





Geografia



Geografia na Educação de Jovens e Adultos

O saber geográfico, elaborado em diferentes épocas e em diferentes contextos (sociais, culturais, ideológicos, políticos, religiosos), é marcado pelas representações de mundo e idéias predominantes em cada momento. A constituição da Geografia como ciência pautou-se, algumas vezes, pela tentativa de definir um objeto de análise específico; outras vezes, pela definição de um método de pesquisa próprio ou pelas transformações metodológicas.

Durante as décadas de 1980 e 1990 os vários avanços ocorridos na Geografia provocaram renovações na postura, na linguagem e nas propostas de trabalho, orientadas pela reflexão sobre a dinâmica do espaço e da sociedade que compõem a realidade. A maior parte da literatura dedicada ao ensino de Geografia, porém, ficou presa a uma visão geográfica tradicional, priorizando aspectos relacionados aos conteúdos conceituais e abordando-os de forma descritiva – esquecendo que tais aspectos são apenas uma parte da tarefa de ensinar a pensar geograficamente.

Consulta realizada junto a secretarias de educação e professores de Geografia de cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) previamente à elaboração desta proposta (ver Volume 1) demonstrou que esses docentes preocupam-se com a formação de cidadãos críticos e desejam melhorias no processo educativo. Essa consulta indicou também uma grande diversidade de linhas de trabalho didático desenvolvidas pelos professores.

A perspectiva tradicional no ensino da Geografia centra-se na mera

exposição de um conjunto de conteúdos (físicos, humanos e econômicos), sem relação interna entre si:

- os aspectos físicos como clima, solo, relevo e hidrografia são analisados de forma desarticulada;
- a relação entre o quadro natural e os seres humanos é apresentada como se a paisagem tivesse sido modelada para receber estes últimos e fornecer-lhes seus recursos (animais, vegetais, água, rochas e minerais);
- as explicações econômicas restringem-se a descrever como as pessoas exploram e transformam o ambiente por meio das diferentes atividades – extrativismo, agricultura, pecuária, indústria, comércio, serviços e meios de transporte –, sem relacionar as formas de produção com a degradação dos recursos explorados e suas conseqüências socioespaciais e políticas.

Nessa linha de trabalho, o professor descreve e explica os fenômenos (sociais, culturais, políticos ou naturais) sem contextualizá-los em relação ao lugar ou espaço no qual o aluno está inserido; analisa as interações entre a cultura (sociedade) e a natureza sem priorizar as relações sociais e suas condicionantes políticas; e elabora apenas exercícios de fixação para que os alunos memorizem tais conteúdos.

Apesar da dificuldade para explicar as relações e as dinâmicas de uma região ou de um território pela Geografia tradicional, existem tanto profissionais no ensino de Geografia quanto obras didáticas, cuja metodologia fragmenta o estudo do espaço geográfico.

Por que isto ocorre no cotidiano das escolas, se a ciência geográfica tem passado por um intenso processo de revisão e renovação nas últimas décadas, resultado de acaloradas discussões acadêmicas no âmbito das universidades?

Quando essas discussões chegam até o professor do Ensino Fundamental – o que nem sempre acontece – são apresentadas de forma desorganizada e fragmentada ou pouco aprofundada. Às vezes, o professor toma contato com tais debates em cursos de reciclagem ou de capacitação que duram apenas horas ou dias, período muito restrito para compreender questionamentos e pesquisas que se desenvolvem há décadas. A insegurança, ampliada por uma discussão travada fora de seu alcance, acaba por levar o professor a buscar “segurança” no livro didático.

Os livros didáticos seduzem o professor com suas capas, títulos e imagens atraentes, fazendo-o inferir que são publicações atualizadas e em conformidade com os PCN. Ainda que remetam a temas atuais, pouco auxiliam o trabalho cotidiano do professor e os conflitos que vivencia na sala de aula, dificultando uma ação pedagógica teórico-metodológica competente.

Na verdade, a construção e a reconstrução do conhecimento estão no centro da mudança de mentalidade no ensino de Geografia.

Não basta ao professor dominar o conhecimento geográfico para desempenhar seu papel em sala de aula. Ao selecionar os conceitos e categorias de análise geográfica que serão objeto de ensino e pesquisa nas diferentes séries da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o professor precisa ter clareza sobre **como** e **para que** ensinar Geografia. E precisa da competência para agir com eficácia pedagógica tanto na perspectiva do ensino como na da aprendizagem de cada aluno, respeitando as diferenças sociais, culturais e políticas do grupo de jovens e alunos de sua turma. Trata-se de uma competência que exige do professor conhecimentos da história do pensamento geográfico e de suas contradições, assim como de história da educação, de psicologia da aprendizagem, das metodologias de ensino, linguagens e métodos a serem utilizados em sala de aula.

No desenvolvimento da aprendizagem dos alunos de EJA, é essencial valorizar o conhecimento já apropriado por eles, considerando as relações que estabelecem entre diferentes lugares, conhecidos seja por meio de experiências vivenciadas, seja pelas informações veiculadas por diferentes meios de comunicação e sistemas informacionais. Isto exige do professor a elaboração de problematizações a partir das quais seus alunos reflitam sobre a realidade. Por meio do diálogo entre os conhecimentos obtidos de modo informal e os saberes geográficos construídos na escola, individual e gradativamente, os alunos poderão relacionar o cotidiano a espaços geográficos de diferentes escalas: local, regional, nacional e internacional. Para tanto é necessário que o espaço geográfico selecionado como objeto de estudo seja iluminado por múltiplas perspectivas.

Os conhecimentos prévios dos jovens e adultos contribuirão na análise, na ampliação, na sistematização e na síntese de conteúdos – o que permite construir e reconstruir noções e conceitos da Geografia aplicando-os na leitura do lugar em que vivem, refletindo sobre ele, relacionando e comparando o espaço local, o espaço brasileiro e o espaço mundial. Isto permite, ainda, que a escola se ajuste às demandas sociais atuais.

Conceitos e categorias da Geografia

Na leitura geográfica da realidade em que vivem, os alunos devem ser estimulados a considerar as diferentes ações sociais e culturais, sua dinâmica social e espacial, os impactos naturais que transformam o mundo, e as marcas que identificam os diferentes lugares. Conhecimentos oriundos da experiência pessoal dos alunos, do senso comum, da produção de especialistas ou da pesquisa sobre tecnologia e ciência contribuem para essa leitura processual, que propicia a construção

e a reconstrução dos conhecimentos geográficos. Cabe ao professor orientá-los nesse processo de reflexão que envolve noções e conceitos centrais da Geografia, como: lugar, região, território, escala geográfica, paisagem e mobilidade socioespacial.

Esta proposta procura incorporar algumas reflexões sobre como se processa o repensar da ciência geográfica em diferentes universidades, nos congressos, em diferentes encontros de professores. Essas reflexões devem ser feitas também nas diversas escolas do país para que, coletivamente, num processo dinâmico, o projeto escolar de ensino e aprendizagem de Geografia possa ser reorganizado com base em noções e conceitos relevantes para a compreensão do espaço geográfico como uma construção social.

Lugar, região, território

Como as demais ciências sociais, a Geografia tem por objeto de estudo a sociedade, sob a perspectiva do espaço geográfico e da paisagem – ou seja, das relações entre o processo histórico que regula a formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza. A leitura da espacialidade da sociedade inclui as percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e grupos sociais, uma vez que estas impulsionam a construção de projetos individuais e coletivos que transformam os diferentes espaços em diferentes épocas. Esta leitura incorpora o movimento e a velocidade, os ritmos e a simultaneidade, o objetivo e o subjetivo, o econômico e o social, o cultural e o individual, propiciando ao aluno condições de construir e reconstruir as noções e os conceitos de lugar, paisagem, região, território. O ponto de referência para a estruturação dos conteúdos é, sem dúvida, o conjunto de noções e conceitos necessários para desvendar geograficamente a realidade.

No entanto, isso não é o suficiente. O professor deve organizar e selecionar recursos ou estratégias de ensino que permitam aos alunos fazer uma leitura do mundo e de suas contradições, ampliar suas noções, construir e reconstruir conceitos. Essa leitura não pode basear-se apenas em informações que descrevem paisagens, representando a realidade como se ela constituísse um inventário. Deve-se lançar mão de estratégias diversificadas – textos, imagens, representações gráficas, ou mesmo estudo do meio – de modo que os alunos construam competências para ler e escrever nas diferentes linguagens utilizadas pelos geógrafos nos dias atuais.

Além disso, é necessário escolher recursos didáticos que possibilitem uma

O espaço geográfico pode ser recortado a partir de diferentes critérios, de acordo com o ponto de vista do geógrafo e dos temas em estudo. Tais critérios devem ser explicitados.

reflexão conjunta do professor e dos alunos:

- sobre os diferentes usos do espaço por diferentes personagens e grupos que ocupam e ocuparam os diversos lugares;
- que procure responder como, por que e para que os diferentes grupos culturais ou os sujeitos utilizam e desfrutam dos objetos, técnicas e sistemas de ações em sua época;
- que possibilite ainda desvendar os pressupostos teóricos que cada autor dos textos, imagens e materiais utilizados tem sobre o espaço.

Isto implica considerar a dimensão histórica dos fenômenos geográficos, nos diferentes lugares, indispensável à análise e à interpretação de fatos, situações ou dados.

O lugar – O conhecimento geográfico só pode ser processado quando os alunos localizam, têm acesso e utilizam as informações acumuladas sobre diferentes lugares: ao desenvolver as habilidades de comparar, analisar, interpretar e sintetizar, tornam-se capazes de elaborar um discurso próprio da Geografia, utilizando a oralidade, a escrita ou quaisquer linguagens que representem os lugares, os territórios.

No passado, saber sobre um lugar era memorizar uma lista de elementos que o distinguiam. Uma região, segundo Milton Santos (1997b, p. 133), “era sinônimo de territorialidade absoluta de um grupo, com suas características de identidade, exclusividade e limites, dada a presença única desse grupo, sem outra mediação. A diferença entre essa área se devia a essa relação com o entorno.”

Hoje, cada vez mais, saber sobre o lugar é compreender como ele dá base às relações globais e com elas interage – o planeta, em seu momento histórico, é a unidade; os lugares dão a marca da diversidade. Muda o mundo e mudam os lugares: os acontecimentos mais distantes podem provocar transformações no espaço local de vivência dos alunos. Desse modo, estudar o lugar pressupõe compreender seu entorno, conhecer e desvelar alguns aspectos da realidade mais imediata, criando condições para atuar sobre ela e também modificá-la.

Mesmo que os projetos das pessoas não sejam iguais, a realização de um conjunto integrado de tarefas e ações comuns cria marcas num lugar, em uma região. Na seleção dos espaços que elucidam os temas escolhidos, a região pode ser parte de um lugar e os lugares considerados partes de uma região. O espaço geográfico pode ser recortado a partir de diferentes critérios, de acordo com o ponto de vista do geógrafo e dos temas em estudo. Tais critérios devem ser explicitados.

A região – A regionalização é a delimitação de conjuntos ou parcelas do território que possuem alguma identidade (física, política, cultural, econômica, diferentes sistemas técnicos, científicos e informacionais). Portanto, ao planejar o trabalho e decidir sobre o estudo de um lugar, uma região, o critério de divisão espacial estabelecido deve contribuir para o entendimento de um tema, um problema.

Quando se escolhe uma região a ser estudada, é possível estabelecer seus fundamentos políticos de controle e gestão. Ao construir a rede de influências, é possível refletir sobre quem domina a organização espacial desse lugar e como isso ocorre.

O território – Ao ser definido e delimitado com base nas relações de poder, o lugar ou região é chamado de território. O termo pode ser usado tanto em âmbito nacional quanto associado a outras escalas, desde a local (de rua e bairro) até a mundial. Territórios podem ser demarcados; são construídos, desconstruídos ou reconstruídos ao longo do tempo – sejam séculos, décadas ou anos, até meses, semanas ou dias. Marcelo José Lopes de Souza define: “Todo espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder é um território, do quarteirão aterrorizado por uma gangue de jovens até o bloco constituído pelos países membros da OTAN.”*

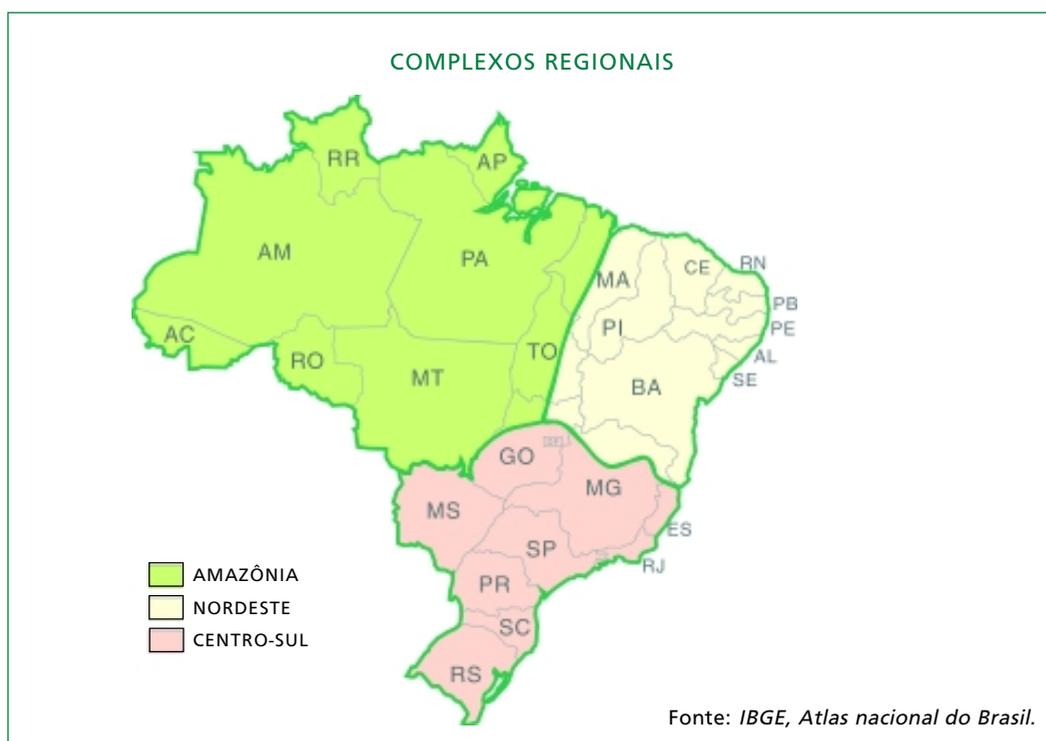
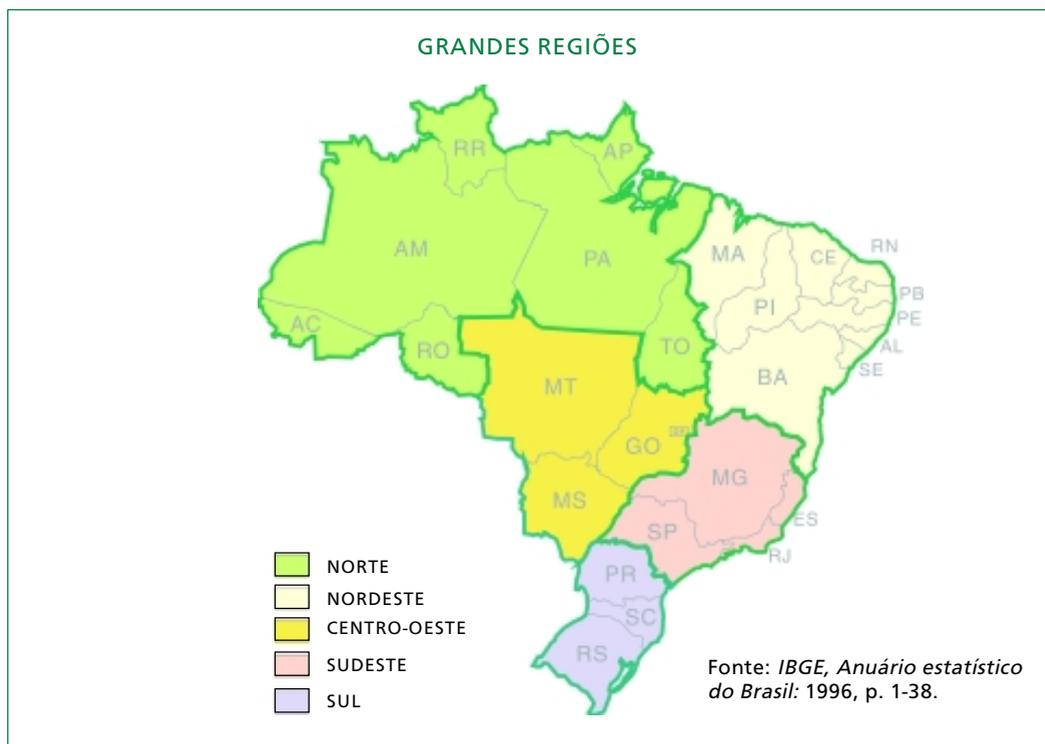
Por exemplo, ao selecionar o território nacional como escala de estudo de um projeto escolar, muitos geógrafos utilizam mapas com as regiões estabelecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cujas fronteiras são unidades administrativas (os estados). Nesses mapas o território está organizado e dividido em cinco regiões, como se cada uma delas tivesse características físicas, políticas, culturais e econômicas semelhantes. Esse é o modelo de divisão regional encontrado na maioria dos livros didáticos. Trata-se de uma divisão elaborada de acordo com o conceito de região formulado pela Geografia tradicional.

A escala nacional permite, entretanto, estabelecer outras regionalizações. De acordo com o objeto de estudo selecionado (um tema físico, político, cultural ou econômico), o território brasileiro pode ser analisado com base em diferentes mapas temáticos. O professor, juntamente com os alunos, deverá desvendar os critérios utilizados para a regionalização nesses diferentes mapas.

A regionalização pode ser introduzida, por exemplo, pela análise de diferentes mapas temáticos que utilizam indicadores socioeconômicos e pela reflexão sobre os desdobramentos do sistema econômico na organização do espaço nacional. Em seguida, com a mediação e a orientação do professor, os alunos podem ser estimulados a construir uma divisão regional com base em seus próprios critérios.

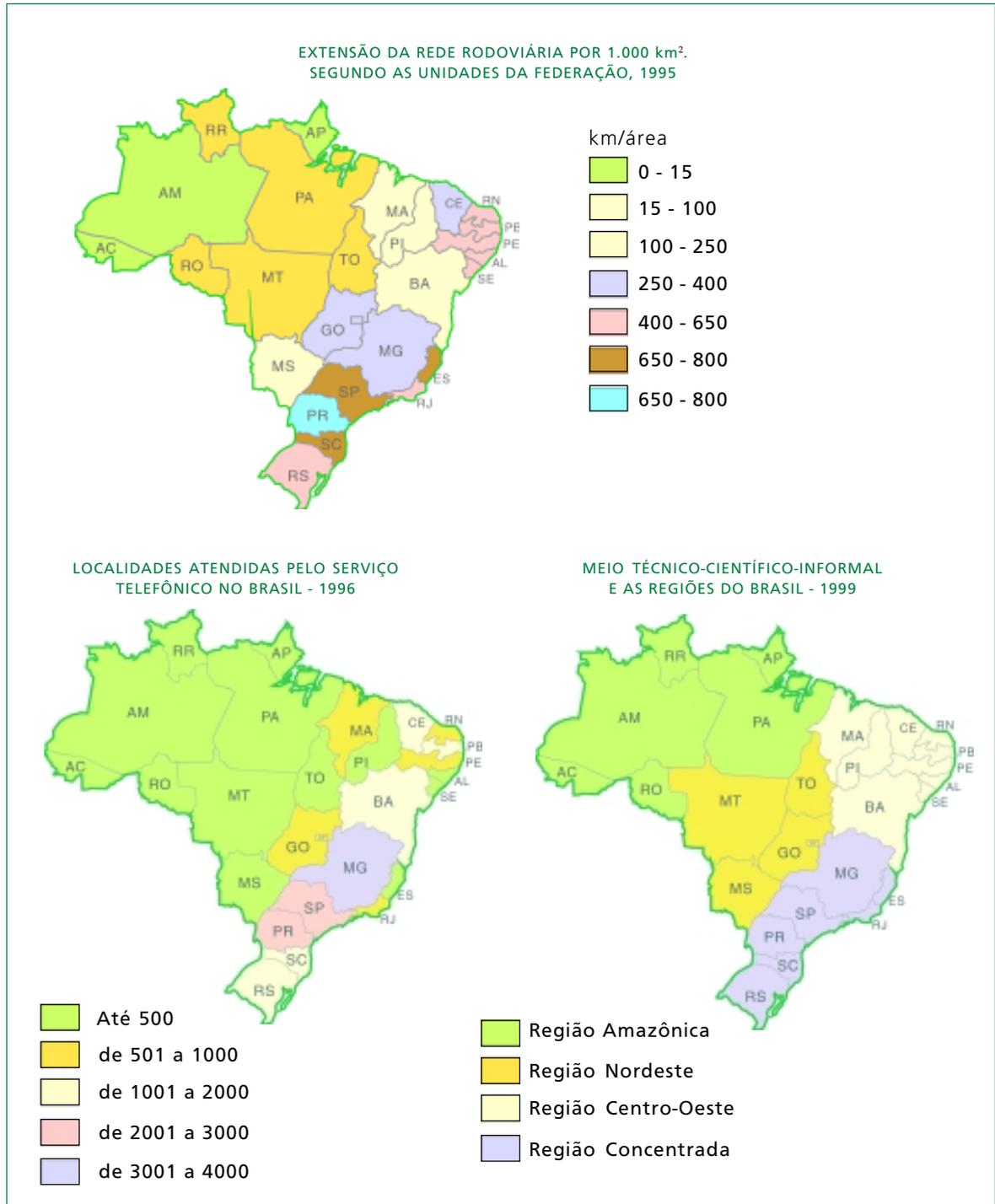
* Marcelo José Lopes de Souza in Castro et al, p. 111.

Esta é uma leitura do mundo que considera a sociedade em processo, com suas contradições, movimentos, dinâmicas, desejos e conflitos contextualizados no tempo e no espaço. Com essa leitura é possível verificar que a representação do território em mapas pode ser construída com base em diferentes formas de apropriação do espaço pelos seres humanos ao longo de



suas vidas, a partir de dinâmicas sociais, culturais e políticas. A reflexão sobre diversas relações de uso do território permite estabelecer outras possibilidades de regionalização, utilizando as escalas local, regional, nacional e planetária.

A seguir, outras possibilidades de regionalizações.*



Fonte: Santos & Silveira, 2001, encartes 1 e 2.

* Santos & Silveira, 2001, p.143-165.

Entre as diferentes modalidades de textos escritos e imagens selecionados para estudo do território, o professor deve estar atento para incluir materiais produzidos em diferentes épocas, permitindo aos alunos comparar distintas visões da Geografia.

Concepções distintas

A Geografia tradicional – Um texto elaborado antes da década de 1950 provavelmente fará uma leitura do mundo a partir de uma perspectiva geográfica tradicional. Cabe ao professor elaborar atividades ou conduzir a discussão para que os alunos depreendam a visão dos autores do trabalho e analisem as características e os limites do modelo teórico utilizado.

Na perspectiva tradicional, a Geografia é a ciência que estuda os fenômenos organizados espacialmente – embora não considere a categoria **espaço** como um conceito-chave, por ser extremamente abstrato. Ao analisar o lugar e o território, a Geografia tradicional considera:

- as relações entre o homem e a natureza como processos de adaptação determinados pelas condições físico-naturais;
- as populações e os homens como elementos objetivos, o que leva a tomar as ações humanas como desprovidas de qualquer intencionalidade;
- o território como um receptáculo de elementos físicos e humanos, o que leva a crer que a área é uma noção isolada e estanque, resultado de características e determinações próprias.

Esta proposta, ao contrário, considera que o território deve ser pensado geograficamente como resultado das políticas de ampliação e de preservação implementadas pelo Estado, políticas essas que se transformam no tempo – na maioria das vezes, impulsionadas pelas reflexões e ações individuais e coletivas de diferentes grupos humanos, com culturas diferenciadas.

Nos livros didáticos de Geografia tradicional, as atividades restringem-se a propor ao aluno que descreva ou relacione os fatos naturais e sociais de forma isolada, sem a necessária comparação entre diferentes realidades, e estabeleça generalizações muito amplas. Ou que elabore sínteses fragmentadas, buscando explicar a organização do território como se os acontecimentos e lugares estivessem prontos e acabados, fossem imutáveis.

Ao utilizar textos que explicam o mundo de acordo com a Geografia tradicional, propõe-se ao professor que problematize as diferentes organizações espaciais, refletindo com os alunos sobre a maneira de pensar e sobre o

momento histórico em que o autor produziu tais textos. Pode-se ampliar o conhecimento, utilizando imagens que representem os espaços na época em que foram descritos ou analisados, desvendando práticas socioculturais que passaram despercebidas nos textos.

A Nova Geografia – Entre as décadas de 1940 e 1950, a Geografia passou a ser considerada uma ciência social. Na chamada Nova Geografia, o espaço tornou-se um conceito-chave, levando alguns teóricos a considerá-la uma **ciência espacial**, e a abordagem teórico-quantitativa ganhou destaque. Essa corrente de pensamento admite como ponto de partida um espaço organizado uniformemente no que se refere tanto aos aspectos físico-naturais (geomorfologia, clima e cobertura vegetal) quanto à ação e à interferência humanas. Ao interferir nesses espaços homogêneos, as ações e os mecanismos humanos estabelecem diferenciações entre eles.

Desta concepção, marcada pela centralização do poder econômico-financeiro, originam-se os esquemas centro–periferia – tanto em nível intra-urbano como em escala nacional e internacional. Para esses geógrafos, o espaço era entendido a partir de relações entre objetos, determinadas pelo dispêndio de tempo, energia, e pelo custo financeiro. Eles avaliavam, assim, os problemas causados pela distância entre o lugar de origem dos recursos ou dos produtos e o lugar de consumo dos objetos pela população ou de manufatura dos insumos pelas indústrias.

Esta perspectiva sobre o espaço era limitada e privilegiava a intensidade dos fenômenos e sua espacialidade, desconsiderando ou relegando a um plano secundário as contradições, os agentes sociais, o tempo e as transformações do território. Apesar de valorizarem uma visão mais tecnicista e limitada da Geografia, os geógrafos que produziram ou produzem trabalhos segundo essa visão fornecem pistas e indicadores para que se compreenda a sociedade.

Por isso, ao selecionar textos ou imagens com essa abordagem, propõe-se que o professor leve os alunos a perceberem a diversidade espacial, os agentes sociais e culturais que interferem nos espaços, o tempo em que viveram e vivem as pessoas, os grupos socioculturais. E que estimule os jovens e adultos a desvendar os elementos que alteram a intensidade dos fenômenos, as contínuas transformações dos espaços, colaborando para uma leitura geográfica mais ampla e abrangente sobre os diferentes lugares e escalas espaciais.

A Geografia crítica – Na década de 1970, floresce a Geografia crítica, que também considera o espaço como conceito-chave, porém de outro ponto de vista. Segundo o filósofo e cientista social Henri Lefèbvre, o espaço “desempenha uma função decisiva na estruturação de uma totalidade, de uma lógica, de um sistema”.

Nesta concepção, o espaço não se restringe a instrumento político ou a campo de ações individuais ou coletivas estabelecidas apenas pelas necessidades de consumo. O espaço está vinculado às relações sociais de produção, é o *locus* da reprodução da sociedade. Concretiza-se, então, a crítica à Geografia tradicional, que considerava a ação do Estado e das classes sociais dominantes como um dado “natural”. Esta visão propõe uma Geografia de denúncias e lutas sociais, considerando que não basta explicar o mundo, é preciso transformá-lo.

Para que os alunos compreendam o processo de produção do espaço segundo este ponto de vista, podem ser utilizados textos de livros didáticos ou outros que permitam uma reflexão sobre as desigualdades na distribuição da renda e da riqueza manifestas no espaço. Na análise de imagens ou representações da realidade selecionada, cabe ao professor estimular a reflexão sobre as contradições entre o espaço produzido pelo trabalhador e aquele de que ele se apropria, tanto no campo como na cidade. Para tanto, categorias do marxismo como relações sociais de produção, modos de produção, meios de produção, forças produtivas e formação social, são fundamentais para revelar ao aluno condições concretas do cotidiano na sociedade.

O aluno de EJA, que na maioria das vezes já trabalha, poderá ser estimulado a refletir sobre as diferentes formas de organização espacial na produção de bens e serviços de diferentes realidades, desvendando os alicerces de um modo de produção e suas relações sociais, pelo uso da terra e das matérias-primas, pela qualificação e pelo trabalho humano, pelas ferramentas e pelo maquinário (elementos que caracterizam as forças produtivas, os meios de produção e mais as relações de propriedade, segundo essa abordagem).

Para ampliar a compreensão do aluno sobre a estrutura da sociedade e as práticas do seu cotidiano, o professor não deve negligenciar a forma de organização do trabalho, as técnicas utilizadas na produção dos bens de consumo, as relações que se estabelecem para produzir e distribuir esses bens.

É necessário refletir sobre as determinações econômicas que interferem no cotidiano. Mas a análise das experiências vividas em diferentes espaços não deve restringir-se à interpretação dos textos, imagens e representações gráficas por meio das categorias do modo de produção, fazendo apenas a leitura geográfica da realidade de acordo com a abordagem marxista.

O mundo simbólico, das representações – mesmo existindo somente no imaginário da sociedade – participa nas decisões tomadas no cotidiano: a leitura geográfica do espaço está impregnada de significados que nascem da percepção que se tem sobre ele a partir de representações (impregnadas de valores) construídas no imaginário social. Ao propor, no estudo do espaço, uma reflexão

sobre essas representações presentes no imaginário do aluno, o professor estará valorizando os fatores culturais da vida cotidiana, permitindo compreender ao mesmo tempo a singularidade e a pluralidade dos lugares no mundo.

A Geografia cultural – Na década de 1970, surgiu a Geografia humanista e cultural, tendência conceitual na qual o **lugar** é o conceito-chave e mais relevante. A paisagem e a região tornam-se conceitos revalorizados. Para alguns geógrafos o espaço adquire o significado de espaço vivido. Ao refletir sobre a produção acadêmica da Geografia nos últimos anos, essa corrente considera as dimensões subjetivas e, portanto, singulares dos homens em sociedade. Rompe, assim, tanto com o positivismo como com o marxismo ortodoxo.

De acordo com essa abordagem, ler geograficamente o espaço não significa refletir apenas sobre as diferentes condições materiais, mas também sobre os símbolos, códigos e significados associados a elas. Ao interpretar os diferentes registros do espaço vivido, faz uma reflexão sobre esse espaço e sobre seus vínculos com as ações humanas, impulsionadas consciente ou inconscientemente. O marxismo possibilita compreender a maneira como a sociedade se organiza em torno das atividades básicas da produção e reprodução da vida material – assim como alguns aspectos não-materiais: a linguagem, as crenças, a estrutura das relações sociais e as instituições. Mas, quando se procura compreender também os fatores culturais que impulsionam as ações humanas cotidianas, o uso das categorias marxistas é insuficiente para analisar o espaço vivido.

A análise geográfica de um espaço pressupõe recortes, isto é, a delimitação de uma determinada extensão territorial que é transformada em objeto de estudo.

Para fazer com os alunos uma leitura geográfica a partir dessa perspectiva, é necessário refletir sobre as diferentes práticas sociais, culturais e políticas de diferentes pessoas e grupos, seja pela observação da realidade, seja pela leitura, análise e interpretação de textos, imagens ou representações gráficas. O cotidiano deve ser estudado a partir do espaço geográfico, que é multidimensional, rico de simbologias, descrito e vivenciado de diferentes modos. Tornar o espaço inteligível é tarefa dos geógrafos; desvendá-lo, interagindo com diferentes fontes de informação, é tarefa do ensino de Geografia.

O instrumento mais adequado para despertar os alunos para refletirem sobre temas significativos, relacionando-os com os diferentes conhecimentos já produzidos na Geografia, com outras áreas e com os temas transversais, é o projeto pedagógico. Nele o professor estabelece a dinâmica e seleciona os diferentes recursos e meios a serem utilizados para que a reflexão se concretize.

Mais adequado ainda será esse projeto político-pedagógico se for elaborado em conjunto pela equipe escolar, que compartilhará as diferentes ações e intervenções em uma reflexão constante sobre o entorno e sobre o espaço geográfico delimitado como objeto de estudo, ao organizar, sistematizar e compreender as informações, não sendo apenas um reproduzidor de conhecimentos.

Uma questão de escala

A escala de análise é um dos aspectos mais significativos no estudo de Geografia. Em cartografia, a escala é uma fração que indica a relação entre as dimensões reais do objeto e as medidas usadas em sua representação gráfica. O conceito de **escala**, porém, ultrapassa essa noção cartográfica: ele expressa a representação de diferentes modos de percepção e de concepção do espaço cotidiano. Escala, portanto, pode significar tanto a fração da divisão de uma superfície representada, como também o indicador do espaço considerado. Enquanto a escala cartográfica mostra o espaço como forma geométrica, a escala geográfica representa as relações que a sociedade mantém com o espaço representado pelo mapa.

Ao analisar dados, fenômenos e relações sociais, culturais e políticas, é necessário objetivar a escala em que podem ser percebidos: como o espaço é imenso, planetário e mundial, é necessária a delimitação do espaço geográfico de observação, isto é, sua escala. Um estudo geomorfológico, por exemplo, exige que se considerem extensas grandezas espaço-temporais; na climatologia, a escala é continental, planetária.

A análise geográfica de um espaço pressupõe recortes, isto é, a delimitação de uma determinada extensão territorial que é transformada em objeto de estudo. Os níveis da escala de análise variam entre *local*, *regional*, *nacional* e *mundial*.

Ao construir a noção e o conceito de escala geográfica com os alunos, cabe ao professor indicar que nem sempre a leitura de mapas é geográfica – e muitas vezes os mapas são usados apenas para localizar os fenômenos.

Os fenômenos podem ser analisados considerando diferentes dimensões ou escalas:

- a história é uma dimensão na qual se buscam explicações para fatores que influíram na construção do espaço atual: as ações sociais, culturais e políticas desenvolvidas em diferentes lugares, de modo a dar-lhe uma determinada aparência;
- a natureza é uma dimensão a partir da qual se utilizam outras escalas,

como a geológica, a geomorfológica, a climática – com as quais pode-se trabalhar separadamente ou de forma integrada, para analisar a evolução da natureza, as dinâmicas naturais e artificiais que modificam ou interferem nas transformações;

- a geometria permite demarcar espacialmente a área de observação e análise dos fenômenos em estudo e é freqüentemente utilizada para determinar a proporção entre objetos, superfícies e sua representação em mapas, maquetes e desenhos.

Já a escala geográfica abrange múltiplas possibilidades da representação do real e pode ser utilizada para organizar uma prática de elaboração do mundo. A escala geográfica utilizada para a leitura de um fenômeno determina o recorte de conhecimentos envolvidos e o ponto de vista adotado. A escala geográfica é que confere visibilidade ao fenômeno estudado, isto é, o modo como esse fenômeno se concretiza espacialmente. Por isso é importante desvendar a escala geográfica no trabalho com os alunos. Ao construir a noção ou conceito de escala, a Geografia escolar precisa mostrar que os espaços se tornam cada vez mais artificiais: embora em tais espaços estejam presentes objetos que buscam imitar a natureza – esses muitas vezes são construídos e fabricados pelas ações humanas com o objetivo de ser eficientes para a produtividade da ação econômica e de outras ações – cada vez mais tais objetos são semelhantes e difundidos em toda parte do planeta.

O estudo de temas referentes a fenômenos sociais, culturais e naturais exige a análise de sua ocorrência em diferentes lugares, que se configuram como objeto desse estudo. Tais lugares podem estar localizados num mesmo país ou em outras partes do mundo. A análise da ocorrência desses fenômenos nos lugares selecionados deverá identificar suas características gerais, pois esses espaços singulares trazem à tona o mundo, as coisas da vida, as relações sociais, culturais e políticas, concretizados de uma maneira própria naqueles lugares específicos. Ao mesmo tempo em que o mundo é global, a realidade cotidiana pode ser enfocada considerando as diferentes escalas sociais.

A Geografia tem por objetivo buscar a explicação das diferentes paisagens, territórios e lugares como resultado de combinações próprias, que marcam suas singularidades. É preciso reconhecer a singularidade e a especificidade dos lugares nos processos de sua globalização em nível mundial. Por analogia, pode-se chegar a definir a natureza dessas diferenças. Ao organizar os temas e conteúdos, deve-se incluir uma reflexão sobre as simultaneidades: eventos independentes, que ocorrem em diferentes lugares, atualmente estão incluídos num mesmo sistema de relações.

A leitura geográfica, ao considerar o mundo em diferentes escalas sociais (indivíduos, grupos, classes sociais), permite compreendê-lo como um conjunto

de singularidades. A busca de interpretações não se limita à possibilidade de solucionar os diferentes problemas que possam existir em cada escala social, mas em se aproveitar experiências da realidade cotidiana que se processam nessas diferentes escalas.

O ponto de partida para uma leitura geográfica do mundo é delimitar o tema, escolher a escala de análise, selecionar os lugares, a dimensão temporal dos eventos e dos fenômenos, o uso que se faz do espaço onde a vida se desenrola, os sistemas de objetos fabricados pelo homem e suas formas de uso, as ações humanas – hoje movidas por uma racionalidade que elimina a espontaneidade. O ponto de partida é a reflexão sobre o presente da sociedade, em processo.

Paisagem

Alguns professores acreditam que ensinar é transmitir conhecimentos: eles propõem a leitura de textos que listam diversos aspectos existentes nas paisagens, numa descrição dos lugares isolada e sem contextualização.

Um projeto de ensino de Geografia que considera necessária a reflexão sobre diferentes leituras da realidade, ao contrário, parte do princípio de que toda paisagem tem um contexto; sua análise e interpretação deve considerar também a forma como as pessoas vivem nela e o tipo de relação que elas estabelecem com a natureza, num processo permanente de construção do espaço. A leitura da paisagem é sempre uma representação possível de um espaço num determinado momento.

Pode-se refletir sobre as características manifestas em uma paisagem em um momento determinado, usando diferentes escalas, reconhecendo as relações locais, regionais, nacionais e internacionais para entender sua importância e o significado delas para as pessoas que vivem naquele lugar. Dependendo de como a imagem do lugar é traduzida em paisagem, da diversidade de representações sobre esse espaço, pode-se desvendar como ele foi e está sendo construído pelas pessoas e pelos diferentes grupos sociais e culturais que dominam ou dominaram o lugar, a região, o território.

A paisagem é o resultado do processo de construção de um espaço. Milton Santos (1988, p. 61) definiu a paisagem como uma manifestação visual: “Tudo aquilo que nossa visão alcança é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vida abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.”.

Ao construir o conceito de paisagem, é necessário apreender tanto as diversas representações desse espaço quanto o uso dele feito pelos homens, no presente e no passado, investigando como as técnicas empregadas o modelam

e modelaram de acordo com interesses (estéticos, econômicos, políticos ou culturais), valores e aspirações.

Ao estudar a paisagem, deve-se analisar as influências recíprocas entre natureza, sociedade e cultura. A paisagem caracteriza-se pela presença de forças naturais e de homens que, num processo de criatividade contínua, realizam ações que podem transformá-la, destruí-la, reconstruí-la ou preservá-la.

A leitura geográfica da paisagem permite analisar e compreender como, em todos os tempos, gerações ou grupos sociais e culturais marcam o espaço e constroem os atributos que identificam um lugar. A paisagem traz marcas da sociedade, no passado e no presente, manifestas nas funções sociais e culturais de objetos e das técnicas utilizadas nas sucessivas transformações arquitetônicas, artísticas e ambientais. Daí porque a observação direta do mapa e da fotografia é uma estratégia útil para refletir geograficamente sobre diferentes representações de um lugar. As marcas que identificam uma paisagem indicam que ela é resultado de uma trama de relações locais, nacionais e planetárias (Castrogiovanni, 2000, p. 97).

Para organizar uma reflexão sobre a paisagem é necessário considerar sua dimensão temporal, a escala espacial escolhida como foco de análise, o movimento de objetos e homens, os fenômenos e as informações em processo, a mobilidade territorial continuamente em construção.

Mobilidade socioespacial

Rodovias, ferrovias, hidrelétricas, telecomunicações, emissoras de rádio e tevê, assim como veículos, computadores, televisores, aparelhos de vídeo, propaganda, consultoria, adubos, sementes e outros implementos constituem os diversos meios e objetos técnicos que mobilizam homens, produtos, objetos e informações, refletindo mudanças nas relações entre pessoas e entre as pessoas e o lugar de vivência. O ensino de Geografia deve privilegiar a construção e reconstrução de conceitos que reflitam a realidade atual, permitindo uma interpretação da sociedade e das diferentes culturas. Atualmente, ao abordar o lugar, o território, o professor deve analisar e refletir sobre os sistemas que determinam a movimentação de pessoas, produtos, bens culturais e de consumo, dinheiro, serviços e ordens, para compreender como se processam as relações sociais, culturais, políticas e jurídicas – relações essas que se utilizam de códigos e linguagens, de sistemas tecnológicos, científicos e informacionais. As tecnologias que facilitam a mobilidade de pessoas, produtos, informações e ordens por diversos meios, em várias distâncias e em diferentes velocidades, também atuam sobre os territórios, modificando a constituição destes.

A migração pode ser definida como a mobilidade socioespacial da

população. Pode-se problematizar e organizar uma reflexão com os alunos de EJA sobre as diferentes interpretações do deslocamento populacional ao longo do tempo, a partir da história de vida de cada um. Na construção e reconstrução das noções e conceitos de mobilidade socioespacial, podem ser selecionados recursos didáticos diversificados (livros, objetos, artefatos, imagens, textos informativos etc.) que relatem transformações ocorridas em diferentes momentos, contextos e escalas geográficas. Pode-se ampliar a visão de deslocamentos, abordando as diversas formas de migração, a circulação comercial entre fábricas e lojas, os deslocamentos de consumidores aos centros de compra, as idas e vindas de pessoas por motivos religiosos, lazer ou visitas a parentes e amigos, o fluir de informações que se processam.

Ao localizar os diferentes lugares por onde passam e passaram os atores que, ao vivenciar essas mobilizações, constituem o território, o professor deve estimular comparações entre esses diferentes espaços: ao interpretar geograficamente tais deslocamentos, os alunos poderão perceber a existência de espaços de mando (de onde partem as ordens) e de espaços de fazer. Nesses diferentes espaços existem grupos sociais, políticos e culturais que atuam diferencialmente em relação às formas de dominação econômica, política, jurídica, cultural, científica, tecnológica e informacional. Esses conhecimentos são essenciais para que os alunos de EJA atuem como cidadãos ativos no processo de construção da sociedade.

A leitura geográfica do mundo e do lugar

A Geografia contribui para a formação da cidadania quando o aluno se torna capaz de elaborar um discurso político sobre sua intervenção no espaço.

O ensino e a aprendizagem de Geografia sofreram importantes mudanças de significado. Ensinar é mais do que se informar: é construir significados. Aprender é mais que memorizar informações: é desenvolver a capacidade de observação, comparação, análise e reflexão, estabelecendo relações entre o objeto a conhecer e a informação apresentada.

Isto não significa que os alunos conduzirão as reflexões sobre os temas abordados. Cabe ao professor dominar o instrumental teórico a ser elaborado, recriado e transformado em saber escolar (para que possa ser construído e reconstruído pelas diferentes práticas de ensino), instrumental esse produzido em diferentes universidades, fundamentado em pesquisas de campo, de laboratório, com bibliografia de apoio, ou oriundo do saber construído coletivamente. O professor orienta as atividades, estimula a aprendizagem, norteia a elaboração do plano de aula. E, ao desenvolvê-lo, abre espaço de reflexão conjunta e individual,

propiciando interações com o conjunto de alunos assim como dos alunos entre si, de modo a trazer para a sala de aula a experiência de vida de cada um e seus conhecimentos sobre o tema.

Desenvolve-se conhecimento geográfico na escola e fora dela. Para ampliar os conhecimentos informais, transpor os limites do senso comum, é necessário confrontar diferentes tipos de conhecimentos, favorecer pedagogicamente o desenvolvimento de capacidades operativas na reflexão sobre conceitos, fatos ou acontecimentos, princípios e procedimentos específicos da Geografia. A permanente intervenção do professor como mediador e promotor do processo de construção do conhecimento é indispensável. Cabe a ele auxiliar os jovens e adultos a construir o raciocínio geográfico, refletindo sobre as informações apresentadas nas aulas de Geografia, relacionando-as com delimitações espaciais locais que permeiam sua prática social diária, para uma participação mais efetiva na sociedade.

Os alunos de EJA devem aprender a analisar o cotidiano geograficamente e a construir uma consciência espacial dos fatos e fenômenos, das relações sociais, culturais e políticas, a partir do senso comum, de conhecimentos socialmente produzidos, dos saberes de pessoas ou grupos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Ao construir e reconstruir seu conhecimento, devem aprender a observar e identificar as relações humanas inscritas como marcas no espaço, a partir dos elementos sociais e culturais suscetíveis de análise que permitam entender o espaço geográfico.

A Geografia contribui para a formação da cidadania quando o aluno se torna capaz de elaborar um discurso político sobre sua intervenção no espaço. Por isso, é necessário que ele observe, interprete e compreenda as transformações socioespaciais ocorridas em diferentes lugares e épocas e estabeleça comparações, semelhanças e diferenças com as transformações socioespaciais do município, do estado e do país onde vive.

Os alunos de EJA devem participar ativamente dos procedimentos metodológicos necessários para a construção de conhecimentos geográficos, valendo-se:

- da cartografia, como forma de representação e expressão dos fenômenos socioespaciais;
- da construção, leitura e interpretação de gráficos e tabelas;
- da produção de textos;
- de recursos diversificados por meio dos quais possam registrar seu pensamento e seus conhecimentos geográficos.

Isto significa que, ao finalizar o Ensino Fundamental, ele deverá ser capaz de examinar um tema, analisar e refletir sobre a realidade, utilizando diferentes recursos e métodos da Geografia, valendo-se do modo de pensar próprio dessa disciplina.

Objetivos do ensino de Geografia

Seguem-se os principais objetivos a serem atingidos pelo processo de ensino e aprendizagem de Geografia no Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos.

Compreender que cidadania também é o sentimento de pertencer a uma realidade na qual as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado do qual todos são membros participantes, afetivamente ligados, e pelo qual são responsáveis e historicamente comprometidos com valores humanísticos.

Os alunos de EJA são cidadãos com direitos civis, sociais e políticos garantidos por lei. Portanto, devem ter possibilidade de refletir sobre a realidade, repensá-la coletivamente, repudiar as injustiças e exigir a reavaliação de direitos.

Ao estabelecer as bases do conhecimento geográfico em EJA, deve-se:

- discutir as ações sociais, culturais e ambientais em diferentes espaços;
- considerar os espaços de vivência do aluno;
- por meio disso, incentivar a reflexão sobre o cumprimento de alguns direitos garantidos por lei e sobre a conquista de outros.

A reflexão sobre os direitos deve possibilitar que se aprofunde o compromisso das ações individuais com:

- o direito ao uso de recursos da natureza, garantindo a conservação e a preservação daqueles considerados essenciais;
- o direito de preservar costumes importantes que identificam um grupo social;
- o direito de se reunir em diversos espaços para tomar decisões coletivas;
- o direito de garantir a vida e outros.

A reflexão sobre a garantia ou, em alguns casos, a conquista da cidadania deve permear diversas atividades, integrada à abordagem dos diferentes temas e subtemas, e constar do registro de objetivos dos trabalhos cotidianos da sala de aula.

Construir um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à Geografia, que permita aos jovens e adultos conhecerem o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem.

O estudo da paisagem, do lugar e de um território desvenda a realidade de um espaço quando se considera a forma como vivem ou viviam as pessoas, grupos ou povos nesse lugar, as diferentes relações estabelecidas entre esses seres humanos e a natureza, as relações entre pessoas e lugares em diferentes escalas espaciais, os processos naturais que interferiram e atuam no ambiente e na constituição das paisagens.

Geralmente os alunos de EJA são testemunhas dessa diversidade: provêm de diferentes origens, têm hábitos, costumes e experiências de vida diversificados. Construíram conhecimentos sobre os diferentes lugares e paisagens onde viveram e vivem, e no momento atual encontram-se e relacionam-se no mesmo espaço: a escola, a cidade ou o campo. No projeto de ensino de Geografia, o professor deve buscar desvendar o significado dos movimentos sociais, políticos e culturais que interferiram nas vidas de seus alunos, ocorridos e em ocorrência, seja em espaços próximos seja distantes, no Brasil e no mundo. Deve estimular jovens e adultos a observar nas paisagens, lugares e territórios próximos e distantes as marcas desses processos, o movimento das diferentes culturas e as influências naturais e sociais que modificaram os diversos espaços geográficos.

Construir referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais que acontecem na localidade e em espaços mais distantes.

Os alunos de EJA são agentes da vida social. Ao analisar as ações dos indivíduos, grupos ou sociedades e suas conseqüências, os alunos devem avaliar a paisagem como produto dos movimentos sociais e culturais que lhe deram origem, das intervenções humanas (meios técnicos) e naturais que aceleram ou tornam mais lentos os ritmos e as ações do homem em diferentes espaços e tempos. Refletindo sobre as questões socioambientais no plano local e no planeta como um todo, eles poderão participar de forma consciente da vida social e na dinâmica de suas relações com a natureza.

Conhecer o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar.

O aluno de EJA, como um cidadão ativo da vida social e cultural, deve compreender as formas de intervenção e controle individual ou coletivo dos fenômenos naturais.

Compreender a espacialidade e a temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações, entendendo a formação e a organização espacial atual de espaços geográficos próximos ou distantes.

Em sua história de vida, é possível que o aluno de EJA tenha estabelecido interações com diferentes espaços e grupos sociais. A dimensão histórica na análise geográfica possibilita a percepção das forças que atuaram e continuam atuando na construção desses espaços, conduzindo ao entendimento do significado de cada lugar e de suas relações com outros lugares, possibilitando compreender a espacialidade como resultado de processos sociais, políticos, culturais e naturais.

Compreender que as melhorias das condições de vida, os direitos políticos, os avanços tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas ainda não usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las.

Muitos alunos de EJA são excluídos de vários benefícios sociais, culturais, econômicos e políticos. O conhecimento dos direitos e deveres do cidadão, no plano estatal e civil, é um poderoso instrumento para a construção e consolidação da cidadania.

Conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia, compreender a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições.

Os pressupostos metodológicos merecem destaque na elaboração de um projeto de ensino para EJA. O aluno tem suas próprias concepções a respeito da paisagem, do território e do lugar. Para que ele supere as noções provenientes do senso comum, reformulando-as e redimensionando-as, é necessária a organização de uma reflexão sobre a paisagem, o território e o lugar de vivência, de forma que os alunos possam comparar e relacionar conceitos que trazem do cotidiano, com os conceitos científicos.

Desenvolver diferentes habilidades que permitam olhar o espaço, usando procedimentos de pesquisa em Geografia.

Esse desenvolvimento deve se dar conjuntamente ao processo de construção do conhecimento da ciência geográfica, no cotidiano escolar.

Compreender a importância das diferentes linguagens (gravuras, músicas, literatura, dados estatísticos, documentos de diferentes fontes) na leitura da paisagem, tornando-se capaz de interpretar, analisar e relacionar diversas informações sobre o espaço.

Para analisar e refletir sobre diferentes paisagens, não basta o uso de textos que a descrevam. É necessário o domínio de diferentes linguagens para

estabelecer as etapas de desenvolvimento dessas habilidades no processo de ensino e aprendizagem. Ao aplicar no cotidiano da sala de aula os diferentes procedimentos e recursos da pesquisa geográfica, o aluno de EJA poderá analisar e compreender os diferentes espaços geográficos. A construção dos conhecimentos de Geografia deve se processar por diversos meios que fornecem informações sobre as paisagens, o território e os lugares, e que auxiliam a compreender e a desvendar a dinâmica da natureza e as relações que se estabeleceram entre diferentes grupos socioculturais que ocuparam esses espaços, transformando-os:

- análise de imagens fotográficas ou vídeos;
- observação de objetos como adornos ou instrumentos de trabalho;
- estudo do meio para observar diferentes construções humanas (prédios, praças, monumentos etc.), que marcam esses espaços e representam situações vividas;
- leitura de jornais, revistas e textos literários;
- audição de músicas;
- realização de entrevistas para obter informações sobre o espaço local no presente e no passado;
- pesquisas em documentos diversificados.

Utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos.

A representação cartográfica do espaço, o uso de gráficos, tabelas e esquemas são instrumentos que permitem refletir sobre a realidade vivida. Ao longo da construção de conhecimento, num processo sistemático e gradativo, os alunos de EJA devem saber orientar-se pela representação gráfica dos espaços ou reconhecer os lugares. Para tanto, devem ser capazes de utilizar gráficos, tabelas e esquemas para observar, analisar e interpretar os fenômenos naturais, sociais e culturais. O uso dessas linguagens permite que o professor aborde dados da realidade mais próxima e da mais distante.

Valorizar o patrimônio sociocultural e ambiental, respeitando a sociodiversidade e reconhecendo tais patrimônios como direitos dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia.

O processo de ensino deve estimular o aluno de EJA a refletir sobre a pluralidade cultural e social, a diversidade ambiental, assim como sobre as dinâmicas e os processos da natureza. Deve também levá-lo a avaliar a interferência das ações humanas nas diferentes paisagens, respeitando e

reconhecendo os direitos e deveres dos diversos povos e indivíduos na construção e reconstrução da democracia. Com isso, o jovem e o adulto terão melhores condições de comprometer-se com o destino das futuras gerações, participando de movimentos populares e de formas de organização de sua comunidade no sentido de transformar a realidade do lugar onde vivem.

Conteúdos do ensino de Geografia

O ensino de Geografia deve comprometer-se com o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Para tanto, deve propiciar a eles instrumentos que os ajudem a refletir, pesquisar informações sobre o mundo, ser criativos e tomar decisões. O processo de aprendizagem deve desenvolver e fortalecer a autonomia de cada aluno para recriar o que foi aprendido, capacitando-se a construir um discurso que conduza a ações de intervenção na sociedade, no campo das relações humanas, sociais, políticas, econômicas, culturais, no direito ao trabalho, à terra, à educação etc. Deve ainda alimentar e fundamentar seu senso de responsabilidade consigo e com os outros, no presente e no futuro.

A construção e reconstrução do saber engloba conhecimentos diferenciados: noções e conceitos geográficos; competências e habilidades cognitivas e técnicas para a leitura geográfica do mundo; e atitudes que permitam ao aluno aprender a ser, a fazer, a conviver e a refletir.

Diante da grande quantidade de informações disponíveis sobre os diferentes espaços geográficos do mundo, é necessário selecionar aquelas mais relevantes para os objetivos propostos e, em seguida, organizá-las. Não se trata de tarefa simples. Como selecionar conteúdos que propiciem a análise do espaço geográfico na perspectiva apontada por esta proposta? Que tipo de conhecimentos e informações articular para que o aluno possa refletir sobre o espaço geográfico na atualidade considerando os processos naturais e as ações humanas (sociais, econômicas, políticas e culturais) produzidas historicamente no presente e no passado, por diferentes grupos sociais e culturas?

A seleção de conteúdos deve ser realizada na perspectiva de compreensão do espaço como resultado de diversas ações e interações sociais, procurando garantir contudo a elaboração de um saber geográfico que integre natureza e cultura dentro de um mesmo campo de interações. A Geografia tem essa preocupação e as reatualiza na compreensão do mundo atual.

Na construção de seu plano de trabalho, o professor pode realizar um

processo equivalente ao que proporá aos alunos. O espaço geográfico como objeto de estudo pressupõe a discussão sobre a dimensão natural que interfere nas paisagens, lugares, territórios e práticas sociais dos diferentes grupos humanos que nele vivem ou viveram. Ao questionar a realidade, as referências da ciência geográfica e do conhecimento por ela produzido permitem estabelecer a interface dessa dimensão natural com as dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais, desvendando os acordos que interessam a grupos locais, nacionais e mundiais. Em função desses acordos, das relações e dos conflitos sociais, a interação entre os grupos humanos e os espaços geram transformações que se concretizam pela construção, destruição e reconstrução dos lugares. As ações humanas (sociais, econômicas, políticas e culturais) estão relacionadas a grupos que possuem idéias contraditórias e conflitantes e ocorrem de forma tanto contínua quanto descontínua, no espaço e no tempo.

Por quê, para quê, para quem, quando, onde

Em algumas das etapas do processo de construção do conhecimento pelos alunos de EJA, cabe ao professor problematizar o espaço geográfico vivenciado por eles ou conhecimentos elaborados por diferentes sujeitos, em diferentes lugares. Problematizar significa ir além da descrição do **onde**; implica levantar questões sobre **por quê, para quê e para quem**. A compreensão do processo exige ainda que se responda **quando e como**.

Para que a problematização seja significativa, é necessário que o professor a proponha com base no interesses dos alunos, em suas concepções e conhecimentos prévios, em seus valores, nas marcas do lugar e do tempo em que vivem. Pode-se partir de questões sobre atualidade seja na realidade local seja em outros lugares, recuperando as transformações acontecidas nas diferentes dimensões espaciais e históricas.

Depois de selecionar os conteúdos, será necessário considerar as dificuldades encontradas pelo conjunto dos alunos assim como os elementos que podem facilitar a compreensão e a construção de conhecimentos em EJA. Em seguida, com base nessas escolhas e diagnósticos, o professor poderá escolher os caminhos metodológicos adequados, porém diversificados, para levar seus alunos a desenvolverem as habilidades necessárias para uma leitura geográfica do mundo.

A realidade cotidiana das diferentes escalas espaciais deve ser problematizada no início da proposta de trabalho. Nas sucessivas sistematizações, entretanto, é essencial que os conteúdos estudados

possibilitem aos alunos estabelecer relações diretas ou indiretas – de semelhança ou diferença, de simultaneidade ou descontinuidade – entre o espaço local próximo (vivenciado) e outros lugares e paisagens diferentes (visitadas ou conhecidas por meio de gravuras, meios de comunicação, relatos de viagens...).

Ao levantar hipóteses, ordenar e interpretar dados e informações, os conteúdos selecionados devem ser organizados de modo a construir conhecimentos significativos para o aluno, estruturando as categorias que identificam os diferentes espaços e permitem identificar as características próprias de cada localidade, resultado das interações entre ações socioculturais, fluxos de informações, pessoas ou mercadorias, em um jogo de forças internas e externas ao local. Apesar de o mundo atual estar subordinado a regras da globalização e a uma padronização nos modos de ser e viver, as ações econômicas e políticas, os aspectos culturais e morais de pessoas que vivem num lugar podem ser muito diferentes de outros lugares.

As questões que auxiliam a desvendar a realidade local, os condicionantes naturais, sociais, culturais e temporais que influem na vida cotidiana do aluno, dando significado à organização e à seleção de conteúdos, constituem a problematização e devem fazer parte do projeto a ser elaborado pelo professor. Da mesma forma, o plano deve conter os momentos de sistematização desses conhecimentos, auxiliando os alunos a construírem diferentes discursos sobre as transformações nos espaços geográficos e suas possíveis causas e conseqüências. Algumas dessas sistematizações podem ser organizadas pelo professor, mas é importante criar oportunidade para que os alunos exponham suas próprias sínteses ou questões, estabelecendo um diálogo permanente que amplie seus pontos de vista e suas perspectivas. Isto auxiliará o professor a tomar decisões sobre quais conteúdos e temas podem ser analisados com maior profundidade.

Na consulta realizada junto a professores de Geografia que lecionam para jovens e adultos, verificou-se que muitos ainda desconsideram a influência recíproca das ações naturais, sociais e culturais que ocorrem em diferentes escalas espaciais. Os conteúdos são organizados e selecionados a partir de livros didáticos destinados a crianças e adolescentes de 11 a 14 anos ou de apostilas oficiais, sem estabelecer relação com a realidade dos jovens e adultos – com exceção de alguns casos, que estabelecem tais relações no momento inicial da proposta.

Para que o processo de ensino resulte efetivamente em um processo de aprendizagem, é fundamental que os conteúdos e sua abordagem passem pelo

crivo dos conhecimentos e experiências dos alunos. Assim, o processo de seleção e de organização dos conteúdos deve:

- considerar as diferentes realidades vivenciadas, conhecidas e concebidas pelos alunos;
- estabelecer uma seqüência de temas e subtemas que sejam significativos para esses alunos;
- incluir noções e conceitos de localização, orientação, representação gráfica;
- desenvolver o re-conhecimento das categorias de paisagem, lugar, região, território;
- apresentar informações sobre a experiência cotidiana de diferentes grupos sociais e culturais, assim como sobre as dinâmicas naturais que se processam em diferentes espaços.

Se à problematização inicial se seguir um trabalho tradicional, a partir de uma listagem de conteúdos, fragmentados e sem correlação entre os temas apresentados e a realidade, tais conteúdos pouco contribuirão para a construção do conhecimento e para o questionamento da realidade. O máximo que se conseguirá é a memorização de informações estabelecidas pela Geografia tradicional, na qual não há lugar para a reflexão crítica e a elaboração de um discurso próprio sobre o espaço geográfico.

Esta proposta organiza os conteúdos a partir de eixos temáticos, com base na relevância e importância desses conteúdos e eixos para a formação intelectual e para a atuação social dos jovens e adultos. Não se trata de um programa de curso, tampouco de uma proposta curricular a ser seguida de forma dogmática e linear. O que se pretende ao apresentá-la é oferecer aos professores alguns subsídios teórico-metodológicos que sirvam como pontos de partida, nunca como um corredor estreito ou uma linha de chegada para o seu trabalho.

Conteúdos adequados à realidade

Diante da diversidade de situações e necessidades, durante a elaboração do plano de curso e a definição de um projeto de trabalho que subsidie a análise e a reflexão sobre a realidade social, deve-se considerar várias possibilidades de selecionar conteúdos, articulando-os em eixos temáticos e subtemas, de forma que se evite a fragmentação do conhecimento.

Algumas respostas à consulta realizada junto às secretarias municipais e estaduais de educação indicam que essa foi uma preocupação presente durante o planejamento pedagógico, em diferentes estados e municípios brasileiros.

A análise de três respostas sobre seleção e organização dos conteúdos contribui para um diagnóstico mais concreto a respeito de como se ensina

Geografia no Ensino Fundamental. (A seguir, transcrições de respostas dadas por professores nesse levantamento.)

Especifique para cada uma das séries os conteúdos geralmente trabalhados em sua disciplina:

5ª série

- 1) *Ética (respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo).*
- 2) *A Geografia como possibilidade de leitura e compreensão do mundo.*
- 3) *A conquista do lugar como conquista da cidadania.*
- 4) *O estudo da natureza e sua importância para o homem.*
- 5) *A natureza e as questões sócio-ambientais.*
- 6) *O campo e a cidade como formações sócio-ambientais.*
- 7) *A cartografia como instrumento na aproximação dos lugares:*
 - *da alfabetização cartográfica à leitura crítica e mapeamento.*
 - *os mapas como possibilidade de compreensão do mundo.*

6ª série

- 1) *Ética (respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo).*
- 2) *A Geografia como possibilidade de leitura e compreensão do mundo.*
- 3) *A construção do espaço: os territórios, os lugares, o tempo da sociedade e o tempo da natureza.*
- 4) *A conquista do lugar como conquista da cidadania.*
- 5) *O estudo da natureza e sua importância para o homem.*
- 6) *A natureza e as questões sócio-ambientais.*
- 7) *O campo e a cidade como formações sócio-espaciais:*
 - *o espaço como acumulação de tempos desiguais.*
 - *a modernização capitalista e a redefinição nas relações entre campo e cidade.*
 - *o papel do Estado e das classes sociais e a sociedade urbano-industrial brasileira.*
- 8) *A cultura e o consumo: uma nova interação entre o campo e a cidade.*
- 9) *A cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo:*
 - *da alfabetização cartográfica à leitura crítica e mapeamento consciente.*
 - *os mapas como possibilidade de compreensão e estudos comparativos das diferentes paisagens e lugares.*

7ª série

- 1) *Ética (respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo).*
- 2) *A Geografia como possibilidade de leitura e compreensão do mundo.*

- 3) *A evolução das novas tecnologias e as novas territorialidades em rede:*
 - a velocidade e a eficiência dos transportes e da comunicação como novo paradigma da globalização.
 - a globalização e as novas hierarquias.
- 4) *Um só mundo, muitos cenários geográficos:*
 - Estado, povos e nações redesenhando suas fronteiras.
 - uma região em construção: o Mercosul.
 - paisagens e diversidade territorial no Brasil (e no mundo).
- 5) *Modernização de vida e a problemática ambiental:*
 - o processo técnico econômico, a política e os problemas sócio-ambientais.
 - o Brasil diante das questões ambientais.
 - Ambientalismo: pensar e agir.

8ª série

- 1) *Ética (respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo).*
- 2) *A evolução tecnológica e as novas territorialidades em rede:*
 - a velocidade e a eficiência dos transportes e da comunicação como novo paradigma da globalização.
 - a globalização e as novas hierarquias.
- 3) *Um só mundo – muitos cenários geográficos:*
 - Estado, povos e nações redesenhando suas fronteiras.
 - uma região em construção: o Mercosul.
 - paisagens e diversidade territorial no Brasil (e no mundo).
- 5) *Modernização de vida e a problemática ambiental:*
 - o processo técnico econômico, a política e os problemas sócio-ambientais.
 - alimentar o mundo: os dilemas sócio-ambientais para segurança alimentar.
 - ambiente urbano e modos de vida.
 - o Brasil diante das questões ambientais e econômicas.

Nesta resposta (transcrita acima) verifica-se que, ao elaborar o plano de curso, o professor valoriza os diversos conhecimentos dos alunos relativos aos elementos naturais e humanos do ambiente onde vivem, as informações veiculadas pelos meios de comunicação, assim como a dimensão cultural e os conhecimentos produzidos pela ciência geográfica sobre as diversas partes do país.

Pode-se perceber que um tema transversal – Ética – articula o planejamento, funcionando como eixo central, a partir do qual se estruturam as temáticas. Estas analisam: o papel da Geografia; o lugar e as questões socioambientais; o trabalho e a apropriação da natureza na construção do território; as mudanças nas relações de trabalho; o campo e a cidade como espaços complementares; as novas tecnologias e as territorialidades em rede, os meios de comunicação e

de transporte; a globalização e seus efeitos locais e regionais; a cartografia como possibilidade de leitura e de compreensão do mundo.

Esta outra resposta (transcrita abaixo) permite perceber as decisões tomadas quanto aos recortes no conhecimento geográfico, assim como a graduação e a ampliação dos temas, tanto ao longo de um ciclo como entre os ciclos iniciais e finais.

Especifique para cada uma das séries os conteúdos geralmente trabalhados em sua disciplina:

5ª série

*Conceito de Geografia enquanto Ciência.
Observação e compreensão dos elementos da paisagem.
O espaço natural.
O espaço produzido pelo homem.*

6ª série

*Conceito de Geografia enquanto Ciência.
O Brasil no contexto global.
As regiões brasileiras (desenvolvimento sustentável).*

7ª série

*Conceito de Geografia enquanto Ciência.
Regionalização do mundo: sub e desenvolvimento.
Continente americano (ênfase América do Sul).*

8ª série

*Conceito de Geografia enquanto Ciência.
A nova ordem mundial (blocos econômicos).
Demais continentes (desenvolvimento sustentável).*

Nesse plano de curso, o professor tem como ponto de partida a realidade socioeconômica dos alunos e da comunidade da qual eles fazem parte. O eixo central de seu planejamento gira em torno do papel da Geografia como ciência; a partir dele estruturam-se temáticas que analisam a paisagem, a natureza, as ações sociais e a dimensão cultural na paisagem, as diferentes escalas espaciais (mundial, regional e local), os blocos econômicos e regionais, indicadores econômicos e sociais do mundo desenvolvido e subdesenvolvido, os países da América do Sul no contexto da nova ordem mundial, e o desenvolvimento sustentável.

Recomenda-se que o trabalho com diferentes escalas espaciais seja

desenvolvido em todas as turmas e ciclos, não devendo ficar restrito apenas a um segmento.

Especifique para cada uma das séries os conteúdos geralmente trabalhados em sua disciplina:

5ª série

Conceito de Geografia, objeto de estudo da Geografia.
Orientação no espaço, coordenadas geográficas, fusos horários.
Representação do espaço, mapas, a relação natureza – homem.

6ª série

Conceitos: sociedade, território, paisagem, nação, país, povo, Estado.
Sociedade moderna e economia. O espaço rural e espaço urbano.
População.
As regiões brasileiras.

7ª série

A regionalização do espaço mundial.
A divisão do mundo em continentes.
A divisão do mundo em países ricos e países pobres.
A organização do mundo após a segunda Guerra Mundial.
Europa. União européia.

8ª série

Colônia de povoamento e colônia de exploração.
A África: seus aspectos políticos, econômicos e sociais.
As Américas: seus aspectos políticos, econômicos e sociais.

Na resposta transcrita acima observa-se como, desde a elaboração de seu plano de curso, o professor problematiza a realidade local e busca valorizar os diversos conhecimentos que os alunos trazem, relacionados aos elementos naturais e humanos do ambiente onde vivem, assim como aos processos de organização e produção do espaço. Observa-se a preocupação em analisar e compreender o tema moradia: áreas de ocupação favoráveis e desfavoráveis, problema da ressaca ou das marés e as inundações locais, políticas públicas e o papel do Estado em relação à habitação e às formas de ocupação do território.

Apesar de não haver um eixo central a partir do qual se estruturam as diferentes temáticas, percebe-se a tentativa de selecionar e organizar conteúdos,

buscando analisar o papel da Geografia, alguns elementos relacionados à alfabetização cartográfica (ainda que descontextualizados e fragmentados), o trabalho e a apropriação da natureza na construção do território, o campo e a cidade como espaços complementares, a paisagem, as ações sociais e a dimensão cultural na paisagem, as diferentes escalas espaciais (mundial, regional e local), os blocos econômicos e regionais, indicadores econômicos e sociais do mundo desenvolvido e subdesenvolvido, a reorganização econômica e política dos países após a Segunda Guerra Mundial e no contexto da nova ordem mundial.

As diferentes escalas espaciais não estão plenamente inter-relacionadas na listagem de conteúdos, levando a uma análise estanque dos diferentes territórios do espaço mundial, como se não houvesse relações, trocas e influências entre eles. Não fica claro se o estudo das regiões na 6ª série do 3º ciclo será feito de forma integrada ou compartimentada, tendo como único modelo a divisão regional estabelecida pelo IBGE.

Seleção e organização de conteúdos

Na educação de jovens e adultos verificam-se processos de escolarização descontínuos e realizados em diferentes ritmos: há alunos que seguem, em seqüência linear, as diferentes séries, assim como há aqueles que retornam aos estudos nas séries dos ciclos finais. Isto obriga o professor a constantemente retomar, redimensionar e replanejar os conteúdos, na verticalidade, na horizontalidade e na transversalidade do projeto definido pela equipe escolar.

A estruturação em eixos temáticos possibilita melhor compreensão da realidade, pois permite abordar mais articuladamente a diversidade do mundo atual, mostrar como as paisagens, os lugares, foram produzidos, para que os alunos – ao se apropriarem dos conhecimentos geográficos – compreendam e expliquem suas vidas e as diversas relações e interações presentes em seu cotidiano. Essa estruturação também permite – quando não exige – retomadas constantes, que permitam aos alunos novas sínteses e novas hipóteses de trabalho.

Os temas sugeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Geografia, 5ª a 8ª série) podem se referir aos conteúdos conceituais, procedimentais e/ou atitudinais que se pretende atingir. É possível planejá-los para uma determinada série ou, até mesmo, coordenar com subtemas e conteúdos de natureza conceitual a serem desenvolvidos em qualquer série. Cabe ao professor e à equipe escolar estabelecer os conteúdos pertinentes à região, selecionando-os de acordo com o programa do curso, a realidade local e as possibilidades de trabalho, de modo a desenvolver uma ação contínua de reflexão e planejamento.

Na seleção de eixos temáticos, subtemas e conteúdos conceituais a serem

desenvolvidos, deve-se atentar para os temas transversais que permitam a interação mais significativa com esses conteúdos, estabelecendo-se elos de trabalho tanto na organização de conteúdos quanto nos momentos de sistematização de conhecimentos. Os temas transversais devem integrar a proposta de trabalho, seja ela construída individualmente pelo professor, seja coletivamente, com as áreas afins. O ideal é que tais temas integrem o projeto da escola e possam articular um projeto interdisciplinar desenvolvido pelo conjunto da equipe escolar.

Ao estabelecer o conjunto de conhecimentos a serem construídos, devem ser considerados os conceitos importantes para a socialização, permitindo o desenvolvimento do papel de cada um na construção de uma identidade com o lugar onde se vive e, em sentido mais abrangente, com a nação brasileira e mesmo com o mundo, valorizando os aspectos socioambientais que caracterizam o patrimônio cultural e ambiental de cada um desses espaços geográficos.

Ao partir da observação da paisagem mais próxima, comparando-a com outras paisagens, territórios, lugares e região, de modo a desvendar as marcas que identificam tais espaços, os alunos podem trilhar um caminho mais seguro para conhecer o território nacional e o território mundial – ambos constituídos por múltiplas e variadas culturas, povos e etnias, distintos em suas percepções e relações.

Há que tomar cuidado para superar comparações simplistas e questionar julgamentos de valor, pois ambos carecem de fundamentação e não contribuem com informações relevantes para a construção de conhecimentos geográficos. As comparações simplistas e os julgamentos de valor não devem entretanto ser ignorados, mas trabalhados pelo professor como ponto de partida para a construção de conhecimentos procedimentais e atitudinais, respectivamente. Por isso, nas atividades propostas é preciso reservar um período para que os alunos de EJA exponham suas noções e conhecimentos sobre o tema. De início, muitos tenderão a ficar quietos quando questionados sobre o espaço, enquanto alguns poderão fazer afirmações como: “o espaço mudou, ficou melhor, antes era bom agora é ruim” ou “a vida no campo é boa”. Os adjetivos valorativos empregados pelos alunos geralmente não concretizam a realidade em que vivem. Oralmente, retomando as discussões sobre o assunto, por um replanejamento que utilize diferentes recursos, pode-se analisar e refletir sobre esses espaços e sobre os valores que estão sendo associados a eles, de modo a aprofundar a reflexão geográfica.

Os pressupostos teóricos e metodológicos necessários para selecionar e

As comparações simplistas e os julgamentos de valor dos alunos devem ser trabalhados pelo professor como ponto de partida para a construção de conhecimentos procedimentais e atitudinais.

organizar os conteúdos de Geografia não excluem o uso de livros didáticos. A questão é como usá-los para ultrapassar a descrição de fenômenos e paisagens geográficas e as análises generalizantes. Na maioria dos casos, as análises feitas nos livros didáticos, muito amplas, têm pouco a ver com a realidade próxima dos alunos – o que é explicável, pois seria impraticável elaborar um livro para cada lugar, adequado ao projeto de trabalho de cada equipe escolar.

Não é possível imaginar que a organização de conteúdos proposta pelo livro didático seja adequada a todas as circunstâncias de trabalho pedagógico. O que o professor pode e deve fazer é utilizar do livro didático aquilo que considera mais adequado, complementando-o com outros recursos, explorando diferentes linguagens, realizando atividades como estudo do meio, orientando pesquisas mais pertinentes, de acordo com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Pode-se, ainda, utilizar o texto e modificar as atividades. Propiciar ocasiões e estímulos para que os alunos observem, analisem e reflitam sobre a realidade vivenciada por eles é uma estratégia valiosa tanto no início do trabalho escolar quanto no desenvolvimento e na sistematização do conhecimento. Sem observar e refletir sobre o entorno dificilmente se construirão ações coletivas de intervenção no lugar.

Ainda que alguns livros didáticos tentem estabelecer vínculos com o espaço próximo dos alunos, só podem fazê-lo lançando mão da ficção: criando um lugar hipotético, com objetivos e lógicas próprias. Cabe ao professor, durante o processo de ensino e aprendizagem, estabelecer as relações do entorno com outros lugares e territórios e, se necessário, selecionar e organizar outros conteúdos, indo além das propostas do livro didático.

Sabe-se que, de forma geral, o ensino de Geografia se baseia na leitura dos textos de livros didáticos. Mas também se sabe que é possível trabalhar com esse campo do conhecimento de modo mais dinâmico e instigante para os alunos, por meio de situações que problematizem os diferentes espaços geográficos materializados em paisagens, lugares, regiões e territórios; que disparem relações entre o presente e o passado, o específico e o geral, as ações individuais e as coletivas; e que promovam o domínio de procedimentos que permitam aos alunos ler e explicar as paisagens e os lugares.

Para que o professor obtenha resultados significativos em seu trabalho, ele deve estar sempre atento à adequação entre a quantidade de informações selecionadas para sua programação – os conceitos e categorias que devem ser retomados, discutidos e aprofundados, os recursos didáticos necessários – e a disponibilidade de tempo, especificamente no caso da EJA.

Paralelamente à preocupação sobre a adequação da quantidade e a natureza dos conteúdos curriculares ao tempo disponível, é preciso atentar também para

a natureza dos materiais didáticos que serão utilizados, avaliando se são de fato úteis e permitem diferentes graus de aprofundamento da leitura. O ideal é que o professor lance mão de recursos diversificados, oferecendo múltiplas possibilidades de uso, em função das necessidades de cada situação e momento.

Orientações didáticas

Apresentam-se, a seguir, algumas sugestões que podem contribuir para o trabalho didático, seja na fase de planejamento, seja no desenvolvimento dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais junto aos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

O professor de Geografia, a leitura e a escrita

Muitos alunos de EJA apresentam dificuldades relacionadas à leitura e à produção escrita, tornando o trabalho do professor bastante complexo. Ele deve contribuir para que os alunos desenvolvam e dominem essas habilidades básicas e, ao mesmo tempo, deve propiciar a leitura do espaço geográfico, de suas dinâmicas e diferentes formas de organização. Deve ainda contribuir para a compreensão e construção dos conceitos e categorias da Geografia, bem como considerar a realidade específica dos jovens e adultos para quem leciona, fazendo um diagnóstico sobre o que eles conhecem sobre diferentes lugares, próximos e distantes, e as diferentes leituras que fazem do espaço geográfico, das relações e interações nele presentes. Além disso, deve também criar e propor atividades desafiadoras de caráter geográfico.

Ao possibilitar que os alunos de EJA desenvolvam progressivo domínio da língua escrita conjuntamente com os conhecimentos da área, o professor de Geografia estará realizando um trabalho interdisciplinar de apoio ao processo de pós-alfabetização. Contribuirá também para que, ao dominar a língua escrita, seus alunos possam utilizá-la para:

- representar e expressar a realidade, próxima ou distante;
- registrar informações e conhecimentos;
- comunicar-se através do espaço e do tempo, ao interagir com outras realidades;
- realizar diferentes leituras do mundo e de seus espaços geográficos.

Considerando que há alunos com pouco domínio da habilidade escrita, convém que o professor explore também a oralidade, de modo a estimulá-los a

debater e expressar suas idéias, apresentar informações e sintetizar o que foi discutido e analisado em aula, contribuindo assim para que desenvolvam autoconfiança para organizar, por meio da palavra escrita, o que expressam oralmente com mais desenvoltura.

Em EJA, o processo de aprendizagem e de domínio da habilidade escrita pode ocorrer de forma lenta e gradual e apresentar-se mais penoso do que os alunos imaginavam. Por isso, a preocupação central do professor deve ser a de manter a motivação dos jovens e adultos para aprender Geografia e desenvolver um conjunto de habilidades necessárias para seu melhor aproveitamento.

Um conjunto de procedimentos e ações do professor poderá facilitar o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita pelos alunos de EJA, contribuindo também para sua motivação:

- lançar mão de recursos visuais diversificados – gravuras, fotografias, mapas, vídeos de ficção e documentários – solicitando que os alunos se expressem sobre os temas abordados oralmente, por intermédio do desenho, da escrita ou por outros meios;
- selecionar textos objetivos e não muito longos que apresentem os conceitos e as análises geográficas apropriadas;
- utilizar textos que apresentem clareza de argumentos e estejam bem exemplificados;
- evitar o uso de textos que simplifiquem a análise geográfica ou que empobrecam o significado dos conceitos e categorias próprios da área;
- sensibilizar os alunos, usando imagens ou outros recursos representativos, antes de discutir ou fazer leitura de textos que expressem idéias, conceitos e categorias mais específicos da Geografia;
- polemizar sobre as imagens, fazendo um levantamento sobre os conhecimentos socioespaciais que os alunos possuem, para verificar o aproveitamento desses recursos;
- usar textos ilustrados com imagens e mapas nítidos, em escala adequada, que permitam boa visualização para o melhor aproveitamento desses recursos;
- selecionar imagens e mapas que tenham relação com o assunto tratado no texto;
- propor atividades desafiadoras (problematizadoras) que visem ir além da simples transcrição de trechos ou informações de textos, estimulando os alunos a comparar e correlacionar informações, ordenar os acontecimentos, elaborar pequenas explicações etc.

Nas turmas finais do Ensino Fundamental de EJA, esse processo de trabalho deve ser continuado, aprofundado e redimensionado, uma vez que os

conteúdos geográficos e suas habilidades específicas tornam-se ainda mais complexos e o grau de abstração e de generalização é ainda maior.

Na consulta realizada junto às secretarias de educação, o texto é um dos recursos didáticos mais utilizados pelo professor de Geografia de EJA. Por isso, nas atividades realizadas com a utilização de textos, o professor deve organizar situações didáticas que possibilitem aos alunos desenvolverem os seguintes conteúdos procedimentais:

- observar e interpretar o título e o enunciado dos textos e atividades, seguindo e aplicando corretamente as orientações, demonstrando autonomia em relação a esses procedimentos;
- expressar compreensão global do tema, localizando informações e idéias centrais, interagindo com diferentes modalidades de textos;
- elaborar explicações próprias, aplicando corretamente os conceitos e categorias geográficas;
- produzir textos coerentes que transmitam idéias próprias, de forma clara e objetiva, desenvolvendo um modo de pensar e raciocinar geográfico.

Possibilidades de trabalho com projetos

A heterogeneidade dos alunos de EJA (em relação ao lugar de origem, às experiências de vida, à idade, aos valores e hábitos, às origens sociais e culturais, aos processos de escolarização) constitui um fator enriquecedor para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em Geografia. Isto, porém, só se efetiva de forma prática quando o professor amplia sua visão, geralmente enfocada na quantidade de acertos e erros dos alunos em relação aos conhecimentos geográficos abordados em sala de aula.

Também o professor deve desenvolver seu espírito investigativo, buscando compreender as relações estabelecidas pelos alunos entre os conhecimentos que possuíam previamente e os novos, que estão sendo construídos em aula. A sala de aula é um universo bastante complexo, no qual muitos fatores interagem: a afetividade entre os alunos e deles com a escola e o professor, o nível de maturidade e individualidade de cada um dos estudantes, os conhecimentos prévios de cada um deles. A análise das diferentes concepções, experiências, conhecimentos anteriores, habilidades e processos de estudo dos alunos fornecerá um patamar para que ele possa planejar a abordagem de novos conhecimentos, conceitos ou categorias geográficas.

Em alguns momentos, essa multiplicidade de situações exigirá do professor uma atitude de mediador nas interações educativas entre seus alunos. Outras

vezes, ela propiciará a criação, em conjunto com eles, de desafios perante noções, conceitos, categorias e conteúdos da Geografia, revelando diferenciadas leituras da realidade e as concepções que os alunos têm sobre o tema.

Os alunos constroem e reconstróem o conhecimento geográfico tanto na escola como fora dela, estruturando suas idéias e elaborando uma forma particular de explicar o espaço e as relações nele presentes, constituindo as chamadas representações sociais. Observar as representações dos alunos de EJA, investigar como explicitam alguns temas, conceitos ou categorias próprios da ciência geográfica, que significados atribuem a eles, como se originaram, que caminhos foram percorridos para sua elaboração – e que contradições ou ambigüidades traduzem – são procedimentos essenciais para que o professor contribua para e os alunos atuem na construção e ampliação dos conhecimentos.

Natureza e cultura: um exemplo

Ao trabalhar questões socioambientais e o conceito de natureza, pode-se investigar a representação que os alunos constroem ou construíram do meio natural em suas experiências e vivências. Por exemplo, no desenvolvimento de um projeto, ao observarem a foto de uma parte da cidade de Brasília (abaixo), alguns alunos de EJA a identificaram e relacionaram com o conceito de natureza.

Imagem representando parte da cidade de Brasília



Ao explicitarem o motivo da escolha, estabelecem relação com a cor e, a partir dela, fazem algumas associações, tais como: a maioria das plantas é verde, plantas fazem parte da natureza. Portanto, vêem e identificam essa imagem com a natureza.

Ao explicitar a representação, nota-se sua lógica e o que levou o aluno a tal escolha. A partir dela, o professor pode chegar a algumas primeiras deduções ou hipóteses, como, por exemplo:

- Por que, ao relacionar a imagem a um conceito, alguns alunos consideram o que aparece mais visível em primeiro plano na paisagem e, pela cor, associam-na ao conceito de natureza?

Num segundo momento, será preciso buscar novas explicações, perguntando-se, por exemplo:

- Por que esses alunos deixaram de observar as formas geométricas lineares existentes na paisagem?
- Por que não observaram o conjunto de elementos construídos e modificados pelas pessoas (edifícios, calçadas, vias de circulação, guias etc.), que aparecem em segundo plano da imagem?
- Por que realizam apenas uma leitura parcial da paisagem?
- Que ações podem ser desenvolvidas para que os alunos realizem uma leitura mais ampla dos elementos que aparecem representados e distribuídos nessa paisagem?
- De que maneira o trabalho que realizo pode contribuir para que os alunos relacionem alguns temas ou conceitos específicos da Geografia com o que observam em imagens ou na paisagem?

O professor de EJA precisa conhecer muito bem os materiais que pode utilizar e as funções que estes podem desempenhar no processo de ensino e aprendizagem: um mesmo recurso pode ser utilizado de várias maneiras, para contextualizar diferentes temas ou conceitos, nas mais variadas situações.

Conceituação de território: outro exemplo

Em outro projeto, usando um mapa político do Brasil como recurso didático, pode-se levantar informações sobre noções prévias dos alunos sobre os conceitos de território, territorialidade e espacialidade e, ao mesmo tempo, estimular a análise e o estudo dessas diferentes categorias teóricas.

Antes de apresentar o mapa com os limites políticos, pode-se solicitar

que os alunos elaborem, em grupos, uma lista com o nome do conjunto de estados que formam o Brasil.

Deve-se observar, logo no início, se há alunos com dúvidas e inseguros com relação ao que estão listando. Para muitos, esses conceitos ainda não estão definidos e, portanto, não têm certeza se o que estão listando corresponde realmente aos nomes dos estados, se alguns são nomes de cidade, de município ou de uma capital. Podem até mesmo aparecer na listagem nomes de bairros (distritos) ou do lugar onde moram.

A handwritten list of Brazilian states and cities, written in cursive. The word 'Estados' is written at the top. The list includes: São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Tocantins, mata grande, mata grande do sul, Ceará, (Palmas), (Belém da Para), Paraná, Amazonas, Acre, Amapá, Maranhão, and Rio de Janeiro.

Na listagem apresentada acima pode-se identificar as cidades de Palmas (TO) e de Belém (PA), listadas juntamente com o nome de alguns estados mais conhecidos, sobre os quais esses alunos, residentes na cidade de São Paulo, têm alguma noção.

Já nesta listagem da próxima página, resultado do trabalho de outro grupo de alunos, identifica-se um maior número de estados. Aparecem também os nomes de algumas capitais, como: Aracaju (SE), Maceió (AL), Recife (PE) e novamente Belém (PA). O que chama a atenção, porém, é a presença da cidade de Brasília, do estado do Acre, a aproximadamente a 50 quilômetros de Xapuri. A identidade que um dos alunos tem com a cidade levou-o a listar esse lugar.

| |
|---|
| Minas Gerais |
| (Pracaya): Espírito Santo |
| (Mato), Mato Grosso |
| Paraiíba, Mato Grosso do Sul. |
| Peará, Rondônia, Paraná |
| Alagoás, Santa Catarina, Maranhão |
| Bahia, Sergipe, Acre, (Belém), Amazonas |
| Pernambuco, Roraima, (Pelefe), Amapá |
| Piauí, São Paulo, Rio Grande do Sul |
| (Brasília) |

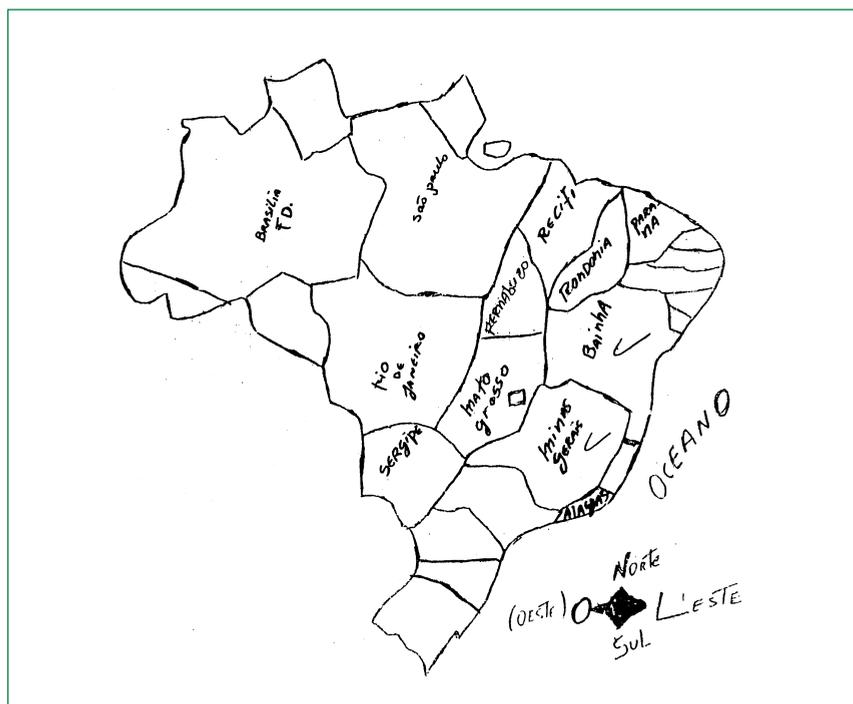
O exemplo permite que se observe a noção de **territorialidade**, vinculada à importância do lugar para esse aluno (que talvez tenha vivido naquela cidade) e às suas representações sobre esse lugar que, no território brasileiro, tem para ele significado e expressão – o que demonstra, ainda, a percepção empírica que esse aluno construiu sobre o território.

A leitura geográfica do espaço está sempre impregnada de significados que nascem da percepção que se tem sobre um determinado lugar. Essa representação, ligada ao senso comum, permite que se inicie com os alunos uma reflexão dialogada, para construir o conceito de território e de territorialidade. Com isso, o professor valoriza os fatores culturais da vida cotidiana trazidos pelo aluno, permitindo-lhe compreender ao mesmo tempo a singularidade e a pluralidade dos lugares no mundo.

A primeira listagem propicia comentários sobre as dificuldades comuns aos diferentes grupos da classe no processo de elaboração da lista, registrando ou destacando as dúvidas que os alunos levantaram em relação às categorias trabalhadas. Esta é uma oportunidade valiosa para contextualizar esses conceitos junto com os alunos, a partir das listas elaboradas por eles.

Dando seqüência ao trabalho, solicitou-se aos alunos que representassem espacialmente o conjunto de estados listados num mapa político do Brasil em que apenas os limites territoriais estavam representados. À direita, trabalho de um aluno.

As representações espaciais dos alunos permitem novas reflexões e outras hipóteses sobre as noções de espacialidade elaboradas por aquele grupo de jovens e adultos ao longo de suas vivências. No mapa mostrado na página anterior, o aluno localizou apenas dois estados (Minas Gerais e Bahia) em seus respectivos territórios. Apesar disso, é possível observar algumas noções de espacialidade:



- ainda que os estados de São Paulo e do Rio de Janeiro tenham sido representados nos territórios correspondentes ao Amazonas e ao Mato Grosso, respectivamente, o aluno manteve a noção de vizinhança entre esses estados;
- a proximidade espacial na representação da cidade do Recife e do estado de Pernambuco indica que ele já tem noção sobre a contigüidade como um dos elementos definidores de um território: apesar de representar cada um num território, tem conhecimento de que existe uma relação entre Pernambuco e Recife, pois manteve a proximidade entre eles.

No trabalho desse outro aluno (na próxima página), apesar de nenhum estado ter sido localizado corretamente, a noção de região está presente, principalmente em relação ao Nordeste brasileiro:

- os estados da Paraíba, da Bahia, do Rio Grande do Norte, do Ceará e de Pernambuco foram mantidos próximos entre si, quase formando a região geográfica completa;
- algumas noções de vizinhança e de proximidade foram mantidas, como na representação do estado do Ceará, que aparece centralizado, vizinho aos estados da Paraíba, do Rio Grande do Norte e de Pernambuco. Já a Bahia foi representada distante do Ceará; na realidade, esses estados não fazem limites entre si.

Espírito Santo, Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul) ou daqueles inseridos em outros territórios (Amapá, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul e Tocantins).

As diferentes etapas desse projeto ressaltam a importância de atividades bem planejadas para a construção de novos significados e para a ressignificação dos conhecimentos prévios dos alunos – com a incorporação de conceitos e conteúdos geográficos ao repertório dos jovens e adultos – assim como a necessidade de boas intervenções do professor no processo de ensino e aprendizagem. É preciso levar em consideração que muitos alunos de EJA não costumam utilizar mapas fora do ambiente escolar, nem tiveram muitas oportunidade de folhear um atlas geográfico ou um guia da cidade.

O significado dos conceitos e conteúdos do ensino de Geografia vem passando por muitas transformações. Atualmente, não basta tomar como referência apenas a memorização de conceitos e promover atividades de simples localização ou pintura de mapas e de suas respectivas legendas; é preciso incluir também propostas contextualizadas e dotadas de relevância social. Espera-se que o aluno de EJA não se torne apenas um mapeador, mas que seja um leitor, usuário e elaborador de mapas capaz de construir novos significados em seu cotidiano.

Algumas questões pedagógicas – O projeto descrito indica que a construção de conteúdos por meio de atividades exige do docente de Geografia diversas competências, materializadas em propostas que balizem o planejamento de ensino previamente estabelecido por sucessivos diagnósticos, ao longo das situações de aprendizagem.

Para que os alunos ampliem sua compreensão sobre o território, o professor deve levá-los a aprofundar e construir o conceito de diferentes categorias a ele relacionadas, como: estado, município, cidade e área urbana, campo e área rural, distrito e subdistrito, região, região metropolitana, país e nação.

Para ampliar as atividades e sistematizar os conceitos e conteúdos trabalhados, uma pesquisa no atlas geográfico ou em um mapa político do Brasil pode ser uma boa oportunidade para os alunos completarem ou corrigirem suas noções e informações prévias (a listagem inicial, no exemplo analisado) em face de conteúdos sistematizados (a distribuição espacial e a localização dos diferentes estados brasileiros) e para construírem novos conhecimentos (o novo mapeamento).

O professor precisa dialogar e propor pesquisas sobre o processo de formação territorial do país, assim como sobre o significado das diferentes categorias espaciais que se relacionam ao conceito de território.

O trabalho com o atlas geográfico permite que os alunos desenvolvam

diferentes conteúdos procedimentais, como:

- usar índices (compreendendo as diferenças de tamanho e cor das palavras, os itens e subitens, assim como a organização da coleção de mapas em diferentes escalas, em seqüência, em representações gerais ou de detalhes);
- utilizar o índice alfabético para encontrar o nome de uma cidade, estado ou país e sua localização numa página específica do atlas, com base em coordenadas construídas sobre uma representação cartográfica com diversas divisões e subdivisões de áreas (limites políticos ou continentais);
- reconhecer os elementos principais de um mapa (título, legendas simples e complexas, escala – proporções distintas, toponímia);
- associar o tamanho e a forma das letras usadas nos mapas às diferentes classes de territórios, reconhecer limites e divisões do território, identificar os elementos naturais representados etc.

Antes ou depois do trabalho abordando a representação espacial e as diferentes categorias de território, pode-se tematizar o lugar de origem dos alunos propondo um conjunto de atividades significativas, como:

- elaboração de um quadro para organizar informações sobre o lugar de origem dos alunos da classe;
- representação gráfica dos dados obtidos e interpretação coletiva do gráfico;
- classificação do lugar de origem dos alunos (área rural ou urbana, localização local e regional, para, em seguida, levantar hipóteses sobre motivos dos deslocamentos identificados (campo–cidade, cidade–cidade), os fluxos de pessoas e os meios de transporte usados nesses deslocamentos;
- construção de um mapa de fluxos para representar o conjunto de informações levantadas sobre os diferentes trajetos percorridos pelos alunos.

Há diversas possibilidades de elaboração de um projeto de trabalho. Em seu desenvolvimento, porém, recomenda-se que os vários aspectos de sua organização sejam sempre esclarecidos para os alunos e discutidos com eles.

Gestão do espaço e meio ambiente

Ao refletir sobre gestão do espaço, sobre os mitos presentes nos discursos e ações referentes aos problemas ambientais e sobre as falsas representações da relação entre sociedade e natureza, uma escola elaborou um projeto de

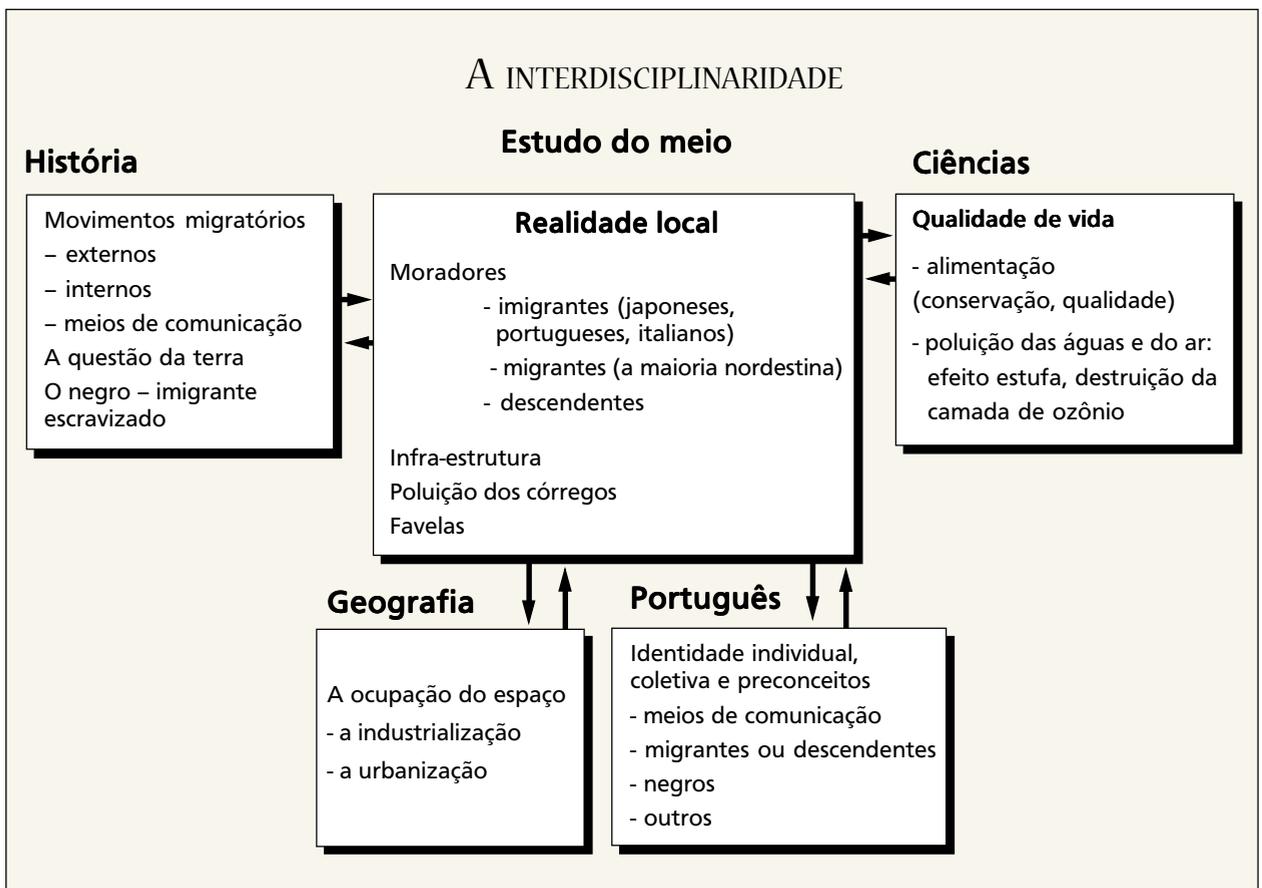
trabalho sobre educação ambiental, que integrou diferentes áreas de conhecimento. (A seguir estão reproduzidas algumas páginas da publicação *De cidades e de noites – Língua materna, em projeto interdisciplinar*, que registrou esse projeto.)

| PERCURSO DA METODOLOGIA | | |
|--|--|---|
| ESTUDO DO MEIO NA ESCOLA MUNICIPAL BRASIL-JAPÃO | | |
| 1. Processo de elaboração do projeto | 2. O trabalho de estudo do meio | 3. Transformação do material coletado em material didático |
| A. Desdobramento do projeto de 1994. Organizar um trabalho integrado, baseando-se na análise do bairro e problemas ambientais. | A. Planejamento e saída inicial para reconhecimento do trajeto possível e contato com pessoas a serem entrevistadas. | A. Procedimentos de análise do material coletado: anotações de entrevistas e de observações do trajeto; entrevistas gravadas; fotos; filmagem; desenhos. |
| B. Reunião dos professores para organização da equipe e escolha de: séries, temas, procedimentos metodológicos . | B. Reuniões para levantamento dos conteúdos a serem trabalhados pelas disciplinas envolvidas. | B. Procedimentos metodológicos: impressões dos alunos, pessoais e em grupos; trabalho de cada disciplina em sua especificidade e na inter-relação com os demais saberes. Como integrar em torno do tema "moradia e urbanização". Como utilizar bibliografias mais abrangentes que a consultada inicialmente. |
| C. Sugestão do Laboratório (FEUSP): "a urbanização e as águas". | C. Elaboração dos materiais de referência: cadernos de campo; plantas; preparação das entrevistas; organização do material para registro; organização dos grupos; datas de saída. | |
| D. Opção dos professores da Brasil-Japão: "a ocupação e a organização do espaço". Diagnóstico dos professores da Brasil-Japão sobre moradia, feito entre os alunos. E. Reorientação do projeto em relação ao tema escolhido pelos professores da Brasil-Japão. F. Adaptação do programa das diversas disciplinas para integrar seus conteúdos ao tema proposto. | D. Saída com os alunos para estudo de campo. | |

O projeto elaborado pela equipe baseou-se na análise do espaço urbano local: características das moradias, infra-estrutura urbana, saneamento básico, ocupação desordenada e desigualdades socioespaciais.

Os professores optaram por estudar a urbanização, partindo dos espaços conhecidos pelos alunos nos arredores da escola. O objetivo era levar os alunos a refletirem sobre as características das moradias, da infra-estrutura e do saneamento básico, das diferentes formas de ocupação nos arredores (áreas desordenadas e áreas ordenadas), procurando compreender por que a forma de organização do espaço não beneficiava a maioria dos habitantes do bairro.

Para orientar o trabalho, a equipe escolar elaborou uma rede temática (abaixo), na qual se delinearam as diversas possibilidades de enfoque e desenvolvimento do trabalho em cada uma das áreas curriculares.



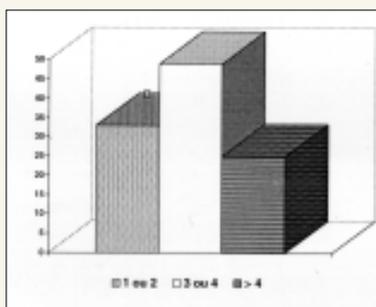
Durante a execução do trabalho, foram coletadas informações sobre a realidade local, com base em diversos tipos de documentos, instrumentos e estratégias, desenvolvidos em conjunto com os alunos: coleta e produção de imagens fotográficas, ilustrações realizadas por estudantes, desenho de croqui do bairro, gráficos sobre o perfil socioeconômico dos alunos, entrevistas com moradores, produção de textos pelos alunos e professores participantes do projeto, entre outros.

ainda, realizar um projeto específico de cartografia, utilizando elementos da linguagem gráfica e da cartográfica.

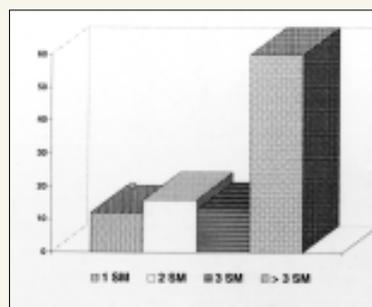
A coleta de dados junto aos alunos (representada em gráficos como estes abaixo) e sua sistematização permitiram traçar um perfil dos estudantes e possibilitaram a comparação desse perfil com o dos moradores. A partir das semelhanças e diferenças entre esses perfis, estabeleceu-se uma identidade local.

GRÁFICO SOBRE CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS

Quantas pessoas trabalham em casa?



Qual é a renda familiar?



A realização de entrevistas pelos alunos e a sistematização de suas impressões e opiniões, por escrito, auxiliaram a recuperar a memória histórica do bairro e a dos moradores.

A LUTA PELA SOBREVIVÊNCIA

Durante nossa saída para as entrevistas, muitas coisas me surpreenderam em um trajeto tão pequeno e pensei que muita gente reclama da vida, tendo tudo nas mãos.

Uma das professoras sugeriu que fosse feita uma entrevista com um rapaz cuja moradia é clandestina, ao lado de um posto de gasolina prestes a ser inaugurado, na Avenida Politécnica.

O rapaz, simples, vindo do Nordeste encontrou várias dificuldades na Cidade Grande. De família grande, com onze irmãos, analfabeto, carpinteiro, veio com o sonho que todos têm, quando saem da cidade natal. Sonha em arranjar um bom dinheiro e ter uma vida digna de um ser humano. Mas leva uma vida injusta.

Ouvindo o rapaz pensei: e tem pessoas que reclamam da vida!

Marcelo, aluno do 3º termo de suplência



O registro fotográfico do projeto de pesquisa e a documentação com imagens constituíram-se em recursos didáticos importantes para o trabalho em sala de aula (foto de morador).

Eixos temáticos

O trabalho descrito acima indica que os projetos não podem ficar reduzidos a um tema único para todas as áreas, nem a uma lista de objetivos e etapas. É fundamental que sejam propostos e organizados sob a perspectiva de integrar a experiência vivida e a cultura sistematizada, à medida que os alunos vão estabelecendo relações entre os conhecimentos construídos em sua experiência escolar e em sua vida extra-escolar.

A partir dele, também é possível perceber alguns dos eixos temáticos e temas presentes na proposta de trabalho de Geografia, entre os quais se destacam:

A Geografia como possibilidade de leitura e compreensão do mundo

Temas – a construção do espaço; os territórios e os lugares; a conquista do lugar como conquista da cidadania.

Itens de conteúdos – o trabalho e a apropriação da natureza na construção do território; as diferentes técnicas e costumes e a diversidade de paisagens na cidade; o lugar como experiência vivida dos homens com o território e paisagens; o imaginário e as representações da vida cotidiana: o significado das coisas e dos lugares, unindo e separando as pessoas, e a cidadania como consciência de pertencer, interagir e sentir-se integrado às pessoas e aos lugares.

O estudo da natureza e sua importância para o homem

Tema – a natureza e as questões socioambientais.

Item de conteúdo – modo de vida urbano e qualidade de vida.

O campo e a cidade como formações socioespaciais

Temas – o espaço como acumulação de tempos desiguais.

Itens de conteúdo – a diversidade dos conjuntos arquitetônicos urbanos: os diferentes monumentos históricos e o traçado das vias públicas, como referências para a compreensão da evolução das formas e estruturas urbanas.

Características dos trabalhos com projetos

Como iniciar um projeto de Geografia?

Trata-se de um assunto polêmico entre os educadores. Para alguns, o tema deve partir do interesse dos alunos; para outros, cabe ao professor propô-lo. Essa polêmica freqüentemente não leva em conta que a principal característica do trabalho com projetos não é a origem do tema, mas o tratamento que se dá a ele.

O projeto deve focar um só tema?

O elemento central do projeto é a resolução de problemas, isto é, o desafio de encontrar soluções para uma situação – o que deve possibilitar aos alunos avaliá-la sob diferentes perspectivas de análise. A caracterização das várias facetas da situação-problema, o levantamento de hipóteses sobre suas causas, o diagnóstico de suas conseqüências levarão, necessariamente, à reflexão sobre vários temas – o que poderá, até mesmo, redefinir o encaminhamento do projeto, a partir da avaliação e da crítica dos alunos.

Quanto tempo deve durar um projeto?

Os projetos podem desdobrar-se em diferentes tipos de propostas de trabalho, com etapas de duração (curta, média ou longa) e ritmos diferenciados. O trabalho deve ser dinâmico, repensado e reconstruído continuamente. Por isso, o projeto exige flexibilidade no uso do tempo e dos espaços escolares, assim como a existência de momentos para avaliação e redimensionamento do trabalho e das atividades.

É importante levar em conta tanto a atuação dos alunos quanto o conjunto de intenções do professor com relação a:

- planejamento do trabalho e objetivos que pretende alcançar;
- antecipação de problemas que podem surgir durante as atividades (grupos que terminam primeiro, dúvidas sobre procedimentos etc.);
- desafios e questões polêmicas a propor aos alunos no início, durante e no fim das etapas do trabalho;
- formas de trabalho mais adequadas, estabelecendo os momentos de

produção individual, os realizados em pequenos grupos e os momentos coletivos, de socialização junto a todos os alunos;

- seqüência, que deve ser estruturada permitindo níveis de abordagem e de aprofundamento compatíveis com as possibilidades dos alunos;
- previsão quanto à duração das etapas – na realização de atividades seqüenciadas, prever o número de aulas necessárias, os momentos de interrupção e socialização do trabalho, aqueles dedicados à reelaboração das atividades etc.

Um projeto deve ser sempre interdisciplinar?

Há várias formas de construir conhecimento, mas um projeto sempre busca estabelecer ligações entre vários pontos de vista, contemplando uma pluralidade de dimensões. Para garantir flexibilidade e diversidade à experiência educativa, o projeto de Geografia ganhará mais riqueza e significado se for compartilhado e construído conjuntamente com outras áreas de conhecimento.

A construção de significados pelo aluno

As discussões sobre Geografia desenvolvidas na década de 1990 promoveram renovações na postura, na linguagem e nas propostas de trabalho didático-pedagógico, visando propiciar uma reflexão mais ampla sobre a realidade, a sociedade e a dinâmica do espaço no qual se processam as relações humanas e dos homens com a natureza, em interações recíprocas.

No plano teórico, essas discussões apontaram a necessidade de superar a concepção da Geografia como uma ciência descritiva, que priorizava a memorização em detrimento da análise crítica da sociedade.

No plano didático, elas apontaram a importância de levar a discussão das diferentes concepções do pensamento geográfico para a sala de aula, uma vez que existia uma grande distância entre o que se produzia nas universidades e o material didático que orientava o ensino.

A nova concepção de aprendizagem indicava, ainda, que os alunos elaboram idéias e conhecimentos relacionados com a Geografia tanto na escola como fora dela. Por isso, caberia à escola favorecer a ampliação desses conhecimentos, promovendo sua comparação com os conhecimentos do saber sistematizado, desenvolvendo um conjunto de habilidades e de competências por meio da intervenção pedagógica intencional e da contínua mediação do professor.

Sem a mediação e a intervenção do professor, alguns alunos de EJA

podem apresentar dificuldades para formar um raciocínio geográfico próprio, estabelecer relações entre os conteúdos de Geografia e as determinações espaciais que, direta ou indiretamente, permeiam sua prática social diária.

Planejamento do ensino – Diante da nova visão do conhecimento e da aprendizagem, a primeira tarefa do professor passa ser a de conhecer as representações dos alunos e os saberes que trazem, buscando analisar e compreender as situações em que esses saberes se originam: a partir de quais experiências, vivências e lugares eles são elaborados, quais deles fazem parte do senso comum, quais podem traduzir-se em conhecimento equivocado ou falso conhecimento. Esse levantamento permite que o professor planeje e replaneje o processo e o percurso de seu trabalho, visando a uma aprendizagem significativa por parte dos estudantes.

Tomando como ponto de partida o conjunto de saberes dos alunos, suas diferentes experiências e concepções, cabe ao professor desenvolver com eles a reflexão sobre um tema geográfico que lhes permita confrontar seus saberes com o conhecimento produzido pela Geografia. Cabe a ele, em seguida, estimulá-los a reinterpretar o mesmo tema, não mais com base apenas no senso comum, mas visando a colocar em ação e sistematizar os novos conhecimentos.

Ação–reflexão–ação: é esse o processo a ser construído. A partir das observações e concepções prévias dos alunos, resultado de sua ação em sociedade, propõe-se a reflexão. Esta vai se apoiar na teoria para obter elementos para a contradição, o aprofundamento, a fundamentação e a generalização. A reflexão permite uma nova leitura da realidade, criticando-a e analisando-a à luz da teoria, fazendo com que os conceitos ganhem significado para os alunos. Trata-se de um processo em espiral que, ao mesmo tempo, permite aos alunos aproximações cada vez mais aprofundadas sobre os temas geográficos e amplia sua capacidade de formulação dos conceitos e categorias da Geografia.

No entanto, da mesma forma que é importante saber de onde se parte, é fundamental definir onde se pretende chegar. Para isso, primeiramente o professor deve estabelecer os objetivos principais que pretende atingir ao longo do curso para, a partir deles, organizar a seqüência de conteúdos, estabelecer as estratégias metodológicas e selecionar os recursos didáticos que considera mais adequados para apoiar o processo de aprendizagem dos alunos, como: textos, filmes, tabelas, gráficos, mapas, fotografias, reportagens e notícias publicadas nos meios de comunicação etc.

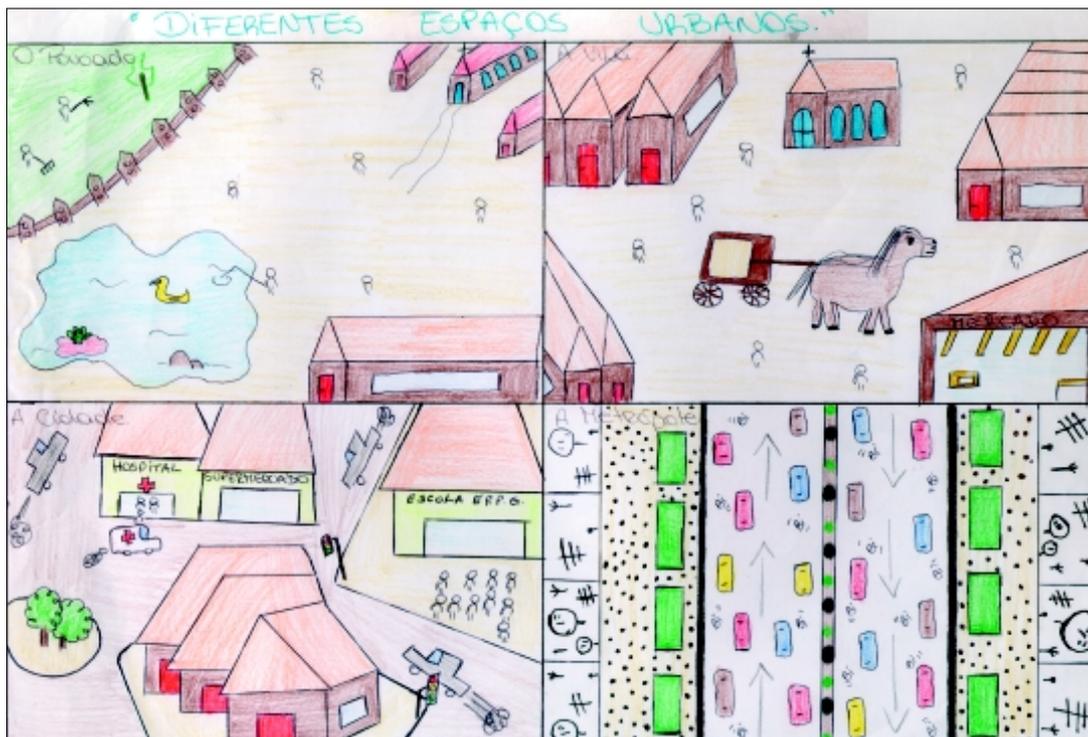
Os conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) são, portanto,

meios utilizados para se produzir um conjunto de conceitos articulados e integrados entre si, possibilitando o desenvolvimento de aprendizagens mais complexas. O objetivo é promover a passagem do conhecimento informal, para o conhecimento formal e contextualizado. Tais conteúdos devem ser selecionados para, de maneira gradual porém integrada, criar condições para o aluno refletir, desenvolver o espírito crítico e o pensamento autônomo, de modo a construir uma compreensão mais ampla e articulada sobre a realidade, que lhe permita participar ativamente da vida social e política e das decisões coletivas.

A escolha criteriosa dos conteúdos a serem ensinados, porém, não garante, por si só, a formação plena do aluno. A diversidade é inerente à natureza humana: como cada pessoa traz um mundo de experiências diferenciadas, cada uma interagirá diferentemente com os conteúdos selecionados.

Por meio das representações dos alunos é possível observar como percebem os diferentes espaços: seus usos, sua ocupação, o ordenamento e a concentração dos moradores, as diferenças de fluxo e de deslocamentos etc.

Os trabalhos de alunos reproduzidos a seguir apresentam exemplos de representação de espaços urbanos (povoado, vila, cidade e metrópole). As representações da distribuição e da densidade dos elementos sociais e naturais nas diferentes categorias urbanas permitem analisar possíveis relações estabelecidas entre conceitos abordados em sala de aula e aspectos presentes em sua realidade.





Ao avaliar as representações dos alunos, deve-se considerar tanto as diferenças individuais em relação ao potencial de trabalho diante da quantidade de informações disponíveis, quanto o tempo de que cada um necessita para refletir e operacionalizar os conteúdos. Isto quer dizer que uma boa organização dos conteúdos e das propostas de trabalho exige que o professor desenvolva dinâmicas que contemplem a diversidade, o grau de dificuldade que cada tipo de conteúdo apresenta, assim como alternativas de ações pedagógicas para cada dificuldade.

Em suma, no planejamento o professor precisa estar atento à adequação da natureza e da quantidade de informações dos conteúdos curriculares, assim como aos tempos individuais de cada aluno. Além disso, deve avaliar criticamente a natureza dos recursos didáticos a serem utilizados: estes serão mais ou menos eficazes à medida que permitam diferentes graus de leitura ou utilização. Recomenda-se o uso de recursos didáticos diversificados, de modo que ofereçam múltiplas possibilidades de utilização, em função das diferentes situações de aprendizagem.

Para que a construção de conhecimento geográfico possibilite novas relações, desdobramentos e novas descobertas, num processo que se realimenta continuamente, é necessário considerar todos esses aspectos. O sucesso do processo de ensino pode ser verificado quando os alunos, desafiados a continuar investigando, responsabilizam-se pelas descobertas, elaboram suas explicações, revêm suas hipóteses e conhecimentos iniciais, reorganizam e reelaboram o conhecimento.

Esta abordagem é oposta à tradicional, que parte de conceitos fechados, acabados e distantes da realidade dos alunos. Ela exige do professor e dos alunos uma mudança de postura e de atuação, de modo que se ultrapasse a simples transmissão e descrição para encetar um processo de construção de significados e de conhecimentos com alcance e identidade social. É preciso propiciar aos alunos o desenvolvimento de um modo de pensar dialético, que é um pensar em movimento e por contradição.

No processo escolar de ensino e de aprendizagem, mesmo a dialética não pode estar restrita ao conjunto de conteúdos selecionados; deve ser incorporada à elaboração de questões e respostas, num processo dialogado, mediado pelo professor – que é o principal responsável por orientar e fornecer fontes e registros que auxiliem a busca de informações e conhecimentos. Não se trata, portanto, de elaborar perguntas e esperar respostas predefinidas, limitadas a poucas linhas, descontextualizadas dos processos mais amplos que dão origem ou configuram o tema em estudo.

O aluno deve ser constantemente estimulado a expressar seus pensamentos e opiniões, individual ou coletivamente. Este, aliás, é um dos objetivos mais gerais do Ensino Fundamental, pois o exercício pleno da cidadania pressupõe que o cidadão saiba analisar e expressar suas escolhas diante das mais diversas situações da vida cotidiana.

A permanente investigação e a análise crítica da realidade são condições para que o professor e os alunos se vejam como agentes e como construtores do conhecimento. Ganha importância, portanto, o trabalho conjunto com as outras áreas de conhecimento, num projeto coletivo da escola, orientado por uma perspectiva interdisciplinar. Evita-se a fragmentação, possibilitando tanto aos professores quanto aos alunos uma visão mais articulada da realidade. Com isso, a escola contribui também para que o aluno assuma posições diante de problemas no núcleo familiar, no trabalho, na escola, na comunidade ou outra instituição da qual participa ou participará como cidadão.

O uso do livro didático

Existem poucos materiais didáticos de Geografia específicos para EJA, principalmente para o Segundo Segmento. Alguns dos livros específicos para esta modalidade de ensino são organizados de forma fragmentada, descontextualizada, com exercícios e atividades que reforçam a memorização ou a simples localização de informações, pouco contribuindo para a interpretação da realidade e para a construção do pensamento geográfico.

Na consulta realizada junto aos professores e às secretarias de educação verificou-se que, independentemente da perspectiva geográfica, a aula expositiva e a utilização do livro didático são as estratégias didáticas mais comuns no ensino de Geografia em EJA.

É bastante significativa a quantidade de professores que faz uso do livro didático: 51% dos professores consultados. Para suprir a deficiência de material para essa modalidade de ensino, os professores utilizam livros didáticos destinados aos alunos de 11 a 14 anos ou trabalham com apostilas (45% declararam usá-las) elaboradas pelas secretarias municipais e estaduais, na tentativa de superar essa lacuna da produção editorial.

A maioria dos professores de Geografia consultados afirma organizar seqüências de conteúdos em função de temas significativos para os alunos, combinando temas e atividades desenvolvidos nos livros destinados ao Ensino Fundamental para a faixa de 7 a 14 anos. Contudo, as respostas também indicam transposições dos programas destinados a crianças e adolescentes, com adaptações na seqüência proposta pelos livros didáticos, sem que os professores tenham explicitado seus critérios e objetivos para a escolha de conteúdos.

A utilização de livros didáticos pode e deve ser feita, desde que não seja o livro a ditar o que, como e quando ensinar, pois ele não pode substituir o papel do professor na definição clara dos objetivos, na elaboração da seqüência da programação do curso, na seleção, gradação e articulação dos conteúdos.

Recomenda-se que, ao usar livros didáticos para o ensino de Geografia em EJA o professor se cerque de alguns cuidados:

- dar preferência a livros temáticos, que evitam o estudo fragmentado e descontextualizado da realidade e permitem realizar adaptações aos temas a serem trabalhados em cada escola. Além disso, tais publicações permitem ampliar o conhecimento dos alunos pela incorporação de outras informações e outros recursos, tornando a reflexão sobre a realidade socialmente vivenciada e a sistematização do conhecimento, mais profícuas;
- verificar se utilizam textos complexos, se apresentam conceitos e categorias geográficas apenas como enunciado ou apenas os descrevem e os definem, sem articulá-los e relacioná-los com aspectos da realidade vivenciada pelos alunos;
- observar se os conteúdos e conceitos não são tratados de modo simplificado e se definem com precisão o objeto de estudo;
- avaliar se as atividades são diversificadas, adequadas à capacidade

cognitiva dos alunos, colaborando para uma reflexão crítica e para a construção do conhecimento em relação ao tema em estudo, ou se apenas reforçam a memorização e a mera localização e cópia das informações apresentadas nos textos;

- analisar se o livro realmente oferece apoio para desenvolver as atividades ou projetos que lhe favoreçam atingir os objetivos propostos,
- tornar claro para os alunos o que pretende que realizem e o que espera como resultado final do trabalho;
- verificar se a publicação explora diferentes recursos (mapas, imagens, fotografias, gráficos, tabelas) ou se há uma valorização excessiva de textos. A utilização de recursos diversificados é muito importante em um livro, uma vez que eles expressam valores e informações, auxiliam a compreensão e interpretação dos fenômenos e processos estudados;
- avaliar se a qualidade de impressão do material permite uma boa visualização (quanto ao tamanho e espaçamento entre as letras, à distância entre os parágrafos etc.), se os mapas e outros recursos são apresentados na proporção e na escala adequadas ao trabalho dos alunos.

Avaliação

A avaliação é polêmica no ensino em geral, assumindo em EJA algumas características específicas. Os alunos de EJA sentem-se inseguros, principalmente se a avaliação ficar reduzida a um único instrumento, a prova. “Cai na prova, professor?” – esta é uma pergunta que os professores costumam ouvir freqüentemente. Os jovens e adultos também costumam perguntar se tudo o que foi estudado vai ser avaliado, se precisam decorar os textos e conteúdos estudados em classe, se a prova vai ser elaborada a partir de um conjunto de questões previamente selecionadas, se aquelas perguntas caem no vestibular.

Essas dúvidas e questionamentos indicam a importância que os alunos atribuem à avaliação. E sugerem, ainda, a relevância da atuação do professor, como um orientador sempre presente, lembrando aos alunos sobre a necessidade de manterem organizados e atualizados seus registros das atividades realizadas em sala de aula e daquelas desenvolvidas em outros locais.

Convém planejar um conjunto de instrumentos e formas de avaliação que forneçam subsídios em relação aos avanços realizados e às dificuldades encontradas pelos alunos. As observações abaixo salientam aspectos importantes para o planejamento, a elaboração e a correção dos instrumentos de avaliação:

- planejar atividades que permitam ao aluno estabelecer comparações e correlações entre as informações, conhecimentos e a realidade local e não aquelas que reforçam a memorização de nomes, conceitos, dados numéricos ou quantitativos;
- evitar que o aluno transcreva ou forneça respostas iguais aos textos do livro, da apostila de apoio ou do ponto copiado da lousa, estimulando-o a expor seu ponto de vista em relação ao que aprendeu, desenvolvendo seu próprio discurso;
- valorizar, nas respostas e argumentações dos alunos, os conceitos e conhecimentos que propiciam uma visão mais abrangente dos processos sociais e sua espacialidade, distinguindo-os daqueles menos significativos ou acessórios, meramente descritivos (como a descrição dos tipos de clima do país, dos rios que formam uma bacia hidrográfica, características do relevo de uma região etc.);
- propor sempre situações em que conceitos e conteúdos estejam contextualizados, de modo que o aluno aplique esse conhecimento em situações diversas – na comparação entre diferentes paisagens com base em critérios geográficos, na análise e interpretação de uma reportagem ou notícia, na leitura de gráficos ou mapas –, evitando descrições desvinculadas da realidade ou que remetam a juízos de valor depreciativos ou discriminatórios;
- planejar situações para que os alunos retomem e reelaborem os objetivos que não foram plenamente atingidos – em alguns casos, será preciso solicitar que o aluno explique por que respondeu de determinada maneira, como relacionou as informações que utilizou na avaliação com os conceitos trabalhados em sala de aula;
- observar se o enunciado e as instruções das atividades ou questões ficaram claras para os alunos, se estavam bem contextualizadas e se o tempo era suficiente para realização de todos os passos do trabalho.

O papel do erro na aprendizagem deve ser analisado com cuidado, bem

trabalhado e ressignificado: os alunos de EJA têm receio de errar, pois temem ser penalizados objetiva ou subjetivamente – temor que pode ser fruto de sua experiência escolar anterior. Por isso, geralmente sentem insegurança para expor suas idéias sobre o tema em estudo e costumam achar que o que pensam não está correto. Neste aspecto, o papel do professor é importantíssimo: suas atitudes frente aos erros devem evitar que se reforce o fracasso escolar introjetado em fases anteriores da escolarização – o que implica desvendar a origem ou a lógica dos erros cometidos por seus alunos.

A avaliação, portanto, não pode ficar reduzida ao desempenho em provas e à classificação obtida em um ou mais instrumentos, mas deve constituir-se num processo mais amplo, capaz de indicar os avanços e as dificuldades dos alunos ao longo do curso. Para tanto, deve fornecer elementos tanto sobre a construção conceitual, quanto sobre o desenvolvimento de procedimentos necessários ao conhecimento geográfico. E deve contemplar também o envolvimento e a participação de cada um no conjunto de atividades e trabalhos desenvolvidos, os esforços e estratégias de que lançam mão para superar (ou tentar superar) as dificuldades – cuidando para que, tampouco, a avaliação se restrinja aos objetivos atitudinais.

Os critérios de avaliação devem estar claros e bem definidos, e precisam ser discutidos tanto pelos alunos quanto pelo professor. Isto evita que o estudante fique com a impressão de que o professor não entendeu as respostas que ele elaborou, ou o seu ponto de vista, não sabendo avaliá-lo.

O processo de avaliação não deve ficar restrito à ação de apenas um professor, mas deve ser planejada e definida como um trabalho conjunto e compartilhado entre as áreas de conhecimento e entre os professores da área que trabalham com outras turmas, séries, ciclos ou segmentos na mesma escola. Estabelece-se assim um vínculo e uma atitude de co-responsabilidade sobre as decisões e sobre o processo de avaliação, permitindo que os resultados sejam assumidos coletivamente e possam reorientar o trabalho pedagógico. O desempenho dos alunos, assim como os problemas do processo educativo devem ser continuamente avaliados em conselhos de classe e em reuniões pedagógicas.

Aprender e ensinar Geografia em EJA

Como já se ressaltou, abordagens mais recentes da Geografia buscam apresentar as diferentes versões ou leituras de um recorte da realidade aos alunos para que, em diferentes etapas de sua escolaridade, eles construam novos significados e conhecimentos, progressivamente mais complexos.

Espera-se, dessa forma, que desenvolvam a capacidade de observar e refletir sobre essas diferentes versões, compreendendo as dinâmicas das ações sociais e dos processos naturais, integradas à relação entre a sociedade e a natureza.

Essa abordagem metodológica envolve práticas didáticas baseadas em procedimentos diversificados: problematização, observação, registro, comparação (identificação de semelhanças e diferenças, ritmos e simultaneidade no tempo e no espaço, escalas espaciais), documentação, representação e pesquisa dos fenômenos econômicos, sociais, culturais e naturais que compõem a paisagem e o espaço geográfico, formulação de questões (hipóteses) e explicações sobre as relações, transformações ou permanências.

A sociedade e a natureza devem ser estudadas conjuntamente, uma vez que a produção cultural e o meio ambiente formam a base material e física sobre a qual o espaço geográfico é concebido e construído. Por meio de uma ação planejada é possível partir do conhecimento que o aluno traz para, por meio da problematização, ampliá-lo e ultrapassar os limites do senso comum, estimulando o jovem e o adulto a comparar diferentes tipos de conhecimento e a desenvolver uma forma de pensar específica da Geografia.

Nesse processo, a mediação do professor é importante para orientar e auxiliar o aluno a estabelecer relações entre os objetivos e os conteúdos que são desenvolvidos em sala de aula, a refletir sobre a paisagem e suas determinantes, que fazem parte das práticas sociais cotidianas, a compreender o espaço e as relações nele presentes de forma mais abrangente e crítica.

Linguagens e recursos

A Geografia trabalha com imagens, recorrendo a diferentes linguagens e recursos para obter informações, realizar comparações, levantar questões, interpretar e analisar diferentes paisagens e lugares, construir diferentes conhecimentos sobre o espaço geográfico. Mapas, gráficos, tabelas, blocos-diagrama, mapas estatísticos, perfil de relevo, quadros de dupla entrada, fotografias, imagens de satélite, maquetes – estes são alguns dos principais recursos e imagens utilizados pela Geografia.

Apesar dessa ampla variedade de imagens, freqüentemente os alunos de EJA associam a Geografia apenas ao estudo de mapas e têm dificuldade para identificar os demais como recursos e linguagens associados à área. Poucos alunos relacionam desenhos ou fotografias de lugares com o conceito

de paisagem ou reconhecem conceitos geográficos nessas imagens.

Embora os alunos de EJA tenham mais identidade e familiaridade com os mapas, isto não significa que dominem a linguagem cartográfica e reconheçam com facilidade seus elementos constitutivos básicos. É comum os jovens e adultos demonstrarem dificuldades quanto a:

- reconhecimento e identificação dos limites e fronteiras (sociais, políticas e naturais);
- estabelecimento e identificação de pontos de referência nas diferentes escalas espaciais (local, nacional, mundial);
- indicação de direções, orientações e trajetos;
- relação entre as informações da legenda e sua representação no mapa;
- compreensão de uma mesma representação em diferentes escalas (reduzida e ampliada).

Para superar tais dificuldades, isto é, para que o aluno se aproprie e desenvolva autonomia em relação à compreensão e utilização da linguagem cartográfica, não basta produzir e colorir mapas nas aulas de Geografia. A leitura e a produção da linguagem cartográfica podem e devem ser abordadas simultaneamente, para que o aluno compreenda e possa utilizar essa linguagem. E isto é possível porque, para fazer mapas não é necessário aprender antes a leitura e a interpretação cartográficas: pode-se propor a elaboração de um mapa (um croqui), a partir do qual se contextualizem os conceitos e habilidades próprios da cartografia.

Como se trata de uma linguagem complexa, é necessário planejar e desenvolver um conjunto de situações diferenciadas nas quais, seja na produção, seja na decodificação e leitura de mapas, os alunos tenham que priorizar um ou outro eixo. Assim, de forma gradual, poderão coordená-los, apropriando-se das convenções e do funcionamento da linguagem cartográfica. Não se pode perder de vista que a função social dessa linguagem é comunicar informações sobre o espaço: por isso, as atividades propostas só se tornam significativas quando envolvem situações de comunicação.

A alfabetização cartográfica envolve aprendizagens que contribuem para o aprofundamento e a consolidação da apropriação de conhecimentos sobre a representação gráfica aos quais possivelmente já tiveram acesso nos dois primeiros ciclos ou séries iniciais (1ª a 4ª série).

Por isso, o professor deve retomar e ampliar o conjunto de aprendizagens

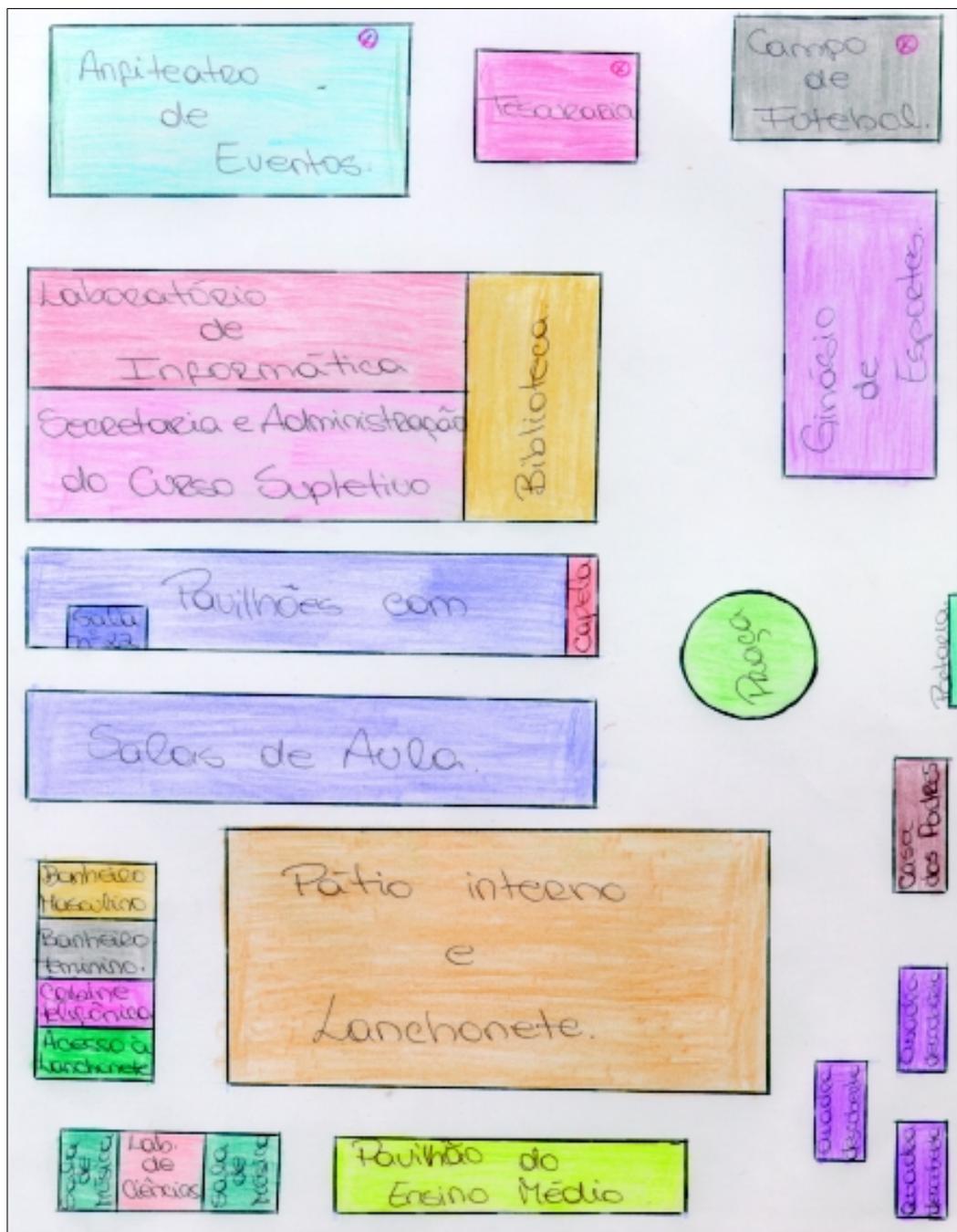
relacionadas à alfabetização cartográfica das séries iniciais do Segundo Segmento, evitando tratar a cartografia como um eixo temático deste ciclo: a cartografia deve ser um recurso e uma linguagem rotineiros, continuamente utilizados para contextualizar informações geográficas, permitindo a elaboração de correlações e sínteses mais complexas, uma vez que ela permite uma melhor visualização e espacialização dos temas.

Em EJA, o trabalho com mapas amplia a possibilidade de compreensão e de estudos comparativos entre diferentes paisagens, lugares e territórios, além de propiciar o entendimento dos sistemas de referência (posição, orientação, limites) que neles estão presentes ou do qual fazem parte. A construção e reconstrução da linguagem gráfica e desses vários sistemas permitem avaliar quais referenciais os alunos utilizam para localizar-se e orientar-se no espaço – como monumentos, parques, igrejas, rios, pontes, acidentes do relevo, avenidas e praças, edifícios etc.

A linguagem gráfica – um sistema abstrato de símbolos que envolve proporcionalidade, uso de signos ordenados e técnicas de projeção – atende a múltiplas necessidades, das mais cotidianas (conhecer distâncias e trajetos no lugar de vivência, chegar a um lugar que não se conhece, localizar informações transmitidas pelos meios de comunicação), às mais específicas (delimitar áreas de plantio, compreender zonas de influência do clima).

A partir de situações em que compartilhem e explicitem seus conhecimentos, o professor pode criar outras, nas quais os alunos esquematizem e ampliem suas idéias de distância, direção e orientação. Nesse processo, cabe ao professor contextualizar as noções básicas da alfabetização cartográfica, como: o alfabeto cartográfico (ponto, linha e área); visão oblíqua e visão vertical; imagem tridimensional e bidimensional; legenda, proporção e escala; lateralidade, referências e orientação espacial. Para isso, nada melhor que aproveitar as experiências práticas dos alunos que dominam e vivenciam essas situações em seu cotidiano: os pedreiros, por exemplo, dominam na prática a passagem da visão tridimensional para sua representação bidimensional, escala, medidas etc.); os motoristas, entregadores de mercadorias, barqueiros, canoeiros, pescadores, vaqueiros, dominam sistemas de referência, orientação e localização com bastante precisão.

Atividades de mapeamento de aspectos do cotidiano dos alunos de EJA permitem desenvolver uma abordagem construtivista, nas quais eles vivenciem a utilização de escala ampliada e reduzida; organização de legendas e elementos gráficos (símbolos e convenções); orientação; perspectiva; etc. A seguir, dois exemplos de representações do espaço escolar em plantas baixas, elaboradas por alunos de EJA.



Os mapas elaborados numa visão vertical indicam como os alunos representam graficamente um espaço com o qual estabelecem identidade: de que forma posicionam os elementos e objetos, como percebem e representam os limites, como organizam a legenda, os símbolos gráficos e distribuem esses elementos espacialmente.



O trabalho com imagens e a representação dos lugares próximos e distantes são recursos didáticos que possibilitam aos alunos construir e reconstruir, de maneira cada vez mais ampla e estruturada, as imagens e as percepções que têm da paisagem local, de diferentes lugares e da global, conscientizando-se de seus vínculos afetivos e de identidade com o lugar em que vivem. No estudo dos lugares mais próximos (escala local), a cartografia deverá priorizar a grande escala, garantindo maior detalhamento dos elementos que caracterizam o espaço de vivência do cotidiano dos jovens e adultos.

A produção e a leitura de mapas simples, em situações significativas de aprendizagem, costumam ser bastante produtivas, pois propõem questões que os alunos precisarão resolver, seja para comunicar, seja para obter e interpretar informações. Esse processo de alfabetização cartográfica leva ao aprofundamento dos conhecimentos de leitura e de produção de mapas, já que o objetivo não é simplesmente reproduzir outras representações – como ocorre em atividades nas quais os alunos apenas copiam ou colorem mapas, escrevem nomes de rios ou cidades ou memorizam informações neles representadas. O desafio de construir representações em escala local, tornando-as legíveis para todos, propicia a construção de uma série de conhecimentos necessários para ler mapas e para representar o espaço geográfico em qualquer escala.

Por uma imposição de método, a Geografia trabalha com uma pluralidade de escalas e categorias: espaços e lugares com recortes muito variados, próximos e distantes do observador; focos diferenciados em relação aos elementos que caracterizam os espaços. Para dar conta dessa pluralidade, o geógrafo e o professor de Geografia devem lançar mão de recursos técnicos e didáticos que permitam uma aproximação adequada em relação ao objeto de estudo. Um dos recursos mais úteis para isso é a cartografia, por possibilitar representações de diferentes recortes do espaço, nas escalas necessárias ao ensino e à pesquisa. É importante criar oportunidades para os alunos aplicarem os conhecimentos da linguagem cartográfica quer como pessoas que representam e codificam o espaço, quer como leitores críticos das informações expressas em mapas e desenhos (plantas, croquis etc.).

Recomenda-se, portanto, que o professor de EJA proponha situações de aprendizagem em que os alunos possam interagir com diferentes tipos de mapas, atlas, globo terrestre, plantas e maquetes (de boa qualidade e atualizados), para que passem a usá-los de modo cada vez mais preciso e adequado. A utilização de mapas e recursos didáticos diversificados propicia situações que levam os alunos a questionar, analisar, comparar, organizar, correlacionar dados, para compreender e explicar as diferentes paisagens e lugares. No entanto, especialmente em EJA, é preciso considerar que mapas ou cartas temáticas que apresentam vários fenômenos,

com sobreposição de legendas, dificultam a visualização e a identificação de elementos fundamentais, prejudicando sua interpretação.

Um conjunto de conteúdos conceituais e procedimentais auxilia o professor a desenvolver a leitura e a interpretação da linguagem cartográfica com seus alunos, de modo que eles a compreendam e a utilizem com propriedade. Entre eles, destacam-se:

- utilizar e aplicar referenciais de orientação e localização (pontos de referência e de orientação);
- identificar e utilizar diferentes visões de representação e perspectivas (horizontal, oblíqua e aérea);
- identificar e diferenciar diversas formas de representação do espaço (maquete, planta, croqui, mapa);
- compreender o uso da perspectiva, relacionando a visão tridimensional à plana (planta baixa);
- compreender e utilizar escalas, desenvolvendo as noções de escala ampliada e reduzida e diferenciando a gráfica da numérica;
- identificar e aplicar diferentes escalas, calculando metragem e distâncias;
- percorrer e definir trajetos em mapas, plantas e croquis;
- entender os elementos constitutivos dos mapas: título, escala, legenda, sistema de orientação e posição (rosa-dos-ventos, linhas paralelas e meridianas), interpretando-os e aplicando as informações obtidas;
- identificar, localizar e diferenciar no mapa-múndi os continentes, as ilhas, os oceanos e os mares;
- reconhecer as diferentes formas de representação da Terra, relacionando-as com as projeções cartográficas.
- observar, interpretar e aplicar informações apresentadas em diferentes representações cartográficas;
- relacionar as informações obtidas em mapas;
- registrar e elaborar explicações a partir dessas informações;
- reconhecer, diferenciar e fazer uso de diferentes recursos da Geografia (gráficos, tabelas, blocos-diagrama, mapas estatísticos, perfis de relevo, quadros de dupla entrada, fotografias, imagens de satélite).

Espera-se que os alunos de EJA possam assim adquirir familiaridade e utilizar de forma prática a variedade de recursos e linguagens usadas na representação de informações geográficas. E mais especificamente em relação a mapas, espera-se que, além de usuários e leitores, tenham domínio da linguagem cartográfica para produzir mapas que expressem e comuniquem informações.

Meios de comunicação e imagens sobre o mundo

Os meios de comunicação de massa estão cada vez mais presentes na vida das pessoas. O rádio e a televisão constituem os meios de comunicação pelos quais os alunos de EJA recebem a maior quantidade de informações sobre acontecimentos locais, nacionais e mundiais. A música é uma das linguagens que exercem maior fascínio sobre os alunos. Com o desenvolvimento cognitivo amadurecido, os jovens e adultos lançam mão do imaginário para estabelecer relações mais complexas entre o tempo e o espaço, relativizando o próximo, imediato, e o distante, mediato.

Para intervir significativamente na aprendizagem, de modo que seus alunos avancem em suas concepções e seus conhecimentos sobre os lugares e o mundo, o professor precisa tanto investigar quanto instigar o trabalho cognitivo dos estudantes. O principal cuidado é ir além daquilo que eles já sabem, evitando estudos restritos às idéias e temas que já dominam.

Não se pode encarcerar o imaginário do jovem e do adulto à paisagem imediata. Pelos diversos meios de comunicação, o aluno de EJA acaba incorporando ao seu cotidiano imagens e idéias sobre outros lugares e outros modos de vida. O Ensino Fundamental é a etapa em que devem ser aprofundadas as mediações entre o local e o global, para que os alunos percebam as interações desses espaços e suas interferências em seu cotidiano.

Ao explorar informações veiculadas pelos meios de comunicação, o professor precisa ser capaz de questionar e analisar com os alunos de EJA a validade científica dessas informações, discernindo aquelas que reforçam visões discriminatórias e estereotipadas da realidade. É necessário esforçar-se por compreender, por exemplo, :

- as situações específicas que dão origem aos acontecimentos em foco, sua abrangência espacial e social;
- quais das informações veiculadas restringem-se a reproduzir o senso comum (podendo traduzir-se em falso conhecimento) e quais divulgam conhecimentos científicos;
- como essas informações interferem na compreensão das pessoas sobre o espaço e as relações que nele se dão.

Por meio de emissoras de tevê e rádio, filmes e vídeos, jornais e revistas, fitas e CDs e pela internet é possível obter informações sobre o campo, a cidade, questões ambientais, povos, nações, formação de territórios etc. – conhecimentos fundamentais para que os alunos compreendam as relações entre o processo

histórico de construção do espaço geográfico e o funcionamento da natureza.

As sugestões a seguir ressaltam alternativas de recursos de que o professor pode lançar mão para o trabalho a partir dos meios de comunicação:

- convém que o professor de EJA selecione, grave e exiba programas de tevê que abordem assuntos relacionados à Geografia, uma vez que o horário de estudo, trabalho e cuidados com a família demandam muito esforço dos alunos, muitas vezes dificultando que possam ter acesso a eles fora do horário escolar;
- programas de rádio (entrevistas e noticiários principalmente) também podem ser gravados e utilizados como meio de acesso a novas informações;
- o professor de EJA pode verificar se nos acervos de filmes e documentários disponíveis na escola, nas secretarias de educação, em videotecas públicas (ou dos próprios alunos) há vídeos que possam ser utilizados para observar, comparar e analisar diferentes cenários e as relações entre sociedade e natureza (espaço físico e ações) etc;
- os alunos podem ser estimulados a realizar pesquisas sobre os assuntos em estudo em todo tipo de material impresso (enciclopédias, livros, revistas, jornais etc.);
- a fotografia, recurso didático que costuma ser acessível para os alunos de EJA, é muito útil para registrar informações por meio de imagens, assim como instrumento de pesquisa, apresentação de resultados etc.
- se a escola dispuser de computadores para uso dos alunos ligados à internet, pode-se orientar pesquisas e coleta de informações em bancos de dados eletrônicos. Os computadores também possibilitam a criação de bancos de dados em que se organizem as informações coletadas, permitindo que todos os alunos tenham acesso a elas.

Os recursos tecnológicos devem ser usados como uma possibilidade didática a mais para apoio ao processo de ensino e aprendizagem, desde que seu uso seja bem planejado e dimensionado ao longo do desenvolvimento do programa do curso de Geografia para EJA.

O projeto educativo e a Geografia

Qualquer programa de curso e todo processo de trabalho com os alunos sempre concretizam um projeto político-pedagógico, seja ele implícito ou explícito. O ideal é que esse projeto seja explicitado, construído em conjunto por todos os segmentos da escola; e que o trabalho desenvolvido em

Geografia seja parte de um compromisso e um esforço comum e compartilhado pela equipe escolar. Para isso, o programa de curso deve nascer da reflexão conjunta do professor de Geografia com seus colegas da mesma área e os de áreas afins, para definir os eixos temáticos que sejam do interesse dos alunos de EJA e os mais adequados para ampliar seu conhecimento sobre a realidade.

O planejamento deve estabelecer os objetivos e conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, as diferentes visões e discussões sobre os temas escolhidos, assim como as estratégias e os meios para desenvolvê-los. Durante a execução do projeto, o professor deverá verificar as representações e os conhecimentos que os alunos possuem sobre os temas e conceitos geográficos que serão aprofundados.

Os alunos de EJA costumam ter uma visão fragmentada e desarticulada da Geografia, relacionando-a apenas ao estudo de mapas, clima, relevo, vegetação, planetas e sistema solar. Por isso, muitos a consideram uma matéria que pouco auxilia na leitura e na compreensão de sua realidade, ou seja, no processo de construção de seu conhecimento. É importante considerar que vários alunos de EJA ficaram muitos anos afastados da escola e apresentam dificuldade de lembrar o que estudaram em Geografia. Muitos terão estudado a disciplina Estudos Sociais e apresentarão dificuldades para diferenciar e delimitar os conceitos e conteúdos relacionados a História ou a Geografia.

Quando perguntados sobre o que esperam do curso de Geografia, os jovens e adultos dão respostas muito variadas: ler e entender um texto, escrever melhor, relacionar-se melhor com outras pessoas (em casa, na escola, no ambiente de trabalho), entender o que está acontecendo no país e em outros lugares do mundo, saber por que existem países muito ricos e outros muito pobres, conhecer a situação de vida dos trabalhadores do Brasil e de outros lugares do mundo, saber encontrar lugares em um mapa etc.

Tais respostas indicam que os alunos de EJA não desejam apenas dominar um conjunto de conteúdos ou habilidades específicas do conhecimento geográfico. Eles almejam que o estudo de Geografia os auxilie a superar dificuldades relacionadas às habilidades de leitura, escrita, convivência social, permitindo-lhes recuperar o tempo perdido em relação à escolarização. É papel da Educação Fundamental, na qual se inclui o ensino de Geografia, assegurar-lhes essas competências.

O processo de ensino e aprendizagem deve ser capaz de identificar as dificuldades de cada aluno; estas devem ser discutidas conjuntamente com toda a comunidade escolar nas diferentes instâncias da escola para que,

mobilizando ações pedagógicas, todos os alunos adquiriram as competências necessárias. A contribuição específica do ensino de Geografia é garantir que os jovens e adultos construam conhecimentos e instrumentos adequados para compreender as transformações que ocorreram e continuam ocorrendo em seus lugares de origem e onde moram, e em outros lugares do país e do mundo – em suma, para fazer uma leitura geográfica da realidade.

Para tanto, deve-se articular a seleção e a seqüência de assuntos do programa de Geografia aos diversos temas transversais (Meio Ambiente, Ética, Trabalho, Saúde, Educação Sexual). O tratamento desses temas deve se dar integradamente aos objetos de estudo mais significativos para compreender a realidade local do ponto de vista geográfico.

A realidade socioeconômica e cultural dos alunos de EJA pode ser uma importante fonte de temas de estudo pois, como observa o geógrafo e pensador Milton Santos (1996, pp. 12-13):

em nenhum outro país foram assim contemporâneos e concomitantes processos como a desruralização, as migrações brutais desenraizadoras, a urbanização galopante e concentradora, a expansão do consumo de massa, o crescimento econômico delirante, a concentração da mídia escrita, falada e televisionada, a degradação das escolas.

Outros fatores relacionados a esses acontecimentos – como a falta de escolas e de oportunidades de escolarização, as dificuldades de inserção e convivência em espaços, sociedades e culturas diferenciadas dentro da própria cidade, no município e no país – provavelmente incidiram direta ou indiretamente na vida de muitos dos alunos de EJA.

Para além dessa provável identidade, a heterogeneidade marca as turmas de EJA, formadas por alunos com diferenças de idade, valores, hábitos, origens sociais e culturais, que vivenciaram diferentes processos de alfabetização e escolarização. Um trabalho pedagógico profícuo exige que se conheça as representações e os saberes que os alunos trazem consigo, para verificar se são “frutos da vivência, do senso comum, ou se possuem ‘certos conhecimentos’ que podem se traduzir em ‘não conhecer’, ou falso conhecimento” (Pontuschka, 1996b, p. 60).

Considerando a realidade sociocultural e os conhecimentos prévios que os alunos trazem quer sobre as diferentes espacialidades, quer sobre as relações que estabelecem com as diversas realidades sociais e culturais numa sociedade tão desigual, o professor estará apto a propor problemas de caráter geográfico e contribuir para a construção da cidadania.

Um projeto de Geografia destinado aos alunos de EJA tem que comprometer-se com uma reflexão acurada sobre a realidade, com a compreensão dos processos ocorridos através do tempo, materializados nas diferentes transformações sociais, espaciais e culturais em nível nacional ou mundial.

A Geografia escolar deve favorecer o conhecimento das múltiplas relações entre diversos lugares, distantes no tempo e no espaço, e das relações do passado com o presente. O estudo de Geografia deve propiciar aos alunos de EJA uma compreensão mais elaborada sobre:

- a construção dos espaços como resultado das formas de interação de diferentes grupos sociais e culturais com a natureza;
- as singularidades ambientais do lugar em que vivem, com suas diferenças e semelhanças com outros lugares, adquirindo consciência dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecem com seus espaços de convivência;
- as conseqüências de suas ações, individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza;
- a importância de atitudes solidárias e comprometidas com o destino das futuras gerações.

A Geografia, em conjunto com as demais disciplinas, deve proporcionar ao aluno a integração e maior aproximação entre realidades próximas e distantes, fornecendo-lhe uma visão mais completa do espaço, da sociedade, da cultura e das relações sociais – conjunto que conforma a vida humana e que é organizado, construído, destruído, transformado e reconstruído pelo processo histórico.

Bibliografia

- ALMEIDA, R.D. de. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. São Paulo, Editora Contexto, 2001. (Coleção Caminhos da Geografia)
- _____. & CARVALHO, E.A. de. *Ensinar e aprender: impulso inicial*. Curitiba, Secretaria de Estado da Educação do Paraná–Cenpec, 1998.
- ANDRADE, J. de & SOARES, L.F. de A. *Cultura espontânea*. Petrópolis, Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), 1990.
- BARTON, D. *Domínio da língua escrita: uma introdução à ecologia da língua escrita*. Oxford, Blackwell, 1994.
- CABRINI, C. et al. *Ensino de História: revisão urgente*. São Paulo, Educ, 2000.
- CADERNOS CEDES, n. 39. *Ensino de Geografia*. Campinas, Papyrus, 1996.
- CALLAL, H.C. “A Geografia no ensino médio”. In: *Terra Livre*, n. 14. São Paulo, Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), 1999.
- CARLOS, Ana Fani de A. (org.) *A Geografia na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 1999.
- CARVALHO, J.C.B. de; KAPPEL, M.D.B. & ALVES, M.I.C. “Condições educacionais”. In: *Indicadores sociais: uma análise da década de 1980*. Rio de Janeiro, IBGE, 1995.
- CASTELLAR, S.M.V. “A formação de professores e o ensino de Geografia”. In: *Terra Livre*, n. 14. São Paulo, Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), 1999.
- CASTROGIOVANNI, A.C. (org.) *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre, Mediação, 2000.
- _____. et. al. (org.) *Geografia em sala de aula*. Porto Alegre, Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), 1998.
- CASTRO, Iná Elias de; COSTA, Paulo César da & CORRÊA, Roberto Lobato (org.) *Explorações geográficas: percursos no fim do século*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1997.
- _____. *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1997.
- CAVALCANTI, L. de S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas, Papyrus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)
- _____. “Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise”. In: *Terra Livre*, n. 14. São Paulo, Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), 1999.
- CORRÊA, R.L. “Espaço, um conceito-chave da Geografia”. In: CASTRO, 1995.
- DAMIANI, A.L. “A Geografia e a construção da cidadania”. In: CARLOS, 1999.
- GRACIANI, M.S.S. *Educação de jovens e adultos e inclusão social*. São Paulo, Fórum de Educação de Jovens e Adultos, jun. 2001.
- GUIMARÃES, R.B. *Tecendo redes e lançando-as ao mar: o livro didático e a qualidade de ensino*, Brasília, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos/MEC, jan.–fev., 1996. v. 16, n. 69.
- KAERCHER, N.A. “Ler e escrever a Geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço”. In: NEVES et al, 2000.
- KOZEL, S. & FILIZOLA, R. *Didática de Geografia: memórias da Terra: o espaço vivido*. São Paulo, FTD, 1996.
- LUFTI, E.P. & BORGES, M.I.P. *De cidades e de noites: linguagem materna em projeto interdisciplinar – Projeto Educação Ambiental 1*. São Paulo, Laboratório de Pesquisa e Ensino de Ciências Humanas (Lapech)–Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), 1996.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Geografia – 5ª a 8ª série*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1998.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Temas Transversais*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1998.
- NEVES, I.C.B.B, SCHÄFFER, N.O., GUEDES, P.C., KLÜSENER, R. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre, Editora Universidade/UFRGS, 2000.

- OLIVA, J.T. "Ensino de Geografia: um retardo desnecessário, a Geografia na sala de aula". In: CARLOS, 1999.
- OLIVEIRA, A.U. de O. "Trajetória e compromissos da Geografia Brasileira". In: *Cadernos Cedes*, n. 39. Campinas, Papirus, 1996.
- OLIVEIRA, M.K. de. *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo, Scipione, 1998.
- OLIVEIRA, M.P. "Geografia e epistemologia: meandros e possibilidades metodológicas". In: *Revista de Geografia*, v. 14. São Paulo, Editora da Unesp, 1997.
- PENTEADO, H.D. *Metodologia do ensino de História e Geografia*. São Paulo, Cortez, 1992.
- PEREIRA, D. "Geografia escolar: uma questão de identidade". In: *Caderno Cedes*, n. 39. Campinas, Papirus, 1996.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre, Artmed, 1999.
- _____. *Pedagogia diferenciada das intenções à ação*. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- _____. *Dez competências para ensinar*. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- PONTUSCHKA, Nidia N. (org.) *Um projeto... tantas visões: educação ambiental na escola pública*. Porto Alegre, Laboratório de Pesquisa e Ensino de Ciências Humanas (Lapech)–Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), 1996a.
- _____. "O perfil do professor e o ensino-aprendizagem da Geografia". In: *Caderno Cedes*, n. 39. Campinas. Papirus, 1996b.
- _____. "Interdisciplinaridade: aproximações e fazeres". In: *Terra Livre*, n. 14. São Paulo, Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), 1999.
- REICHWALD Jr., G. "Leitura e escrita na Geografia ontem e hoje". In: NEVES et al, 2000.
- RESENDE, M. S. *A Geografia do aluno trabalhador*. São Paulo, Loyola, 1986.
- REVISTA DE GEOGRAFIA. N. 5. Campo Grande, MS, Editora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, jan.–jun., 1997.
- RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo, Cortez, 2001.
- RUA, J.; WASZKIAVICUS, F.A.; TANNURI, M.R.P. & NETO, H.P. *Para ensinar Geografia: contribuição para o trabalho com 1º e 2º graus*. Rio de Janeiro, Access Editora, 1993.
- SANTOS, M. (org.). *Novos rumos da Geografia brasileira*. São Paulo, Hucitec, 1982.
- _____. *O espaço do cidadão*. São Paulo, Nobel, 1996.
- _____. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo, Hucitec, 1988.
- _____. *A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção*. São Paulo, Hucitec, 1997a
- _____. "Geografia, pesquisa, política e sociedade". In: *Revista Ciência Geográfica*, ed. Especial. Bauru, Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), julho de 1997b.
- _____. *Técnica espaço tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo, Hucitec, 1998.
- _____ & SILVEIRA, Maria Laura. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro, Record, 2001.
- SCHÄFFER, N.O. "Ler a paisagem, o mapa, o livro... Escrever nas linguagens da Geografia". In: NEVES et al, 2000.
- SILVA, A.C. da. *O espaço interdisciplinar*. São Paulo, Nobel, 1992.
- SIMIELLI, M.E.R. "Cartografia no Ensino Fundamental e Médio". In: CARLOS, 1999.
- SOUZA, M.A. *O ensino de Geografia na virada do século: natureza e sociedade hoje – uma leitura geográfica*. São Paulo, Hucitec–Andur, 1993.
- VESENTINI, J.W. *Geografia e ensino: textos críticos*. Campinas, Papirus, 1989.
- _____. *Para uma Geografia crítica na escola*. São Paulo, Ática, 1992.
- _____. "Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação". In: CARLOS, 1999.

Ficha técnica

Coordenação

Célia Maria Carolino Pires, Miriam Orensztajn, Roberta Leite Panico, Sandra Mayumi Murakami Medrano.

Elaboração

Antonio Aparecido Primo, Caio Martins Costa, Carla Newton Scrivano, Célia Maria Carolino Pires, Cláudio Bazzoni, Daniela Padovan, Dirce Maria Moreira Batista de Souza, Edda Curi, Fernanda Liberali, Hugo Luiz de Menezes Montenegro, Isabel Azevedo Marques, Iveta Maria Borges A. Fernandes, Leda Maria Lucas, Luiza Esmeralda Faustinoni, Marcelo de Magalhães Papaterra Limongi, Maria José da Nóbrega, Maria Amábile Mansutti, Maria Cecília Condeixa, Miriam Orensztajn, Paulo Eduardo Dias de Mello, Roberta Leite Panico, Rosa Iavelberg, Rubens Nogueira Filho, Sandra Mayumi Murakami Medrano, Sônia Carbonell Álvares, Suraya Cristina Darido.

Consultoria

Antônia Terra, Circe Bittencourt, Egon de Oliveira Rangel, Heloísa Ferraz, Jelsa Ciardi Avolio, Luís Carlos Menezes, Luiz Percival Leme de Britto, Maria Antonieta Alba Celani, Maria da Conceição Fonseca, Maria Terezinha Figueiredo, Ruy César Pietropaulo, Sueli Ângelo Furlan.

Colaboração

Ana Paulo Calvo, Aparecida Solange Cirineu, Eliane Lousada, Eliete Silva de Oliveira, Glória Cortés Abdalla, Leila Taeko Jin Brandão, Marcelo Barros da Silva, Maria Cristina Fonseca, Marta Arantes, Marta Durante, Sueli Oliveira, Telma Weisz, Vera Lúcia Nory Almansa Iurif, Zilda Louro.

Agradecimentos

Coraci do Amaral Oliveira, Eila de Araújo Almeida, Elisabeth Bruno Ribeiro Vale, João Raimundo Alves dos Santos, Maria Helen Andrade Diniz, Mário Monteiro Neto, Simone Tavares de Oliveira, Vinicius Signorelli, Walter Takemoto.

Agradecimentos especiais

Às secretarias de educação estaduais e municipais que responderam aos questionários enviados e elaboraram pareceres sobre a segunda versão preliminar do documento.

Créditos das fotos e ilustrações

P. 9: Alunas do Colégio Santa Cruz, São Paulo/SP, foto de Sandra Mayumi Murakami Medrano

P. 65: Aluno de escola municipal de Cruzeiro/SP, foto de Maria de Fátima A. Guimarães

P. 105: Alunos da Escola Municipal Barbosa Romeu, do Projeto Axé/BA, fotos de Lenir S. Abreu Oliveira

P. 158, 159, 161: Ilustrações extraídas de *Rio de Janeiro, cidade mestiça*, de Jean-Baptiste Debret. São Paulo, Companhia das Letras, 2001, p. 103, 69, 97, 98

P. 160, 162: Ilustrações extraídas de *Esboços tropicais do Brasil*, de Paul Harro-Harring. São Paulo, Instituto Moreira Salles, s.d., p. 6, 29

P. 179: Aluno de escola em Pombos/PE, foto de Sandra Mayumi Murakami Medrano

Projeto e execução editorial

Elzira Arantes (texto) e Alex Furini (arte)

Copidesque

Cássio de A. Leite e Maristela Debenest

Revisão

Célia Trazzi Cassis, Lierka Felso e Noêmia R. de A. Ramos