

# Dos Estudos da 4ª Série à Geografia da 5ª Série: polemizando sobre descontinuidades

a partir *da vivência de ensinar à vivência de ensinar a ensinar* - algumas considerações sobre as contribuições à pesquisa

Ana Maria Radaelli da Silva\*

## RESUMO

*Através deste texto, proponho-me a destacar e valorizar as contribuições de acadêmicos e professores à pesquisa realizada para responder minha dissertação de mestrado e que se configura como uma ruptura no processo ensino-aprendizagem entre a 4ª e a 5ª séries. O olhar coletivo, além de possibilitar o conhecimento da interpretação e das conclusões, foi uma ação*

*no sentido da superação de outras fronteiras, como a que persiste em relação à teoria-prática nos cursos de graduação e a que distancia escolas e universidades. O mote para tal superação foi a Prática de Ensino e a extensão universitária.*

## PALAVRAS-CHAVE:

*Geografia; Estudos Sociais; Ensino da Geografia.*

69

## I - CONTEXTUALIZANDO

**E**ste trabalho é um resultado parcial da dissertação cuja temática partiu da preocupação em identificar o que caracteriza o trabalho pedagógico nos componentes curriculares de Estudos Sociais e/ou de Geografia e que fatores presentes neste trabalho evidenciam a ruptura no processo ensino-aprendizagem entre a 4ª e a 5ª séries do ensino fundamental. Para isso foram consideradas as formas de organização do trabalho pedagógico que é desenvolvido em cada uma dessas séries a partir das intenções expressas nos planejamentos de seus

professores, mas, especialmente, a partir dos aspectos observados no cotidiano das ações em sala de aula e que foram considerados no sentido de sua relevância para indicar os que se constituem em promotores da ruptura. Um aspecto é o da reflexão mediada pela memória, com o objetivo de demarcar os horizontes teóricos do trabalho, clarificando as concepções de educação e de geografia, um cotejamento necessário para conceituar o trabalho pedagógico que procurei caracterizar a partir da relação entre a categoria conhecimento – o saber do professor – e a categoria pedagógica – o fazer do professor –, tendo como pano de fundo uma terceira categoria, a

contextual, que são as intervenções e relações do poder no cotidiano do professor.

No presente texto, busco tecer considerações sobre o envolvimento proporcionado em situação de transposição acadêmica para o confronto com a realidade escolar, através da Prática de Ensino. Foi uma importante participação de seis alunas na observação realizada em quatro das seis escolas integrantes da pesquisa, em Passo Fundo, Carazinho, Casca e Palmeira das Missões, uma experiência concreta e positiva nas duas etapas. Na primeira, como observadoras, e na segunda, no desempenho da docência no período do estágio supervisionado de duas delas, o que veio a corroborar a defesa dos propósitos de uma formação continuada para o revigoramento do trabalho dos professores (e deles mesmos) em exercício.

Destaco também a contribuição dos professores que participaram dos encontros regionais realizados de setembro a novembro de 1998 nos quais foi analisado o Padrão Referencial de Currículo – PRC – tendo em vista sua implementação. Apesar de não ter sido previsto como procedimento para pesquisa, foi um redimensionamento que possibilitou o contato com um número bem ampliado de professores e que se constituiu em oportunidades valiosas para (re) afirmação do que eu já vinha constatando nas relações pedagógicas e políticas do sistema estadual com seus professores.

## **2. DIALOGANDO COM OUTROS OLHARES E PERCORRENDO OUTROS LUGARES**

*De quem é o olhar  
que espreita por meus olhos?  
Quando penso que vejo,  
quem continua vendo  
enquanto estou pensando?*

Fernando Pessoa

Saindo de minhas palavras e encontrando-me com outras falas, resultantes de outros olhares,

passo a fazer uma leitura das observações das seis alunas com as quais foi possível discutir e perceber, sob outro enfoque, o que ia sendo revelado uma vez que sua participação, orientada pelos objetivos da pesquisa, e suas conclusões foram acompanhadas pela iluminação teórica que eu mesma vinha buscando frente às situações evidenciadas, as quais podem ser estendidas ao que presenciei nas escolas das duas outras localidades onde não tive acompanhamento.

Uma primeira constatação compartilhada por todas foi a de que “há muito pouco uso do mapa”; ao que se acrescenta que, quando há, é pouco criativo, pouco crítico e mais reprodutivo, especialmente pelo uso das cópias em xerox. Tal evidência tem ressonância nos aspectos defendidos na disciplina de Prática de Ensino, segundo os quais o mapa torna-se cada vez mais presente como instrumento indispensável para a vida (não só para o ensino!) cotidiana, ultrapassando, inclusive, o compromisso restrito apenas à Geografia. É importante colocar o que Castrogiovanni (1998, p.35) diz a respeito:

*Há uma grande incapacidade da escola em propiciar situações que levem os alunos a constantes movimentos entre o codificar e o decodificar, o criar e o ler, o interpretar e o imaginar situações, fatos, dados, enfim, a vida. A escola, e portanto a geografia, continua distante da vida.*

O autor interpreta, assim, as possibilidades que o trabalho com mapas oferecem para o conhecimento geográfico situado e significativo e, nesse sentido, fundamental o que oferece, em termos de possibilidades múltiplas, a realização de trabalhos de campo através dos quais se aproxima da vida.

Da mesma forma que a utilização do recurso instrumental do mapa tem uma função simbólica e informativa da maior importância para a construção do conhecimento em qualquer nível escalar, foi percebido que “não há presença da

história do lugar” no que se refere ao processo de formação do espaço. É essa uma ausência questionada por elas até em decorrência da defesa de sua importância feita em nossas aulas e reflexões sobre as observações. Trata-se de uma questão metodológica ainda a ser superada uma vez que não está sendo oportunizado o exercício da busca de explicações sobre como é e como se formou o lugar no qual o aluno vive, nem mesmo quem é ele nesse lugar.

Ao defender a adoção de uma metodologia que privilegie os recortes espaciais para a análise geográfica, Callai (1998, p. 60) fornece uma importante contribuição:

*Considerando essa realidade, e o conteúdo específico da disciplina, o professor oferecerá à discussão pela turma um conteúdo que não esteja desligado da vida dos alunos e da realidade em que vivem. Além do mais, o ensino da geografia deve estar adequado ao contexto histórico em que vivem os homens. Ela é uma disciplina que permite ser um instrumento útil para ler e entender o mundo, para exercitar a cidadania e para formar o cidadão. Mas, para isso, tem que ser mais que um amontoado de conhecimentos soltos, e deve estar claro ao professor qual a visão de mundo que está sendo expressa nas aulas. Tem que ir além de um conhecimento estático, de uma paisagem pronta. Deve passar a idéia de movimento, no qual as pessoas, ao construir a sociedade, produzam um espaço com suas marcas, carregado de historicidade.*

Chamou-me atenção a unanimidade das acadêmicas ao apontarem, com expressões particulares, que uma característica do trabalho pedagógico – o que não tomo no sentido de um insucesso generalizado, mas que defendo como um dos desafios a ser enfrentado – é a “falta de criatividade” aliada à falta de autonomia do material didático e/ou dos sistemas de ensino, o que

equivale a dizer que, pedagogicamente, a prática é conservadora e que, ao mesmo tempo que não propõe novidades, não promove desafios; politicamente, a prática é submissa, ou seja, não se opõe e não reage.

Uma reação no sentido da transformação do que estava sendo percebido foi assim expressa: “Para que o ensino/aprendizagem dê resultados positivos, é necessário que os professores ‘desocultem’ suas cabeças e enxerguem o mundo com uma perspectiva de mudança e não de contemplação. Essa não-professora ainda não se conformava com o ocultamento não da cabeça, mas da vontade de fazer da professora.”

Foi defendido que o professor “deve ser criativo e usar diferentes procedimentos didáticos nas suas aulas e não cair na rotina de usar o livro-texto e fazer exercícios do mesmo”. Isso em razão da constante repetição de atividades e da inquietação de que os professores se dessem conta da inadequação didática da “mesmice”, uma vez que, comumente, “na 5ª série, é adotada uma metodologia mais tradicional, na qual as aulas são centradas no livro didático e na aplicação de questionários”.

Duas das alunas da graduação, conversando com algumas crianças para interpretar melhor suas respostas em ficha de observação, buscaram esclarecer por que predominava a indicação do “medo” de provas e dos questionários, e a resposta foi que os alunos não conseguem dar as respostas exatamente iguais. De certa forma, isso vem responder ao destaque que os professores dão ao fato de que “os alunos de 5ª série têm muitas dificuldades de leitura e interpretação, o que se torna um fator restritivo à aprendizagem nessa série. Porém, isso decorre, em grande parte, da própria prática, na qual prevalece a limitação ao livro-texto, sendo os conteúdos, conseqüentemente, desenvolvidos de forma descontextualizada”.

Dialogando à distância com Melhem Adas sobre o problema desta pesquisa, amavelmente ele se referiu à mesma e também ao aspecto da

contextualização da seguinte forma: “Quanto ao ‘divórcio’ a que você se refere, ou à descontinuidade curricular e metodológica entre a 4ª e a 5ª séries, efetivamente, é um problema sério (...). Não basta ensinar essa geografia ‘superficial’ sem merecer a preocupação em dotar o aluno de conceitos”. Mais adiante, como forma de atender à contextualização, sugere que o desenvolvimento dos conceitos mais amplos, por exemplo os de relevo, seja feito no estudo do relevo do Rio Grande do Sul, isto é, “aplicar imediatamente os conceitos e primar pela sua exatidão”. Tal exatidão não é aquela que o aluno rejeita, a da cópia “exata, mas significa entender no contexto de sua vivência, ou seja, o planalto gaúcho, o que é um planalto”.

É uma questão também destacada por uma das alunas, que percebeu que “os alunos não conseguem elaborar conceitos, idéias próprias, argumentações críticas frente aos assuntos trabalhados apesar das estipulações, uma vez que em vários itens do plano, fala em construção de conhecimento mas, a meu ver, o que ocorre é uma simples transferência de conteúdo”.

Na questão do planejamento, uma das alunas concluiu que “os professores são rigorosamente orientados pela secretária de Educação, sendo que o que ela diz é, e não há uma participação do aluno e da comunidade. Nesse mesmo aspecto, a opinião de outras duas alunas é a de que não há continuidade nos trabalhos dos professores e que as ações pedagógicas não são pensadas coletivamente, e, sim, individualmente. Cada um faz o seu plano de ensino sem consultar o colega para saber o que ele trabalhou no ano anterior”. É uma reafirmação de que a ruptura de uma série para outra só poderá ser evitada com um trabalho coletivo, integrado às intenções e ações. Apesar da peculiaridade dos dois professores que elas destacam, confirmam, por outro lado, a dificuldade em vencer barreiras internas e externas. Segundo as observadoras: “Tanto o professor da 4ª série como o professor da 5ª série são bastantes críticos, não compactu-

am com o que vem de cima, mas encontram grande resistência frente ao grande grupo, visto que não existe um trabalho coletivo próprio da escola, e, sim, o que é dado pela DE”.

Outra aluna lamentou o isolamento observado no fazer dos professores, dizendo que “(...)preferem trabalhar de uma forma individualizada para não partilhar idéias, mostrar suas capacidades criativas adormecidas dentro de cada um. (...) é uma pena que os professores não usem sua capacidade de modificar a maneira de passar esses conhecimentos aos alunos, desafiando-os a construir juntos o conhecimento do universo que é maravilhoso. Ele envolve o ser humano nas mais diversas formas e tudo o que o cerca, tornando-o agente de mudanças sociais, se bem trabalhado e orientado”. Essa aluna teve muita consciência para perceber como se perde a oportunidade de, através do ensino da geografia, promover o exercício da cidadania.

Ao dizer que o “método tradicional utilizado pelos professores da escola tira o encanto da disciplina, fazendo com que os alunos não despertem interesse pela disciplina de geografia”, a aluna me deu a impressão de estar sendo desafiada a colocar em prática uma “outra” geografia, aquela sobre a qual falávamos nas aulas de Prática de Ensino.

Quando analisamos juntas as suas anotações, concluímos que o que transparece no âmbito da escola é a demasiada importância dada à listagem de tarefas ou códigos de obrigações, de tal forma que, nesse lugar, o sujeito é um aluno “devedor” dessas tarefas/obrigações e, em algumas circunstâncias, há um professor/diretor “cobrador” que contribui para que o aluno não leve para fora ou para vida mais do que isto: o fazer por fazer.

Por isso, foi gratificante observar como é possível promover o exercício da liderança dos alunos e da iniciativa do professor, concretizado na organização de um trabalho de campo do qual todos os alunos, e não apenas as duas alunas observadoras de Prática de Ensino, participaram.

Ao ser proposto o trabalho, uma das providências referia-se ao transporte. Para tanto, o aluno representante da turma manteve contato com a direção solicitando a elaboração de um ofício à secretaria municipal para que fosse destinado um ônibus da própria prefeitura. Outras providências para a realização do trabalho foram tomadas pelos acadêmicos, ficando a professora responsável pela preparação do conteúdo.

Para nossa surpresa, entretanto, o que cabia à direção não foi feito com o argumento de que “eles estão acostumados a cortar campo e podem ir a pé. Indignada, a professora foi pessoalmente à secretaria e conseguiu o ônibus, absolutamente necessário, pois a chuva caída no dia do trabalho inviabilizaria e frustraria toda uma expectativa dos alunos. Além disso, a distância da escola ao local foi subestimada pela diretora. Outra expressão de liderança aliada à solidariedade foi a de providenciar, por empréstimo ou doação, calçados com solado de couro para todos os alunos, uma exigência da empresa em atenção às normas de segurança”.

Para os acadêmicos importa o que Callai (1999, p.28) sintetizou: “Como ensinar e como aprender se tornam mais significativos do que o que ensinar e aprender”. Postos frente a essa experiência, para além da dimensão técnica pela qual ficam habilitados a exercer a sua atividade profissional, vislumbram a possibilidade de incorporar a dimensão pedagógica de sua formação, que a própria autora prossegue defendendo como:

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

*Essa é a dimensão pedagógica na formação do profissional da Geografia. (Callai, 1999, p. 28)*

Voltando apenas ao grupo das alunas que atuaram nas observações, verificou-se uma preocupação: “será que quando formos professores nos deixaremos atingir por essa falta de motivação?” É essa uma preocupação baseada nas revelações de um contexto escolar no qual se sente também a ausência de profissionais que dêem apoio pedagógico e desencadeiem a realização de novas práticas e ações na escola; que atuem, inclusive, como elementos motivadores “o professor que não está engajado num processo de renovação, o que aumenta o distanciamento entre o ensino inovador e os anseios por aulas mais interessantes e de melhor qualidade.”

Esse nosso olhar coletivo sobre as escolas permitiu concluir que é preocupante a situação do campo de trabalho que se vislumbra, especialmente para quem está em fase de ingressar nele, como é o caso das seis alunas. Reafirmou, por outro lado, o compromisso político e cidadão de que, como detentoras de uma formação, presumivelmente, competente e crítica, possam atuar no enfrentamento dos seus desafios profissionais por uma qualificação do ensino da Geografia. Por outro lado, lembrou-me de Hanna Arendt (1995), visto que imaginei nessas seis alunas mentes “para herdar e questionar, para pensar sobre tudo e lembrar”(p.32).

Não é uma situação nova em tantos anos de minha vida profissional, mas uma situação especial, inclusive de reconhecimento do quanto é confortador, além de partilhar, ver a possibilidade de perpetuação do que acredito. É por isso que,

*sem testamento ou, resolvendo a metáfora, sem tradição – que selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor – parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, (...) mas tão-so-*

*mente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem. (Arendt, 1995, p.31)*

Paralelamente ao trabalho de pesquisa que vinha sendo realizado e ao desenvolvimento das atividades de Prática de Ensino, que me oportunizaram dialogar com os olhares, o Padrão Referencial de Currículo – PRC fez com que eu percorresse outros lugares por um período de aproximadamente três meses, nos encontros regionais promovidos pela Secretaria de Educação com 36 escolas-piloto, organizadas em 19 grupos de 10 municípios da área próxima a Passo Fundo, com a finalidade de analisar tais documentos.

Mesmo não tendo sido prevista, foi essa uma oportunidade de acrescentar outros elementos a minha argumentação sobre o próprio problema da pesquisa, ouvindo um grupo maior de professores com os quais deveria analisar o documento específico da Geografia, destacando seus aspectos relevantes e propondo reformulações e acréscimos, bem como de contribuir para uma discussão sobre o fazer pedagógico dessa área do conhecimento, evidenciando os aspectos consonantes e os que requerem avanços.

Uma crítica antecipada já permitia perceber que não se tratava de um processo participativo como o que venho defendendo. Por outro lado, e conscientemente, entendi que não poderia deixar de participar porque eu mesma era co-autora da proposta de 87/89 que fora transformada no Documento Básico e também porque já estava inserida nos debates informais das salas dos professores, no caso das escolas estaduais.

Assim, procurei adotar uma postura particular de participação definida pelo critério de desmistificação do caráter ascendente da proposta e de crítica ao material impresso, de manifestação em defesa da expressão e descrição da realidade vivencial dos participantes para explicitação das contradições e limitações teóricas e práticas do seu trabalho nas escolas e de apontamento de “suas próprias referências” no sentido da qualifi-

cação do ensino da geografia e da própria escola.

Tais “referências”, especialmente pelas características da própria disciplina, devem ser buscadas “no plano social e não no plano meramente pedagógico”, idéia já defendida por Pistrak (1981, p. 18), para garantir sua relevância e representatividade no real, concreto.

Em que pese as circunstâncias e as divergências em relação à proposta, esse “desvio” no cronograma de ações do projeto de pesquisa contribuiu para a ampliação das constatações que já haviam sido detectadas nas escolas pesquisadas, isto é, os professores concordam que devem ocorrer transformações, mas não estão tomando a iniciativa de fazê-las, submetidos às limitações (individuais e coletivas) teóricas e práticas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, condicionados a uma evidente desarticulação política e desmotivados profissionalmente.

“É tão evidente essa desarticulação que predominava nos grupos uma atitude de expectativa, mesclada de desconfiança e de descrédito pelo que nós, os professores da UPE, iríamos fazer/dizer. Pareceu-me que a nossa presença não estava fazendo sentido, efetivamente, nas suas ações/decisões, o que me levou a concluir que isso decorria da falta de crédito ao que vinha e ao que deveria retornar, isto é, aos documentos a serem analisados e ao destino que seria dado aos resultados de suas análises”.

O contexto estava desenhado mais como o de um terreno alagadiço do que de chão firme. As posições da maioria dos professores, entretanto, eram definidas e definiam a concretização de uma escola mais democrática, “na qual os professores devem estar envolvidos na construção curricular, e reclamavam a necessidade de acompanhamento para refletir o que se está fazendo e aperfeiçoar o fazer, mas, para tanto, solicitavam, especialmente, mais tempo para o professor se envolver mais, referindo-se à necessidade de organizar-se em ações interdisciplinares”.

Além de questões mais amplas sobre educação/escola/profissão, na área específica da geo-

grafia, foram feitos encaminhamentos no sentido de que os conceitos devem ser desenvolvidos no contexto geográfico e articulados desde o pré até a 8ª série. Para essa articulação, deram ênfase à necessidade de espaço e tempo para estudos e solicitaram ampliação da carga horária da disciplina.

Um dos grupos fez uma análise cuja conclusão repercutiu diretamente no meu próprio trabalho: Na 4ª série, como se vem estudando geografia, se constata que o aluno acaba não dominando o estudo do Rio Grande do Sul, o qual não será mais repetido nas séries seguintes. E prosseguiram: “Na 5ª série, uma questão que preocupa há bastante tempo os professores de geografia é a imaturidade dos alunos para os conteúdos propostos, o que ocasiona uma ruptura daquilo que eles vêm estudando até a 4ª série; o que se constata é um grande número de reprovações na 5ª série”.

Diante dessas constatações, precisei questionar: “os conteúdos propostos para a 5ª série são propostas de quem? Para quem? Conduzi minha argumentação no sentido de que percebessem que estavam diante de uma oportunidade de mudar o que é historicamente selecionado e a forma como é tradicionalmente desenvolvido o trabalho pedagógico da geografia nessa série. Procurei evocar o princípio da autonomia da escola e do compromisso de todos os seus agentes para elaborar uma proposta de organização curricular que se traduza como ação, como trajetória e como processo coletivo e diferenciado para cada realidade escolar”.

Sobre todo esse envolvimento, importa destacar que foi presenciada uma ressonância da polêmica nacional gerada pela proposta dos PCN, dos quais se originou o PRC e que, ao término do mandato político do governo que administrou o Estado, as mudanças promovidas por uma outra concepção político-partidária vêm conduzindo a tomada de decisões através da realização do Projeto Constituinte Escolar – Construção da Escola Democrática e Popular. Através desse, pretende-se resgatar a participação de to-

dos, especialmente dos que historicamente foram excluídos do debate. É um movimento que está em andamento e que envolve as comunidades escolares, organizações da sociedade civil e as instituições do poder público. Ao cumprir seu cronograma, até dezembro de 2000, ele deverá reconstruir o projeto político-pedagógico no âmbito da Secretaria da Educação, das Delegacias de Educação e das escolas.

A atual gestão pretende valorizar, segundo informações que obtive na 7ª DE, “a caminhada de cada escola”, isto é, os avanços resultantes do processo de discussão sobre o PRC deverão ser referendados pela Constituinte Escolar se representarem as intenções da escola.

O apoio legal para que as escolas organizem o seu ensino, a partir do que é flexibilizado pela própria LDB, decorre do parecer nº 323/99 do Conselho Estadual de Educação – CEED/RS, aprovado em 31/03/1999, cujo aspecto mais significativo está na superação do conceito de “bases curriculares” e da exigência de aprovação das mesmas por aquele órgão. A partir dessas novas diretrizes, tanto para o ensino fundamental como para o médio, a escola organiza o seu Plano de Estudo: “A organização formal do currículo (...) que relaciona as disciplinas ou projetos e atividades, atribuindo-lhes tempos, abrangência e intensidade (...) passa a ser uma pauta de trabalho, em torno da qual professores e alunos se reúnem para construir, ao longo do tempo e de forma planejada, a educação” (parecer nº 323/99, p. 19).

Assim, parece-me estar garantida política e legalmente a utopia da autonomia; resta ter competência para persegui-la.

Uma última questão que se impõe é a de destacar que a crítica feita ao PRC não o foi, propriamente, ao conteúdo do documento específico que trata da Geografia, até porque seria uma contradição uma vez que não há o que ser questionado quanto à fundamentação e caracterização da área, quanto ao enfoque metodológico ou quanto aos objetivos gerais da disciplina; nem

mesmo quanto às orientações didáticas, que ressaltam “a necessidade de cada professor, a partir de sua realidade e de suas possibilidades, pensar formas novas e eficazes de proceder o ensino de Geografia” (PRC – Geografia, 1ª versão, p. 14). É um destaque que encontra ressonância nas idéias expostas ao longo deste trabalho, mesmo porque, na bibliografia referida e sugerida, constam autores nos quais também me apoiei e que têm uma história profissional inquestionável. Questionável, entretanto, é a forma como foi conduzido o processo, sem a devida participação de todos os professores.

O “chão” desses outros lugares, apesar das múltiplas vulnerabilidades das referências (PRC), foi percorrido com a expectativa de incorporar-me e poder contribuir para reverter, na medida do que ainda era possível, o caráter monológico do processo, caráter esse que me fez lembrar de Giroux (1997, p.160):

*As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado pacotes curriculares “à prova de professor”.*

Essa “pedagogia de gerenciamento” mereceu também uma das sutilezas de Milton Santos ao referir-se aos pacotes tupiniquins como “aquelas coisas curriculares encadernadas de verde-amarelo”, em sua fala na abertura do IX ENDIPE (maio/98). Naquela oportunidade, o pensamento de Milton Santos foi uma valiosa contribuição às questões da educação e da Geografia direcionadas a uma leitura crítica do mundo de hoje para poder interpretá-lo e, a partir daí, poder modificá-lo, na perspectiva do compromisso de ambas com a preparação da cidadania consciente, através de “diálogos sadios”.

## NOTAS

\* Professora do departamento de Geociências da UFF.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDRT, Hannah. *A condição humana*. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, 352p.
- CALLAI, Helena Copetti. *A formação do profissional da geografia*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999, 80p.
- \_\_\_\_\_. O estudo do município ou a geografia nas Séries Iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Orgs.) *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: AGB – PA, 1998, pp. 71 – 76.
- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. O misterioso mundo que os mapas escondem. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: AGB-PA, 1998, p.49-60.
- GIROUX, Henry A.. *Os professores como intelectuais - rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 270p.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação: Padrão Referencial de Currículo, 1ª versão, 1995.

## ABSTRACT

*The aim of this text is to highlight and value the academics and teachers' contributions to the research carried out, in order to respond to the basic problem about which I approached in my MSc dissertation and which is considered a rupture in the teaching-learning process between the 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grades.*

*The collective look, besides bringing the possibility of enrichment to the interpretation and conclusions, was an action towards the overcoming of other barriers, such as the one which persists in the relation theory-practice in the graduation courses and the one which makes a distance between schools and universities. The course of action for such overcoming was the Teaching Practice and the university extension.*

## KEYWORDS:

*Geography; Social Studies; Geography Teaching.*