

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA EJA
GEOGRAFIA
Etapas Complementar e Final

SÃO PAULO
2010

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

Leny Angela Zolli Juliani (Diretora)

EQUIPE TÉCNICA DE EJA

Gislaine dos Santos Koenig

Leda Maria Silva Nunes

Rosa Maria Laquimia de Souza

EQUIPE DE APOIO

Hebe Moreira de Britto

ASSESSORIA ESPECIALIZADA

Eduardo Campos

PROJETO GRÁFICO

Ana Rita da Costa

Joseane A. Ferreira

CAPA

Ana Rita da Costa

Katia Marinho Hembik

EDITORÇÃO

Katia Marinho Hembik

REVISÃO

Sidoni Chamoun

Suzete Maria Silva Ribeiro

AGRADECIMENTO

Aos professores que participaram dos “Encontros de Reflexão e Aprofundamento das Orientações Curriculares para a EJA”.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.

Caderno de orientações didáticas para EJA - Geografia: etapas complementar e final – São Paulo : SME / DOT, 2010.

107p. : il.

Bibliografia

1.Educação de Jovens e Adultos 2.Geografia

CDD 374

Código da Memória Técnica: SME-DOT/Sa.021/10

Caro Professor

Apresentamos a você o ***Caderno de Orientações Didáticas para a Educação de Jovens e Adultos***, que é parte do Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação.

Trata-se de mais um recurso didático que tem o objetivo de subsidiar o seu trabalho docente e contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Considerando esse princípio, as expectativas de aprendizagem definidas nas Orientações Curriculares foram analisadas, revisadas e ajustadas para oferecer a você um conjunto de indicações para o aprimoramento da prática docente.

Elaborado por Professor especialista e coordenado pela Diretoria de Orientação Técnica, o presente documento é também fruto de trabalho realizado com um grupo de professores da EJA que, ao longo do processo, participaram de encontros na Secretaria Municipal de Educação, onde puderam discutir, comentar e sugerir formas de apresentação dos tópicos abordados que pudessem contemplar seus anseios.

O resultado deste trabalho chega agora às mãos de todos os professores da EJA, com a finalidade de fortalecer nosso compromisso de oferecer formação de qualidade para os jovens e os adultos da cidade de São Paulo.

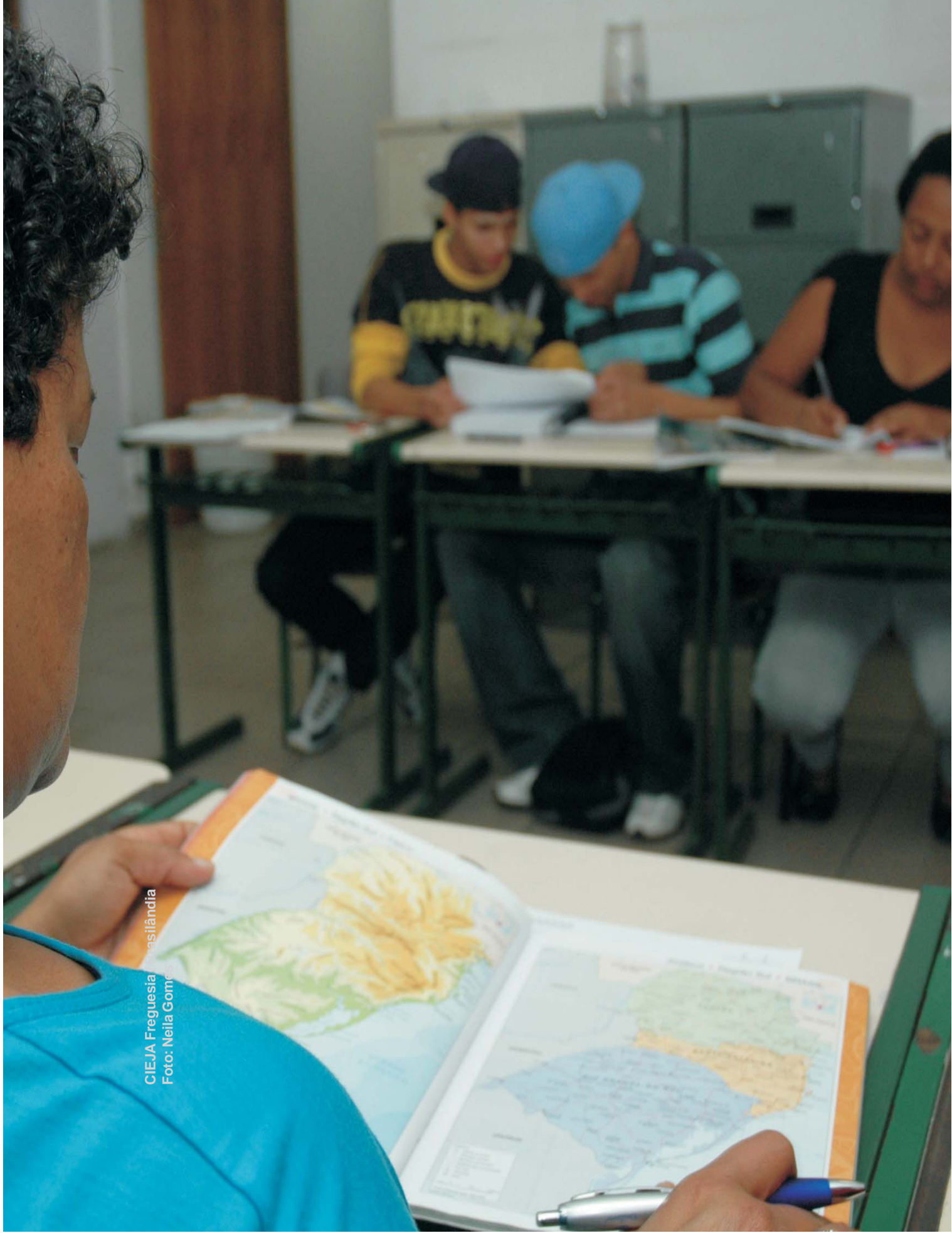
Alexandre Alves Schneider

Secretário Municipal de Educação

SUMÁRIO

1.Introdução	10
2.EJA – Modalidade específica da educação escolar	14
2.1 As funções da EJA	17
2.2 Organizando a EJA como modalidade específica da educação escolar	20
2.3 Conteúdos escolares e aprendizagem na EJA	22
3.Fundamentos da área de geografia para o ensino de jovens e adultos – EJA	26
3.1 Geografia Escolar	27
3.2 Geografia na EJA	32
4.Expectativas de aprendizagem em Geografia	38
4.1 Etapa complementar	38
4.2 Etapa final	39
5.Eixos temáticos de geografia	44
5.1 Cartografia	45
5.1.1 Orientações didáticas	49
5.2 Sociedade e Território	51
5.2.1 A urbanização da sociedade	51
5.2.2 Orientações didáticas	59
5.3 Questões socioambientais	63
5.3.1 Dinâmicas da natureza	63
5.3.2 As questões socioambientais	69
5.3.3 A questão do consumo	72
5.3.4 Orientações didáticas	73
5.4 Globalização e fragmentação	74
5.4.1 Orientações didáticas	82

6.Fundamentos e princípios da avaliação na EJA.....	88
6.1 Definição e limites da avaliação	89
6.2 Finalidades e objetivos da avaliação	90
6.3 Critérios de avaliação	91
6.4 Fundamentos do processo avaliativo	93
6.5 Imparcialidade e independência	95
7.Sugestões de fontes de consulta	98
8.Outras indicações bibliográficas	102
9. Internet	106
9.1 Alguns sites	106



CIEJA Freguesia das Ilândia
Foto: Neila Gomes

CAPÍTULO 1

1. INTRODUÇÃO

Celi Espasandin Lopes

A resolução CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, destacando a importância de considerar as situações, os perfis e as faixas etárias dos estudantes. Salienta que a EJA precisa reparar a dívida histórica e social relacionada a uma parte da população brasileira, que teve negado o direito à educação; possibilitar seu reingresso no sistema educacional, oferecendo-lhe melhoria nos aspectos sociais, econômicos e educacionais; e buscar uma educação permanente, diversificada e universal.

De acordo com essas diretrizes, a EJA deve pautar-se pelos princípios de equidade, diferença e proporção, propondo um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

- a distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades diante do direito à educação;
- a identificação e o reconhecimento da alteridade, própria e inseparável, dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- a proporcionalidade, com disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos, com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Considerando essas proposições, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no âmbito da Diretoria de Orientação Técnica – Divisão de Orientação Técnica da Educação de Jovens e Adultos (SME/DOT/EJA), está implementando os *Cadernos de Orientações Didáticas*.

O objetivo é que subsidiem o processo de discussões e reflexões sobre a prática pedagógica na EJA, considerando que os estudantes têm o direito de aprender em cada área do conhecimento e orientando sobre quais práticas docentes podem efetivar

essa aprendizagem. Almeja-se construir coletivamente uma proposta curricular que atenda às finalidades e às necessidades da EJA.

A finalidade deste documento é orientar a organização curricular da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino, tendo como ponto de partida as Expectativas de Aprendizagem, as quais vêm sendo discutidas com os educadores.

Desses debates, emerge a necessidade de organizar e aprimorar os projetos pedagógicos da EJA, considerando as particularidades e as contribuições de cada área do conhecimento para a formação dos estudantes e para o atendimento às potencialidades e dificuldades destes no processo de ensino e aprendizagem.

Busca-se oferecer aos educadores da Educação de Jovens e Adultos subsídios teóricos e metodológicos que os auxiliem nos desafios de seu cotidiano, considerando que essa modalidade de ensino visa superar os processos de exclusão e marginalização social daqueles que estiveram distantes de um processo educacional.

Ademais, há que considerar, na implantação da proposta e no desenvolvimento dos conteúdos, os saberes, os valores e a forma de relacionar-se com o conhecimento e com a cultura de cada estudante e do grupo como um todo. Toda aprendizagem se faz necessariamente em função da leitura de mundo (isto é, da forma como se experimenta e se pensa a vida objetiva). A desconsideração disso, algo que infelizmente é frequente, é um fator essencial de insucesso.

Assim, estes cadernos marcam o início de uma transformação no processo educacional da EJA na cidade de São Paulo, o que requer o comprometimento dos educadores para que se efetive. Espera-se que este documento seja uma contribuição para o desenvolvimento de uma educação envolvida com os alunos e sua comunidade.

CIEJA Freguesia / Brasília
Foto: Neila Gomes



CAPÍTULO 2

2. EJA – MODALIDADE ESPECÍFICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Luiz Percival Leme Britto

A educação de adultos vem se realizando no Brasil há pelo menos um século, com ênfase na alfabetização. Nos anos 90 do século passado, introduziu-se o conceito de educação de jovens e adultos, incorporando a reflexão que vinha se fazendo no âmbito da educação popular.

No mais das vezes, contudo, o debate sobre a EJA (principalmente quando se considera a questão da alfabetização) não se prende à educação escolar propriamente dita. Ainda que a aprendizagem da leitura e da escrita se faça principalmente por meio da escola, a alfabetização de adultos guarda uma relação relativamente vaga com os procedimentos escolares, e se fez e se faz, mais frequentemente, independentemente, por meio de campanhas públicas de iniciativa estatal ou de ações educativas de organizações sociais.

Conforme indicam diversos autores, o núcleo intelectual e político da Educação de Adultos sustentou-se à revelia da escola “regular”, quando muito constituindo programas paralelos, os quais deviam alcançar o estatuto de correspondência aos níveis escolares formalmente estabelecidos.

Do ponto de vista do conteúdo e da metodologia de ensino, em função da crítica aos valores hegemônicos que se afirmavam pela educação escolar, firmou-se a noção de que os conhecimentos adquiridos na vida prática, independentemente, portanto, da eventual experiência escolar, deviam ser considerados e avaliados como tão importantes quanto o saber transmitido pela escola.

Estabeleceu-se, ademais, um consenso (se não na prática, certamente no núcleo teórico da EJA) de que os tempos e os ritmos de aprendizagem do adulto são distintos daqueles que se propõem para crianças e púberes e que, portanto, tanto os conteúdos a serem trabalhados, como os tempos e os métodos de ensino deveriam ter perfis próprios.

A educação escolar de jovens e adultos propriamente (EJA) só viria a consolidar-se recentemente, inicialmente nos anos de 1960 com os exames de madureza, depois com os supletivos e, finalmente, já nos anos de 1990, em função da Nova LDB, com a institucionalização da EJA no âmbito das secretarias municipais e estaduais de educação, com a oferta regular dessa modalidade pelas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Além disso, surgiram várias iniciativas de grupos que tradicionalmente atuavam com a EJA, de realizar programas especiais que respondessem às demandas e necessidades específicas da população adulta e jovem de pouca escolaridade.

A realidade de uma EJA especificamente escolar fez com que o Conselho Nacional de Educação, considerando as determinações legais, se visse na obrigação de estabelecer um referencial mais preciso sobre as possibilidades de oferta.

Contudo, apesar de muitos avanços políticos e pedagógicos na forma de compreender e oferecer educação escolar de adultos, verifica-se ainda a forte tendência de reproduzir no âmbito da EJA os modelos de educação característicos da escola de crianças e púberes, ignorando as especificidades do alunado da EJA e as instruções normativas de organização dessa modalidade.

A expansão e o sucesso da EJA como modalidade escolar, no entanto, impõe que, seguindo o que orienta o Conselho Nacional de Educação através do parecer 11/ 2000, de autoria do Conselheiro Jamil Cury, considere-se a EJA não como a simples reprodução resumida e aligeirada, mas como modalidade específica da educação escolar.

Tal decisão não faz mais que seguir as instruções maiores. Determina o CEB/ CNE, pelo parecer nº: 11/2000, que a EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma **modalidade da educação básica** nas etapas do **ensino fundamental e médio**, usufrui de **especificidade própria** que, como tal, deveria receber um **tratamento consequente**. (grifos acrescidos)

Isto implica estabelecer processos e tempos de ensino, bem como conteúdos e métodos que considerem o perfil do aluno, suas formas de relacionar-se com o conhecimento e de atuar e viver na sociedade.

Não se trata de negar a referência fundamental da educação escolar. O parecer

desde logo adverte que, “sendo a EJA uma modalidade da educação básica no interior das etapas fundamental e média, é lógico que **deve se pautar pelos mesmos princípios postos na LDB.**” Ademais disso, “no que se refere aos componentes curriculares dos seus cursos, ela toma para si as **diretrizes curriculares nacionais** destas mesmas etapas exaradas pela CEB/CNE”. (grifos acrescentados)

O que se deve é reconhecer que o “caráter lógico **não significa uma igualdade direta** quando pensada à luz da dinâmica sócio-cultural das fases da vida” e que “a **faixa etária**, respondendo a uma alteridade específica, se torna uma **mediação significativa para a ressignificação** das diretrizes comuns assinaladas”. (grifos acrescentados)

Há que destacar que os fundamentos acima assinalados recorrem evidentemente do reconhecimento de que, independentemente de haver diversas formas de aprender e de ascender ao conhecimento na sociedade moderna, caracterizada pela multiplicidade de instâncias formativas e informativas, a educação escolar é a forma de educação mais organizada e elevada de acesso ao conhecimento e à cultura, sendo sua função precípua a formação geral do cidadão; com ênfase, por um lado, nas letras, na matemática, nas ciências e nas artes e, por outro, na formação política e profissional.

De fato, a educação escolar representa, em relação à educação extra-escolar, a forma mais desenvolvida e mais avançada de educação, de maneira que, reconhecendo que é a partir do mais desenvolvido que se compreende o menos desenvolvido, deve-se assumir que é pela escola e por aquilo que nela se pode aprender que se compreende a educação em geral.

Por isso, há que reafirmar que a aprendizagem, no âmbito da Educação Escolar, implica explicitações do estágio atual de conhecimento e o esforço sistemático de sua superação, pelo reconhecimento de valores, dos modos de ser e das visões de mundo predominantes; e que o que se vive e se aprende na escola não pode ser a simples reprodução do que se vive e se aprende fora dela.

Nessa perspectiva, a finalidade fundante da Educação Escolar é oferecer condições de a pessoa dar conta da complexidade do mundo e de nele intervir, por um lado conhecendo e compreendendo as formas de produção da cultura e do conhecimento (*saber teórico*) e, por outro, relacionando-se com propriedade com as

formas de ser contemporâneas (*saber pragmático*).

Enfim, como determina o parecer, a EJA deve ser considerada “um momento de reflexão sobre o conceito de educação básica que preside a organização da educação nacional em suas etapas. As necessidades contemporâneas se alargaram, exigindo mais e mais educação, por isso, mais do que o ensino fundamental, as pessoas buscam a educação básica como um todo.”

2.1 As funções da EJA

O parecer CEB/CNE nº 11/2000 não se limita a reconhecer a especificidade da EJA como modalidade de educação escolar de nível fundamental e médio. O Conselho também, reconhecendo que a EJA “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas”, indica suas funções, a saber: reparadora, equalizadora, qualificadora.

A *função reparadora* parte do reconhecimento não “só o direito a uma escola de qualidade, mas também da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.” Nesse sentido, a educação escolar devidamente estruturada é a oportunidade objetiva de os jovens e adultos participarem da escola desde uma “alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera efetiva atuação das políticas sociais.”

Por isso, para que a função reparadora se efetive, o parecer considera que “a EJA necessita ser pensada como um **modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer** necessidades de aprendizagem de jovens e adultos”. (grifo no original)

A *função equalizadora* considera que “o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade.”

Assumindo a possibilidade de um padrão social em que todos disponham das

mesmas condições de acesso a conhecimento, a EJA manifesta-se como “uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades”, de modo que “adolescentes, jovens, adultos e idosos atualizem conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas regiões do trabalho e da cultura.”

A *função qualificadora* é considerada pelo parecer como o “próprio **sentido** da EJA”. (grifo no original) Seu fundamento está na assunção definitiva do “caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.”

Nessa perspectiva, a EJA assume, como postulam as reflexões mais atuais sobre ela realizadas em nível mundial, um caráter de “educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade”. Daí o imperativo de reconhecer que “os termos *jovens* e *adultos* indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.”

Ademais, o parecer observa que esta função deve ser percebida como “um apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material didático que seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos da comunicação.”

Não há dúvida de que, em certa medida, as funções identificadas para a EJA também se aplicam à educação escolar de crianças e púberes, principalmente as duas últimas.

Afinal, “caráter incompleto do ser humano” e a decorrente necessidade do ampliar as potências individuais e sociais é fundamento essencial da escola e coincide com a assunção feita acima de que cabe a esta instituição a formação geral do cidadão, desde a mais tenra idade e que a educação para a vida inteira inicia na infância. Isso apenas vem reforçar a forte aliança entre as diferentes modalidades de ensino.

No entanto, as formas como se dá o processo de ensino-aprendizagem e como

se define a relação que se estabelece entre sujeito e escola são completamente distintas. Se a criança “cresce” com e na escola, encontrando nela um lugar fundamental de identidade, manifestando-se uma relação direta entre idade e série escolar.

Já para o jovem e o adulto, não há tal progressão, de modo que o aluno entra em qualquer tempo e no nível que lhe for mais apropriado (o que tem importantes implicações para os programas, metodologias e avaliações). Tampouco há a obrigatoriedade legal de o aluno frequentar a escola, resultando sua adesão do entendimento da importância da escola. Ademais, tanto os conhecimentos de que dispõe como os que lhe são pertinentes são distintos dos das crianças e púberes.

Vejam-se dois exemplos bastante esclarecedores.

A percepção do lugar e de sua presença nele é completamente distinta para uma criança e para um adulto, mesmo que este não tenha escolaridade nenhuma. As perguntas onde estou? Que lugar é esse? Como ele se articula com outros lugares? são percebidas e respondidas diferentemente por uma pessoa que está a descobrir-se no mundo e na sociedade e por outra que viveu a experiência de localizar-se. Assim, apresentar a uma criança as dimensões da espacialidade e do território no mundo e na história pressupõe um movimento de descoberta de si e da vida e, de alguma forma, já foi realizado pelo adulto. Daí porque os conteúdos e o tratamento dados a ele no que concerne a este objeto devem necessariamente ser distintos.

A mesma e radical diferença se percebe quando se consideram conhecimentos do corpo e da saúde. O adulto e o jovem adulto vivem sua corporeidade, sua saúde e sua sexualidade de forma completamente distinta da criança e têm valores e saberes igualmente diferenciados. Mesmo que muitas vezes recortados por percepções equivocadas ou parciais da saúde e da sexualidade, o fato é que os adultos dispõem de um conhecimento objetivo, de uma experiência e de uma percepção sobre isso, e qualquer programa educativo deve partir dessa realidade. Aliás, a intensidade mesma com que se trata do tema deve ser distinta. O adulto deve saber inclusive da saúde da criança para poder cuidar dela.

Enfim, os alunos de EJA dispõem, em níveis variados, de um amplo universo de conhecimentos práticos e concepções relativamente cristalizadas dos diversos aspectos da realidade social e natural. Além disso, têm compromissos e

responsabilidades definidos que os ocupam e os movem, bem como modelos de mundo, estratégias de compreensão de fatos e de avaliação de valores densamente constituídos, de forma que novas incorporações devem promover compreensões mais amplas.

2.2 Organizando a EJA como modalidade específica da educação escolar

Do que se apresentou até aqui, pode-se assumir com segurança que, “mesmo considerando-a como parte do sistema, deve ter conteúdos e metodologias próprias.” (Parecer CEB n. 11/2000)

Nesse sentido, a EJA, enquanto modalidade da Educação Básica e reconhecendo os sujeitos que participam dela, a concretude de suas vidas e as formas como interagem com o conhecimento, deve criar as condições de superação do lugar em que se encontram, contribuir para que os estudantes da EJA, na problematização da vida concreta, adquiram conhecimento e procedimentos que contribuam para a superação das formas de saber cotidiano.

Isso implica:

- Considerar as diretrizes nacionais, inclusive no que concerne aos componentes curriculares e seus conteúdos.
- Organizar-se segundo suas características e necessidades.
- Buscar as mediações apropriadas.
- Considerar o conhecimento prévio e a experiência adquiridos dos alunos.

Contudo, mesmo reconhecendo que a educação não ocorre no abstrato, independentemente dos modos objetivos e concretos de vida social e coletiva, há que cuidar, contudo, para não banalizar o processo educativo, limitando-o a um pragmatismo que submeteria a EJA apenas às demandas de conhecimento imediato em função das necessidades da vida cotidiana.

É necessário ter sempre presente que a “leitura do mundo” – como cunhou Paulo

Freire a expressão do saber adquirido na vida vivida – se amplia com a leitura da palavra, à medida que a pessoa ou o grupo reconsidera seus olhares, suas experiências e seus valores, em função de sua interação com novos conhecimentos.

Paulo Freire explicitava, sempre, que a educação não ocorre no abstrato, de forma independente dos modos objetivos e concretos de vida social e coletiva. A leitura do mundo e a leitura da palavra, essencial para a expansão daquela na sociedade letrada, se ampliam à medida que a pessoa ou o grupo reconsidera seus olhares, suas experiências e seus valores em função de sua interação com novos conhecimentos.

A incorporação desta perspectiva de educação contribuiu para a redefinição da atribuição de responsabilidades e significou importantes rearranjos nas propostas pedagógicas, em função da compreensão dos valores, objetivos e conteúdos constitutivos da educação escolar.

Contudo, a interpretação ingênua da lição de Freire tem contribuído para a supervalorização de saberes e valores característicos do senso comum (entendido como aquilo que é próprio dos indivíduos e de suas experiências, fruto da experiência imediata com o mundo material), implicando a desvalorização – em alguns casos, a negação – do conhecimento formal como elemento essencial de compreensão da realidade.

A educação formadora impõe o diálogo constante com as referências culturais dos alunos, que se realizam por sua interação com saberes e valores constituídos historicamente de modo que o reconhecimento da necessidade do diálogo não significa, em absoluto, que a questão pedagógica se concentre na elaboração de um novo método para ensinar conteúdos tradicionais nem na submissão às formas de divulgação e reprodução do fato midiático.

2.3 Conteúdos escolares e aprendizagem na EJA

É já sobejamente reconhecido que os alunos de EJA dispõem, em níveis variados, de um amplo universo de conhecimentos práticos e concepções relativamente cristalizadas dos diversos aspectos da realidade social e natural. Ademais, têm compromissos e responsabilidades bem definidos que os ocupam e os movem.

Tal assunção, extremamente necessária na concepção e realização da EJA, não permite supor que a pessoa jovem ou adulta aprenda mais rapidamente que as crianças; aprende, sim, diferentemente, em função de seu quadro de referências e formas de se pôr e perceber o mundo.

É absolutamente fundamental o reconhecimento de que os tempos e formas de aprendizagem do jovem e adulto são diferentes dos das crianças e púberes, tanto pela conformação psíquica e cognitiva como pelo tipo de inserção e responsabilidade social.

Isto significa reconhecer que os adultos, em função do já-vivido, têm modelos de mundo, estratégias de compreensão de fatos e de avaliação de valores densamente constituídos, de forma que toda nova incorporação conduz a compreensões mais amplas e, eventualmente, difíceis de realizarem.

Disso decorre que os conteúdos escolares da EJA, considerando aquilo que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais, devem ser reorganizados em função do lugar social, político e histórico em que as pessoas se encontram.

Mais ainda, advirta-se que assumir as limitações e equívocos da educação convencional e dos processos de ensinar e aprender deste modelo não implica postular que a solução esteja em algum modelo que, negando o conhecimento, valorize os processos de simples ajustamento ao sistema produtivo.

Uma educação que corresponda às necessidades e interesses dos trabalhadores deve tomar por referência a realidade objetiva em que vivem os alunos, não apenas em sua imediatez, mas também naquilo que implica a superação da condição em que vivem.

O desafio que se põe é o de, reconhecendo os sujeitos que dela participam, bem

como a concretude de suas vidas e as formas como interagem com o conhecimento, criar as condições de superação do lugar em que se encontram.

Trata-se de, pela ação educativa, contribuir para que estes alunos – sujeitos plenos de direito – possam, na problematização da vida concreta, adquirir conhecimentos e procedimentos que contribuam para a superação das formas de saber cotidiano.

Isto se faz pelo deslocamento do lugar em que se costuma estar, para, tomando como estranho o que é familiar, ressignificar o real, entendido não como o absoluto em si, mas sim como o resultado da produção histórica do conhecimento.

Nessa direção, a educação de adultos não pode ser pensada como recuperação de algo não aprendido no momento adequado e, tampouco, deve seguir os critérios e referenciais da educação regular de crianças e adolescentes.

O adulto não volta para a escola para aprender o que deveria ter aprendido quando criança. Para além do legítimo desejo de reconhecimento social, ele busca a escola para aprender conhecimentos importantes no momento atual de sua vida, conhecimentos que lhe permitam “desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito” (Parecer CNE 11/2000).

São Paulo, 26/05/2010.
GEOGRAFIA -

Pesquise e responda

- ① Quais os idiomas falados na Saxônia?
- ② Quais países pertencem à Saxônia?

CAPÍTULO 3

3. O campo de estudo da Geografia

Livros fáceis e aulas fáceis não têm nenhum interesse. O que eu posso fazer com eles? Quase nada. Coisas fáceis desgostam a inteligência, que só é capaz de vibração diante de demandas fortes. O que vou dizer aqui hoje não é fácil. Não será difícil por deliberação minha. As coisas são todas complexas, e se tornaram mais complexas neste fim de século.

Milton Santos, trecho de aula inaugural do Mestrado em Geografia da Universidade Estadual do Ceará em 1996.

A Geografia é uma ciência social que estuda e interpreta o mundo pelo espaço. Trata do estudo das relações entre a sociedade e a natureza no processo de produção e organização do espaço. Utiliza-se da espacialidade dos fenômenos para a explicação da sociedade. Ocupa-se das diversas relações estabelecidas entre os seres humanos, entre si e também com o meio geográfico, que acontecem de forma material e imaterial, constituindo-se em um conjunto formado por um sistema de objetos e um sistema de ações.

Os objetos geográficos são as ruas, edificações, ferrovias, aeroportos, morros e montanhas, plantações, cidades, florestas, lagos etc., ou seja, tudo aquilo que apresenta materialidade física e está no espaço, são os *fixos*. Estes possibilitam a existência de ações que geram *fluxos*, aquilo que também está e circula pelo espaço, preenche de significado os *fixos*, porém são imateriais. As ações são sempre perpetradas pela sociedade. Assim, o espaço é um conjunto de *fixos* e *fluxos* com finalidades e valores sociais.

É, portanto, objeto da Geografia o estudo das relações que as distintas sociedades estabelecem com a natureza ao longo da história considerando os aspectos econômicos, político e cultural. Para isso, são utilizados um conjunto de conceitos e categorias internas à disciplina, como território, paisagem, região, lugar, natureza, sociedade, dentre outros.

Apesar de não consensual e aspecto bastante generalizante, a concepção de que a Geografia estuda a relação entre a sociedade e a natureza e a consequente produção do espaço geográfico é adotada por grande parte do meio acadêmico e

pelos diferentes documentos curriculares produzidos nas distintas esferas do poder público (federal, estadual e municipal). Nessa perspectiva, a análise geográfica da sociedade deve considerar quatro dimensões explicativas básicas: natureza, economia, política e a cultura.

Para mais considerações sobre o objeto de estudo de Geografia consultar o tópico *3.1.1 A importância social da Geografia* no documento publicado pela DOT/SME de São Paulo em 2007 - *Orientações curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo II – Geografia* (pp 30-34), pois trata-se, juntamente com o documento também publicado DOT/SME de São Paulo em 2008 – *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos*, obras de referência para elaboração deste caderno.

3.1 Geografia Escolar

Quando eu estudava no secundário, a maneira como se dava aula de geografia era muito na base da decoreba, infelizmente. Foi o meu grande problema no curso secundário. O professor era um gentleman, mas, na primeira aula sobre América do Sul, começou no golfo de Darién e veio vindo, desfilando nomes; não sabia o que estava fazendo...

Aziz Nacib Ab'Saber

A Geografia, antes mesmo de se constituir como campo de pesquisa e tornar-se uma dentre as diversas ciências sociais que compõem os estudos acadêmicos, tem sua origem na escola.

Os estudos de caráter geográfico são bastante antigos, porém, eles somente se sistematizaram em uma única disciplina, com *status* acadêmico e científico, após sua institucionalização na escola. Desde então, a *Geografia escolar* esteve associada ao desenvolvimento de noções da pátria, atendeu a projetos nacionalistas, ocupou-se de criteriosa caracterização das paisagens dos países e descrição dos lugares, entre outros, que a marcaram como uma disciplina enciclopédica e mnemônica, ou seja, que apenas nomeava e descrevia fatos e fenômenos.

A partir da metade do século XX, a disciplina avança na discussão do seu objeto, atrelando-o a métodos de pesquisa e elaborando alguns modelos de interpretação da realidade. Porém, tais avanços não se deram de forma linear, sem enfrentamento de resistências com consequente criação de distintas concepções de Geografia.

Paralelamente, a *Geografia escolar* foi se adaptando aos diversos contextos históricos e desenvolveu-se de modo particular, incorporando demandas da sociedade e do Estado, e assim, se distanciando, em alguns aspectos, daquela Geografia realizada na universidade.

Nestas últimas décadas, no Brasil, observa-se um movimento dentro das instituições superiores preocupado com a transposição didática dos conceitos e temas que consolidaram a Geografia atual.

Essa renovação dos temas e objetivos dos quais a *Geografia escolar* deveria se ocupar, como não poderia deixar de ser, não é efetivada prontamente. Há concorrência com outros discursos geográficos, como, por exemplo, aquele dado pelos livros didáticos, aquele que é concebido pela sociedade e aquele praticado pelos professores que reelaboram as diretrizes acadêmicas e as transformam em uma outra Geografia.

Não obstante, esse processo não é impedimento para as transformações pelas quais a *Geografia escolar* deve passar. Pelo contrário, serve de subsídio para a avaliação daquilo que acontece com esta disciplina na escola e demonstra a importância de se ter bem claras suas finalidades.

A *Geografia escolar* não é a mera simplificação ou transposição da *Geografia acadêmica* para os bancos escolares, pois as finalidades da escola são diferentes da universidade, e não apenas porque os alunos estão em estágios cognitivos distintos.

Os conteúdos mínimos de Geografia que todo cidadão deveria saber para compor com os demais campos disciplinares (Matemática, História, Biologia etc.) um referencial teórico de interpretação e compreensão do mundo não diz respeito ao discurso e temas complexos tratados pela disciplina nas universidades. No entanto, tomando todo professor como sujeito produtor de conhecimento, é importante que este acompanhe por meio de publicações e fóruns de discussão

(congressos, seminários, palestras, publicações bibliográficas etc.) o que se tem produzido nas universidades e avalie sua pertinência para o universo escolar.

Esse recorte visa dar relevância à distinção entre os objetivos da Geografia que se faz nas universidades e faculdades – *Geografia acadêmica* – e a Geografia ensinada na escola – *Geografia escolar*.

A diferença entre essas “duas” Geografias não se dá apenas, como muitos podem imaginar, no grau de complexidade dos conteúdos abordados em sala de aula.

Na escola, a Geografia é um componente curricular que, além de abarcar a especificidade dos conceitos e temas do seu campo disciplinar, deve, juntamente com as demais disciplinas da grade curricular, promover variadas aprendizagens que não se localizam necessária ou exclusivamente em seu campo teórico.

Na escola os alunos devem, nas distintas séries, desenvolver um conjunto de habilidades como generalizar, sintetizar, memorizar, discriminar, observar, comparar, interpretar, problematizar etc. Devem conhecer diferentes linguagens, como textual, corporal, cênica, iconográfica, oral, etc. Devem saber ler e elaborar diferentes gêneros textuais que circulam em variadas esferas, como artigos de opinião, reportagem, poema, crônica, carta, resenhas, biografia, gráficos, mapas, tabelas, relatório, etc. Devem, ainda, ter formação moral e ética pautada em valores democráticos e coerentes com a construção de sua cidadania.

Além disso, os temas e conteúdos devem ser desenvolvidos a partir de uma metodologia de ensino que proporcione *aprendizagens significativas*, de modo que se considerem os *saberes prévios* dos alunos, que se proponham *situações-problema*, que haja *contextualização* do que é ensinado e que o diálogo com as demais disciplinas da grade curricular aconteça na forma da *interdisciplinaridade* e na maior frequência possível.

Portanto, se, por um lado, o ensino de Geografia na educação básica é mais restrito na complexidade da abordagem dos conteúdos do seu campo do conhecimento, por outro, tem horizontes mais amplos, ao considerar a diversidade de expectativas de aprendizagem que a educação básica define para os alunos.

Essa diferenciação de finalidade, a formação do aluno para o exercício de sua cidadania, para a continuidade dos estudos e para o mundo do trabalho, no caso da *Geografia escolar*, e a formação do profissional em Geografia, seja

bacharel ou licenciado, com atuação técnica ou acadêmica, no caso da *Geografia acadêmica*, tem enormes implicações sobre aquilo que deve ser ensinado e na metodologia de ensino.

Portanto, na escola, a Geografia não se ocupa apenas dos fatos e fenômenos, temas e conceitos vinculados ao seu objeto de estudo.

A Geografia tem muito a contribuir para a formação dos alunos ao fornecer um conjunto de saberes capaz de lhes servir como instrumental teórico de interpretação do mundo para melhor apreendê-lo e nele atuar.

E, mais, pelo seu caráter interdisciplinar, por fazer uso de saberes das mais diversas áreas do conhecimento, como economia, sociologia, agronomia etc., ela serve, na escola, para apresentar um conjunto vasto de elementos significativos da cultura que permite ao aluno obter uma visão menos fragmentada da realidade, compreender como o espaço é produzido pela sociedade e nele atuar de modo consciente e crítico.

Especificamente à Geografia, a interdisciplinaridade no ensino básico pode se concretizar de formas tão distintas quanto a criatividade e envolvimento dos professores. Porém, algumas aproximações temáticas com outros campos disciplinares evidenciam possibilidades, como a questão da formação territorial em História, das questões socioambientais com as Ciências, a leitura e interpretação da paisagem com Artes e Literatura, no estudo dos regionalismos com Língua Portuguesa e nos temas associados às representações cartográficas com Matemática.

No entanto, é preciso tomar cuidado com essa visão que dá primazia à Geografia na abordagem do real ou que a coloca como a “ciência ponte” por estar localizada no campo de conhecimento que concilia aspectos humanos e naturais.

Um ponto importante a considerar no ensino de Geografia na atualidade é a dimensão que o lugar e o espaço vividos cotidianamente pelo aluno ganharam com o advento da globalização em concomitância com a valorização das teorias da aprendizagem amparadas sobretudo nas contribuições de Jean Piaget e Lev Vygostky.

Os avanços técnicos acompanhados de ações políticas tornaram mais complexa a separação entre próximo e distante. As ações que se desenvolvem

em determinado lugar não mais encontram justificativa apenas onde se manifestam, sendo, muitas vezes provenientes de lugares situados a milhares de quilômetros de distância.

Entretanto, não se justifica explicar o lugar apenas por essas ações de origem estrangeira, pois no lugar elas nem sempre são efetivadas como foram previstas ou mesmo se efetivam sem resistência. O lugar deve ser visto, ao mesmo tempo, na sua singularidade e naquilo que tem de homogêneo ao resto do mundo.

Portanto, propor atividades didáticas que considerem o contexto do estudante bem como suas experiências prévias não significa dizer que se deve sempre iniciar um tema a partir da rua, do bairro ou do município onde o estudante vive. A questão é a necessidade de trabalhar com a manifestação do fenômeno ou sua explicação a partir de abordagem multiescalar – local/regional/nacional/mundial. Ou seja, trata-se de uma abordagem bastante cara à Geografia, a questão das escalas geográficas, que não pode ser tomada como sinônimo de escala cartográfica.

Os conteúdos de ensino da Geografia devem instrumentalizar as análises e interpretações dos fatos e fenômenos nas variadas escalas geográficas ao longo de toda educação básica. Nesse processo, é essencial promover a apropriação e utilização da linguagem cartográfica. Portanto, os conceitos e procedimentos abordados pela Geografia na sala de aula, bem como a metodologia de ensino utilizada devem:

- a) Apresentar relações espaço-temporais que possibilitam ao aluno compreender a construção histórica do espaço geográfico.
- b) Possibilitar ao aluno compreender as dinâmicas e processos físicos, sociais, econômicos, políticos e culturais constituintes do espaço geográfico a partir do entendimento das relações estabelecidas entre a sociedade e natureza.
- c) Identificar e correlacionar os princípios lógicos da disciplina na abordagem dos fenômenos, que são: localização, distribuição, extensão, distância e escala.
- d) Possibilitar o desenvolvimento da linguagem do aluno, ampliando suas habilidades de expressão escrita, gráfica e cartográfica, distinguindo e articulando diferentes escalas geográficas.

Para mais informações sobre o ensino da *Geografia escolar*, consultar documento publicado pela DOT/SME de São Paulo em 2007 - *Orientações curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo II – Geografia* – especificamente os tópicos presentes entre as páginas 34 e 45.

3.2 Geografia na EJA

*A leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura desta
implica a continuidade daquela.*

Paulo Freire

A Geografia escolar deve ser compreendida a partir da especificidade do público aprendiz.

Além dos objetivos específicos da área para cada segmento da educação básica (ensino fundamental – anos iniciais e finais – e ensino médio), é necessária a adequação tanto dos conteúdos quanto da metodologia de ensino voltada para os alunos que frequentam os cursos classificados como Educação de Jovens e Adultos considerando a trajetória de vida desses alunos, na perspectiva de que o futuro deles não seja mera reprodução do presente.

As especificidades e características gerais do ensino na Educação de Jovens e Adultos já foram amplamente abordadas nos documentos *Reorganização da EJA: Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de São Paulo* (São Paulo, 2008) e *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos* (São Paulo, 2008), ambos publicados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo sob responsabilidade de sua Diretoria de Orientação Técnica.

A definição dos conteúdos de ensino em Geografia devem levar em conta o cenário atual do mundo em consonância com a dimensão concreta do mundo

vivida pelos alunos. Temas vinculados ao mundo do trabalho, às questões socioambientais e à segregação espacial são exemplos de conteúdos pertinentes à clientela específica de EJA e aos objetivos da Geografia escolar para este segmento educacional.

Isso não significa que o curso deve ter caráter meramente pragmático e utilitário, ou seja, ensinar apenas conteúdos que podem ser empiricizados no cotidiano do aluno. Vale lembrar que a educação tem também por meta auxiliar o aluno a superar limites, a vislumbrar outras formas de compreensão e participação no mundo.

Deve-se considerar que esses alunos estão pelo município de São Paulo, que vivem a cidade de diferentes formas, frequentemente como trabalhadores, reais ou potenciais, que se deslocam cotidianamente pela cidade, sobretudo pelos espaços públicos, e habitam lugares com poucas opções culturais e de lazer ou estão impedidos de frequentá-los em razão de seu poder econômico ou por não valorizarem ou se não sentirem autorizados a frequentar determinadas práticas culturais.

Portanto, o estudo do espaço urbano, que já é fundamental para qualquer aluno tendo em conta a importância das cidades no mundo atual é mais relevante considerando os alunos como moradores, trabalhadores ou assíduos frequentadores da cidade de São Paulo.

Entretanto, valendo-se do histórico de formação da população paulistana, e os alunos da EJA como exemplos reais desse processo, avalia-se que muitos são originários de outras localidades ou descendentes de migrantes, provenientes de realidades socioespaciais distintas da cidade de São Paulo o que impõe como tema a questão da mobilidade espacial, das desigualdades regionais brasileiras e mundiais, dos aspectos culturais, dos ritmos de vida no campo e na cidade.

Sendo assim, a seleção dos conteúdos de ensino bem como a metodologia de ensino-aprendizagem devem considerar:

- Abordagem menos fragmentada da disciplina (Geografia humana X Geografia física). Evitar tricotomia – natureza-sociedade-economia – ou a abordagem tradicional “a Terra e o Homem”, que descreve separadamente os elementos

da natureza e da sociedade, qualificando-os, quantificando-os, categorizando-os, localizando-os, etc., e entende o espaço como palco das ações humanas, como mero substrato.

- Os conceitos estruturantes da disciplina, que devem orientar os temas e discussões são: espaço geográfico, lugar, paisagem, região, território, sociedade, natureza, cultura. É importante manter a noção de totalidade, a manifestação dos fenômenos em distintas escalas espaciais e temporais bem como a dimensão histórica do espaço geográfico.
- Uso e elaboração de mapas, gráficos e tabelas. Desenvolvimento da linguagem cartográfica – não apenas aprender o mapa, mas aprender pelo mapa.
- Desenvolvimento da competência leitora e escritora por meio do trabalho com distintos gêneros textuais das distintas esferas de circulação e estratégias e habilidades utilizadas antes, durante e depois da leitura.
- Possibilitar o uso, diálogo e desenvolvimento de diferentes linguagens (cinematográfica, artística, fotográfica...). Considerar o ensino de Geografia a partir dos fatos e fenômenos que se dão no cotidiano, são veiculados pela mídia impressa, televisiva e radiofônica e, portanto, temas de conversas entre jovens e adultos.
- Promover forte articulação entre as imagens (fotos, mapas, gráficos, tabelas...) com o texto na promoção do estudo da paisagem.
- Considerar o trabalho de campo ou o estudo do meio como uma importante ferramenta metodológica para o ensino dos conteúdos da disciplina.
- Presença de fragmentos originais de textos complementares de significativa relevância social. Considerar clássicos da literatura, textos de jornais e revistas e artigos de divulgação científica.
- Desenvolvimento de habilidade de pesquisa – localizar fonte, obter informação, tratamento, sistematização e apresentação.
- Propostas de atividades experienciais – modelo, maquetes, simulação, desenho, esquema na dimensão científica e não lúdica como acontece nas séries iniciais do ensino fundamental.
- Estimular e possibilitar a construção da cidadania por meio de debates de questões polêmicas que necessitam do referencial teórico da Geografia para

problematizar o senso comum, desconstruir preconceitos e dar sentido aos direitos e deveres do cidadão.

- A complexidade do texto, dos temas e dos conceitos deve ser crescente, apresentar articulação e tratar de temas relacionados ao universo juvenil e adulto.
- Buscar atender a diversidade cultural e geográfica do país, não reforçar visões estereotipadas e incorporar saberes populares regionais na construção do saber científico.
- Considerar o diálogo com as demais disciplinas na perspectiva da promoção do trabalho integrado com outras áreas do conhecimento.

A escola é onde se transmite aos segmentos majoritários da população um tipo de saber valorizado socialmente, ao qual esses não teriam acesso .

Portanto, as experiências culturais da clientela específica da EJA devem ser consideradas como pontos de partida para as atividades de ensino e não propriamente como provedoras de conteúdo.

O currículo deve assegurar um conjunto de conhecimentos básicos e ser flexível para incorporar a diversidade. Deve possuir características universais, não representando interesses regionais, de grupos ou classes.

E as expectativas de aprendizagem devem ser compreendidas como referenciais ao planejamento das intervenções pedagógicas, pois, embora oficiais, não são obrigatórias, respeitando a autonomia da escola e do professor.



CAPÍTULO 4

4. Expectativas de aprendizagem em Geografia

Professora: *Hoje vamos fazer uma redação sobre o imperialismo, a luta de classes e a dominação capitalista na Ásia.*

Aluno: *Professora, o que é Ásia?*

Antônio Carlos Robert Moraes

A seguir, estão dispostas as expectativas de aprendizagem de Geografia para as etapas *Complementar* e *Final* da EJA, propostas no documento *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos* (São Paulo, 2008), já incorporadas as adequações conceituais necessárias para a sustentação da coerência teórico-metodológica do ensino de Geografia.

As expectativas devem ser interpretadas como instrumento orientador da prática em sala de aula e não como o programa das aulas. Seu papel é auxiliar no planejamento das aulas, na seleção e ordenação dos conteúdos e também na metodologia de ensino.

Não estão dispostas em ordem de importância ou nível de complexidade. Não se trata de uma lista de referências que deve ser assinalada como realizada uma a uma. Geralmente, uma única proposta de atividade contribui com o desenvolvimento de mais de uma expectativa de aprendizagem e dificilmente uma delas é plenamente desenvolvida apenas nesta atividade ou em uma aula.

As expectativas de aprendizagem são norteadoras da seleção dos conteúdos e do planejamento das estratégias de ensino e avaliação.

4.1 Etapa Complementar

EC1. Conhecer a organização e produção do espaço geográfico a partir das relações entre a sociedade e os processos da natureza;

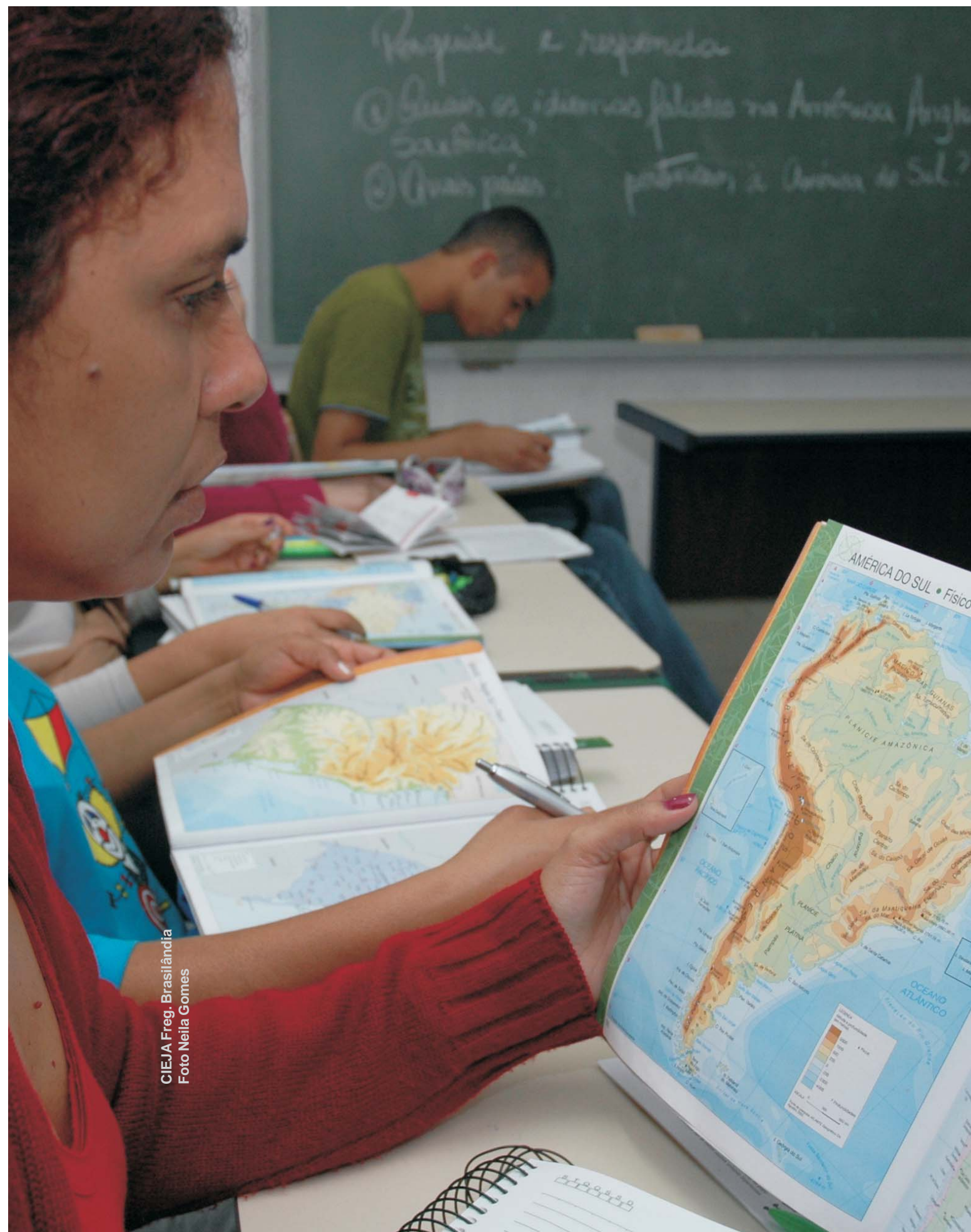
- EC2. Entender o espaço como criação da vida em sociedade;
- EC3. Estabelecer relações entre espaço e História;
- EC4. Conhecer e utilizar a linguagem cartográfica para observar, analisar e interpretar fatos e fenômenos geográficos;
- EC5. Perceber, na observação da paisagem, as interações entre sociedade e natureza e diferenciar as influências econômicas, políticas e culturais na sua constituição;
- EC6. Examinar diferentes formas de produção e organização do espaço;
- EC7. Compreender a organização dos espaços urbano e rural e a produção da segregação socioespacial;
- EC8. Compreender o impacto do processo de industrialização no campo e na cidade;
- EC9. Conhecer as relações entre espaço e desenvolvimento econômico;
- EC10. Compreender as relações entre espaço e a formação dos Estados;
- EC11. Reconhecer que as condições de vida, as formas de manifestação institucionais da política, os avanços técnicos e tecnológicos e as transformações socioculturais são resultados de conflitos e acordos entre os grupos e classes sociais;
- EC12. Reconhecer mudanças e permanências na paisagem por meio do estudo dos fatos e fenômenos naturais, econômicos, políticos e culturais que a produziram ao longo do tempo.

4.2 Etapa Final

- EF1. Utilizar a linguagem gráfica e cartográfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos;
- EF2. Conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa em geografia para o estudo e a intervenção social;
- EF3. Compreender como se manifestam e se interrelacionam as atividades econômicas, políticas e culturais nas escalas local, regional e global;

- EF4. Entender as causas e as consequências da produção e organização do espaço em diferentes escalas geográficas;
- EF5. Compreender o meio geográfico como o espaço em que homens e mulheres atuam como fonte de vida e bem social;
- EF6. Interpretar os impactos da reestruturação produtiva (transformação tecnológica, neoliberalismo e globalização), no mundo da produção imediata quanto no espaço da reprodução social;
- EF7. Conhecer formas solidárias de organização econômico-social (economia solidária, geração de emprego e renda, alternativas ao emprego formal, cooperativismo) e perceber sua importância;
- EF8. Perceber o funcionamento e a lógica da distinção entre espaço público e espaço privado;
- EF9. Observar os processos de ocupação nacional e internacional do espaço com base na produção e circulação de bens;
- EF10. Compreender as principais formas de organização do espaço urbano e a produção da segregação socioespacial;
- EF11. Compreender as articulações entre espaço urbano e manifestações culturais;
- EF12. Compreender como, por que e para que os diferentes grupos sociais e as pessoas utilizam objetos, técnicas e sistemas de ação em sua época a partir do espaço;
- EF13. Compreender as implicações da base natural do espaço no desenvolvimento de diferentes formas de relação entre a sociedade e a natureza;
- EF14. Examinar e interpretar, pelo uso de imagens, gráficos e mapas, diferentes formas de organização do espaço;
- EF15. Analisar o cotidiano geograficamente e ter consciência espacial dos fatos e fenômenos para além dos referenciais do senso comum;
- EF16. Observar e identificar as relações humanas inscritas como marcas no espaço, a partir de elementos sociais e culturais;
- EF17. Compreender a paisagem, o território e o lugar, identificando suas relações, problemas e contradições;

- EF18. Conhecer e usar diferentes linguagens e formas de expressão (gravura, literatura, dados estatísticos, documentos etc.) na percepção e análise da paisagem;
- EF19. Utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de variados gêneros, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros.



CIEJA Freg. Brasilândia
Foto Neila Gomes

CAPÍTULO 5

5. Propostas de eixos temáticos de geografia

Os quatro eixos temáticos listados a seguir são algumas sugestões de abordagem dos conteúdos de Geografia em EJA e que possibilitam desenvolver o conjunto de expectativas de aprendizagem proposto para a área.

Foram eleitos considerando suas importâncias e centralidades na explicação dos fatos, fenômenos e processos atuais e constituem-se em um repertório adequado à compreensão do espaço geográfico pela população de jovens e adultos nessa etapa da escolaridade.

Os eixos temáticos estão organizados em subtemas, os quais, por sua vez, compreendem um conjunto de conteúdos. São eles:

a. Cartografia

- A linguagem cartográfica
- A cartografia como metodologia
- Leitura e interpretação de mapas variados

b. Sociedade e território

- A produção e organização do espaço geográfico
- A urbanização da sociedade
- As transformações do campo
- As relações campo-cidade
- Segregação socioespacial

c. Questões socioambientais

- Relação sociedade e natureza
- Ritmo social e ritmo natural
- Dinâmicas da natureza
- Recursos naturais
- Desenvolvimento sustentado

d. Globalização e fragmentação do espaço

- Os sistemas técnicos da globalização
- Redes e fluxos globais
- A distribuição do poder
- Centro e periferia
- Relação local-global

A seguir será apresentado o desenvolvimento conceitual dos eixos temáticos. Não se pretendeu explicitar todos os conteúdos associados aos eixos temáticos tanto em razão de sua quantidade quanto de suas complexidades. Assim, apenas alguns subtemas serão desenvolvidos.

Aqueles eleitos para discussão serão abordados segundo os pressupostos teóricos apresentados no início desse caderno e de forma a tornar claro o movimento metodológico necessário para o ensino de Geografia e assim ter o caráter de exemplaridade.

5.1 Cartografia

A Geografia sempre esteve associada aos mapas e ainda hoje é comum muitas pessoas reduzirem o campo do conhecimento da disciplina à elaboração de mapas e descrição da paisagem.

Essa visão estereotipada permanece na concepção de grande parte da sociedade, incluindo mesmo professores de outras áreas do conhecimento presentes no currículo da educação básica. Visão frequentemente constatada nas propostas de projetos interdisciplinares na escola, em que o professor de Geografia é convocado a participar contribuindo com o mapeamento do fenômeno e a descrição de sua localização geográfica.

Felizmente, tal prática não é unanimidade na escola, graças aos avanços na discussão sobre o objeto de pesquisa e sobre os conteúdos de ensino da disciplina

realizados no Brasil, mais intensamente a partir da década de 1980, e ao trabalho de muitos professores.

Os conteúdos de ensino da Geografia devem instrumentalizar as análises e interpretações dos fatos e fenômenos nas variadas escalas (local, regional, nacional e mundial) ao longo de toda educação básica. Nesse processo, é essencial promover a apropriação e utilização da linguagem cartográfica.

Nas séries iniciais do ensino fundamental, o ensino de Geografia deve estar orientado para que o estudante adquira consciência espacial e a capacidade de desenvolver as primeiras noções de raciocínios espaciais. Para isso, deve-se priorizar a existência dos elementos materiais e imateriais do espaço; a apropriação da natureza e suas transformações advindas das ações dos indivíduos e dos grupos sociais considerando, sobretudo, a paisagem local e sua relação com os fluxos horizontais e verticais, o lugar e o espaço vivido dos alunos, bem como a identificação e diferenciação do espaço rural e do espaço urbano.

É nesse ciclo que ocorre o processo de *alfabetização cartográfica* nos alunos, por meio da aquisição dos seus conceitos e códigos elementares, como, por exemplo, o desenvolvimento de relações topológicas, relações espaciais projetivas e euclidianas, lateralidade, distância, localização e orientação espacial, visão oblíqua e vertical, alfabeto cartográfico – ponto, linha e área –, noção de legenda e representação etc. Essa aquisição deve acontecer a partir da observação do movimento aparente do Sol, da construção de maquetes, desenho de paisagens e de mapas mentais (trajeto casa – escola, por exemplo), elaboração de plantas da escola ou do bairro, usos de globo terrestre, observação de fotos aéreas, mapas variados, imagens de satélites dentre outros.

Entretanto, muitas dessas atividades experienciais e procedimentais não são adequadas ao universo de alunos da EJA, o que não significa que o raciocínio espacial e a aquisição da linguagem cartográfica promovida por esses encaminhamentos sejam supérfluos para este segmento de ensino. Muitas das dificuldades que as pessoas enfrentam com a leitura de mapas e orientação espacial advêm de lacunas conceituais e procedimentais desenvolvidas nesse processo inicial de aquisição de habilidades relacionadas à representação cartográfica.

Portanto, dependendo do nível de proficiência dos alunos com os conceitos da cartografia pode ser importante desenvolver atividades de construção da planta da escola e trabalhar com o conceito de escala, visão oblíqua e vertical, legenda etc.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, além da continuidade ao processo de *alfabetização cartográfica*, os alunos devem desenvolver habilidades com a linguagem

cartográfica que lhes possibilite realizar localização/análise e correlação de informações nos diversos produtos cartográficos. Teoricamente, são essas as principais habilidades a serem desenvolvidas junto aos alunos da EJA.

Localização e análise envolvem geralmente o estudo isolado do fenômeno, fazem uso de apenas um mapa. Já a correlação exige a combinação de informações provenientes de, no mínimo, dois mapas diferentes, exigindo sua combinação e comparação.

Nesta etapa, o trabalho com cartografia deve se estruturar em dois eixos: um no qual o aluno faz leituras críticas de produtos cartográficos previamente elaborados, e ou onde o aluno elabora os produtos cartográficos, de forma consciente e não se limitando a copiar mapas.

No primeiro eixo, os produtos são, sobretudo, os mapas, as cartas e as plantas. No segundo, os alunos devem trabalhar com imagens tridimensionais e bidimensionais, maquetes e croquis.

A leitura e interpretação de mapas é um recurso fundamental no processo de ensino e aprendizagem de Geografia. Os mapas apresentam-se como ferramentas de grande utilidade em sala de aula por representarem recortes do espaço geográfico em diferentes escalas e com diferentes enfoques temáticos.

As características dessa linguagem singular e muito presente no ensino de Geografia proporcionam inúmeras possibilidades para o estudo de lugares, regiões, países e do mundo e são fundamentais para o desenvolvimento do raciocínio espacial do aluno.

Enquanto linguagem, a Cartografia pode ser considerada uma linguagem *visual, universal e não-sequencial*, dotada de signos, convenções e símbolos gráficos próprios. Nesse sentido, guarda distinções em relação às linguagens verbais orais e escritas, situando-se no campo das imagens, dos registros visuais.

Além dos fenômenos do presente, os mapas podem representar tempos pretéritos e projeções de cenários futuros, proporcionando fontes importantes para a compreensão da dinâmica dos processos de constituição do espaço ao longo do tempo.

Na escola, uma prática ainda bastante presente no ensino de Geografia é a promoção do ensino da cartografia desvinculada dos eixos e conteúdos temáticos da disciplina. Trabalha-se o ensino dos diversos conceitos, técnicas e elementos estruturais da cartografia (projeções, escala, legenda, tipos de mapa etc.) como um

fim em si mesmo. Essa tradicional concepção de que primeiro se ensina o mapa e depois os conteúdos temáticos de Geografia deve ser modificada, pois se aprende Geografia também pelos mapas.

Geralmente o trabalho com mapas em sala de aula deve ser ao mesmo tempo um meio e um fim. O mapa é um instrumento para a leitura do espaço geográfico, identificação de fatos e fenômenos que dificilmente são apreendidos na escala da percepção da visão em campo ou mesmo impossível de serem observados. Os mapas são um instrumento, um meio para o estudo e aprendizagem dos distintos conteúdos. Mas para fazer uso desse recurso os alunos precisam aprender a interpretar os signos nele presentes. O trabalho com mapas em sala de aula também tem a finalidade de ensinar o aluno a ler e interpretar essa linguagem.

A cartografia é, assim, uma opção metodológica na qual o aluno aprende ao mesmo tempo as especificidades e possibilidades interpretativas dessa linguagem e a compreensão dos variados fenômenos que são objeto de estudo da Geografia. Nesse sentido, torna-se tarefa do professor fazer com que o aluno aprofunde suas habilidades de leitura e interpretação cartográfica simultaneamente ao desenvolvimento dos conteúdos da Geografia escolar (população, clima, indústria, etc.)

Ha um bom tempo o ensino de cartografia é objeto de pesquisa nos meios universitários e um campo que apresenta bibliografia específica de qualidade voltada aos professores. Entretanto, a maior parte dessa reflexão teórica é dirigida para o trabalho com alunos da escola regular, sobretudo aqueles que estão nos anos iniciais. São poucas as contribuições para o ensino da cartografia para alunos de EJA.

Portanto, as orientações pedagógicas para o desenvolvimento da linguagem cartográfica junto aos alunos do ensino regular precisam ser adequadas à realidade da Educação de Jovens e Adultos. Não é possível imaginar a simples repetição dessas sequências e propostas de atividades com alunos com outro perfil, trajetória pessoal e escolar, capacidade intelectual e interesses vinculados ao universo adulto. Porém, não se pode prescindir da contribuição desses importantes referenciais teóricos para se pensar em como adequá-los para a prática com jovens e adultos.

Essa postura (ou esse ajuste) significa, por exemplo, que de acordo com o objetivo para cada turma e o tema abordado em sala, é possível realizar atividades como o desenho do trajeto casa-escola para o diagnóstico das representações espaciais dos alunos.

A partir dessas considerações sobre a importância e finalidade da cartografia

para o ensino dos conteúdos de Geografia, conclui-se que este eixo temático contribui para o desenvolvimento de todas as expectativas de aprendizagem previstas para a disciplina nas etapas complementar e final e não apenas aquela a qual faz menção explícita (EC1).

5.1.1 Orientações didáticas

Há muitos sítios na Internet de órgãos e secretarias públicas das três esferas de poder – municipal, estadual e federal – que oferecem ótimos recursos cartográficos que podem ser utilizados em sala de aula, por meio da impressão dos mapas ou, ainda melhor, manipulação desses mapas no próprio ambiente virtual.

O site da Secretaria Municipal de Planejamento de São Paulo (<http://sempla.prefeitura.sp.gov.br>) é um bom exemplo, pois disponibiliza uma série de mapas, dados e outras publicações sobre o município de São Paulo que podem ser utilizados para problematizar a realidade vivida pelos alunos em seus locais de moradia ou em seus trajetos diários pela cidade.

Sugerimos a utilização de alguns mapas presentes na publicação *Olhar São Paulo: contrastes urbanos*, de 2007, disponível em <http://sempla.prefeitura.sp.gov.br/olhar/>, que traçam um perfil do município com foco nas desigualdades socioterritoriais.

Os mapas das páginas 10 e 11, que representam a evolução da distribuição territorial da população entre 1950 e 2000, por serem de mais fácil leitura e neles serem abordados temas que implicam diretamente a história de vida dos alunos e seus familiares, possibilitam um trabalho que articula, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da habilidade de leitura cartográfica com o entendimento do fenômeno representado.

A sequência de atividade pode ser iniciada a partir do reconhecimento do tema cartografado por meio do título do mapa e a correta leitura da legenda. Os alunos podem ser organizados em duplas ou pequenos grupos diante de um mesmo computador para explorar os mapas segundo as orientações do professor. O trabalho deve ser iniciado em sala de aula com algumas problematizações aos alunos sobre o aumento ou diminuição da população do município, onde eles imaginam que vivem mais e menos pessoas, que hipóteses têm para suas representações etc.

Diante dos mapas, pode ser que alguns alunos não reconheçam o limite territorial do município de São Paulo e far-se-á necessária sua apresentação. Os alunos com

mais informações podem auxiliar na orientação daqueles que desconhecem o mapa do município. Se for o caso, sugerir a consulta do mapa da página 06 dessa mesma publicação onde estão representados os distritos do município e os alunos podem localizar onde moram, trabalham, conhecem, onde vive algum parente ou amigo etc.

Em seguida, propor a leitura dos elementos cartográficos que auxiliam em sua interpretação: o título e a legenda. Os alunos devem estabelecer a relação de proporcionalidade entre o tamanho dos círculos e o número de pessoas. Sugerir a comparação dos dados referentes ao distrito onde vivem: se o número de habitantes aumentou muito ao longo dos anos, se é um distrito muito ou pouco populoso, qual hipótese têm para explicar esse fato (por que ali vivem ou não muitas pessoas?); como explicam a concentração populacional em determinadas regiões do município e vazios demográficos em outras. Solicitar a descrição da paisagem dos distritos mais e menos populosos; explorar os dados do número da população em cada década e perguntar quando ocorreu o maior crescimento populacional e qual explicação existe para esse crescimento. Levantar as histórias pessoais e familiares destacando os casos de imigração ou deslocamento dentro do município para relacioná-los com os dados dos mapas; questionar o prognóstico que fazem sobre o crescimento da população da cidade (se o ritmo vai aumentar ou diminuir, onde as pessoas irão morar, como ficará o custo das moradias, o sistema de abastecimento de água e esgoto, o sistema de transporte público etc.)

Por fim, os alunos, reunidos em duplas ou pequenos grupos, podem registrar em forma de texto as conclusões que realizaram a partir da leitura dos mapas ou construir um croqui cartográfico (um esboço, um desenho simples que represente um determinado espaço sem a necessidade da precisão do contorno do território e da escala cartográfica) para representar como pode estar a distribuição da população na cidade em 2020. Para essa segunda atividade, o mapa da página 15 do documento *Olhar São Paulo: contrastes urbanos*, será muito útil, pois representa as taxas de crescimento anual da população.

E dependendo do grau de proficiência dos alunos para o trabalho com mapas, há muitas outras informações presentes nessa publicação citada que possibilitam discussões e aprendizagens por meio da problematização do senso comum dos alunos sobre temas como violência, mercado de trabalho, rede de transporte, população moradora em favelas e questões etárias.

5.2 Sociedade e território

5.2.1 A urbanização da sociedade

Este eixo temático tem como finalidade evidenciar que a origem das cidades está relacionada com as necessidades de cada sociedade em cada momento histórico. E que essas necessidades, contextualizadas ao grau de desenvolvimento técnico, aos valores culturais dos diferentes agrupamentos humanos e às características do meio geográfico de onde estavam inseridas estas sociedades resultaram em artefatos que promoveram novas organizações do espaço geográfico.

A compreensão dessa relação é fundamental para a leitura e interpretação do mundo atual, em que a lógica de organização do espaço é comandada pelo espaço urbano. É de fundamental importância para o público de EJA das escolas do município de São Paulo, cidade das mais complexas. São Paulo apresenta desafios cotidianos aos seus habitantes que podem ser perfeitamente aproveitados como objetos de estudo nas aulas de geografia.

Os seres humanos, desde sua origem, se relacionam com a natureza para atender às suas necessidades básicas de sobrevivência: alimentação (água e comida) e proteção (abrigo e vestimentas). Ao longo da história, os seres humanos desenvolveram diferentes técnicas de se relacionar com a natureza. Essas técnicas são tanto materiais, como por exemplo, a construção de ferramentas, como enxadas, foices, machados e não materiais, como o conhecimento preliminar do ritmo climático e dos princípios da agricultura, dentre outros.

As ferramentas e instrumentos desenvolvidos em cada sociedade resultaram das características culturais e dos aspectos naturais da área onde se encontravam. O acréscimo dos diferentes artefatos culturais ao espaço modificou os modos de vida dessas sociedades ao criar novas formas dos seres humanos obterem aquilo que era necessário para a vida. Esse conjunto de objetos criados pela humanidade transforma a forma como ela se relaciona com a natureza e consequentemente traz mudanças na própria constituição da sociedade. Esse processo se deu continuamente de forma particular para cada agrupamento humano.

Com o passar do tempo e o desenvolvimento das sociedades, o mundo e as técnicas foram tornando-se mais complexas. Se, no princípio, os grupos humanos faziam uso de cavernas e outras estruturas naturais para se proteger do calor e do

frio, com o desenvolvimento técnico e a criação de artefatos e instrumentos, passaram a construir abrigos artificiais. Esses novos objetos passaram a povoar o então espaço onde predominavam os elementos da natureza.

Ao criar um novo objeto, ferramenta, artefato, um campo enorme de possibilidades se abre para outras formas de a humanidade organizar sua vida. O que está por trás da criação de artefatos e objetos é a facilitação da vida material e cultural das pessoas.

Se antes, ao sentir sede, o homem tinha de se dirigir a todo momento até uma fonte d'água, o desenvolvimento da técnica de armazenamento de água em cascas de frutos possibilitou-lhe poupar certo número de deslocamentos cotidianos até o local onde se encontrava a fonte d'água. Essa economia de tempo e energia libera o homem para se dedicar a outros afazeres, dentre eles, o desenvolvimento de novas técnicas.

Ao perceber a vantagem de armazenar água, o ser humano começou a pensar como poderia ampliar a capacidade de armazenanento e procurar por outros recursos naturais capazes de conter maior volume de água.

Porém, a capacidade de armazenamento estava limitada à capacidade de transporte. De nada adiantava descobrir uma enorme casca de alguma espécie vegetal capaz de armazenar muitos litros d'água se não era possível transportar essa casca até o local desejado.

Então, faz-se necessário o trabalho coletivo: mais de uma pessoa para carregar essa água. Ou, se por alguma razão não havia condições para o trabalho colaborativo, foi necessário desenvolver outra técnica para levar essa água até o local desejado. A construção de buracos, devidamente impermeabilizados com algum material natural que cumprisse essa função de armazenar a água da chuva, pode ter sido uma estratégia.

Porém, essa técnica é dependente do ritmo natural, pois é condicionada pelas chuvas. Outra possibilidade é fazer a água chegar até o ponto desejado por meio de um sistema de transporte por canais, escavados no chão ou conectados por troncos de árvores ou bambus.

Tudo isso são especulações sobre o que poderia ter se passado com um hipotético grupo humano em determinado lugar nos princípios da história. Vale lembrar que o desenvolvimento das técnicas não se dá ao mesmo tempo nas diferentes comunidades. Tampouco que o desenvolvimento técnico é sempre um avanço ao modelo anterior, que a sociedade invariavelmente caminha para o aperfeiçoamento, ou ao contrário.

O que hoje pode ser banal, em tempos imemoriais não o foi. Herdamos o

conhecimento desenvolvido ao longo de muitos anos de muitas gerações. Podemos listar muitas outras técnicas e artefatos construídos pelos seres humanos que datam do princípio de sua história, como o domínio do fogo, a invenção da roda, a confecção de roupas e sapatos, o uso de instrumentos que ampliam sua força física, como lanças, etc.

Foram com essas técnicas que os seres humanos puderam se dispersar para diferentes regiões do planeta, pois o fogo e as roupas propiciaram a proteção contra os rigores de temperaturas baixas, por exemplo. Além disso, o conhecimento de técnicas de cultivos e do próprio funcionamento do corpo humano, dentre outros, possibilitaram o aumento populacional e a formação de comunidades fixadas em determinadas áreas do território.

Desse modo, certas atividades típicas do meio urbano passaram a ser realizadas por indivíduos que se especializaram nelas e assumiram papéis sociais específicos. A maior divisão social do trabalho foi, ao mesmo tempo, causa e consequência da aglomeração de pessoas num mesmo lugar e desenvolvimento de um modo de vida urbano.

O primeiro ponto que merece destaque é a capacidade do ser humano fazer uso de sua inteligência e habilidades manuais para a construção de ferramentas, o que o difere radicalmente dos demais animais. Essas ferramentas e demais artefatos criados pela humanidade e dispostos no meio geográfico são denominados *objetos geográficos*.

Ao longo da história, a humanidade elaborou mais e mais ferramentas, artefatos, equipamentos, e distintas estruturas artificiais que foram transformando o meio natural em um meio artificial ou, em outras palavras, um *meio técnico*.

Assim, o meio geográfico no qual predominavam os objetos originados pela história natural, como rios, montanhas, matas, etc., passa a abrigar outros objetos provenientes do trabalho humano que tendem a se multiplicar tanto em quantidade como em diversidade e transformam ou até mesmo substituem muitos dos objetos naturais. E se no princípio todas essas transformações estavam associadas ao suprimento das necessidades mais básicas dos seres humanos, como alimentação, abrigo, proteção, deslocamento; atualmente, a produção do espaço atende a uma complexidade de finalidades que não mais essas tão elementares para a vida biológica do ser humano.

O ser humano é, por exemplo, capaz de ampliar sua memória ao desenvolver a técnica da grafia e passar a registrar informações que lhe podem ser úteis e transmitidas para outras gerações sem a necessidade da linguagem oral.

O que você faz se não pode ou não quer esquecer determinada informação? É verdade que a quantidade de informação de que precisamos hoje em dia é enorme e seria muito difícil armazená-las apenas no cérebro.

Como exemplo, considere apenas os números de telefone de que utiliza frequente ou esporadicamente. E suas informações pessoais, como CPF, RG, certidão de nascimento e casamento, PIS, conta bancária, INSS, título de eleitor etc. Esse processo se dá para os conhecimentos desenvolvidos pela humanidade, registrados em livros, filmes, fotografias, sons etc. Impossível tê-los todos de cor.

Para ter acesso a todos eles nos são necessárias algumas ferramentas. Para se apropriar de um livro, é preciso saber ler. Se o livro tratar de tema complexo, apenas o domínio básico da leitura não será suficiente, são necessários conhecimentos prévios sobre os conceitos ali registrados e também a experiência com formas de escrita mais sofisticadas, necessárias para o tratamento de conteúdos mais complexos.

Também ocorre o mesmo procedimento com a leitura que fazemos do espaço urbano. Podemos observar a paisagem e apreender algumas informações. Por meio da experiência, orientação e estudo podemos passar a enxergar outros elementos e outras informações presentes nessa mesma paisagem. É disso que tratamos aqui.

Vamos nos concentrar nos artefatos criados pelos seres humanos, sua dispersão no espaço e as mudanças que provocaram na produção e organização do espaço geográfico.

A invenção da roda e o seu uso para facilitar o deslocamento de recursos, produtos e bens de um local para o outro possibilitou aumentar as distâncias de deslocamento, o volume do que é transportado e a rapidez. Apenas isso traz enormes potencialidades para a forma como os seres humanos dispunham para organizar suas vidas e expandir suas ações pelo espaço.

Ao criar e dispor no espaço um conjunto de objetos para facilitar a vida em sociedade, um novo tipo de meio geográfico é criado. A invenção da roda e sua utilização como estrutura para meio de transporte (carroças, carros de boi, charretes etc.) implica a construção de estradas amplas e traçadas e topografia possíveis de serem percorridos; os elevadores possibilitaram a proliferação de grandes edifícios.

O exemplo de maior complexidade de um objeto geográfico são as cidades. O meio urbano concentra numa pequena porção do espaço tudo aquilo necessário para a vida humana, como abrigo, alimentos, parceiros sexuais, entretenimento, etc., ao

menos como potencialidade, o que significa que nem todos têm acesso a tudo de que a cidade dispõe e na mesma qualidade e quantidade.

A cidade é o lugar onde se concentra a divisão do trabalho e isso liberta o ser humano de sua luta cotidiana contra as adversidades naturais e facilita a reprodução da vida biológica e social. É o ponto central do meio geográfico por justamente apresentar uma diversidade de objetos geográficos e comandar aquilo que acontece em outras localidades, seja o meio rural ou até mesmo outras cidades. E quanto mais complexa e importante a cidade maior será a escala de sua influência.

O que é preciso observar em uma cidade para minimamente entender a sua dinâmica? O que as cidades têm de semelhante e de diferente? O que é uma cidade?

Podemos olhar uma cidade hoje e classificá-la de acordo com suas características mais evidentes, como o número de habitantes, a área, a localização, a função, a presença e a ausência de equipamentos urbanos, os serviços, o comércio, as indústrias, os órgãos governamentais.

Podemos também verificar seus aspectos físicos, ou naturais, como o tipo climático, as formas do relevo, a hidrografia, os resquícios da vegetação original. Ou ainda destacar os aspectos econômicos: o nível de renda dos seus habitantes, o custo de vida, o valor dos imóveis, a oferta de empregos etc.

Todas essas questões podem ser observadas num instantâneo, um dado do presente. Ou observada a sua dinâmica, ou seja, como essas diferentes informações vêm evoluindo ao longo do tempo. O número de habitantes está crescendo, diminuindo ou estável? O que explica esse comportamento? Quais as prováveis consequências dessa tendência para a cidade e quais medidas se fazem necessárias para garantir qualidade de vida para a população que nela vive?

Além disso, o que explica as cidades ocuparem determinados lugares? A qual finalidade atendiam no seu surgimento?

Vamos responder a essa questão por meio do estudo das técnicas.

No Brasil, o surgimento das cidades não esteve diretamente relacionado aos processos descritos anteriormente e que se passaram na antiga Mesopotâmia, no vale do rio Indo, atuais China e Índia, e na Europa.

Os indígenas que aqui já viviam antes da chegada dos europeus possuíam modos de vida bastante associados aos ritmos da natureza e não chegaram a edificar grandes estruturas urbanas, como se deu com outros povos pré-colombianos como os incas, maias e astecas.

O papel que nosso país ocupou na Divisão Territorial do Trabalho, como colônia de exploração, orientou a apropriação do território na perspectiva da exploração dos recursos naturais. Assim, os agrupamentos humanos se fixaram nas localidades que ofereciam potencialidades de fornecimento de matéria-prima, primeiramente de origem vegetal e em seguida mineral. Também se aproveitaram as diferentes condições climáticas do país para o cultivo de espécies vegetais exóticas ao espaço europeu, cujos climas temperado e mediterrâneo não possibilitam o desenvolvimento de plantas que necessitam de maior incidência de luz e calor e condições de umidade diferentes daquelas que ocorrem na Europa.

Além desses aspectos econômicos e naturais, o surgimento das primeiras aglomerações populacionais no Brasil e suas evoluções para vilas e cidades esteve relacionado com a necessidade de proteção do território de invasões estrangeiras (finalidade militar), como aquelas cidades que se desenvolveram ao longo do litoral e marcadas pela presença de fortes e canhões e, ainda, aquelas que resultaram do processo de catequização das comunidades indígenas pelos jesuítas.

É importante ressaltar que o fato de haver técnicas antigas presentes no território europeu não significa que elas foram transferidas e adotadas no território brasileiro. Isso se explica por diversas razões.

Uma delas é a necessidade de altos investimentos na instalação de edificações e infraestruturas, processos que mobilizaram muita mão de obra, capital e tempo de trabalho e que não justificava tamanho esforço de ser repetido no Brasil, considerando que o objetivo para muitos dos europeus que para cá vieram era enriquecer e retornar ao seu país de origem e que a própria coroa portuguesa não teve intenção de fazer esse investimento, considerando o entendimento que tinha sobre a apropriação do território brasileiro.

Outro aspecto interessante de notar é que muitas das técnicas desenvolvidas e adequadas ao meio ecológico europeu não se aplicavam às características do meio natural brasileiro, pois as características naturais de cada meio geográfico eram distintas, mais especificamente o seu ritmo climático e também os solos. Assim, técnicas de agricultura, por exemplo, adequadas aos solos e climas europeus não eram as mais propícias para a faixa litorânea do Brasil.

As primeiras vilas e cidades brasileiras se originaram das missões jesuítas, fundadas pelos padres da Companhia de Jesus a partir de 1530.

Esses pequenos aglomerados ficaram conhecidos como *reduções*. Recife, Porto

Seguro e São Vicente, no litoral paulista e a própria cidade de São Paulo são exemplos desse tipo de formação que se caracterizava pela presença da igreja diante de uma grande praça retangular, a praça da matriz, rodeada por pequenas edificações que serviam de casas para os indígenas que estavam em processo de evangelização.

Todo o esforço para fazer os índios aprenderem a ler e escrever se justificava no propósito de possibilitá-los a ter contato com a Bíblia e propagar seus valores entre as comunidades indígenas.

As técnicas utilizadas nas edificações se valeram dos insumos disponíveis no local, sobretudo o barro amassado e seco e estruturado por escoras de madeira, constituindo as paredes de taipa. As edificações de pedra e cal eram escassas.

Essa estrutura urbana pode ser identificada em muitas cidades pequenas que não surgiram a partir dos projetos dos jesuítas, são bem posteriores historicamente, mas que herdaram traços de sua forma de organização: praça retangular, igreja e principais edifícios públicos.

Porém, o objetivo dessas aglomerações humanas proporcionadas pelos jesuítas não condiziam com os interesses econômicos das classes dominantes e com os desígnios políticos que Portugal tinha para o nosso país. Os fazendeiros viam os índios quase como um recurso natural, como mão de obra escrava. E trataram de impedir a proliferação e o desenvolvimento desse sistema inicial de formação de cidades.

Para alguns pensadores isso contribuiu para o atraso do desenvolvimento do Brasil, pois a chamada “vitória da fazenda”, da grande propriedade, orientou a organização do território nacional para o meio rural e não para o meio urbano, cujo potencial para o surgimento de novas técnicas e riquezas é maior.

Outro tipo de cidade que se originou no período colonial brasileiro foram aquelas associadas à mineração. Foram muitos os empreendimentos mineiros no território brasileiro. E, em razão da associação entre a presença de metais e pedras preciosas a determinadas estruturas geológicas, essa atividade levou à ocupação de terras mais interiores do país, até então com atividades econômicas e aglomerações urbanas localizadas ao longo do litoral.

Dentre as atividades de mineração, destaca-se aquela realizada em morros (mineração de morro) como indutora da formação de cidades, pois necessitava de muitos serviços de engenharia para a extração, sobretudo do ouro, e também a instalação de serviços variados, como armazéns, bancos, serviços estatais de fiscalização, etc. Essas atividades complementares ao processo de mineração

provocaram a concentração de população e infraestrutura numa mesma área que, dependendo da quantidade de recursos extraídos e de outras conjecturas econômicas e políticas possibilitaram a formação de vilas e cidades. O exemplo clássico desse tipo de cidade são Ouro Preto, Mariana, Vila Rica e demais *cidades históricas mineiras*, em Minas Gerais.

A presença desses recursos minerais no interior do Brasil estimulou a formação de outro tipo de cidade: as cidades nas estradas ou nas vias de circulação.

A construção das cidades mineiras exigiu grande quantidade de fluxos diversos do litoral em direção ao interior. E o escoamento do ouro até os portos estimulou a instalação de diversas infraestruturas ao longo do caminho. Esse transporte era feito no lombo de mulas, estradas tiveram que ser abertas. E as longas distâncias exigiam muitos dias de caminhada e tanto as pessoas quanto os animais precisavam fazer paradas para descanso e alimentação.

Esses locais eram conhecidos como “pousos” (originaram as cidades de pousio). Essas aglomerações surgiram em locais estratégicos, vinculados à distância que as mulas conseguiam percorrer por dia.

Em meados do século XIX outra lógica passou a orientar o processo de urbanização brasileiro: as plantações de café e a instalação das ferrovias no Sudeste do país.

As estradas de ferro alteraram significativamente a localização das cidades, pois agora elas não dependiam mais das distâncias percorridas pelas mulas em um dia, ou seja, deixaram de estar atreladas às limitações naturais do animal.

Assim, o meio geográfico brasileiro deixou de ser predominantemente natural para dar lugar a uma maior quantidade de objetos técnicos. Surgiram nesse processo as cidades *estação ferroviária*. Essas cidades e o maior desenvolvimento técnico foram responsáveis pela decadência de muitas cidades que tinham suas dinâmicas associadas a um meio geográfico mais natural e regidas pelos ritmos da natureza, como aquelas de pousio.

O desenvolvimento industrial ocorrido na região Sudeste a partir da infraestrutura e das riquezas advindas da época do café levou a uma nova organização do espaço ao criar outras demandas para o território brasileiro a partir de estímulos externos e também internos. A força da indústria automobilística e a política desenvolvimentista promoveram a instalação de ruas, estradas e rodovias e deslocou o sistema de

transporte das ferrovias para as rodovias, provocando a decadência de muitas cidades que se desenvolveram ao longo dos eixos ferroviários.

Atualmente, as mudanças no espaço urbano se dão de modo bastante acelerado. Núcleos de moradias constituídas por casas são substituídos por edifícios. Pontes, viadutos e avenidas são construídos no meio da cidade e desfiguram antigos bairros alterando os fluxos que por lá passavam. Construções antigas são demolidas, estacionamentos são criados, os *shoppings centers* estão por todos os lados e a cidade se expande para a sua periferia.

As continuadas remodelações do meio urbano não permitem a constituição de espaços consolidados, dificultando o estabelecimento de vínculos espaciais pelas pessoas, que se sentem perdidas diante dos novos traçados das ruas e das alterações da localização dos lugares. Esse aspecto contribui para o sentimento de não pertencimento ao lugar e insegurança, sensação muito comum aos cidadãos das grandes cidades.

Entretanto, nem toda alteração é negativa. São inúmeros os exemplos de intervenções urbanas que revitalizaram áreas degradadas, valorizaram espaço e dinamizaram a vida local. Por meio do planejamento e da normatização do espaço é possível construir cidades onde o espaço público realmente tenha o caráter de atender o interesse da maioria da população.

5.2.2 Orientações didáticas

Uma boa metodologia de ensino para a aprendizagem da leitura da paisagem urbana é a promoção do estudo do meio ou saída a campo. Esse tipo de atividade envolve um conjunto de etapas que deve ser adaptada aos objetivos e à realidade de cada professor, grupos de alunos e escola. Em linhas gerais, é preciso pensar que há três momentos inter-relacionados nessa metodologia: aquilo que se faz antes da saída a campo, o que se faz em campo e o que se fará depois do campo, na escola.

A cidade de São Paulo oferece muitos lugares com potencial para o trabalho de campo e ensino-aprendizagem de conteúdos geográficos. Classicamente o centro da cidade, dividido em centro antigo e novo (o primeiro sendo o entorno da praça da Sé e o segundo o entorno da praça da República) é muito explorado. Porém, há ainda a Estação da Luz, os bairros operários da Moóca e Belém, a transformação dos galpões industriais da Vila Romana em conjuntos residenciais, as áreas de manancial das

represas Billings e Guarapiranga, os novos centros financeiros representados pelas avenidas Paulista e Berrini, dentre muitos outros, incluindo o bairro ou entorno do local onde se localiza a própria escola.

Para a realização da saída ou trabalho de campo é fundamental que os alunos tenham elaborado previamente uma questão a ser respondida. É isso que vai orientar o olhar do aluno para a paisagem, a busca de dados, informações que auxiliem a responder a questão ou hipótese formulada. Essa questão será elaborada a partir dos encaminhamentos e propostas de atividades que o professor propõe em sala de aula, ou seja, no primeiro momento ou etapa do estudo do meio.

Primeiro momento

Atividades realizadas em sala de aula, na biblioteca, na Internet, encaminhadas pelo professor para promover o conhecimento do tema que será abordado no estudo do meio. Realizar o levantamento de textos e mapas que abordam os conteúdos que se quer desenvolver com o estudo do meio relacionados ao local a ser visitado; propor situação-problema aos alunos que justifique a saída a campo; orientar os alunos para o levantamento de dados, imagens, textos, mapas e demais informações e suas respectivas leituras e interpretações para auxiliar na elaboração da “questão” que os alunos deverão pesquisar e responder (a questão deve ser significativa para o aluno e não precisa ser a mesma para todos, podem ser questões diferentes para cada sub-grupo, trata-se da definição do objetivo da saída a campo para os alunos). Levantamento dos materiais e recursos que serão necessários em campo, como material para registro escrito e fotográfico, questionário para ser aplicado à população, mapas, transporte, definição de itinerário e horário etc., tudo relacionado às necessidades de cada proposta de estudo. Nem sempre se faz necessário o questionário, por exemplo. Mas numa proposta cujo objetivo é o estudo das transformações da paisagem urbana, mapas, fotos antigas, desenhos e registros fotográficos são fundamentais.

Segundo momento

É a saída a campo. O momento da coleta de dados e estudo da paisagem. Especial atenção ao roteiro previamente elaborado e ao registro das informações. Uma apostila ou um caderno de campo contendo o roteiro das atividades e demais orientações é bastante útil. Além de realizar o que foi planejado, os alunos também devem estar sensíveis para aquilo que não foi previsto, o aleatório do dia a dia. Faz-se necessário olhar o cotidiano com outros olhos, de pesquisador. Sentir cheiros, aromas, ouvir os sons e sentir o

espaço de forma sinestésica. Buscar outros ângulos, novos pontos de vista. O aluno precisa saber o que está procurando e ao mesmo tempo estar aberto para encontrar o que não procurava.

Terceiro momento

O retorno à escola é marcado pela conversa para troca de percepções e experiências. Deve discutir os dados e informações coletadas e pensar em como dar sentido a eles, como articulá-los com os conteúdos já estudados e produzir conclusões e sistematizações. Realizar outros estudos para complementar a interpretação do que foi visto e coletado em campo. Também é momento de planejar como a sistematização será apresentada: jornal, blog, painel, mural, ensaio fotográfico, debate etc. são algumas possibilidades.

Considerando a realidade dos alunos de EJA do município de São Paulo, o fragmento de texto a seguir, escrito pelo renomado geógrafo Aziz Nacib Ab'Saber, é uma contribuição para introduzir a questão do estudo da paisagem urbana do centro da cidade e sua evolução. O texto pode ser trabalhado com imagens antigas do centro, obtidas na Internet ou então bibliografia específica.

A Cidade – para quem viver mais do que poderia esperar – é um amplo campo de recordações multivárias. Cada canto. Cada rua. Cada ladeira. Cada bairro. Cada viaduto. Tudo é motivo para sentidas recordações. Para alguns de nós, não há como abafar a trajetória regressiva do pensamento. A gente pode ter saudades até daquilo que não viu. Razão pela qual é de todo conveniente selecionar as memórias.

Na década de 40 do século que passou, São Paulo já era uma cidade grande, pontilhada por subúrbios bucólicos e sujeita a uma industrialização rápida e expressiva. Os bondes elétricos, que sucederam os bondes puxados a burros, eram os grandes veículos para transportes coletivos. A primeira tarefa prática para os recém-chegados (1939) era entender a geografia dos pontos iniciais e os terminais e as intersecções da frota dos bondes elétricos. Pontos de partida na Praça do Correio, na Sé e no Largo São Francisco, na Praça Ramos-Xavier de Toledo, e Praça Clóvis Bevilacqua. Terminais na Penha, na Lapa, no Largo de Pinheiros, no Ipiranga, na Quarta Parada-Tatuapé, em Santana e no distante Largo Treze, em Santo Amaro. O terminal de Vila Mariana contornava uma pequena praça no Bosque da Saúde.

E nós, estudantes, curiosos, sedentos de conhecimento sobre a grande Cidade, costumávamos percorrê-la, linha por linha, nas tardes de sábados, domingos e feriados.

A trama das linhas – um pouco mais complexa do que agora apresentada – facilitava a vida de comerciários, operários, estudantes, funcionários públicos, fregueses de lojas e fiéis rezadores das igrejas centrais. Era barulhenta: rodas de aço sobre trilhos de aço. Mas também, o bonde era bom e barato, e relativamente rápido para extensões radiais de quatro a sete quilômetros. À noite havia de se cuidar com os horários, porque, após certas horas, a circulação entrava em recesso, para voltar apenas nas primeiras horas da manhã seguinte, em plena madrugada.

(AB'SABER, Aziz Nacib. *São Paulo: ensaios entreveros*. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado, 2004, pp.9-10.).

O texto, além de servir para a sensibilização pode ser analisado e estruturar o trabalho de campo de diferentes maneiras. Uma possibilidade é comparar o sistema de transporte público descrito com o que existe hoje: tipo, qualidade, abrangência, eficiência, custo etc. A partir de uma planta base do município os alunos podem mapear as linhas de bonde e os locais citados no texto e essa tarefa pode servir como roteiro para o trabalho de campo. Em campo, chamar a atenção dos alunos para os fixos ou objetos geográficos que modificaram a forma de apropriação e organização do espaço. Por exemplo, no Vale do Anhangabaú, ao observar a paisagem, discutir a dificuldade que as pessoas tinham antes da construção do Viaduto do Chá para ir de uma margem à outra do rio. Analisar como era desgastante descer uma vertente, passar sobre o rio e subir a vertente da margem oposta. O quanto isso oferecia de resistência aos fluxos e inibia a ocupação da outra margem (lembrando que o *centro antigo* está onde se localiza a praça da Sé e o Pátio do Colégio, a outra margem é o *centro novo*)

A metodologia do estudo do meio, por princípio, visa evitar a fragmentação do saber e promover a articulação das diversas áreas do conhecimento na abordagem de um mesmo tema, fato ou fenômeno, promovendo portanto a interdisciplinaridade. Envolver os professores das demais disciplinas escolares é uma excelente estratégia para o êxito do estudo do meio e ampliação do aproveitamento de suas potencialidades. Entretanto, a não adesão dos demais professores não inviabiliza sua execução.

Uma boa fonte teórica e prática sobre estudo do meio contextualizada à rede municipal e voltada para o ensino noturno é o documento *Estudo do meio e outras saídas para o ensino noturno: teoria e prática*, publicado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 1992 (Cadernos de Formação nº 4, série construindo a educação do jovem e adulto trabalhador)

5.3 Questões socioambientais

5.3.1 Dinâmicas da natureza

A experiência de viver em grandes cidades nos deixa distantes da natureza e nos faz esquecer de sua dinâmica e dos seus ritmos, pois estamos rodeados de artefatos que nos liberam das limitações naturais. Não dependemos mais, por exemplo, da luz solar para discriminar com clareza os objetos e, assim, poder manuseá-los.

Logo, a vida humana e as diversas ações vinculadas à sua reprodução podem acontecer 24 horas por dia. Nem mesmo as plantas dependem exclusivamente da luz solar para fazer fotossíntese, havendo formas de cultivo que fazem uso de luz artificial.

Tampouco dependemos mais diretamente da chuva ou da proximidade de fontes de água para nosso abastecimento cotidiano. Basta abrir a torneira e pronto. Esse fato também se aplica aos alimentos. Não dependemos dos ritmos naturais, bastando ir a um supermercado, muitos abertos 24 horas e comprar o que desejamos. Claro que isso está restrito para quem tem dinheiro, cheque ou cartão de crédito. E também a qualidade e o preço dos serviços disponíveis não são os mesmos em todos os bairros.

Entretanto, apesar do afastamento do meio geográfico natural, seguimos submetidos a uma série de ritmos naturais que interferem cotidianamente em nossas vidas, de forma direta e indireta.

Na cidade de São Paulo talvez os aspectos climáticos sejam o principal elemento da dinâmica natural que mais sentimos em nosso cotidiano. As chuvas, por exemplo, pioram o já complicado trânsito na cidade, podem ocasionar enchentes nas áreas mais baixas da cidade, provocar deslizamento de encostas e causar perdas de vidas e de bens.

Mas o clima por si só não explica todos esses impactos negativos aos quais os cidadãos que vivem em São Paulo estão sujeitos, pois a dinâmica natural se dá por meio da interdependência dos seus elementos e as consequências sociais dessa dinâmica é resultado da forma como a sociedade organiza seu espaço geográfico.

E, mais, os efeitos negativos de não se considerar com atenção os efeitos dos ritmos da natureza ao se fazer alterações no meio geográfico, não são sentidos igualmente por toda população. Geralmente, as camadas sociais com menos recursos

são aquelas que vivem em áreas de risco, com potencial de enchente e escorregamento de terras e, por isso, sentem na pele esses problemas.

Até mesmo o efeito da piora do trânsito afeta esse segmento de forma mais intensa. Apesar de não serem proprietários de automóveis, essas pessoas são obrigadas a fazer longos deslocamentos pela cidade, pois trabalham numa região da cidade e moram em outra, bem distante. Com isso, as muitas horas que habitualmente gastam no trajeto da moradia para o trabalho são multiplicadas em dias de chuvas fortes e enchentes pela cidade.

A sociedade urbana, por apresentar maior independência das condições climáticas para realizar suas atividades econômicas e das próprias condições espaciais impostas pela urbanização, encara os dias de chuva como potenciais problemas, seja pela maior lentidão no trânsito, nos acidentes e nas enchentes. Mas nos grandes centros urbanos uma grande incidência de dias ensolarados provoca muitos distúrbios, seja pela diminuição das reservas d'água que abastecem a cidade ou pela grande concentração de poluentes dispersos na atmosfera.

A geografia, que busca compreender o espaço geográfico e sua produção, necessita entender o clima em interação com os outros elementos do espaço geográfico. Como o espaço geográfico é dinâmico, e os seus elementos constituintes também o são, o conceito de clima que a geografia se utiliza deve contemplar o dinamismo dele, e não somente a média, que é estática, uma medida de posição estatística.

A importância do ritmo climático para a geografia está justamente na combinação ou interação com os outros ritmos dos elementos do espaço geográfico, sejam naturais (vegetação, erosão, assoreamento, etc.) ou sociais (migração, circulação de mercadorias, produção, etc.)

É por isso que o ritmo é a essência geográfica do clima. Por exemplo, as famosas chuvas de verão do final da tarde coincidem com o horário de maior circulação de veículos automotores em São Paulo. Os dois ritmos interagindo produzem uma situação, na maioria das vezes calamitosa, e conhecida de todos. O ritmo de uma precipitação concentrada sobre a cidade de São Paulo induz mudança no ritmo do escoamento das águas dos rios e córregos, que pode ocasionar enchentes, contribuindo para piorar a situação do fluxo de veículos nestes horários.

Para o aproveitamento do ritmo climático como recurso para a sociedade, é preciso conhecer o ritmo de variação dos elementos climáticos, considerar os

elementos climáticos em suas interações e suas ações sobre os organismos vivos e as durações dos eventos extremos (secas, frio e calor intensos, etc.)

Ao se conhecer a variação dos elementos climáticos no tempo e o seu encadeamento, o clima passa a ser um recurso natural do qual a sociedade pode se beneficiar. Toda a variação que o clima apresente pode ser aproveitada na agricultura, geração de energia elétrica, abastecimento hídrico, irrigação, etc.

Como o dinamismo é a essência do clima, ele sempre estará oscilando. Ele nunca será uma constante, uma média. As variações, pequenas ou grandes, sempre trarão alguma consequência para a humanidade que a sofrerá não apenas segundo a sua intensidade, mas também de acordo com a organização do espaço que esta sociedade produziu, adequada ou não às oscilações climáticas.

Esse fato (ou essas variações explicam) explica porque fenômenos naturais semelhantes provocam efeitos distintos em sociedades distintas, como os furacões no sudeste dos EUA e na América Central. Assim, quando consideramos as mais frequentes amplitudes, os valores extremos, podemos ampliar a nossa zona de recurso climático, ou seja, qualquer variação no comportamento do clima será aproveitada como um recurso, ou pelo menos, são reduzidos os prejuízos. Quanto melhor for o preparo da sociedade em planejar ações e estratégias para aproveitar ou se prevenir de eventos climáticos, mais estará ampliando a zona de recurso.

A intenção é ampliar esta zona de recurso o máximo possível para que nem os maiores eventos extremos (que são os menos frequentes) causem estragos. Apenas alguns eventos de grande amplitude ficariam na zona de risco (aquela que está além da zona de recurso), mas eles serão pouco frequentes.

Entretanto, principalmente nos países tropicais em desenvolvimento, o que acontece é a redução da zona de recurso (e aumento da zona de risco), ao invés da ampliação, decorrente de vários fatores, tais como falta de políticas e planejamento adequados, desorganização das atividades sociais no espaço, falta de investimento em pesquisas climáticas, em estudos socioambientais, em ampliação na rede de observação meteorológica, etc.

O resultado é um só: qualquer pequena variação no ritmo climático provocará prejuízos à sociedade e resultará numa desorganização ainda maior do espaço geográfico.

Um bom exemplo são as já citadas enchentes na cidade de São Paulo, cada vez mais frequentes. O que aconteceu? Está chovendo mais agora do que antigamente?

Certamente não, e os dados corroboram isso. O que está acontecendo é cada vez mais uma desorganização espacial e uma produção desordenada e caótica do espaço geográfico, que em vez de ampliar a zona de recurso, aproveitando, por exemplo, toda a água que precipita sobre a cidade para o abastecimento hídrico e geração de energia elétrica, está aumentando a zona de risco (diminuindo a do recurso), e com isso uma pequena chuva de 40mm é capaz de transtornar a vida de milhões de paulistanos.

Por isso, para a compreensão das enchentes em São Paulo é necessário abordar o crescimento e urbanização da cidade que se deu com a supressão das áreas verdes, intensa impermeabilização dos solos, retificação e canalização de rios e córregos, ocupação das áreas de inundação desses rios e córregos, etc.

Quanto mais um grupo social desenvolve técnicas de interpretação de como se dão as variações na atmosfera, maiores são as possibilidades de intervenção na realidade. Agora, esse conhecimento pode ser utilizado para ampliar os lucros desse restrito grupo ou servir à sociedade como um todo.

Por exemplo, se um fazendeiro ou grupo de fazendeiros investe em pesquisa na área da climatologia e tem acesso a instrumentos que lhes servem a prever o tempo com maior precisão e prazos mais longos, podem-se evitar prejuízos com geadas ou secas, facilitando o processo de planejamento sobre o que cultivar e quando, ou seja, eles terão acesso a informações privilegiadas que lhes servirão para minimizar as perdas ou potencializar seus lucros.

No entanto, se tais informações são levantadas por órgãos públicos especializados nesse assunto, teoricamente, o acesso a elas está disponível a todos, os pequenos agricultores, que não contam com recursos para investir em pesquisa, também se favorecerão delas.

Os riscos climáticos deveriam, ou devem, provocar reação ou medidas de emergência e ajustamento a médio e longo prazos do *sistema humano* ou do *sistema climático*.

A modificação no *sistema climático*, para reduzir, atenuar ou prevenir danos ou diminuir riscos parece, ainda hoje, dentro do nível de desenvolvimento tecnológico, somente possível nas escalas do clima inferiores (micro e topo), sendo quase impossível estabelecer intervenções nas escalas superiores (local, regional e zonal).

Desta forma, o caminho de ação são as proposições para a modificação do *sistema humano* para atenuar ou reduzir impactos futuros, e mesmo corrigir ou diminuir

impactos no presente.

Como qualquer sistema geofísico, o ritmo climático apresenta oscilação permanente ou variabilidade. Para a geografia, é importante conhecer estes limites extremos, bem como sua duração e intensidade. Conhecendo a duração em sequência e o desvio em relação ao habitual, podemos informar o planejamento e a ocupação de um determinado lugar.

A partir dessa informação geográfica do clima, compete, portanto, à sociedade, e especialmente ao poder político, intervir de maneira a diminuir a magnitude dos danos e efeitos, fazendo com que os episódios de média ou grande magnitude em relação ao habitual sejam absorvidos e causem poucos impactos negativos nas atividades sociais e ao homem.

Um bom exemplo de transformação do conhecimento do ritmo climatológico de uma região em recurso se dá no sudeste asiático, caracterizado pelo clima monçônico. Lá, os períodos seco e úmido são bastante marcados e os agricultores se valem dessa sazonalidade para planejar suas culturas, sobretudo a rizicultura (arroz).

Assim, o conhecimento técnico e a organização da sociedade conseguiriam ampliar a zona do recurso climático. A faixa do recurso em disponibilidade oscilaria entre um limite inferior e outro superior, diminuindo a zona de risco.

No entanto, quando o conhecimento técnico é ineficiente, inexistente ou não utilizado pode ocorrer exatamente o contrário, ou seja, uma redução substancial da zona do “recurso climático”, fazendo com que eventos de pequena expressão causem danos de elevada magnitude.

Esse processo ocorre principalmente pela forma como as políticas públicas e o uso dos recursos econômicos são aplicados, beneficiando apenas determinada classe social, e não a sociedade como um todo.

Ocorre também pelo tipo, ou estilo de desenvolvimento econômico que privilegia, por exemplo, investimentos na produção de veículos, concentrando nas vias de transporte urbano automóveis de modo individual em detrimento ao coletivo (ônibus, metrô, etc.), tornando o recurso climático “ar” irrespirável nas grandes metrópoles, ou desconhecendo os limites de impactos pluviométricos em 24 horas, aumentando progressivamente o número de pontos de enchentes ou a quantidade de pessoas desabrigadas por serem atingidas pelas enchentes.

A própria forma de apropriação e produção do espaço agrário tende a favorecer

e acentuar os danos e perdas de produção agrícola, decorrentes de *desritmias climáticas* consideradas habituais ou de pequenos desvios.

Portanto, está mais do que claro que, apesar dos conhecimentos técnicos serem fundamentais para minimizar os danos proporcionados por eventos naturais ou ainda potencializá-los como recursos, eles por si só não são suficientes, é preciso considerar o contexto político e as relações de poder que organizam a sociedade.

Os ritmos naturais desde sempre exerceram grande influência nas atividades humanas. E, apesar do atual grau de desenvolvimento técnico-científico que a sociedade atingiu, esses ritmos ainda exercem grande influência na produção e organização do espaço.

A sociedade não é tão vulnerável como em outras épocas, mas não pode impedir a ocorrência de catástrofes naturais como terremotos, furacões e estiagens.

Porém, ao se preverem com segurança e antecedência suas ocorrências, é possível planejar ações para evitar impactos socioambientais de grande magnitude e irreversíveis, erros largamente cometidos no mundo todo.

Entretanto, isso não é só uma questão de domínio técnico, de conhecimento. É sobretudo resultado da política e da economia. Já possuímos conhecimento suficiente para evitar muitos dos efeitos negativos advindos dos ritmos da natureza, mas nem por isso eles são efetivados em todos os lugares. E quem mais sofre com esses impactos são as populações que vivem na periferia do sistema econômico.

Portanto, compreender o funcionamento dos mecanismos naturais da Terra é informação essencial para construir condições mais saudáveis de vida hoje e no futuro, e ainda caminharmos para a equidade social. E, para isso realmente acontecer, faz-se necessária a política.

Essa questão tem enorme potencial para o desenvolvimento dos conteúdos da Geografia junto ao público da EJA e pode ser uma boa estratégia para dar sentido às aprendizagens sobre as dinâmicas naturais e superar o senso comum amplamente veiculado nas conversas entre amigos, nos meios de comunicação e sobretudo nas justificativas “técnicas” presentes em alguns discursos públicos.

E considerando que, para a geografia, o estudo da natureza se dá em função da sociedade, o bom encaminhamento dessa temática propiciará a compreensão de que os ritmos da natureza, quando bem entendidos, transformam-se em recurso natural para a sociedade. Ou seja, quanto mais o ser humano souber sobre os ritmos naturais, maior a possibilidade de seu aproveitamento para seu próprio benefício.

5.3.2 As questões socioambientais

Quase todos os dias alguma discussão sobre a questão socioambiental é veiculada pelos meios de comunicação. São problemas globais que atingem a todos, como destruição da camada de ozônio e efeito estufa, até problemas regionais ou locais, como enchentes, vazamentos de petróleo, desmatamentos etc.

À medida que a humanidade aprimorou sua capacidade técnica de intervir na natureza para satisfazer suas necessidades e desejos, aumentaram as tensões e conflitos quanto ao uso dos recursos naturais.

O desenvolvimento da humanidade é marcado pelas distintas técnicas de apropriação dos recursos naturais e ambientais. Para satisfazer as necessidades básicas de sobrevivência e ainda amenizar as imposições naturais que lhe provocavam desconforto, o homem foi experimentando, instintivamente, os recursos naturais que se encontravam ao seu redor. Pela observação, experimentação, aprendizado e transmissão do conhecimento, desenvolveu técnicas de uso e extração dos recursos naturais e se beneficiou da compreensão de alguns ritmos naturais, como a época das cheias dos rios, os ciclos dos gêneros agrícolas, etc.

A capacidade humana de utilização dos recursos naturais aumenta à medida que são desenvolvidas novas técnicas que possibilitem seu uso ou ampliam sua utilidade, agregando-lhe maior valor de troca. Porém, os recursos naturais e ambientais não são os mesmos e não estão distribuídos homogeneamente por todo o planeta. E, além disso, as características naturais são bastante distintas de um lugar para outro e diferentes grupos sociais imprimem técnicas diferentes no espaço e assim o organizam de forma bastante particular.

A rapidez, intensidade e amplitude da exploração dos recursos naturais e ambientais teve grande impulso após a Revolução Industrial.

Desde então, a formação de sociedades altamente consumidoras e a expansão desse modelo só fizeram aumentar a pressão por demanda de matéria-prima e isso colocou em risco até alguns recursos considerados renováveis como a água, por exemplo.

É a partir da constatação desse contexto que a sociedade, por meio de ONGs e universidades, e os governos de diversos países passa a considerar a questão socioambiental como uma instância que merece ser melhor compreendida e

contabilizada em seus projetos de desenvolvimento.

No princípio, trata-se do tema objetivando sobretudo o ambiente, ou “meio ambiente”, como popularmente se difundiu, sendo que a sociedade não estava compreendida nesse conceito, ou ao menos sua importância era menor.

A preocupação com os impactos socioambientais advindos das transformações que a sociedade infringe ao meio geográfico é algo relativamente recente. Foi a partir da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano, realizada em 1972, em Estocolmo – Suécia, que a temática passou a ter alguma representatividade na sociedade mundial e, conseqüentemente, nas políticas de alguns países. Na ocasião, a poluição do ar e o crescimento populacional, sobretudo dos países pobres, foram as questões centrais da conferência.

Desde então, o debate sobre o meio ambiente ganhou mais adeptos e simpatizantes, instalou-se em diversos países e outros encontros, conferências e acordos internacionais tiveram lugar na pauta da política mundial, muito em razão da criação do PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, também em 1972.

A reflexão sobre a questão socioambiental foi responsável pela criação de novos paradigmas. Dentre eles, o desenvolvimento sustentável passou a ser utilizado para propor um crescimento econômico que não dilapidasse os recursos naturais, que atendesse às necessidades do presente sem comprometer às necessidades das próximas gerações.

Esta foi a tônica da segunda grande reunião sobre as questões ambientais promovida pelo ONU no Rio de Janeiro, em 1992, conhecida como Eco-92 mas que oficialmente era intitulada CNUMAD - Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Muitos acordos, declarações, convenções e outros documentos foram estabelecidos durante essa conferência, entre elas a *Agenda XXI*, que consiste num plano de intenções e ações a serem aplicadas neste século com a finalidade de resolver ou diminuir muitos dos problemas ambientais mundiais.

Nesse mesmo período, muitos países criaram órgãos públicos especialmente voltados para os temas ambientais, responsáveis pela proposição de políticas de controle de impactos ambientais e exigência de estudos, como os EIA/RIMA (Estudo de Impacto Ambiental e Relatório de Impacto no Meio Ambiente), para que uma série de empreendimentos, como usinas hidrelétricas, estradas, indústrias, pudessem obter licenciamento ambiental, serem construídas e entrarem em operação.

Outra forma de controle dos impactos socioambientais é a gestão do território, ou seja, a criação de áreas, como por exemplo as Unidades de Conservação, com uso e ocupação restrito e controlado. São vários os tipos de unidades de conservação. Elas se diferenciam pelo grau de restrição que é imposto em seu interior e também ao seu entorno. Como exemplo, podemos citar as Reservas Extrativistas, que permitem à população continuar habitando dentro da área praticando, de forma controlada, o extrativismo dos recursos minerais, e os Parques Estaduais ou Nacionais, que não permitem a permanência de nenhum morador em seu interior.

Esses diferentes graus de restrição expressam concepções de proteção ambiental distintas, que ora são concorrentes e ora são complementares. Dentre elas, destacamos a preservação e a conservação. A primeira é mais restritiva e concebe a proteção como o isolamento da área ou espécies que merecem ser protegidas, proibindo a intervenção humana. Já a segunda, prevê o uso racional, “sustentado”, do recurso natural ou do meio.

No caso brasileiro, os órgãos públicos responsáveis por legislar, gerir e fiscalizar as questões ambientais dividem-se em âmbito federal, estadual e municipal. Assim, temos o Ministério do Meio Ambiente e o Ibama - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - na esfera federal. E, especificamente no caso do estado e da cidade de São Paulo, a Secretaria Estadual do Meio Ambiente e a CETESB - Companhia de Tecnologia e Saneamento Ambiental - atuam na esfera estadual e a Secretaria do Verde e do Meio Ambiente na esfera municipal.

Encontrar soluções que permitam equacionar desenvolvimento e ambiente não é tarefa simples. A questão vai além da aplicação de técnicas adequadas ou do desenvolvimento de tecnologias capazes de recuperar os recursos degradados. Envolve, antes de mais nada, uma reflexão do modelo de desenvolvimento responsável pelo alto consumo de recursos naturais e ambientais e os mecanismos de poder no cenário político e econômico internacional.

Hoje, mais do que nas décadas passadas, a humanidade encontra-se em um momento histórico especial. Não é mais possível manter a mesma concepção de desenvolvimento que leva em conta apenas os aspectos econômicos quantificáveis em médias estatísticas. Não se pode mais prosseguir sem o questionamento da questão socioambiental. Afinal, o preço desse modelo civilizatório tem sido muito alto para a sociedade e para o ambiente.

5.3.3 A questão do consumo

Vivemos em um sistema socioeconômico que propaga o consumo como atividade motora desse próprio sistema. Ao consumirmos, estamos estimulando o ciclo econômico. Quanto mais se consome, mais se faz necessário o crescimento da produção, exigindo o aumento do número de trabalhadores. Com mais pessoas trabalhando, haveria mais consumidores e assim se perpetuaria o ciclo. Mas os rumos econômicos não se dão dessa maneira tão simplista.

Os avanços tecnológicos permitem aumentar a produção e reduzir a quantidade de trabalhadores. No atual mundo globalizado, o trabalho restringe-se cada vez mais ao profissional qualificado. Os empregos suprimidos são justamente aqueles que não exigem mão-de-obra especializada, ou seja, o trabalhador não qualificado e mal remunerado perde seu emprego e reduz sua condição de consumidor, o que vale dizer que deixa de ser cidadão nos moldes do mundo atual.

Então, surge a pergunta: como é possível manter esse sistema em funcionamento e até em expansão se cada vez mais menos pessoas consomem? É aqui que entra a outra pequena parcela da população, a mão-de-obra qualificada, que está empregada e consome muito. Ou seja, o grande consumo de uma pequena parcela da sociedade é suficiente para permitir a reprodução do capital.

Cada vez mais, novos produtos são colocados no mercado e os apelos publicitários incitam a consumir mais ou a consumir produtos específicos que trariam uma suposta maior satisfação. Novas mercadorias são inventadas e cada vez mais rapidamente descartadas. A publicidade estimula a compra de tal produto em detrimento de outro por meio de mecanismos muito sutis de indução, muitas vezes extraídos da psicologia. Mensagens subliminares são transmitidas a todo instante, o que nos faz acreditar que nosso julgamento do que é bonito ou feio, melhor ou pior está totalmente sob nosso controle.

Hoje, o lucro não se dá apenas na quantidade do que é vendido. Vende-se menos e cobra-se mais. Aqueles poucos consumidores de elite, ao adquirirem a exclusividade de certos produtos, pagam por aqueles que deixaram de comprá-los, mais por não poderem do que por opção. Temos um consumo conspícuo, necessário à exibição e à opulência.

Conclui-se que uma pequena parcela da população que consome mais é a grande responsável pela produção de poluição e escassez de recursos naturais. A natureza,

um bem comum, é apropriada privadamente com intensidade diferente segundo as classes sociais. E o mais perverso é que as externalidades desse consumo, ou seja, a degradação ambiental, não recai somente sobre aqueles que a produziram. Os impactos não são os mesmos em todas as classes sociais.

Além de não consumirem, os pobres sofrem com o consumo alheio. Por exemplo: a poluição atmosférica das grandes cidades, na maior parte produzida pela emissão de gases da queima de combustíveis dos automóveis, propriedade de uma pequena parcela da sociedade, principalmente em países subdesenvolvidos, é igualmente respirada por todas as camadas sociais, mas não na mesma intensidade. Cabe ao pobre a maior quantidade do “benefício”.

Como assim? Quem tem melhores condições de vida pode com mais frequência deixar a cidade nos fins de semana e buscar o ar puro, mesmo que não intencionalmente, nas praias mais distantes ou no campo. Ainda há aqueles que partem em busca de lugares pouco explorados, como parques e reservas, por guardarem uma paisagem muito próxima do que seria a natureza sem a intervenção humana. É o consumo do lugar.

5.3.4 Orientações didáticas

Orientar os alunos a localizar e trazer reportagens veiculadas em jornais e revistas sobre problemas e calamidades provocados pela ação da natureza (chuvas, furacões, terremotos etc.) durante uma ou duas semanas. Recorrer a publicações passadas, pois além de não haver necessidade de o fato ter ocorrido na semana da pesquisa, o abrangência de maior período histórico possibilitará problematizações e conclusões interessantes.

Os recortes devem conter o nome do veículo de comunicação e a data.

De posse de alguns exemplos trazidos pelos alunos, dar início à sua classificação: fatos advindos da ação de terremotos, vulcões, furacões, neve, chuvas intensas, escassez de chuva etc. Os alunos, reunidos em pequenos grupos, dão continuidade à classificação das reportagens e as arrumam em pilhas diferentes. Em seguida, os alunos são organizados em grupos de interesse para estudar cada grupo de reportagem. Envolvê-los na elaboração da ficha de análise, definindo os critérios que devem ser observados em cada reportagem. Por exemplo, data da ocorrência, local,

fenômeno natural, consequências naturais e sociais, medidas que poderiam ter sido tomadas para evitar ou diminuir os danos, mapeamento dos fatos etc. A partir da organização dos dados, os alunos devem ser estimulados a estabelecer as possíveis relações entre o fenômeno e a época do ano que é mais frequente (caso das enchentes), a intensidade dos danos materiais e sociais com a área de incidência (países ricos ou pobres, bairros centrais ou periféricos etc.), o segmento social mais atingido (vulnerabilidade social). Por fim, os alunos podem elaborar um plano com diretrizes que o governo e a sociedade deveriam seguir para evitar ou reduzir os danos causados pelo fenômeno que cada grupo abordou.

5.4 Globalização e fragmentação

Um breve olhar sobre a atual configuração espacial do mundo permite identificar facilmente a localização dos centros de poder, dos diversos conflitos étnicos, religiosos e civis, dos territórios do crime organizado e do narcotráfico, da polarização crescente entre ricos e pobres, dos movimentos nacionalistas e da migração em massa de pessoas da periferia em direção ao centro do sistema capitalista.

Porém, o entendimento da espacialização do poder requer o estudo minucioso das forças que condicionaram a produção do espaço geográfico ao longo da história da humanidade.

A compreensão do panorama político, econômico e social descortinado pelo século XXI, que, para muitos geógrafos, cientistas sociais e historiadores, iniciou com os ataques terroristas aos Estados Unidos em 11 de setembro de 2001, requer o estudo das diversas sociedades e seus processos de ocupação de territórios. Faz parte desse cenário a organização dos países em blocos econômicos, sendo a União Europeia o exemplo mais bem sucedido e com maior poder internacional. Há, por outro lado, a ascensão de outros países na esfera de importância econômica e política, como é o caso dos Bric – Brasil, Rússia, Índia e China, sendo este último o grande destaque – e a recente crise econômica mundial, que dá sinais das contradições do sistema atual – o neoliberalismo – e atesta o quanto as economias nacionais estão imbricadas numa teia de relações mundiais.

Todos esses temas se revezam na exposição pelos órgãos da imprensa escrita, radiofônica e televisiva e, mais importante, reverberam na vida cotidiana que se

desenvolve na escala local, sobretudo no mundo do trabalho, mas não restrito a ela.

Assim, apesar de sua complexidade e a consequente dificuldade em desenvolvê-lo em sala de aula com alunos da EJA, esse assunto é de fundamental relevância para a formação de cidadãos capazes de compreender minimamente sua época e fazer as escolhas possíveis que lhe são ofertadas.

A territorialização e desterritorialização, o mecanismo de internacionalização da produção, os avanços nos meios de transporte e tecnologia, com a consequente globalização e a fragmentação do espaço resultam de dois processos fortemente integrados.

O primeiro é a disputa por território, área de influência e poder travada entre as duas superpotências, Estados Unidos e União Soviética, que se consolidaram após a Segunda Guerra Mundial, num processo conhecido como *guerra fria* e o desmoronamento de um desses pólos de poder, a ex-União Soviética e grande parte dos países sob sua influência ao final da década de 1980 e início de 1990.

A segunda força modeladora do espaço é a evolução do capitalismo e dos seus mecanismos de produção do capital, como veremos mais adiante.

Como interpretar espacialmente as relações de poder entre os Estados, nações e povos? Ou seja, sob quais categorias de análise a geografia recorta e explica a realidade? Como estabelecer relações entre essas categorias e o que acontece no mundo com a nossa realidade local? E de que vale isso para o dia a dia dos alunos?

A globalização do mundo é amplamente utilizada para explicar uma série de fatos atuais, muitas vezes de modo simplista e, até mesmo, errôneo. É comum a confusão entre o processo de globalização e o processo de internacionalização e a omissão dos processos de fragmentação do espaço geográfico relacionados à globalização. A ideia de globalização é veiculada muitas vezes como algo inevitável e homogêneo, com os mesmos efeitos em todos os lugares.

O processo de globalização está associado ao avanço dos meios de comunicação e de transporte, ou seja, das técnicas que tornaram possível ligar determinados pontos do planeta em rede, segundo uma lógica de interesse econômico, de forma quase instantânea. Além disso, mas não menos importante, determinadas condições políticas permitiram um fluxo comercial e financeiro na maioria dos países do mundo, o que se intensificou com a derrocada do socialismo real, sobretudo o regime soviético, no final dos anos 1980 e início dos 1990 e com a adoção de práticas econômicas ditas mais flexíveis e a menor participação dos Estados na gestão dos processos econômicos,

resultado da corrente do pensamento neoliberal. Tudo isso proporcionou uma nova relação entre os lugares.

O capitalismo, desde a sua origem, tem a tendência de expandir espacialmente sua lógica econômica, pois isso possibilita a ampliação de mercado e fornecimento de matéria-prima, aumenta a produção e o comércio e o lucro, a acumulação de riqueza. A incorporação do maior número possível de povos e territórios na esfera do seu domínio é uma ambição inerente a esse sistema econômico.

O acelerado avanço científico dos denominados países desenvolvidos, observado mais intensamente após a Segunda Guerra Mundial, possibilitou a implantação de novos sistemas tecnológicos para a automatização do processo de produção. Esse fato fez aumentar numericamente a quantidade de bens produzidos e proporcionou maior facilidade para adaptar as linhas de montagem às mais frequentes mudanças das demandas do mercado.

É o período de transição do *fordismo* para a acumulação flexível, que alguns intitulam *toyotismo*, por ter se manifestado primeiramente em algumas indústrias japonesas.

Esse processo, que exige altos investimentos no desenvolvimento de novas tecnologias, portanto restrito a poucos países, provocou acentuação da polarização entre o centro e a periferia do capitalismo, ou países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Os países centrais – EUA, Japão, Alemanha e França, entre outros – orientam o funcionamento desse sistema e concentram grande parte do lucro gerado nos países periféricos.

A automação industrial, a expansão da rede de transporte e comunicação e a informatização levam a uma aceleração das relações econômicas entre os países acirrando a competição por mercados.

Tal competição foi responsável pela internacionalização do capital produtivo, ou seja, pela instalação de fábricas originárias de países desenvolvidos em países subdesenvolvidos que apresentavam vantagens econômicas, tais como mão-de-obra barata, baixos impostos, disponibilidade de energia e água a preços baixos, infraestrutura voltada à exportação, mercado consumidor interno etc.

Esse fenômeno só foi possível devido ao avanço nos sistemas técnicos de comunicação e transporte que reduziram significativamente os custos desses dois fatores e possibilitaram a instalação de indústrias em outros locais, o que provocou a reconfiguração da Divisão Internacional do Trabalho, que, até então, resumia-se, *grosso*

modo, a dois grande grupos: os poucos países que participavam do mercado internacional fornecendo bens industrializados com grande emprego de tecnologia e os muitos países fornecedores de matéria-prima e gêneros agrícolas.

A dispersão das filiais de grandes corporações, as transnacionais ou multinacionais, por alguns países subdesenvolvidos, teve a clara intenção de baratear os custos da produção. E o lucro que tais corporações obtêm nesses países é remetido para suas sedes onde estarão sujeitos a ser depositados em paraísos fiscais, tornar-se capital especulativo ou ser investido, na forma de capital produtivo, em lugares com potencial de gerar ainda mais lucro.

A instalação de corporações transnacionais implica a imposição de novas normas aos territórios que as recebem, subordinando o poder público e alterando as relações entre os lugares. O discurso oficial associa emprego e modernidade a essas grandes empresas, o que provoca uma disputa entre os lugares para atraí-las, facilmente identificadas em algumas campanhas de candidatos a governos estaduais e municipais que prometem trazer as indústrias para as suas regiões caso sejam eleitos.

O mais comum é a *guerra fiscal* travada entre os estados, que reduzem seus impostos na tentativa de transformá-los em áreas de atração do capital produtivo. Mas há outros mecanismos, tais como a construção de infraestrutura, a concessão por longos períodos de áreas públicas para a implantação da fábrica, o oferecimento gratuito de energia.

A internacionalização do capital resulta da ampliação da abrangência geográfica das atividades econômicas, que, como a globalização, só foi possível devido ao avanço dos sistemas técnicos de transporte e comunicação. Esse fenômeno é bastante antigo e teve nas Grandes Navegações, nos séculos XV e XVI, ampliação dimensional bastante grande. O comércio internacional faz parte desse processo.

Já a globalização envolve a integração funcional entre os diferentes lugares. Por exemplo, a montagem de um automóvel pode ser feita em um único país, mas seus componentes são oriundos de distintos países e o produto final é destinado a um lugar diferente.

Configura-se um sistema de produção em rede no qual o espaço é composto por pontos distantes, porém interligados, cujo fluxo é regido por um motor único, o sistema capitalista, que toma o território apenas como um recurso e decide sua evolução sem considerar as necessidades e desejos locais, legítimos.

Portanto, a globalização é algo mais complexo e recente que a internacionalização.

Mas os dois fenômenos estão associados à lógica do sistema capitalista que procura ampliar sua área de atuação na perspectiva de auferir maiores lucros.

Ambos buscam a construção de um espaço da racionalidade ocidental capitalista, em que o mercado é o grande responsável por orientar a disposição dos objetos (fixos) e ações (fluxos) no intuito de dinamizar os fluxos hegemônicos das grandes corporações transnacionais e subordinar os demais fluxos locais aos seus interesses, mesmo aqueles impulsionados pelo Estado.

As corporações transnacionais, por meio dos Estados hegemônicos, pressionam com toda a força de que dispõem para eliminar as rugosidades que impedem ou dificultam a circulação da informação, dinheiro, bens e serviços o que provoca maior permeabilidade das fronteiras dos Estados-nacionais, muitas vezes obrigados a desregularizar suas economias (o capital dessas grandes corporações é maior que o PIB de muitos países).

Há a reordenação de espaços consolidados, provocando a desestruturação de territórios ocupados, suprimidos por novos centros de poder (desterritorialização e reterritorialização).

Segundo o geógrafo Milton Santos, vivemos em um meio técnico-científico-informacional, no qual se observam a unicidade técnica, a convergência dos momentos, o conhecimento total do planeta e a mais-valia globalizada, isto é, diferentes regiões, territórios e lugares estão compreendidos pelo mesmo sistema técnico, sujeitos a um tempo único e inseridos na produção, circulação e consumo. Os territórios nacionais são transformados em espaços nacionais da economia internacional.

Essa transformação resultou na interdependência econômica mundial, desregulamentação das economias nacionais, privatizações, *laissez-faire*, fim do estado de bem-estar social, redução dos benefícios trabalhistas, padronização do consumo, massificação cultural, expansão das grandes empresas que se dispersaram pelo espaço mundial e se tornaram corporações transnacionais, hegemonia da sociedade urbana e industrial, competitividade entre os lugares, criação de blocos econômicos, áreas de livre-comércio e paraísos fiscais.

Por esses e outros motivos, muitos autores tomam a palavra “globalização” por um sinônimo de neoliberalismo.

O grau de desenvolvimento técnico-científico que o mundo atingiu é no mínimo conflitante com a sua realidade: aumento do desemprego e da pobreza, mortalidade

infantil bastante alta apesar dos avanços da medicina, maior concentração de renda e consequente diminuição da classe média, educação de qualidade cada vez mais restrita a um pequeno número de pessoas, epidemias, grande massa de migrantes e refugiados que tentam escapar da falta de perspectiva de ascensão econômica em seus países de origem ou da guerra, que vitima milhares de pessoas nos mais diversos conflitos espalhados pelo mundo, sobretudo nos países pobres.

Muito se tem falado que o advento da globalização vem provocando o enfraquecimento dos Estados-nação, pois a nova economia, neoliberal, exige fronteiras mais permeáveis e menor intervenção do Estado.

A evolução da sociedade capitalista, principalmente com a Revolução Industrial, exigiu a remodelação do espaço geográfico e organização do tempo a fim de atender aos processos de produção e comércio, desde escalas regionais até mundiais, caso da Divisão Internacional do Trabalho.

Na evolução desse processo, o Estado se responsabilizou por grande parte da construção de infraestrutura adequada aos fluxos de capital, como portos, aeroportos, avenidas e estradas, rede de telecomunicações, produção e fornecimento de energia e água e instalação de indústrias de base, que são essenciais para o desenvolvimento dos demais setores industriais, mas exigem a mobilização de grande volume de capital com retorno em longo prazo, condições que afastam o investimento privado.

O Estado-nação vem se expandido desde os primórdios do capitalismo, mais precisamente da chamada acumulação primitiva. Traçou fronteiras, cunhou moeda, promulgou leis, estabeleceu políticas alfandegárias, incentivou a formação da mão-de-obra e criou sistemas de educação para treiná-la e investiu em infraestrutura. Mas, desde a década de 1970 e, sobretudo, na década de 1980, quando os EUA e o Reino Unido adotaram políticas neoliberais, há a tendência do mercado tomar o lugar do Estado em grande parte dessas funções.

A informação e o capital têm grande responsabilidade pela fluidez no mundo na atual fase do capitalismo. Porém, os Estados-nação também são essenciais para a manutenção dessa fluidez de mercadoria e capital. As adaptações no território que atendem às exigências do mercado mundial, como privatizações, desregulamentação do mercado interno e flexibilidade das leis trabalhistas, só podem ser realizadas pelas mãos do Estado. As corporações internacionais não têm poder suficiente para, sozinhas, fazer prevalecer seus interesses políticos

e econômicos dentro do território, visto que esse é regulado pelas políticas públicas, apesar das cada vez mais presentes influências externas.

O que temos é a mudança no papel do Estado. Enormes quantias de dinheiro público são deslocadas da saúde, da educação, da habitação, etc., para dinamizar o processo de inserção do país na economia global.

O maior fluxo comercial e financeiro entre os países, decorrente dessa economia globalizada, tem valorizado a mediação de organizações internacionais e órgãos multilaterais.

As instituições supranacionais, sobretudo aquelas criadas na *Conferência de Bretton Woods*, passaram a exercer um poder nunca antes imaginado após o período da crise das dívidas externas ao final dos anos 70 e início dos anos 80. Entidades como OMC, FMI e Banco Mundial, entre outras, passam a atuar como legisladores, fiscais e juízes das regras econômicas mundiais. Todas atuam em perfeita sincronia no intuito de dinamizar a economia mundial.

O Banco Mundial, por exemplo, financia a construção de obras de infraestrutura nos países periféricos, desde que tais países adotem os programas do FMI e cumpram as regras comerciais estipuladas pela OMC, a fim de garantir a incorporação desses territórios na esfera de produção do ciclo do capital.

Ao contrário do que preconiza os estatutos dessas instituições, a distribuição de poder entre os países membros não é igualitária, prevalecendo as vontades dos países dominantes, que encontram aí uma forma de legitimar suas ações na esfera internacional, tais como intervenções militares, bloqueios comerciais e política de empréstimo financeiro.

Se, por um lado, o avanço dos sistemas de transporte e comunicação associados à expansão do sistema capitalista possibilitou a integração, ao menos virtual, de todos os lugares do mundo no sistema de produção e consumo, por outro criaram-se condições para o afloramento de identidades étnicas, culturais, religiosas descontentes com o processo de massificação e uniformização cultural a que estavam submetidos, que levaram à formação de novos territórios e zonas de instabilidade e conflito em alguns países ou se deram as lutas por independência. Esses são exemplos de fragmentação contrária ao processo de globalização.

Após o fim da guerra fria, a América Latina passa definitivamente a esfera de influência dos EUA, que substituem as intervenções militares por econômicas, sistematizadas no consenso de Washington. Exceção feita a Cuba, que parece viver

ainda no mundo bipolar, pois enfrenta boicotes econômicos por parte dos EUA, os demais países latino-americanos foram submetidos à integração econômica sob as regras do mercado mundial.

Algumas áreas ainda incorporadas pelos mecanismos de produção capitalista, provavelmente por oferecerem pequenas possibilidades de lucro e abandonadas pelo Estado, que não instala toda a rede de infraestrutura e serviços necessárias à população, em razão de sua debilidade e ineficiência ou por possuir estrutura oligárquica e corrupta, estão sujeitas a serem territorializadas por organizações criminosas que instalam um poder paralelo.

As periferias das grandes cidades são um bom exemplo dessa territorialização. São parcelas do território nacional onde o Estado não possui soberania plena por ter perdido a capacidade de controlá-las e é, em certa medida, substituído pelo narcotráfico, por exemplo. Esses grupos instalam um poder paralelo, arcando com o custo de enterros e medicamentos de uma parcela da população local, promovendo festas, gerando “emprego” na “indústria do tráfico” e, sobretudo, exercendo o efetivo controle daquela parcela do espaço, daquele território, implantando toque de recolher, restringindo a entrada de pessoas, financiando a implantação e manutenção de algum objeto nesse meio, como quadras de futebol e centros comunitários. Enfim, tornam-se responsáveis por orientar grande parte dos fixos e fluxos desse território.

Além das periferias e de suas famosas favelas dos grandes centros urbanos, outros exemplos de poder paralelo são encontrados em pequenas e médias cidades e também na zona rural, como nas áreas de garimpo ilegal na floresta amazônica.

As “áreas de exclusão” estão presentes em qualquer escala de observação. Se considerarmos apenas os países denominados desenvolvidos, veremos que mesmo lá o capital e o Estado não se fazem presentes de forma homogênea, havendo territórios que se assemelham à realidade das periferias dos países subdesenvolvidos, como alguns guetos de Nova Iorque habitados por afro-americanos e hispânicos e dominado pelo narcotráfico e as periferias parisienses (*banlieue*), que abrigam a mão-de-obra barata, muitas vezes ilegal, composta de árabes e negros migrantes ou descendentes de migrantes da África.

Se considerarmos o espaço mundial como objeto de observação, destacaremos muitos países excluídos dos intensos fluxos incrementados pelo processo de

globalização, como Bangladesh, Butão e uma dezena de outros. Mas o que chama a atenção é a enorme concentração de “áreas de exclusão” no continente africano, o que praticamente classifica todo o continente como uma grande “área de exclusão”.

Claro que isso é uma generalização, pois alguns países são grandes fornecedores de recursos primários, como petróleo, minérios, diamante e gêneros agrícolas, destacando a África do Sul, responsável por grande parte dos fluxos comerciais no continente.

Na atual fase da economia capitalista, chamada de globalizada, o que temos é um processo de unificação mundial na tentativa de impor a racionalidade do capital, suprimindo alguns valores e culturas locais. Cada vez mais os lugares ficam submetidos às verticalidades externas orientadas pelas forças hegemônicas mundiais, representadas pela ação conjunta de alguns Estados-nação e das grandes corporações. Porém, como vimos, esse processo não se dá sem enfrentar resistências e apresentar contradições.

5.4.1 Orientações didáticas

Em razão da diversidade e complexidade dos conteúdos relacionados a esse eixo temático, sugerimos abordá-lo por meio da linguagem cinematográfica, como forma de sensibilização dos alunos para um mesmo tema e possibilitar problematizações a partir das imagens e informações veiculadas pelo filme.

São variados os filmes e as temáticas abordadas e sua escolha deve ser parametrizada pelo grau de proficiência dos alunos em diferentes aspectos: conhecimento e intimidade com a linguagem cinematográfica, possibilidade de leitura de legenda do filme, complexidade do tema abordado etc. Importante ressaltar que não se faz necessária a exibição de todo o filme, geralmente muito longo para ser assistido de forma desconfortável (sentado em uma sala de aula diante de uma tela pequena da televisão). É possível contar o enredo do filme e exibir alguns trechos, auxiliando os alunos a fazer as articulações e levantamento de informações.

Seja qual for a estratégia, é fundamental o professor ter bem claro quais são seus objetivos com a exibição do filme, que conteúdos quer desenvolver, orientar a leitura do filme (que informação deve ser destacada ao se assistir ao filme), sensibilizar

os alunos, promover debates e sistematização do conteúdo abordado.

Muitos filmes foram lançados em formato VHS e DVD e também estão disponíveis na Internet. Há também cinemas na cidade de São Paulo que organizam sessões especiais a pedido de escolas em horários alternativos e cobram meia entrada.

Alguns títulos de filmes comerciais com potencial para desenvolvimento de conteúdos da geografia são:

Hotel Ruanda (121 min – ano: 2004) - Em Ruanda algumas das maiores atrocidades para com os seres-humanos aconteceram na década de 1990: em apenas três meses, um milhão de pessoas foram brutalmente assassinadas. Um homem, no meio disso tudo, munido de coragem e amor à sua família, faz de tudo para escapar vivo e salvar seus entes queridos.

Guerra ao terror (131 min – ano: 2008) - Um grupo de soldados americanos em ocupação ao território iraquiano conta os dias para retornar para casa mas o excesso de ocorrências faz com que a jornada fique mais difícil. As forças armadas sempre precisam de soldados para diferentes tarefas. Eles desejam o fim da guerra mas isso nunca acontece.

Terra de ninguém (98 min – ano: 2001) - O filme sobre a Guerra da Bósnia conta com um número muito reduzido de personagens que representam as principais partes do conflito: os servios, bósnios, a ONU e a imprensa.

O senhor das armas (122 min – ano: 2005) – Trata dos negócios ilegais de comércio internacional de armas em forma de ficção. Apesar de fornecer armas para países pobres, imersos em conflitos civis, entre outros compradores, o protagonista principal do filme sempre encarou muito bem seu trabalho, que o deixou extremamente rico e poderoso. Aborda questões envolvendo países africanos em guerra civil, terroristas, narcotráfico e lavagem de dinheiro.

Promessas de um mundo novo (116 min – ano: 2001) – Documentário muito interessante que retrata a história de sete crianças israelenses e palestinas em Jerusalém que, apesar de morarem no mesmo lugar vivem em mundos completamente

distintos, separados por diferenças religiosas. Com idades entre 8 e 13 anos, raramente elas falam por si mesmas e estão isoladas pelo medo. Neste filme, suas histórias oferecem uma nova e emocionante perspectiva sobre o conflito no Oriente Médio.

Encontro com Milton Santos ou O mundo global visto do lado de cá – (89 min – ano: 2007) – Excelente documentário feito a partir de entrevista com o importante e falecido geógrafo Milton Santos. O filme aborda algumas das principais ideias desse professor e as articula com imagens e fatos reais do mundo. Por ser em português é mais fácil de ser acompanhado pelo público da EJA.

Porém, considerando o eixo temático *Globalização e fragmentação* e todos os conteúdos a ele associados, destaca-se como potencialidade didático-pedagógica o filme documentário **Nós que aqui estamos por nós esperamos**, realizado pelo brasileiro Marcelo Masagão (73 min - ano:1999). Trata-se de um filme composto basicamente por imagens marcantes do mundo e do Brasil século XX, muito envolvente e tocante.

Segue resenha sobre o filme elaborada por Fernanda Nascentes para o sítio <http://www.spiner.com.br/modules.php?name=News&file=article&sid=1130> (acessado em 12 de fevereiro de 2010).

O documentário “Nós que aqui estamos, por nós esperamos”, dirigido por Marcelo Masagão e lançado no Brasil em 1999, é uma memória do século XX.

O diretor dá uma volta ao mundo passando por guerras, dirigindo o olhar para a conseqüente banalização da vida e da morte. Aborda a industrialização do mundo – ou das partes que passaram pelo processo de modernização industrial – trata da alienação dos trabalhadores que se transformaram em peças da engrenagem capitalista. Mostra regimes totalitários, religiões, em suma, humaniza e contextualiza a história do século passado.

Masagão fala da mudança nas formas de comunicação após o advento do telefone, da energia elétrica, do rádio. Mostra a evolução da independência feminina ao longo do século, a produção em série de utensílios domésticos e carros.

Relembra a queda do Muro de Berlim, a violenta Revolução Cultural na China dos anos 70, sob os pés de Mão Tsé-Tung; a extração aurífera em Serra Pelada, no Brasil; a quebra da Bolsa de Nova Iorque, em 1929, e o inevitável desemprego da

população, a fome, a perda da dignidade e a inutilidade dos diplomas dos letrados da época.

A dissipação de famílias e sonhos nas cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki, devastadas pelas bombas atômicas; cita intelectuais, cientistas, escritores subversivos que tiveram seus livros queimados em praça pública por soldados nazistas.

A solidão e a injustiça das guerras. Traumas, humilhações, desespero, protestos, suicídios e ilusões.

Chefes de Estado como Stálin, Hitler, Pol Pot, Franco, Pinochet, Médici, entre outros, que causaram a morte de milhões de pessoas, motivados pelo que o autor chama de paranoia, são apresentados de forma clara e sem filtros.

O Girl Power na década de 20 é muito bem retratado por mulheres em passeata, queimando sutiãs, entrando no mercado de trabalho sob o lema feminista “We can do it!”.

Os maiôs encurtam, as mini-saias ganham adeptas, o controle da natalidade choca, mas permanece. Mulheres fumam, bebem, dançam, livram-se das amarras do lar.

A arte mostra a nudez de várias formas, de Duchamp a Munch, os artistas expressam a igualdade entre os sexos, que é exaltada e passa a ser valorizada. Religiões como o Islamismo, o Judaísmo, o Hinduísmo e o Candomblé são abordados como formas de buscar a Deus e Masagão “choca” o espectador ao mostrar uma criança “em alguma esquina do hemisfério sul”, à espera de Deus. Abandonada, indefesa, e ainda assim, viva.

Recorda a paz budista de Mahatma Gandhi, no Tibet, que venceu resistências imperialistas sem dar um tiro sequer.

O filme é todo exibido em preto e branco e, no fim, um cemitério é filmado em cores. No portal a frase: “Nós que aqui estamos, por vós esperamos” deixa ao espectador perguntas e respostas que só a linguagem cinematográfica é capaz de produzir.



CIEJA Freguesia / Brasília
Foto: Neila Gomes

CAPÍTULO 6

6. FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO NA EJA

Celi Espasandin Lopes
Luiz Percival Leme Britto

Para alcançar os objetivos educacionais, é fundamental que se disponha, além de recursos e metodologias apropriadas, de um referencial de avaliação adequado.

A avaliação é instrumento fundamental na organização dos processos educacionais, no âmbito da sala de aula, da escola e do sistema de ensino. Bem realizada, contribui para a visualização crítica dos resultados das atividades vivenciadas e para a transparência aos envolvidos no processo.

Ela contribui tanto para a identificação dos conhecimentos e das aprendizagens dos estudantes, individualmente e em grupo, e para reajustes nas ações pedagógicas, como para mudanças nos currículos, nos conceitos e práticas formativos, nas formas de gestão e até nas configurações do sistema educativo.

O que se pode aprender pelas experiências permite acréscimos de eficácia e de eficiência a qualquer processo. Nesse sentido, a avaliação tem a ver com as transformações não somente da Educação, mas também da sociedade do presente e do futuro. Ela orienta as escolas na percepção das necessidades técnico-pedagógicas específicas, informando os agentes educativos sobre os níveis de consecução dos objetivos escolares nas escolas, para que atuem a favor da melhoria do ensino.

Conforme Dias Sobrinho (2009),

a avaliação e as transformações educacionais se interatuam, ou seja, a avaliação é um dos motores importantes de qualquer reforma ou modelação e, reciprocamente, toda mudança contextual produz alterações nos processos avaliativos. [Além disso], todas as transformações que ocorrem na educação e em sua avaliação fazem parte, de modo particular, porém, com enorme relevância, das complexas e profundas mudanças na sociedade, na economia e no mundo do conhecimento.

Tais contribuições são essenciais, permitindo ampla visão do sucesso das

intervenções e a reflexão sobre as práticas. Auxiliam também para que as lições aprendidas sejam incorporadas às atividades de acompanhamento e propiciam a formulação e a execução de novas intervenções.

As constatações, as recomendações e as lições aprendidas devem ser integradas no processo de tomada de decisões, nos seus diversos níveis, desde o político até o operacional.

6.1 Definição e limites da avaliação

Avaliação pode ser entendida, de forma genérica, como toda prática que, considerando um processo pedagógico, promova questionamentos sobre ele e sirva de base para a reflexão sobre o que se faz. Pode também apresentar um significado mais específico, que indique a relevância, a eficácia, a eficiência, o impacto e a sustentabilidade de um projeto pedagógico, caracterizando-se como a procura sistemática de resposta para as intervenções de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a avaliação é um processo tão sistemático e objetivo quanto possível, consistindo em apreciar um projeto, em desenvolvimento ou concluído, sua concepção, sua execução e seus resultados. Destina-se a determinar a relevância e o nível em que os objetivos foram alcançados, bem como a eficiência, a eficácia, o impacto e a sustentabilidade, em termos de desenvolvimento.

Embora avaliação e acompanhamento sejam tarefas distintas, a ligação entre elas é estreita e complementar. O acompanhamento é uma tarefa importante no ciclo do projeto e fonte de informação para a avaliação. Cabe salientar que as duas funções preenchem objetivos diferentes e não podem ser tratadas como se fossem uma única e mesma coisa.

O acompanhamento implica observar e descrever o que existe, captando o que realmente acontece. É fundamentalmente um processo interno, realizado pelos responsáveis pelo ensino e pela aprendizagem. Deve ser um processo contínuo de coleta e análise de informação, para responder à gestão imediata das atividades que estão sendo realizadas.

Os indicadores e os métodos para verificar o progresso são normalmente incluídos na fase de concepção, mas, para serem efetivos, devem ser apropriados ao

projeto educacional e compreendidos pelos participantes, de forma que haja dimensionamento apropriado da intervenção.

A avaliação pressupõe a identificação dos efeitos do que foi feito, seguida necessariamente da apreciação do seu valor. Preocupa-se com a relevância, a eficácia, a eficiência, o impacto e a sustentabilidade do que foi feito. Mais esporádica que o acompanhamento, é facilitada pelas informações e pelas análises do acompanhamento, mas utiliza fontes de informação suplementares.

Finalmente, ressalte-se que a avaliação deve promover a clarificação sobre os objetivos, melhorando a comunicação, aumentando o conhecimento e lançando as bases para as atividades de acompanhamento.

6.2 Finalidades e objetivos da avaliação

A avaliação tem os seguintes objetivos centrais:

- Compreender por que determinadas atividades foram mais ou menos bem-sucedidas, de forma a melhorar seu desempenho no futuro.
- Fornecer base objetiva para a prestação de contas aos principais detentores de interesse, ou seja, as pessoas afetadas pelas intervenções.
- Oferecer resultados que contribuam para a determinação dos recursos.
- Contribuir para a compreensão do processo de desenvolvimento de cada pessoa, aumentando o conhecimento sobre suas possibilidades e suas limitações.
- Estabelecer condições propícias para a atividade pedagógica, indicando possibilidades e necessidades.
- Ajustar e redefinir objetivos, metas, conteúdos e estratégias.
- Permitir o autoconhecimento e contribuir para que os envolvidos possam tomar decisões sobre sua aprendizagem.
- Alimentar a crítica e a autocrítica, de forma a permitir que os participantes possam interferir na dinâmica dos acontecimentos.

Essa visão mais ampla sobre os objetivos centrais de avaliação auxilia a pensar os objetivos específicos neste projeto de avaliação da EJA.

6.3 Critérios de avaliação

Os critérios básicos de qualquer avaliação são: relevância, eficácia, eficiência, impacto, comensurabilidade e sustentabilidade.

A **relevância** é a medida segundo a qual os objetivos de uma intervenção, durante o desenvolvimento do projeto, indicam as expectativas dos envolvidos, as necessidades sociais e políticas.

A **eficácia** fornece os objetivos da intervenção durante o desenvolvimento, ou que se espera que sejam alcançados.

A **eficiência** sinaliza sobre como os recursos, ao serem convertidos em resultados, viabilizam maior economia, seja de recursos materiais ou de tempo.

O **impacto** refere-se aos efeitos de longo prazo, positivos e negativos, gerados pela intervenção de desenvolvimento.

A **comensurabilidade** implica a possibilidade de estabelecer comparações de diferentes resultados e de constituir uma série histórica.

A **sustentabilidade** permite a continuação dos benefícios resultantes do processo de intervenção durante o desenvolvimento e após a sua conclusão.

Ao pensar na dimensão educacional da EJA, há que considerar que, nas últimas décadas, a avaliação tem assumido importância crescente. De fato, tem sido apontada por alguns setores da sociedade e por responsáveis pelas políticas públicas como a resposta a problemas das mais diversas ordens.

Contudo, compreendida como panaceia, a avaliação tende a trazer mais problemas que soluções. De fato, ela serve para identificar a origem dos problemas, mas não é sinônimo de resolução destes. Avaliar é importante, mas como meio privilegiado para melhor compreender a situação e poder intervir de forma fundamentada.

A avaliação não se restringe à coleta de informação. Incluindo-a, pressupõe a interpretação desses dados, a ação orientada por essa interpretação e uma produção de valores. Como atividade com múltiplas fases que se inter-relacionam, apresenta um elevado nível de complexidade.

Desenvolver a avaliação a serviço da melhoria daquilo que se busca avaliar é o grande desafio que se coloca, em particular, aos professores. Contudo, a avaliação sempre foi e continua a ser problemática. E isso diz respeito tanto

aos jovens professores como àqueles com ampla experiência profissional.

Razões de ordens diversas podem ser apontadas para justificar tal afirmação, nomeadamente decorrentes:

- (I) do âmbito social;
- (II) do âmbito profissional;
- (III) do seu significado; e
- (IV) da sua natureza.

A essas razões, que permanecem ao longo do tempo, pode-se acrescentar outra, de caráter contextual, referente ao período de mudança curricular que atualmente se vive.

A grande visibilidade social que a avaliação tem no campo da educação é um dos aspectos que contribui para a complexidade das práticas avaliativas. Em geral, os estudantes questionam seus resultados escolares, seja por discordarem das notas atribuídas, seja por estranharem os procedimentos avaliativos. No entanto, raramente questionam sobre as metodologias no processo de ensino e aprendizagem.

As consequências de ordem social criam nos professores angústias e indecisões. Os resultados escolares dos alunos podem influenciar de forma determinante seu futuro, quer no prosseguimento de estudos, quer na sua vida cotidiana ou profissional.

Tendo plena consciência de que a avaliação é uma prática humana cujos resultados não são independentes de um conjunto de variáveis, no qual se inclui necessariamente o grupo ao qual pertence o aluno, decidir com segurança entre uma nota ou outra é, certamente, muito angustiante para o professor. A ausência de sentido da quantificação das aprendizagens, atribuindo certo valor em uma dada escala, associada à importância que tal decisão pode acarretar na vida do aluno é, sem sombra de dúvida, tarefa ingrata para o professor.

Considerando o papel social que a EJA tem tido nos últimos anos, destacando-se como a área do saber primordialmente usada como elemento de seleção, o que se expôs toma maior importância e significado.

O entendimento e o significado da avaliação constituem um campo gerador de dificuldades. Tradicionalmente, no passado, o indivíduo e o contexto eram vistos como entidades separadas. Acreditava-se, seguindo o paradigma positivista, ser possível criar procedimentos tecnicamente rigorosos que dariam origem a juízos objetivos. Atualmente, a avaliação é vista como processo de

comunicação social, por meio do qual se atendem às diversas inter-relações presentes em cada ato avaliador.

O insucesso em uma tarefa não significa necessariamente falta de conhecimentos, mas, algumas vezes, dificuldades na comunicação. Quando o professor propõe uma tarefa ao aluno, este tem de ser capaz de interpretar o que o professor pretende e como quer vê-la respondida. O professor não é neutro, é um mediador entre a tarefa e o aluno. A tarefa é, assim, a expressão de uma perspectiva. Para ir ao encontro do que foi pedido, o aluno tem de ser capaz de descobrir o significado e o propósito da tarefa.

Perante este quadro de referência, cabe ao professor interpretar o significado da resposta do aluno. Caso esta não seja satisfatória, caberia indagar por que não: por ausência de conhecimentos? De habilidades? Por uma interpretação desviada do significado proposto pelo professor?

É necessário reforçar a importância do componente formativo da avaliação, preconizando o recurso a instrumentos alternativos de coleta de informação, propondo objetivos de aprendizagem de diversas áreas. Isso requer não apenas novas práticas avaliativas, mas, acima de tudo, o desenvolvimento de outro conceito de avaliação. Em outras palavras, requer uma nova cultura de avaliação.

Ressalte-se que, não obstante a avaliação, nos últimos tempos, tenha vindo a ganhar visibilidade, traduzindo o reconhecimento da importância desta área no processo de ensino e aprendizagem, ela segue sendo complexa e gerando muitos problemas aos professores e aos estudantes.

As mudanças não se fazem de uma só vez, mas por avanços e recuos. Todos os que passaram pela escola viveram a experiência de ser avaliados em contexto escolar, mesmo que em um passado longínquo, cuja realidade em nada é comparável com o presente, dadas suas diferenças marcantes.

6.4 Fundamentos do processo avaliativo

As avaliações devem ser úteis e reunir a informação necessária para todos os envolvidos no processo. Por isso, devem ser precisas e rigorosas:

- identificando e transmitindo informações válidas sobre o essencial do objeto que está a ser avaliado;

- refletindo os diferentes interesses e necessidades das partes envolvidas;
- apresentando, de forma clara e concisa, resultados relevantes e úteis para redimensionar o processo de ensino e aprendizagem;
- formulando recomendações úteis e pragmáticas e apresentando as lições aprendidas decorrentes do processo de avaliação;

Mais que estudos científicos, as avaliações precisam ser estudos orientados para a prática. Neste sentido, devem:

- estar previstas em um cronograma e realizar-se no momento oportuno para o processo de tomada de decisões;
- identificar e transmitir informação válida e segura sobre os fatos que determinam o valor e o mérito do objeto que está sendo avaliado, fornecendo clareza sobre os objetivos e as prioridades de intervenção;
- ser conduzidas de forma legal, ética e justa, velando pelo bem-estar e pelos direitos de todos os envolvidos no processo, bem como pelos que são afetados pelos seus resultados.

O objeto da avaliação não se limita ao conhecimento adquirido ou demonstrado por um aluno ou um conjunto de alunos. Para poder compreender o quanto e como uma pessoa ou um grupo de pessoas *sabe* determinadas coisas, há que indagar sobre as condições de possibilidade desse saber, bem como sobre o valor e a importância dos conteúdos sobre os quais se indaga.

Nesse sentido, são objetos necessários à avaliação de pessoas ou de sistema: as condições materiais de realização pedagógica; a densidade da formação docente; a dinâmica dos processos de ensino; os recursos didáticos; as formas de organização e administração da escola e dos sistemas escolares. Isso porque o saber demonstrado, se for o alvo imediato de uma avaliação, só se concretiza a partir das possibilidades de aprendizagem e de ensino que se manifestam no ambiente pedagógico, constituído pelos fatores assinalados.

A avaliação no percurso ocorre durante todo o processo pedagógico, mesmo quando elege momentos privilegiados para atividades dirigidas com esse fim específico. A avaliação de resultado se faz em momentos determinados, podendo ou não repetir-se em intervalos fixos.

O valor da avaliação está relacionado com a qualidade dos seus resultados. A qualidade da avaliação mede-se não apenas pelas suas conclusões, pelas

lições aprendidas e pelas recomendações, mas também pela forma como o avaliador chegou a elas. A qualidade depende da produção de resultados confiáveis e comensuráveis, adaptando procedimentos adequados às circunstâncias, aprofundando a análise dos fatos e aplicando métodos e técnicas rigorosas.

A avaliação pode ser uma boa contribuição para a tomada de decisões em relação ao ensino e à aprendizagem, na medida em que detentores de interesse (que não são apenas os que promovem a avaliação, mas também, e principalmente, os sujeitos afetados pelo processo) se percebem e se reveem nos resultados da avaliação. Se sua participação em todas as fases da avaliação for grande, as recomendações e as lições apreendidas serão frutíferas.

6.5 Imparcialidade e independência

A avaliação deve ser imparcial e independente do processo de tomada de decisões no nível político, nas instâncias de financiamento e de gestão. A imparcialidade e a objetividade contribuem para dar crédito à avaliação e a seus resultados e são conseguidas pelo respeito permanente dos princípios de independência, neutralidade, transparência e justiça durante todo o processo de avaliação.

A independência dá legitimidade à avaliação e reduz o potencial de conflitos de interesses que podem surgir, no nível tanto das decisões políticas quanto dos gestores.

A imparcialidade e a independência são conseguidas, separando, das atividades de planejamento, a função da avaliação, o que pode ser conseguido pela criação de um serviço responsável por esta.

A credibilidade da avaliação depende da formação, da experiência e da independência dos avaliadores, bem como do grau de transparência e abrangência do processo de avaliação. A credibilidade requer que a avaliação relate tanto os sucessos quanto as dificuldades.

A transparência do processo de avaliação é crucial para sua credibilidade e legitimidade. Para assegurar a transparência, o processo de avaliação deve ser o mais aberto possível, com ampla difusão dos resultados.



EMEF Vicentina Ribeiro da Luz
Foto Neila Gomes

CAPÍTULO 7

7. Sugestões de fontes de consulta

São muitos os livros escritos por geógrafos e não geógrafos que se constituem em fonte fundamental para conhecimento mais aprofundado dos conteúdos abordados pela geografia. E são diversificados os autores e abordagens teóricas.

A seguir estão algumas sugestões de autores e também de títulos reconhecidos pela comunidade científica. A opção por valorizar alguns nomes e não necessariamente especificar suas obras se deu em função dos muitos artigos espalhados por diferentes livros e até mesmo disponíveis na Internet.

Infelizmente, o livro ainda é um bem cultural de valor relativamente alto considerando o poder de compra do cidadão brasileiro e sobretudo do professor que tem nos livros sua principal fonte de formação continuada e precisa atualizar constantemente sua biblioteca pessoal.

Felizmente atualmente há mais opções para se obter os livros que se necessita, ao menos ter acesso a eles.

Uma delas é a própria biblioteca da escola, quando há uma, que recebe com certa constância livros comprados por meio de políticas públicas.

Outra boa alternativa, também gratuita, são os livros e artigos disponíveis para download na internet. Alguns sites que oferecem esses recursos são www.dominiopublico.gov.br, www.scielo.org.br (reune muitos artigos publicados em diversas revistas científicas, muitas sobre educação e geografia).

Para a aquisição de livros usados, portanto mais baratos, há um número crescente de livrarias desse tipo na cidade, denominadas sebos. Grande concentração delas está no centro antigo (proximidades da praça da Sé e da praça da República) e no bairro de Pinheiros, mais precisamente ao longo da avenida Pedroso de Moraes, nas proximidades da Cardeal Arcoverde.

Na internet também há um ótimo serviço de localização de livros usados que entrega pelo correio: www.estantevirtual.com.br.

Destacamos talvez o mais importante geógrafo brasileiro vivo, o professor Aziz Nacib Ab'Saber. Seus trabalhos se concentram nas áreas da geomorfologia e ambientais. Alguns títulos de importantes obras suas: *São Paulo: ensaios enteveros*,

Brasil: paisagens de exceção, Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas.

Ainda nesta área, o professor Jurandyr Luciano Sanches Ross também possui publicações importantes e esclarecedoras, como *Geomorfologia: ambiente e planejamento* – 2ª ed. - São Paulo: Contexto (Coleção Repensando a Geografia).

Outra importante obra de referência da qual ele é co-autor é o livro *Geografia do Brasil*, publicado pela Edusp. Trata-se de excelente fonte de consulta sobre conceitos e fenômenos relacionados ao clima, relevo, biogeografia etc. escritos por importantes especialistas nessas áreas, todos professores do Departamento de Geografia da USP.

Em climatologia destacamos o paradidático de José Bueno Conti – *Clima e meio ambiente* – São Paulo: Atual, 1998; e o professor Carlos Augusto Figueiredo Monteiro, referência nacional nesse tema.

Do professor Milton Santos, outro autor fundamental para o pensamento geográfico atual, há muitos títulos importantes para a compreensão da globalização, da urbanização brasileira, da relação entre cidadania e território e para a compreensão de como abordar os grandes temas da atualidade por meio do estudo do espaço geográfico. Seus livros têm sido reeditados pela Edusp, e dentre eles destacamos *Por uma outra globalização* (talvez uma das obras de mais fácil leitura dele), *O espaço do cidadão*, *Pensando o espaço do homem* e *A natureza do espaço* (livro de leitura mais complexa que sistematiza o pensamento do autor). E de co-autoria de Maria Laura Silveira: *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*.

No campo do ensino da geografia, destacam-se os seguintes nomes: Nidia Nacib Pontuschka (Geografia em perspectiva, Maria Elena Simielli (sobretudo em ensino de cartografia), Livia de Oliveira, Lana Cavalcanti (*Geografia, escola e construção de conhecimentos*), Henela Callai, Sonia Castellar, Rosângela Doin de Almeida (*Cartografia Escolar*), Tomoko Paganelli, Nestor Kaecher, Nelson Rego, Castrogiovanni dentre outros.

EMEF Vicentina Ribeiro da Luz
Foto Neila Gomes



CAPÍTULO 8

8. Outras indicações bibliográficas

SADER, Emir. *Século XX: uma biografia não autorizada*. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

HAESBAERT, Rogério (org.) *Globalização e fragmentação no mundo contemporâneo*

ALBUQUERQUE JR, Durval M. *Preconceito contra a origem geográfica e de lugar*. São Paulo: Cortez, 2007.

SACHS, I. et al. *Brasil: um século de transformações*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 14-37.

_____. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª à 8ª série*. Brasília: MEC/SEF, 2002, v.2.

MARTINELLI, M. *Gráficos e mapas: construa-os você mesmo*. São Paulo: Moderna, 1998.

GIANSANTI, Roberto. *O desafio do desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Atual, 1998.

_____. *A cidade e o urbano no mundo atual*. São Paulo: Global, 2004 (Viver, Aprender).

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação

_____. *Orientações curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo II – Geografia* / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2007.

_____. *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos - EJA* / Secretaria Municipal de Educação – São Técnica. *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental: caderno de orientação didática de Geografia*. São Paulo: SME/DOT, 2006.

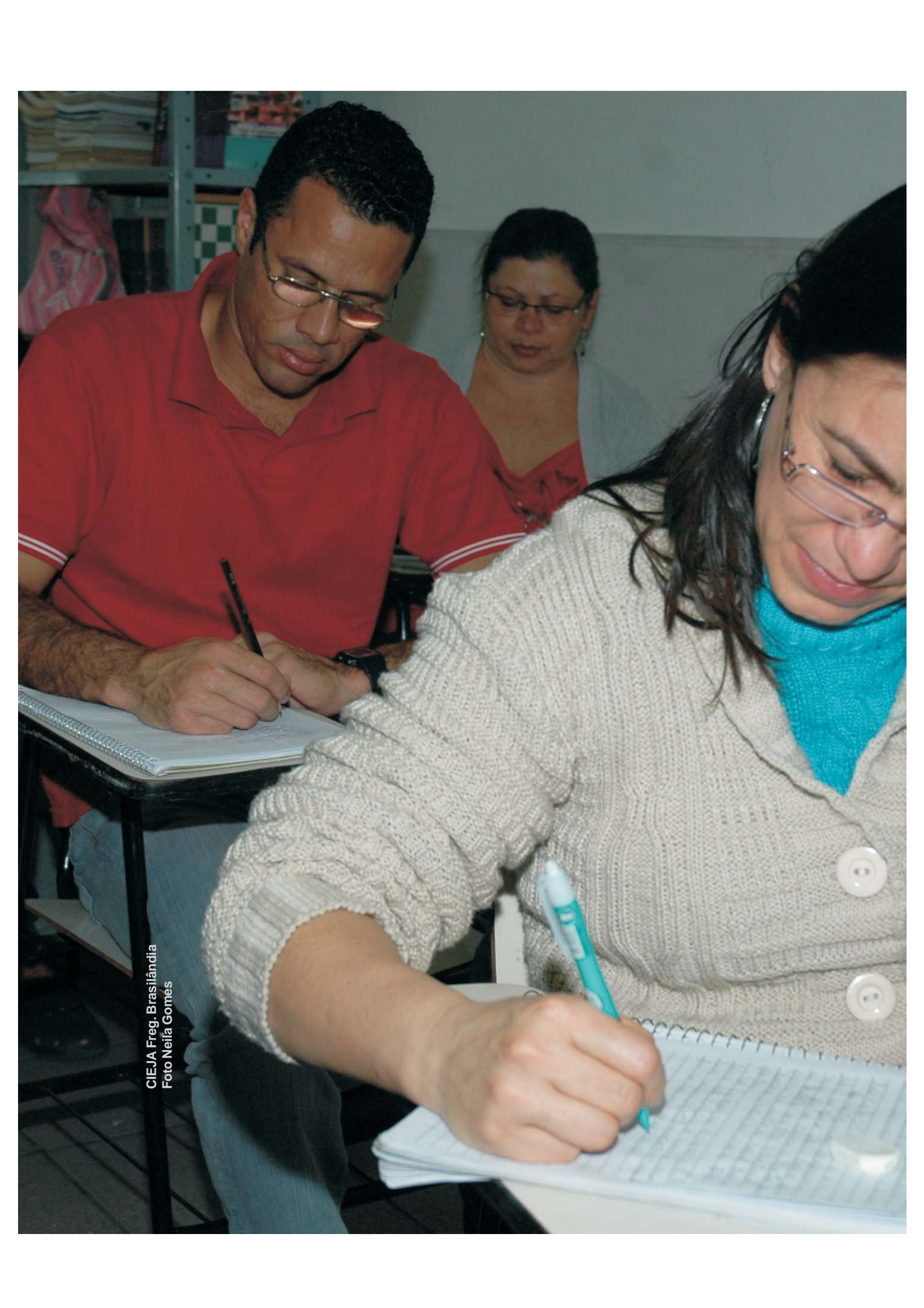
THÉRY, Hervé; MELLO, Neli A. *Atlas do Brasil: disparidades e dinâmicas do território*. São Paulo: Edusp, 2005.

IBGE. *Atlas Geográfico Escolar*. Rio de Janeiro: FIBGE, 2004.

SIMIELLI, Maria Elena. *Geoatlas*. São Paulo: Ática, 2008.

CORRÊA, Roberto Lobato. *Trajetórias geográficas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

- MARTIN, André R. *Fronteiras e nações*. São Paulo: Contexto, 1994.
- MATIAS, Eduardo P. *A humanidade e suas fronteiras: do Estado soberano à sociedade global*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- AB'SABER, Aziz N. *Escritos ecológicos*. São Paulo: Lazuli, 2006.
- DEAN, Warren. *A ferro e fogo. A história e a devastação da Mata Atlântica brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- DREW, David. *Processos interativos homem-meio ambiente*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- RIBEIRO, W. C. (org.). *Patrimônio ambiental brasileiro*. São Paulo: Edusp: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003 (Uspiana: Brasil 500 anos).
- CASTRO, Iná. E.; CORRÊA, Roberto L.; GOMES, Paulo C. (orgs). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- HAESBAERT, Rogério. *Territórios alternativos*. São Paulo: Contexto, 2002.
- SMITH, Dan. *Atlas da situação mundial*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.
- AB'SABER, Aziz Nacib – *O que é ser geógrafo: memórias profissionais de Aziz Ab'Saber em depoimento a Cybara Menezes* – Rio de Janeiro: Record, 2007.
- CARLOS, Ana Fani.A (org.) - *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.
- CAVALCANTI, Lana de Souza – *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.
- LACOSTE, Yves - *A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. - 3ª ed. - Campinas: Papirus, 1993.
- MORAES, Antonio Carlos Robert - *Geografia: pequena história crítica*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- Paulo: SME/DOT, 2008.
- SIMIELLI, Maria Elena Ramos – *Cartografia no ensino fundamental e médio* in: CARLOS, A.F.A (org.) – *A geografia na sala de aula* – São Paulo: Contexto, 2001.



CIEJA Freg. Brasília
Foto Neila Gomes

CAPÍTULO 9

9. Internet

Na internet, outro universo de possibilidades se abre. São as ferramentas de busca que trazem textos, imagens, mapas e vídeos; as ferramentas específicas de localização, imagens de satélite e mapas, como Google Earth, Google Maps, Maplink etc. Sites que disponibilizam mapas temáticos ou mapas base.

Os diversos sites de órgãos governamentais, em especial do IBGE, INPE, Ibama, Ministério das Cidades, Embrapa, Secretaria Municipal de Planejamento de São Paulo, Secretaria do Verde e Meio ambiente, Emplasa etc. são fontes confiáveis e disponibilizam muitos dados estatísticos e mapas.

Também são valiosos os portais das secretarias de educação estaduais e municipais. No site da SME São Paulo, por exemplo, estão os últimos documentos de referência sobre ensino de geografia e EJA. Na Secretaria Estadual do Paraná estão dispostas propostas de atividades didáticas desenvolvidas pelos professores da rede pública que são inspiradoras para o planejamento de aulas.

No site da Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB – (www.agb.org.br) além de artigos, há notícias e informações sobre eventos. Vale também conferir o site da AGB São Paulo (www.agbsaopaulo.com.br).

9.1 Alguns sites

Instituto Pólis - <http://www.polis.org.br/>

Movimento Nossa São Paulo - <http://www.nossasaopaulo.org.br/portal/>

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) - <http://www.incra.gov.br/>

IBGE. - <http://www.ibge.gov.br>

Ministério das Relações Exteriores (MRE) - <http://www.abe.mre.gov.br>

Centro de Estudos Migratórios - <http://www.cemsp.com.br/>

Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo - <http://www.iea.usp.br/iea>

<http://www.monde-diplomatique.fr/cartes/> (em francês)

Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC - <http://ipcc-ddc.cptec.inpe.br/ipccddcbr/html/index.html>)

Ministério das Minas e Energia - www.mme.gov.br

Portal Brasil Escola <http://www.brasilecola.com/geografia>

<http://www.monde-diplomatique.fr/cartes/> (em francês) e

<http://plasma.nationalgeographic.com/mapmachine/> (em inglês)

Le Monde Diplomatique Brasil <http://diplo.uol.com.br/>

ONU - <http://www.onu-brasil.org.br/>

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - <http://www.pnud.org.br>

Ministério do Meio Ambiente - <http://www.mma.gov.br>

Instituto Nacional do Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) - <http://www.ibama.gov.br>

Centro de Previsão do Tempo e Estudos climáticos do INPE - <http://www7.cptec.inpe.br/>

Agência Nacional dos Transportes Terrestres-ANTT - <http://www.antt.gov.br>

PREFEITURA DE SÃO PAULO

GILBERTO KASSAB

Prefeito da Cidade de São Paulo

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Alexandre Alves Schneider

Secretário Municipal

Célia Regina Guidon Falótico

Secretário Adjunto

Regina Célia Lico Suzuki

Diretora de Orientação Técnica