

ESTUDO DO MEIO COMO PROCEDIMENTO DE ENSINO EM UMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

Maria Lidia Bueno Fernandes¹

RESUMO

O presente trabalho apresenta resultado de uma pesquisa acerca de um procedimento de ensino denominado Estudo do Meio, considerado por autores do campo do ensino da geografia como Pontuschka e Castellar como basilar para o ensino dessa disciplina. A pesquisa em tela foi desenvolvida em uma escola particular de São Paulo – Vera Cruz - com estudantes do 3º ano do Ensino Médio envolvidos com esse procedimento de ensino no Estado do Amapá na perspectiva de apresentar e problematizar o conceito de desenvolvimento sustentável. Do ponto de vista da pesquisa, buscou-se verificar o alcance do estudo do meio na construção de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, por meio da análise das monografias produzidas como registro do processo educativo em tela. Este trabalho de investigação científica ocorreu por meio de análise qualitativa, que se caracteriza por permitir uma aproximação com pessoas, acontecimentos e situações em busca da compreensão do que está além das aparências, pois se volta para as dimensões da realidade onde se manifestam. Do ponto de vista teórico apoia-se em autores construtivistas, em especial Coll, Solé e Zabala, bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e em teóricos que discutem o ensino de geografia e discorrem sobre o processo de construção do conhecimento a partir do trabalho com esse procedimento de ensino. Apresenta, por fim, excertos dos trabalhos dos alunos para reafirmar a relevância desse procedimento de ensino na formação de alunos críticos e reflexivos.

Palavras-chave: Processo de Ensino/Aprendizagem. Estudo do Meio. Desenvolvimento Sustentável.

INTRODUÇÃO

Este artigo nasce de inquietações surgidas a partir de dez anos de experiência docente como professora de Geografia no Ensino Médio de uma escola particular no município de São

¹ Bacharel e Licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo com especialização em Etnologia pela Ludwig-Maximilians-Universität de Munique e doutorado em Geografia pela Universidade de São Paulo. É Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, onde ministra a disciplina Educação em Geografia e os Componentes Curriculares Projeto de Estudos e Pesquisas Educacionais no tema Educação de Jovens e Adultos; Educação em Geografia para além da sala de aula: questões teórico-metodológicas referentes ao ensino/pesquisa em Geografia e Educação no século XXI: a contribuição da Geografia no curso de Pedagogia a Distância. Oferta também o Componente Curricular Estágio Supervisionado e a Oficina – Lugares de Memória para o curso de Turismo da UnB. Endereço: Campus Darcy Ribeiro, S/Nº. Faculdade de Educação. CEP: 70910-900. Brasília/DF. mlidia@unb.br

Paulo, que tem no Estudo do Meio um de seus alicerces pedagógicos. Tendo acompanhado esse procedimento de ensino ao longo dos anos e tendo sido, em inúmeras ocasiões, a educadora propositora e desencadeadora do trabalho, havia uma série de questões a serem respondidas em busca de um melhor entendimento sobre o alcance desse procedimento de ensino no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem.

Empiricamente, observávamos que, ao propiciar aos alunos saídas de campo para o estudo da paisagem, de espaços específicos, e do espaço geográfico em geral, desencadeava-se, na maioria das vezes, uma postura surpreendente e prazerosa. Tal prática gerava um maior interesse pela aprendizagem, capaz de despertar a busca pela investigação, cujo resultado deve ser a superação do conhecimento empírico pelo conhecimento científico. Assim, observamos assiduidade e dedicação desses alunos nos momentos de preparação do trabalho de campo. Eles se envolveram tanto em elaborações de fichamentos e resenhas de textos de diferentes gêneros com temas correlatos aos trabalhados no Estudo do Meio quanto em pesquisa a várias fontes de informação em busca de esclarecimentos às diferentes indagações que surgiam no processo de construção desse estudo. Os alunos trabalhavam em grupos e distribuíam atividades a partir do reconhecimento do talento ou de habilidades especiais dos integrantes, planejavam investigações com incorporação das sugestões dos professores, coletavam dados durante o trabalho de campo, selecionavam os aspectos mais interessantes, estabeleciam comparações e incorporavam o teor recolhido aos relatórios e às monografias como registro do processo experimentado. Propunham ainda conclusões e generalizações do conteúdo aprendido.

As discussões teóricas acerca da seleção e problematização dos conteúdos de ensino, presentes nas reuniões pedagógicas na escola e nas universidades, ganhavam outra dimensão durante o Estudo do Meio, momento em que se transforma de discurso à realidade formativa como parte do cotidiano escolar. Assim, observávamos o interesse e a disponibilidade dos alunos para as leituras e para atividades em horário extraclasse, nas quais se estabeleciam intensos diálogos e atendimentos para o direcionamento da coleta de dados, dos rumos da pesquisa, revisão de textos preliminares para reuniões, para estabelecermos algumas admoestações e combinados coletivos ou para encontros de sensibilização e preparação para a atividade de campo com dinâmicas diversas.

O trabalho em tela tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa realizada em uma escola particular da cidade de São Paulo, Vera Cruz, com estudantes do 3º

ano do Ensino Médio que estiveram envolvidos em um procedimento de ensino denominado estudo do meio no estado do Amapá. Tal procedimento foi desenvolvido na perspectiva de apresentar e problematizar o conceito de desenvolvimento sustentável. Do ponto de vista da pesquisa, buscou-se verificar o alcance do estudo do meio na construção de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Motiva-nos, a busca da compreensão do processo de ensino/aprendizagem que se desenvolve quando se lança mão do Estudo do Meio como procedimento de ensino. Defendemos, conforme nos ensina Zabala (2007) que a aprendizagem depende das características singulares de cada um dos aprendizes e corresponde, em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento. A forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos alunos. Nós, educadores, constatamos essa realidade em nossa prática cotidiana e trabalhamos com tal variável como sendo senso comum. Portanto, pareceu-nos relevante proceder a essa investigação de forma a avançarmos na compreensão desses processos.

Assim, este trabalho de investigação científica ocorreu por meio de análise qualitativa, que, segundo Lüdke e André (1986), caracteriza-se por permitir uma aproximação com pessoas, acontecimentos e situações. Esse tipo de pesquisa auxilia na compreensão do que está além das aparências, pois se volta para as dimensões da realidade onde se manifestam. Considera-se ainda a abordagem reflexiva que segundo Franco

caracteriza-se fundamentalmente por ser a postura crítica que organiza a dialética do processo investigativo; que orienta os recortes e as escolhas feitas pelo pesquisador; que direciona o foco e ilumina o cenário da realidade a ser estudada; que dá sentido e redireciona as abordagens do pesquisador; que organiza enfim a síntese das intencionalidades da pesquisa. FRANCO, 2003, p. 191)

O desenvolvimento deste trabalho se justifica por entendermos que os trabalhos acadêmicos, podem e devem contribuir para responder às demandas da sociedade, em especial os trabalhos ligados à área educacional. Muitos estudos, entre eles os de Lacoste, Straforini, Cavalcante e Kärcher, entre outros, têm apontado que a geografia como disciplina escolar tem sido considerada sistematicamente enfadonha, desinteressante e desvinculada dos problemas reais dos educandos. Diante disso, a universidade tem se debruçado sobre os temas referentes à educação em geografia há bastante tempo. Assim, realizar essa pesquisa, pareceu-nos pertinente por tentarmos apresentar os resultados de um trabalho que, do nosso ponto de vista

busca “elevar a oportunidade emancipatória das maiorias.” Conforme nos ensina Demo (2000, p. 43).

A pesquisa foi realizada em uma escola privada da cidade de São Paulo e foi realizada com base em análise de documentos produzidos por alunos do 3º ano do Ensino Médio, nas diferentes etapas do estudo do meio, entre os documentos analisados, destacam-se as monografias produzidas como síntese de todo o processo referente a esse procedimento de ensino. Excertos desses documentos compõem este artigo, de forma que os processos de reflexão desencadeados possam ser analisados. A seguir os títulos das monografias consultadas:

Documento 1: A Teoria da Prática. São Paulo, 2001;

Documento 2: Estudo do Meio Amapá. São Paulo, 2001;

Documento 3: Análise do Programa de Desenvolvimento Sustentável do Estado do Amapá. São Paulo, 2001;

Documento 4: Amapá: Preservação e Desenvolvimento. São Paulo, 2001;

Documento 5: A Amazônia Urbana. São Paulo, 2001;

Documento 6: Estudo do Meio Amapá. São Paulo, 2001;

Documento 7: Desenvolvimento Sustentável: Reflexão do Estudo do Meio ao Amapá. São Paulo, 2001.

Em síntese, o objetivo deste texto é apresentar as reflexões sobre o alcance e relevância de se utilizar o procedimento de ensino denominado Estudo do Meio, bem como apresentar os passos trilhados e as reflexões acumuladas para a realização do mesmo, apresentar o conceito de Desenvolvimento Sustentável que norteou todo o trabalho desta pesquisadora bem como dos estudantes envolvidos no processo de construção do estudo do meio. Sendo o objetivo final, apresentar os resultados por meio de relatos dos estudantes, que nos possibilitam afirmar que esse procedimento de ensino pode e deve ser utilizado de forma a propiciar aos estudantes a construção de conceitos, bem como desenvolver procedimentos de pesquisa na educação básica e, dessa forma, aprender de forma significativa.

O artigo em tela encontra-se organizado da seguinte forma: primeiramente apresenta-se uma reflexão teórica acerca do processo de ensino aprendizagem em uma perspectiva construtivista, em seguida apresentarmos o conceito de estudo do meio com o qual trabalhamos e o quadro conceitual no qual se insere a discussão sobre o alcance desse

procedimento de ensino, apresentamos ainda as razões da escolha do cenário em que esse estudo foi desencadeado, bem como o conceito de desenvolvimento sustentável que foi problematizado pelos alunos ao longo do processo para finalmente apresentarmos os resultados da pesquisa à luz dos teóricos estudados.

ENSINO/APRENDIZAGEM EM UMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

Cumpramos-nos ressaltar que entendemos que a prática educativa ora em questão, envolvendo o Estudo do Meio como procedimento de ensino, ancora-se em uma abordagem construtivista². Assim, nosso apoio em teóricos construtivistas baseia-se no entendimento de que, nessa perspectiva teórica, o ensino é considerado como processo de construção de conhecimento e o aluno como sujeito ativo desse processo. Daí a ênfase em atividades de ensino que permitam a construção do conhecimento como resultado da interação do aluno com os objetos de conhecimento.. Nesse sentido, o ensino é considerado como um processo em que os educandos são sujeitos ativos, pois organizam, selecionam e identificam os dados a fim de chegar a conclusões próprias, que não são cópia ou reprodução da realidade, mas um processo único, desenvolvido a partir da mediação social e como resultado interação do educando com os objetos de conhecimento a partir das suas capacidades cognitivas. Portanto, são os educandos que atribuem sentido ao objeto de ensino, contando com uma gama de processos de interação, que possibilitam a construção do conhecimento e o seu desenvolvimento (Cf. SOLÉ; COLL, 2006).

Nessa concepção, a aprendizagem ocorre quando se é capaz de elaborar conceitos sobre um objeto da realidade ou um conteúdo que se pretende aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de apreendê-lo; “não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam dar conta da novidade” (SOLÉ; COLL, 2006, p. 19). Nesse processo, não só se modifica o conhecimento já adquirido como também se possibilita que “o novo” seja interpretado de forma peculiar, para que possa ser integrado e transformado em conhecimento próprio. Dito de outra forma, “Aprender algo equivale a

² Apresentaremos, ao longo do texto, nossa concepção de abordagem construtivista.

elaborar uma representação pessoal do conteúdo, objeto de aprendizagem” (MAURI, 2006, p. 87).

Segundo Ausubel (1977), quando ocorre esse processo, pode-se dizer que os alunos estão *aprendendo significativamente*, construindo um significado próprio e pessoal para um objeto de conhecimento que existe objetivamente.

Do ponto de vista da concepção construtivista, aprender qualquer um dos conteúdos escolares pressupõe atribuir um sentido e construir os significados implicados em tais conteúdos (MAURI, 2006). O aluno constrói significados (ou reconstrói) com base naqueles que pode construir previamente. Justamente graças a essa base, é possível continuar com o processo de construção de novos significados.

[...] Não é um processo que conduz à acumulação de novos conhecimentos, mas à integração, modificação, estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimentos que já possuíamos, dotados de uma certa estrutura e organização que varia, em vínculos e relações, a cada aprendizagem que realizamos. (SOLÉ; COLL, 2006, p. 20).

Cabe-nos ressaltar que esse processo não se restringe ao momento em que os alunos trabalham com esses dados, mas, segundo Banks Leite (1994, p. 45), “Ele, claro, é ativo, não só quando manipula, explora objetos, mas também quando ouve, lê, escuta explicações dos professores”.

Mauri (2006) afirma que o aluno precisa possuir toda uma série de habilidades metacognoscitivas isto é, a capacidade do aprendiz de monitorar os seus processos cognitivos de forma a assegurar o controle pessoal sobre seus conhecimentos e os próprios processos desencadeados durante a aprendizagem. Isso significa dizer que os educandos compreendem como se dá o processo de produção de conhecimento e atuam no sentido de favorecê-lo.

A natureza do processo de construção desse conhecimento pressupõe que se entenda tanto sua dimensão como produto quanto sua dimensão enquanto processo, ou seja, o processo de ensino aprendizagem é algo que pressupõe uma determinada temporalidade, uma série de sinapses que vão se dando ao longo do tempo em uma perspectiva de construção do conhecimento. Quando se aprende o que muda, não envolve apenas a quantidade de informação que o aluno possui sobre um determinado tema, mas também a sua capacidade de fazer, de pensar, de compreender algo; a qualidade do conhecimento que possui e as possibilidades pessoais de continuar aprendendo. Dessa perspectiva, é importante articular

tanto o conteúdo objeto de sua aprendizagem, quanto o processo que o levou a aprender. (ZABALA, 2007).

Nessa direção, Mauri (2006) faz referência ao papel do professor, que deverá oferecer ajuda para que os alunos conduzam seu processo de aprendizagem oferecendo-lhes recursos que favoreçam a obtenção de informações a partir de diferentes gêneros textuais, mapas, imagens, entre outros. Não só isso, mas também oferecer informações e instigá-los ao questionamento, disponibilizando ferramentas que os levem à elaboração e contraposição de informações, a partir de abordagens dicotômicas que os instiguem a duvidar de suas primeiras conclusões.

A construção de conhecimento pelo educando é possível graças à atividade que eles desenvolvem para atribuir significados aos conteúdos escolares apresentados. Os alunos mostram-se ativos se, entre outras coisas, esforçaram-se por selecionar informação relevante, organizá-la coerentemente e integrá-la a outros conhecimentos que possuem e que lhes são familiares. Dessa forma, o conhecimento é construído mediante um processo de elaboração pessoal, algo que ninguém pode realizar em seu lugar. As relações estabelecidas dependem tanto da atividade desenvolvida pessoalmente quanto do conhecimento relevante que particularmente possuem. Essa atividade não pode ser realizada de maneira solitária, eles precisam da ajuda de outros no processo de representação ou atribuição de significados. (MAURI, 2006).

Para uma nova aprendizagem ser significativa ao sujeito da aprendizagem, os alunos precisam contar com seus conhecimentos prévios, a partir dos quais elaborarão conexões, para poder atribuir significado ao conhecimento novo, ou seja, realizar uma representação pessoal de si mesmos. O resultado desse processo é conseguir reorganizar os saberes que possuíam como parte de sua estrutura cognoscitiva, entendida como um conjunto de esquemas convenientemente relacionados.

Para Delval (2002), esse mecanismo de reorganização interna está relacionado ao que Piaget denominou equilíbrio, que, a seu ver, é um dos mais importantes fatores de modificação dos conhecimentos e responsável pelos progressos que derivam diretamente da experiência.

Os esquemas de conhecimento são simbólicos, pois neles houve intervenção de outras ideias que já se possuía. Eles são, portanto, uma representação pessoal de uma realidade “objetiva”. Comumente, alunos que participaram de uma mesma experiência elaboram

representações diferentes daquilo que aconteceu. Segundo Delval (2002, p. 31), isso se deve ao fato de que:

O mecanismo geral de formação do conhecimento origina-se por uma necessidade, uma discrepância, ou uma dificuldade que pode ser imediata ou de longo prazo. O sujeito tem que gerar um novo conhecimento para dar conta da situação e resolver as que são problemáticas. Convém ainda assinalar que não é todo o conhecimento que provém de demandas exteriores, pois se produzem também reorganizações internas de conhecimentos anteriores que dão lugar a outros novos, já que um sujeito pode armazenar um conhecimento de alguma maneira e utilizá-lo muito tempo depois em uma situação que lhe parece apropriada e modificá-lo ao colocá-lo em contato com outros conhecimentos que também possui. (Tradução da autora)

Essa citação ilustra as reflexões por parte dos professores envolvidos na preparação do Estudo do Meio, objeto de análise deste trabalho.. Trata-se de um procedimento de ensino desenvolvido inicialmente em sala de aula e que teve como ponto forte uma visita de dez dias ao estado do Amapá. O estado foi escolhido como cenário do estudo do meio por experimentar uma política pública: o Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá - PDSA, de forma que a ação governamental era pensada sistemicamente a partir do tripé: desenvolvimento social, ambiental e econômico.

Foram consideradas as questões pertinentes ao desenvolvimento de um protagonismo por parte dos alunos em busca de respostas às questões que surgiriam durante o processo de trabalho, bem como foi dosado o apoio pedagógico necessário ao desenvolvimento desse Estudo do Meio.

Respaldados em experiências anteriores, motivava-nos a perspectiva de um trabalho de imersão, durante dez dias, em um ambiente sem esses limites tão claros, em que o cotidiano das pessoas se impregnasse em nossas vidas e, em vez de diferentes disciplinas sem continuidade e apresentadas de forma estanque, tivéssemos um mergulho interdisciplinar, em que a tônica do processo de ensino/aprendizagem fosse a busca de compreensão de uma determinada realidade em sua complexidade, procurando respostas a partir da vivência profunda e da observação rigorosa do cotidiano diferenciado.

Como professores, entendemos que nossa atuação não deva ser a de meros observadores da atividade intelectual de cada aluno, já que não acreditamos em uma atitude passiva ante o que se processa em sua mente. Em nossa concepção, desenvolvemos uma atuação em conjunto com alunos, suprimindo-lhes das informações de que necessitavam, apontando caminhos, revendo os percursos, procurando compreender mecanismos de

significação das produções. Nosso objetivo era, em especial, a busca da compreensão do que e como observam, das informações que conseguem como fruto dessas observações e o que produzem ao final de cada etapa do processo de ensino/aprendizagem.

Nossa proposta de trabalho levava em consideração esse papel da escola, como alavancador do processo de conhecimento. Dessa forma, entendemos ainda que o Estudo do Meio amplia e aprofunda a atuação da escola enquanto instituição promotora de mudanças e de vivência social diversificada aos alunos, ou seja, oferece a possibilidade de aprendizagem em outros contextos, o contato com os saberes acumulados pela sociedade e amplamente valorizados pela Ciência, mas também os saberes construídos por grupos sociais não hegemônicos³, na perspectiva de ampliação do olhar e da gama de visões e interpretações da realidade.

Solé, Coll, Mauri (2006), entre outros autores têm afirmado que ninguém substitui o aluno na sua tarefa de aprender. Da mesma forma, acreditamos que ninguém pode substituir o professor, pois “as características de sua intervenção, os recursos que utiliza, as tarefas que propõe deixam maior ou menor margem à atividade construtiva do aluno” (SOLÉ, 2006, p. 53).

Nesse sentido, reafirmamos a crença de que devemos dar sentido profundo à experiência que propomos, expressando, das mais diferentes maneiras, a paixão que nos move. Salientamos, contudo, que não devemos atuar de forma dogmática, o que se pretende é que os alunos construam sua própria reflexão, mas, em última instância, nosso exemplo, postura e entusiasmo despertam neles uma grande motivação para a aprendizagem. Uma indagação recorrente relacionada à nossa prática pedagógica diz respeito ao alcance dessa intervenção para o desenvolvimento e amadurecimento dos alunos. Para completar nossa concepção sobre o papel do professor, gostaríamos de ressaltar a contribuição de Zabala (2007, p. 37), quando afirma que:

[...] Em tudo isso desempenha um papel essencial a pessoa especializada, que ajuda a detectar um conflito inicial entre o que já se conhece e o que se deve saber que contribui para que o aluno se sinta capaz e com vontade de resolvê-lo, que propõe novo conteúdo como um desafio interessante, cuja resolução terá alguma utilidade, que intervém de forma adequada nos

³ Trabalhamos aqui com o conceito de populações tradicionais de Diegues, que afirma que essas “desenvolveram ao longo dos anos de sua existência, em contato com a natureza, grande conhecimento do mundo natural e criaram engenhosos sistemas de manejo da fauna e da flora, protegendo, conservando e até potencializando a diversidade biológica. (DIEGUES, et al., 2000, p. 14).

progressos e nas dificuldades que o aluno manifesta, apoiando-o e prevendo, ao mesmo tempo, a atuação autônoma do aluno.

De acordo com o autor, a atuação do professor não se limita à aprendizagem de um determinado conteúdo, mas possibilita igualmente que os alunos assumam a responsabilidade de sua atuação. Dessa forma, acreditamos que o que se faz, em sala de aula, tem ampla repercussão na formação dos alunos. Cada decisão sobre o tipo de aula, a seleção de materiais, a forma de organizá-la, o espaço aberto à participação, as dinâmicas, entre outras coisas, revelam o que pensamos a respeito do sentido e do papel da educação. Zabala (2007, p. 28) reforça essa ideia afirmando: “A posição dos adultos frente à vida e às imagens que oferecemos aos mais jovens, a forma de estabelecer as comunicações na aula, o tipo de regras de jogo e de convivência incidem em todas as capacidades da pessoa”.

Além disso, as opções, do ponto de vista de intervenção pedagógica, refletem uma tomada de posição ante a sociedade e revelam uma postura que não é neutra. Assim, ao definirmos nossa abordagem, ao explicitarmos os conteúdos, tanto os conceituais quanto os procedimentais e atitudinais, explicitamos também a nossa concepção de sociedade e o papel que os alunos deverão adotar. No nosso caso, compreendemos que eles devam atuar como membros ativos e participativos na construção de uma sociedade mais justa, plural e ambientalmente sustentável. As concepções ideológicas subjacentes à nossa intervenção pedagógica determinam os pontos de vista sobre o papel do ensino como configurador das sociedades futuras e, conseqüentemente, como formador de cidadãos comprometidos com essa construção. Dessa forma, atribui-se ao ser humano um papel transformador e criador de seus contextos.

Nesse sentido, os processos de ensino/aprendizagem ancorados no construtivismo asseguram a atenção à diversidade e permitem uma abordagem na qual é possível ampliar a gama de capacidades a serem desenvolvidas nos alunos. Assim, não restringimos nossa abordagem aos conteúdos conceituais por acreditarmos que são diversos os campos de atuação dos professores em sala de aula. Dessa forma, concordamos com Coll (1986), que propõe uma classificação levando em conta capacidades cognitivas ou intelectuais, motoras, de equilíbrio e autonomia pessoal (afetivas), de relação interpessoal e de inserção e atuação social.

Uma educação que aposta nesses princípios contribui para a formação integral dos alunos e trabalha com os elementos ligados ao desenvolvimento pessoal, à relação com o

grupo e com a realidade social de forma indissociável. Nesse sentido, corroboramos o entendimento de Zabala (2007, p. 28), para quem “Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas”.

Com base nesse arcabouço teórico apresentamos a seguir as reflexões sobre o Estudo do Meio em questão, elencando a escolha do sítio, bem como o conceito de desenvolvimento sustentável que adotamos nesse trabalho.

O ESTUDO DO MEIO COMO PROCEDIMENTO DE ENSINO

O Estudo do Meio como procedimento de ensino, no Estado do Amapá, no nosso entender, favoreceu a difusão de valores como o hábito democrático, a participação cidadã, a justiça social, entre outros. O Amapá apresentava-se como cenário privilegiado à aprendizagem e favorável para a construção do conceito de desenvolvimento sustentável. Isso porque, esse estado, com a implantação do PDSA, oferecia possibilidades concretas de compreensão do caráter sistêmico do conceito de sustentabilidade. Representava, naquele momento histórico, uma oportunidade para aprender, na prática, como pode ser a construção da sustentabilidade de acordo com as variáveis ambientais, sociais e econômicas contempladas pelas políticas públicas.

Expusemos os alunos à experiência de implementação de uma política pública, envolvendo diferentes atores sociais: população indígena, quilombola e cabocla, envolvidos em atividades econômicas tais como: extrativismo, pesca, agricultura de subsistência, turismo e produção de artesanato, entre outras. Ademais, havia uma intensa preocupação com o sistema educacional e com a pesquisa para a utilização dos recursos naturais de forma a contemplar as demandas sociais e diminuir as desigualdades herdadas e aprofundadas nas experiências econômicas da década de 1980, ligadas em especial aos grandes projetos a exemplo do projeto Jari, bem como da experiência com os atravessadores nos casos das populações extrativistas. Assim, a preparação desse estudo do meio deu-se na perspectiva de aproximar os alunos de outros modelos de gestão e de outras possibilidades de relação do Poder Público com a sociedade. Tudo isso nos indicava um caminho em que questionávamos o que denominamos “ditadura das impossibilidades” e abriu portas no sentido de permitir novas formas de interpretar o mundo, com força criativa aberta ao poder transformador do ser humano.

Dessa forma, apresentamos conteúdos disciplinares, ligados aos conceitos: paisagem, território, natureza, sociedade, globalização, sustentabilidade, entre outros, mas também conteúdos procedimentais ligados à coleta de dados, realização de entrevistas, seleção e organização de material produzido, elaboração de relatório de campo, redação de monografia, leitura e sistematização de textos teóricos, participação em debates, feitura de desenhos e mapas, entre outros. Do ponto de vista dos conteúdos atitudinais, ressaltamos: respeito ao outro e ao lugar do outro, cooperação, compromisso com o grupo e com o trabalho, olhar reflexivo sobre atitudes preconceituosas, valorização de diferentes saberes e conhecimentos, capacidade de escuta e postura dialógica.

Entendemos que essa compreensão sobre o alcance do processo de ensino/aprendizagem, nessa perspectiva amplia o estritamente disciplinar e cognitivo, no sentido de favorecer a formação integral do educando. Assim, reafirmamos nossa crença de que o conteúdo conceitual não pode ser visto como o único critério a ser estabelecido no momento da definição do currículo ou das intenções educacionais. Ao selecionarmos os conteúdos curriculares a serem trabalhados, levamos em conta a busca da formação integral, da pluralidade e da cidadania. Reconhecemos que a educação escolar não se restringe às capacidades cognitivas, mas implica o desenvolvimento das demais capacidades. Para Zabala (2007, p. 28), “também serão conteúdos de aprendizagem tudo aquilo que possibilite o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social”.

Assim, a escolha do Estudo do Meio como procedimento de ensino indicou a busca de uma perspectiva integradora dentro da grade curricular do terceiro ano do Ensino Médio. O conceito de enfoque globalizador, apresentado por Zabala (2007), reafirmou nossa perspectiva de que a realidade manifesta-se globalmente e sua compreensão demanda uma perspectiva do olhar que extrapola a lógica das disciplinas. O autor ensina que (nos métodos globalizados) “as disciplinas como tais nunca são a finalidade básica do ensino, senão que têm a função de proporcionar os meios ou instrumentos que devem favorecer a realização dos objetivos educacionais.” (ZABALA, 2007, p. 142).

O enfoque globalizador propicia que sejam organizados os conteúdos por disciplinas, mas estes devem ser entrelaçados de forma a fornecer aos alunos subsídios para interpretar a realidade a partir de uma abordagem sistêmica. Dessa forma, os conteúdos disciplinares devem contribuir para que os alunos possam dar respostas às questões ou problemas que

surjam de situações que eles considerem próximas, com habilidade para as analogias e transferências diante de novos paradigmas.

A necessidade de compreender a realidade social de forma integral, de não construir um conhecimento parcelado, de fortalecer nos alunos uma postura investigativa, de ir além da demanda de uma única disciplina com a propositura do Estudo do Meio, constituiu-se em um desafio, já que, ao mesmo tempo, não propúnhamos a rejeição das disciplinas e dos conteúdos escolares, e sim

[...] atribuir-lhes seu verdadeiro e fundamental lugar no ensino, que tem que ir além dos limites estreitos do conhecimento enciclopédico, para alcançar sua característica de instrumento de análise, compreensão e participação social. (ZABALA, 2007, p. 145).

Valorizamos o Estudo do Meio a partir das possibilidades do fortalecimento da postura investigativa e do espírito científico. Muitos autores reconhecem nessa abordagem a fagulha para o desenvolvimento do hábito democrático, já que o desenvolvimento dessas operações propicia o incremento da capacidade de observação, sistematização, interpretação e o desembaraço para estabelecer relações entre os fenômenos observados. Assim, reitera Ciari (1980 apud ZABALA, 2007, p. 165):

A capacidade de propor hipóteses, de programar uma experiência, de tirar conclusões ensina a criança a pensar, a raciocinar, a comprovar se uma coisa é verdadeira ou falsa; ensina a distinguir, a escolher, sem ela não existe hábito democrático. Uma mente passiva, inerte, conformista, não pode constituir uma personalidade democrática.

Castellar (2006) reafirma a importância da adoção de métodos que contribuam para que os alunos desenvolvam o espírito científico. Para a autora, olhar um espaço como um objeto investigativo é estar sensível ao fato de que ele sintetiza propostas e intervenções sociais, políticas, econômicas, culturais, tecnológicas e naturais de diferentes épocas, num diálogo entre os tempos, a partir do presente.

No espaço geográfico encontramos objetos técnicos, transformados ou não, nele há relações simbólicas e afetivas, que revelam as tradições e os costumes, indo além da relação ser humano-natureza. Nesse contexto, ao observar os elementos que compõem o espaço vivido, o aluno perceberá a dinâmica das relações sociais presentes na organização e produção desse espaço, bem como o significado do processo de construção de sua identidade individual e coletiva. (CASTELLAR, 2006, p. 105).

A importância de um Estudo do Meio, para além da formação do espírito científico, deve-se à perspectiva da transposição de um conteúdo estático e cristalizado para a vida. Ao

trabalharmos nesta tripla perspectiva: da construção do olhar para si mesmo, para o coletivo e para a sociedade de um modo geral, estamos atuando de acordo com a abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais perante essa metodologia, pois, de acordo com esses documentos: “[...] em um Estudo do Meio, o ensino alcança a vida e o aluno transporta conhecimento adquirido para fora da situação escolar, propondo soluções para problemas de diferentes naturezas com que se defronta na realidade.” (BRASIL, 1998, p. 96).

Pontuschka (2007) corrobora a abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs ao apontar para o primado da pesquisa de campo ser reveladora da vida. A autora chama a atenção para o fato de que educadores e educandos devem superar as circunstâncias do cotidiano para chegar ao conhecimento e apresenta o trabalho de campo como o momento de diálogo com o espaço, com as pessoas, colegas e professores.

Cabe-nos salientar que, nesse processo de descoberta diante de um meio que pode ser a cidade, o campo, a floresta, uma instituição pública ou tantos outros, os alunos podem utilizar os seus sentidos para conhecer melhor determinado ambiente. Certamente apreenderão elementos diferenciais daquela localidade, elaborarão questões a partir de observações e registros. Eles saberão fazê-lo a partir de entrevistas e relatos, mediante o cotejo das falas de pessoas de diferentes grupos culturais, idades, classes sociais, profissões, cidadãos com visões de mundo específicas e produzirão conhecimentos que não estão presentes nos livros didáticos.

Portanto, um Estudo do Meio não é uma mera visita para observar o que já se sabe, mas prevê um trabalho de investigação apurado, cuidadoso, com muitas leituras prévias, com levantamento de questões e preparação de uma atitude investigativa durante toda a atividade. A isso os PCNs chamaram de “A construção de um olhar indagador sobre o mundo” (BRASIL, 1998, p. 94).

Outro aspecto relevante desse procedimento de ensino refere-se ao seu caráter interdisciplinar, já que, para apreender a complexidade do real, faz-se necessária a existência simultânea de muitos olhares e da reflexão conjunta que articula, necessariamente, um conjunto de ações direcionadas para o objetivo proposto pelo grupo de trabalho. Assim, alunos e professores embrenham-se em processo de pesquisa com o intuito de desenvolver conteúdos relacionados com a vivência dos alunos, com aquilo que eles já detêm como conhecimento primordial e, principalmente, com o conhecimento de como se produz

conhecimento (BITTENCOURT, 2004, apud, PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 173).

Essa abordagem pressupõe um processo de construção conjunta, de elaboração teórica, de preparação para as atividades de campo, de questionamentos, capaz de propiciar que os alunos conheçam o sentido da tarefa que realizam e que cada um se reconheça nessa implicação problematizadora. Assim, a busca da construção e do conhecimento de um determinado conceito dá-se a partir de uma necessidade sentida.

Acreditamos que, conforme ensina Freire (2007), o Estudo do Meio, uma vez bem orientado, referenciado na concepção dialética e na confrontação de ideias, pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica e para o aprofundamento da análise dos problemas. Para o autor, o educando que desenvolve esse anseio de profundidade na análise de problemas buscará livrar-se de preconceitos diante de fatos novos; é intensamente inquieto, assume responsabilidades, é investigativo, atua de modo dialógico (FREIRE, 2007).

Nesta oportunidade, gostaríamos de iniciar essa abordagem posicionando-nos frente à definição dos objetivos do ensino de Geografia do 3º. ano do Ensino Médio da Escola Vera Cruz.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam como principal pressuposto, do ponto de vista dos conteúdos conceituais, o estudo do espaço geográfico: sua produção, sua paisagem, sua organização e transformação. Entre os destaques relevantes, a realidade social, sujeita às mudanças promovidas pelas transformações que as próprias sociedades imprimem ao espaço.

Sob a epígrafe dos PCNs a disciplina foi concebida com o objetivo de propiciar aos alunos posicionamento crítico em relação à realidade, com realização de produções de qualidade, respeitadas as formalizações dos conhecimentos, para ampliar a visão da realidade e para o desenvolvimento do espírito científico condições fundamentais para sua formação educacional.

Como foi mencionado anteriormente, entendemos que um Estudo do Meio é tanto mais efetivo, quanto melhor se pode elaborar a aproximação com os conteúdos conceituais, definidos no currículo, incorporando, a partir disso, os conteúdos procedimentais e atitudinais.

Os alunos e alunas do terceiro ano do Ensino Médio deverão desenvolver:

- coerência entre o pensar e agir;
- capacidade de selecionar informações;

- estratégias para compreensão de diferentes tipos de textos, levando em conta diferentes suportes de linguagens (jornais, periódicos, internet, textos acadêmicos, documentos);
- critérios para detecção da ideologia transmitida até mesmo nas mensagens subliminares, desenvolvendo o espírito crítico para diferenciar seu próprio discurso e o discurso de diferentes autores;
- visão ampla da realidade; abertura para novas reflexões e aprendizagens;
- capacidade de revisão de suas idéias e concepções;
- discernimento para superação de estereótipos e preconceitos e
- pensamento dialético.

O ano de 2001 apresentava-se de modo especialmente favorável para incorporarmos ao planejamento dos cursos do 3º ano do Ensino Médio da escola, o debate sobre sustentabilidade. Estava prevista a Conferência sobre Meio Ambiente, para ocorrer em 2002, em Johannesburgo, na África do Sul. A discussão internacional sobre *desenvolvimento sustentável* ocorria de forma intensa, e o conceito que, até os dias de hoje, ainda se encontra em construção, vinha sendo utilizado de forma pouco consistente.

A necessidade de se trabalhar esse tema era sentida a partir de uma diversidade de problemas ambientais que afligiam a todos e mostrava-se suficientemente intrigante e motivadora para a mobilização dos alunos e alunas.

Nesse sentido, apresentamos a seguir o conceito de Desenvolvimento Sustentável com o qual trabalhamos ao longo do estudo do meio.

O conceito de Desenvolvimento Sustentável tem sido incluído em inúmeros campos temáticos. Neste trabalho, assume a formulação de autores, como Alain Lipietz, Henrique Rattner e Roberto Guimarães, que trabalhado na perspectiva do tripé social, ambiental e econômico, mas ampliado a discussão no sentido de propor o combate efetivo à desigualdade social, a necessidade de avanços políticos no que diz respeito à transparência no uso dos recursos públicos e na tomada de decisões, à revisão da dimensão econômica nos processos políticos e à concepção do caráter sistêmico das relações ser humano/natureza e à necessidade da justiça social bem como um novo paradigma de desenvolvimento. Assim, apresento a conceituação de Lipietz apresentada no início do século XXI:

Desenvolvimento sustentável é o que permite satisfazer as necessidades das gerações atuais, começando pelos mais carentes, sem comprometer as

possibilidades de que gerações futuras também possam satisfazer suas necessidades.(LIPIETZ, 2002, p. 22)

Segundo o próprio Lipietz, o conceito de desenvolvimento sustentável traz em seu bojo duas ideias centrais: a ideia de duração dos recursos e de redistribuição, ou seja, de justiça social. Para muitos autores, entre eles Rattner, a própria noção de governabilidade estaria sujeita às possibilidades de superação da pobreza, da marginalização e da desigualdade. Reafirma-se a necessidade da busca de um novo paradigma de desenvolvimento que,

coloque o ser humano no centro do processo de desenvolvimento, que considere o crescimento econômico como um meio e não como um fim, que proteja as possibilidades de vida e as gerações atuais e futuras, e, por fim, que respeite a integridade dos sistemas naturais e que permita a existência da vida no planeta. (GUIMARÃES, 2002, p. 59)

Já Rattner trabalha com a idéia de direitos humanos atrelados ao conceito de desenvolvimento sustentável e propõe a valorização do ser humano, reafirmando-o como sujeito da história. Para ele, a transposição do fosso entre ricos e pobres lança a grande reivindicação da atualidade:

... – direitos humanos – não como uma visão utópica ou idealista, mas como condição básica para a sobrevivência da sociedade e a sustentabilidade de suas instituições. Esse é o cerne de uma ética universal que transcenda todos os outros sistemas de crenças e valores, como síntese da consciência humana, ciente da preciosidade de todas as formas de vida e da necessidade de cooperação, solidariedade e interdependência. (RATTNER, 2005, p. 3)

Essa visão de futuro da humanidade difundida pelo autor, bem como os valores éticos que deveriam ser a base do conceito de desenvolvimento sustentável, levou-nos a considerar o Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá - PDSA como um estudo de caso paradigmático a ser investigado pelos alunos e alunas, já que suas premissas estavam ancoradas na busca por um futuro reinventado a partir de uma prática cotidiana com princípios éticos e valores democráticos.

O programa trabalhava na perspectiva da criação de uma “racionalidade ambiental” a partir de uma relação menos predatória entre sociedade e natureza. Propunha uma revisão das doutrinas neoliberais a partir da retomada do papel do Estado e da sociedade civil, na formulação de políticas públicas, na definição de limites ao crescimento, na construção de um diálogo informado por meio de práticas educativas. Assim, pressupunha intensa participação da população nos processos decisórios e nas várias instâncias abertas ao diálogo da sociedade civil com o poder público.

O ESTADO DO AMAPÁ E O PDSA COMO OBJETO DE ESTUDO

Nesse contexto, a proposição de um Estudo do Meio para o Amapá surgiu porque o estado vinha funcionando como um laboratório de implementação de políticas públicas de caráter sustentável, implicando definições mais precisas do conceito e em tomada de posição ante determinadas questões. Assim, realizamos um trabalho de dez dias no Estado do Amapá, definimos as várias etapas do trabalho de campo, levando em conta a possibilidade de aprendizado em diferentes contextos e as perspectivas diversificadas de olhar sobre o PDSA e sobre o conceito de sustentabilidade que os diversos grupos humanos do Amapá teriam.

Dessa forma, nossos interlocutores diretos seriam representantes do governo do Estado, das populações macapaense, quilombola, extrativista, indígena, da comunidade pesqueira; intelectuais, professores, técnicos, entre outros. Diante das diversas possibilidades de visitas e estudos, definimos a Escola Bosque e as diferentes comunidades de pescadores do Arquipélago do Bailique. A escolha deu-se devido ao seu projeto pedagógico diferenciado, à sua arquitetura desenvolvida a partir das técnicas Waiãpi; ao projeto de educação ambiental, ao reconhecimento da experiência e sabedoria dos mais velhos e à sua localização, próxima à foz do Rio Amazonas. Nesse contexto, trabalhou-se do ponto de vista conceitual, os conceitos de paisagem, hidrografia, domínios morfoclimáticos, diversidade cultural, entre outros.

Outro ponto de visitação foi o quilombo do Curiaú, que abriu possibilidades a discussões acerca da criação de uma Área de Proteção Ambiental no local, bem como das políticas afirmativas ligadas ao fortalecimento da identidade étnica da população negra no estado. Também visitamos as associações indígenas, que estavam muito engajadas na discussão acerca da repartição dos recursos gerados a partir do acesso ao seu conhecimento tradicional.

Importante experiência foi o trabalho de campo na Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) do Rio Iratapuru, que se localiza no interior do Amapá, no meio da floresta e às margens do Rio homônimo, afluente do Jarí, abriga uma comunidade de coletores de castanha que vinha desenvolvendo atividades para agregar valor à produção.

Outros pontos de relevo foram: Projeto Navegar de inclusão digital que permitia às comunidades ribeirinhas acesso às notícias do mundo por meio da internet, além da obtenção de documentos; o Museu Sacaca, que retrata os avanços tecnológicos possíveis de aplicação

na busca de melhoria da qualidade de vida da população e mantém exposições sobre os diferentes ambientes do Amapá; o Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá (IEPA), que retrata os avanços tecnológicos possíveis de aplicação na busca de melhoria da qualidade de vida da população e também o Beiradão, Favela fluvial resultado direto do projeto Jarí, um megaprojeto implementado na região e que exerceu um forte impacto sobre as comunidades.

Assim, com essas visitas planejadas e todo o referencial teórico e metodológico desenvolvido, propusemos aos alunos analisar o PDSA, no que se refere a seus limites e potencialidades para a consolidação de uma prática sustentável no estado; refletir sobre a possibilidade de replicação desse modelo em outros estados brasileiros, além da discussão acerca do conceito de desenvolvimento sustentável e da viabilidade do PDSA. Essa abordagem pareceu-nos relevante no contexto da prática investigativa.

Como afirmamos anteriormente, no processo de elaboração deste Estudo do Meio, pretendíamos oferecer diferentes pontos de vista, muitas vezes, conflitantes. Assim, de uma visita ao projeto Orsa, que trabalha com reflorestamento na Amazônia, fruto direto do desastroso projeto Jarí, passamos a conversar com as comunidades e os membros do governo do estado. Dessa forma, pretendíamos oferecer possibilidades de confronto de conceitos e de opiniões para estabelecermos uma situação de conflito sociocognitivo que certamente contribuiria para o desenvolvimento de um pensamento reflexivo, crítico e autônomo, esse conflito se produz no decurso da interação social deriva da confrontação entre esquemas de sujeitos de realidades sociais diferentes. (Cf. COLL 1994, p. 86).

O Estudo do Meio deu-se com o intuito de estimular nos jovens o espírito investigativo. Aquele ambiente, no qual experimentaríamos uma inserção diferenciada, trouxe-nos uma série de questionamentos. Ao apresentarmos um programa de governo, com propostas concretas de transformação da sociedade, expusemos os alunos a um estreito contato com a realidade local, a partir da qual eles tomaram conhecimento das dificuldades enfrentadas pela população daquela região. A vivência provocou nos alunos uma sensível aproximação com as lutas, conquistas e sonhos dos habitantes da região.

As observações críticas com relação à realidade local e ao programa em curso comporiam, no nosso entendimento, ambientes de aprendizagem em que se requalificariam as hipóteses conceituais que os sujeitos têm dos objetos e fenômenos cotidianos. (CASTELLAR, 2006, p. 98).

Ao todo foram 62 pessoas ao Amapá: 57 alunos da Escola Vera Cruz, três professores, a coordenadora pedagógica e o responsável pela operação da viagem. Nosso objetivo era conhecer o PDSA que havia sido implantado por João Capiberibe, governador eleito em 1994. A motivação primeira dessa proposta deu-se por acreditarmos que existem possibilidades concretas de aprendizagem em ambientes educadores por excelência.

Em um Estudo do Meio, é fundamental para o estudante, que está começando a compreender o mundo, conhecer a diversidade de ambientes, habitações, modos de vida e formas de organização do trabalho. Isso possibilita a ampliação da visão de mundo dos alunos.

A Amazônia apresentada nos livros, filmes, reportagens e nas mídias mais diversas, certamente, adquiria um novo sentido para os alunos. O discurso sobre a diversidade das paisagens e a pluralidade cultural, tão difundido, ganhou concretude ao caminharem pela floresta ou atravessarem áreas de Cerrado, ao observarem as matas de Igapó em contraste com as de terra firme; ao estabelecerem o contato com pessoas e com um conjunto de conhecimentos que permitiam que as generalizações cedessem espaço para a experiência concreta de um contato.

A proposta de desenvolvimento sustentável no Amapá trazia, em seu bojo, uma concepção integradora, na qual a abordagem particularista dava lugar a uma perspectiva mais ampla, que contemplava também um compromisso com a construção de novas possibilidades para o futuro (Fernandes, 2008). Nesse sentido, propomos a reflexão sobre o depoimento de um aluno a partir dessa experiência do Estudo do Meio no Amapá.

A natureza não é vista como um ambiente hostil e intocado, pelo contrário, é a fonte de sobrevivência desses habitantes, que vivem há mais de 150 anos nas margens do rio Iratapuru. Ao longo desses anos, o conhecimento e as técnicas foram sendo aprimorados pelos coletores e essa noção é passada de geração em geração. (Documento 2, 2001, p. 7).

Aprender com outras culturas: conhecer é compreender o outro a partir da sua realidade, do seu ponto de vista, da sua técnica. Isso implica a percepção de que os referenciais de vida podem ser díspares, mas as possibilidades de interação e troca são imensas, desde que se parta da perspectiva que não engessa e não se contenta com uma única visão e com um único referencial possível.

É isso que mais impressiona olhar e viver uma alternativa que converge com o ideal de muita gente e busca conciliar tudo o que a natureza oferece ao homem como uma potencialidade. Se manejada racionalmente, essa proposta promete tapar os buracos do capitalismo excludente, tornando a população o

principal atuante para o sucesso deste modelo, que agora tende ao crescimento. (Documento 7, 2001, p. 3)

O ambiente no qual experimentaríamos uma inserção diferenciada trouxe-nos uma série de questionamentos; os alunos, em estreito contato com a realidade local, tomaram conhecimento das dificuldades enfrentadas pela população daquela região. Essa vivência lhes provocou uma sensível aproximação com as lutas, conquistas e sonhos dos habitantes da região e permitiu a percepção das características culturais, das diferenças e das semelhanças, da distância e da proximidade entre eles. Nessa abordagem, relacionamo-nos com indivíduos concretos, constituídos a partir da interação com as condições naturais do meio e “que na luta pela sobrevivência organizam-se em torno do trabalho estabelecendo relações entre si e com a natureza” (REGO, 1994, p. 96).

Esse Estudo do Meio pressupunha uma intensa interlocução da pessoa que investiga com o objeto de sua investigação. Desse exercício nascem constantes indagações, pois descobrir algo não implica ter-se encontrado “a verdade”; na maioria das vezes, desemboca-se em novos questionamentos, em espiral constante, que contribuem para a formação do pensamento dialético, já que as respostas ensejam novas perguntas. Em meio a inúmeros aspectos ricos dessas atividades, algumas se sobressaem e revelam-se nos momentos em que os estudantes têm oportunidades de convívio e conversação com os habitantes da região. Eles imprimem em suas lembranças a linguagem específica dos moradores daquela localidade, com seu vocabulário marcado por especificidades regionais.

E, então, serão acrescidas experiências aos alunos no que tange às vivências levando em conta a hospitalidade, visão de mundo, a organização do cotidiano, as tarefas do dia a dia, os costumes, as festas, a religiosidade, a relação com a natureza, o respeito entre os membros da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a experiência construída pela vivência entra no universo das representações das pessoas, tornando-se uma dimensão singular do conhecimento. Acreditamos que o detalhamento do Estudo do Meio pode contribuir para as reflexões de outros educadores a propósito do procedimento de ensino utilizado e da relação dos educandos com os processos e etapas educativos. Finalizando, salientamos que entendemos

essa atividade como algo propiciador de “aprendizagem significativa”, o que desemboca, pelos pressupostos que esse procedimento carrega, em uma possibilidade de elaboração de pensamento autônomo e de uma educação comprometida com a construção de sujeitos críticos.

Os testemunhos apresentados respaldam nossa afirmação de que o Estudo do Meio pode ser considerado um procedimento de ensino propiciador de “aprendizagem significativa”, entendida como algo que se dá quando o saber reverbera e o conteúdo é entendido como “potencialmente significativo”, ou seja, possibilita a “construção de significados”; para tanto, não deve ser vago, nem arbitrário, depende de estrutura interna, mas também da forma como é apresentado aos alunos. Além disso, os alunos deverão ser capazes de inserir esses novos conteúdos em uma rede de significados já construídos no decurso de suas experiências prévias de aprendizagem.

Enfim, ensinar e aprender com prazer, a partir de momentos em que instigamos, provocamos, acolhemos, desafiamos ao longo da trajetória realizada conjuntamente, têm trazido resultados estimulantes no que diz respeito ao processo de aprendizagem.

Salientamos que, como afirmamos anteriormente, aprendizagem significativa não é sinônimo de aprendizagem finalizada; constitui-se a partir de determinadas condições e da constante busca pelo aperfeiçoamento dessas condições.

Cabe-nos salientar que um Estudo do Meio não é uma visita de observação do que já se sabe; ao contrário, requer intensa preparação para a construção de atitude investigativa durante todo o processo. Isso demanda minucioso planejamento e preparação dos alunos e da equipe docente.

Por acreditarmos que os aspectos possibilitadores da aprendizagem significativa neste Estudo do Meio podem ser replicados, apresentamos esta experiência, considerada de caráter diferenciado pelo conjunto de desafios envolvidos. Em outros Estudos do Meio, realizados em locais próximos, com outras faixas etárias, com outros desafios, os resultados têm sido igualmente satisfatórios.

ABSTRACT

This paper presents research on a teaching procedure called field work, which has been interpreted by theorists such as Pontuschka and Castellar, that work on this approach as fundamental to teaching this discipline. The research was developed in a private school in São Paulo – Vera Cruz, - with students of the 3rd year of high school involved with this teaching procedure in Amapá State in view of present and discuss the concept of sustainable development. From the point of view of research, we sought to verify the scope of the study of the field work in the construction of conceptual, procedural and attitudinal contents, through the analysis of monographs produced as a result of the educational process in screen. This scientific research work was conducted through qualitative analysis, which is characterized by an approach to enable people, events and situations in search of understanding what is beyond appearances, it focuses on the dimensions of reality where manifest. From the theoretical point of view is supported by constructivist authors , especially Coll and Solé Zabala, as well as the National Curriculum Parameters (PCN). Presents finally excerpts of student work to reaffirm the relevance of this teaching procedure.

Keywords: Process of Teaching/learning. Field Work. Sustainable development.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David. P. The facilitation of meaningful learning in the classroom. **Educational Psychologist**, v. 12, p. 162-178, 1977.

BANKS LEITE, Luci. **Percursos piagetianos**. Campinas: Cortez, 1998.

_____. As interações sociais na perspectiva piagetiana. **Série Idéias**, São Paulo, FDE, v. 20, p. 41-47, 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p041-047_c.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2012.

BITTENCOURT, Circe. Maria. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/CNE, 1998.

CASTELLAR, Sônia. A cidade e a cultura urbana na geografia escolar. **Boletim Paulista de Geografia**/Seção São Paulo – Associação dos Geógrafos Brasileiros, nº 85, p. 95-111, 2006.

COLL, Cesar. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

DELVAL, Juan. **Aprender en la vida y en la escuela**. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 2002. (Coleção Pedagogía, Razones y propuestas educativas).

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DIEGUES, Antônio C.. et al. (org.) **Biodiversidade e comunidades tradicionais no Brasil**. São Paulo; Brasília: NUPAUB – USP, PROBIO – Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal; CNPQ, 2000.

FERNANDES, Maria Lidia. B. Transformações sustentáveis. **Revista Carta na Escola**, São Paulo, Confiança, nº 25, abr. 2008. (Encarte Caderno de Sustentabilidade).

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A Metodologia de Pesquisa Educacional como Construtora da Práxis Investigativa. **Revista Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente, v.09. ano IX. nºs 9/10, jan./jun. e jul./dez. 2003, p. 189-208.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GUIMARÃES, R. P. La ética de la sustentabilidad y la formulación de políticas de desarrollo. – In: ALIMONDA, H. (Compilador). *Ecología política, naturaleza y utopia*. Buenos Aires: CLACSO, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Coleção temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

MAURI, Teresa. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares: In: COLL, Cesar et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

PONTUSCHKA, Nidia. N.; PAGANELLI, Tomoko. I.; CACETE, Nuria. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

RATTNER, Henrique. **O resgate da utopia: cultura, política e sociedade**. São Paulo: Palas Athena, 2005.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOLÉ, Isabel.; COLL, Cesar. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, Cesar. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, Cesar. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Artigo recebido para avaliação em 05/05/2013 e aceito para publicação em 14/11/2013