de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Visão de área - geografia. São Paulo: DOT/SME, 1992.
- SILVA, T. T. da. O que produz e o que reproduz em educação - ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- HOLLENT, M.. Metodologia da pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez/ Autores associados, 1986. (Coleção Temas Básicos de Pesquisa-Ação)
- VESENTINI, J.W. O ensino da geografia no século XXI. Presidente Prudente. Caderno Prudentino de Geografia, v.17, p. 5-19, jul/95.
- YIGOTSKY, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla, 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. Pensamento e linguagem. Trad. Jeferson L. Camargo, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.