

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Shirlei Lopes da Silva

**O Território Educativo e as possibilidades de representação do espaço
geográfico a partir do Programa Escola Integrada**

Belo Horizonte
2012

Shirlei Lopes da Silva

O Território Educativo e as possibilidades de representação do espaço geográfico a partir do Programa Escola Integrada

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Aprendizagem e Ensino na Educação Básica, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Libéria Rodrigues Neves

Belo Horizonte

2012

Shirlei Lopes da Silva

O Território Educativo e as possibilidades de representação do espaço geográfico a partir do Programa Escola Integrada

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista e Aprendizagem e Ensino na Educação Básica, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Libéria Rodrigues Neves

Aprovado em 14 de julho de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Libéria Rodrigues Neves – Faculdade de Educação da UFMG

Maria Alice Moreira Lima – Faculdade de Educação da UFMG

RESUMO

O presente trabalho se propõe a tecer uma Análise Crítica da Prática Pedagógica no campo da prática de ensino de Geografia. Neste trabalho buscou-se articular as Proposições Curriculares do Ensino Fundamental de Geografia da Rede Municipal de Belo Horizonte e o Programa Escola Integrada. O objetivo principal do Plano de Ação foi identificar quais representações espaciais são construídas por estudantes do terceiro ano do terceiro ciclo da Escola Municipal Hilda Rabello Matta participantes do “*Programa Escola Integrada: o Território Educativo*”. Para a concretização deste objetivo foi proposto aos estudantes a criação de uma oficina de mapeamento comunitário para o programa. O desenvolvimento da pesquisa aponta os resultados e os desafios para a estudantes, professores e gestores públicos na tarefa de implementar a articulação do currículo com as experiências socioculturais.

Palavras-chave: Proposições Curriculares, Geografia, Território Educativo, Programa Escola Integrada.

SUMÁRIO

1. Apresentação	6
2. Introdução	10
3. Justificativa	13
4. Referenciais Teóricos.....	16
4.1 A cartografia	20
4.1.1 Perspectiva – Direcionar o olhar	23
4.1.2 A cartografia nas proposições curriculares de Geografia	27
5. Identificar o lugar onde estamos	30
5.1 Infraestrutura urbana da Regional Norte	33
5.2 Dados educacionais da Regional Norte	34
5.3 O retrato da escola	36
6. O Programa Escola Integrada	39
7. O Plano de Ação	45
7.1 A metodologia.....	46
8. Considerações Finais	53
9. REFERÊNCIAS	57
10. ANEXOS	59

1. Apresentação

Este trabalho é uma tentativa de expressar, através de uma Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP), as questões que desafiam a atividade docente em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte (RME/BH). Sendo assim, ele tem a necessidade de compartilhar, com os leitores, algumas reflexões acumuladas durante os dez anos enquanto professora da RME/BH. E digo algumas, porque este tipo de trabalho exige, caracteristicamente, um recorte temático e, por conseguinte, uma delimitação dos assuntos a serem contemplados, o que nos obriga a pinçar determinados pontos de nossas elaborações, acarretando, assim, certa perda no conjunto do pensamento. Por outro lado, a obrigação de fazer este recorte nos impõe o exercício de buscarmos os pontos-chave desse pensamento.

Antes de expor como foi construído cada capítulo desta Análise Crítica da Prática Pedagógica, gostaria de relatar alguns momentos do processo que vivi durante os anos do curso de licenciatura em Geografia. Momentos estes, que julgo fundamentais para o entendimento de como as posições assumidas nas páginas que se seguem ganharam forma.

As reflexões feitas durante o tempo do curso de graduação sempre tiveram como eixo norteador a questão educacional. Isto advém não só do fato em ter optado pela licenciatura, mas também de um interesse que era anterior a minha entrada na Universidade. O trabalho com crianças, em vilas e favelas, na região metropolitana de Belo Horizonte, foi o desencadeador do gosto pelas questões que permeiam a educação.

Esse trabalho perdurou até o quarto período do curso, quando, por motivo de sobrecarga com trabalhos escolares e também de um certo desencantamento, ou melhor, desacordo com as instituições parceiras (Pastoral do Menor, Pastoral da Juventude e Agentes de Pastoral Negros) afastei-me das atividades, mas sem perder o vínculo que havia conseguido criar com as crianças das várias localidades. Não posso deixar de mencionar, entretanto, que apesar das decepções, aquele momento foi de grande valia para meu amadurecimento pessoal e intelectual.

A interrupção da atividade com as crianças culminou com uma situação de crise no curso. Uma grande insatisfação tomava conta de mim, porque as disciplinas não só não ajudavam a responder que eu formulava, mas, muito pelo contrário, contribuíram para o aumento das dúvidas ou para que estas nem existissem. Assim,

eu não conseguia preencher as lacunas que iam ficando na medida em que os anos passavam. Não conseguia vislumbrar qualquer contribuição que aquela Geografia poderia dar para a educação. Ficavam sempre as perguntas: por que ensinar geografia nas escolas? Para que serve este conhecimento?

Além destas perguntas, outras vinham se somar a elas. As geografias que as disciplinas nos apresentavam mais pareciam uma colcha cheia de retalhos, com o agravante de certos retalhos não se adaptarem aos outros. Com esta metáfora quero dizer que a geografia, em seu arcabouço teórico, se apresentava como uma ciência que não possuía uma lógica interna, ou melhor, possuía sim, mas um arremedo de lógica. Todas as dicotomias teóricas – por exemplo, Geografia Física X Geografia Humana, Geografia Geral X Geografia Regional, eram agravadas com os recortes feitos pelas disciplinas do curso. As concepções filosóficas que fundamentam as discussões epistemológicas da geografia passavam ao largo.

O resultado disso é o pragmatismo reinante no curso de geografia do Instituto de Geociências/UFMG que conduz à busca incessante de uma instrumentalização dos discursos geográficos, gerando, desta maneira, uma perda da qualidade efetiva da geografia que se pratica, quer em sala de aula, quer nos birôs de repartições públicas e de empresas de consultoria.

Desse plano não escapa a cartografia, linguagem adotada pela geografia para representar os fenômenos analisados por ela. O não questionamento desta linguagem, nas suas atribuições, conduz a um atrelamento da geografia à cartografia que parece inevitável e indissolúvel. E pior, geógrafos que assumem uma posição extremista diriam que não há geografia sem cartografia. Que somente esta seria capaz de mostrar, através de mapas, gráficos, croquis e tabelas os conceitos utilizados pela Geografia.

Não sei se é possível datar o momento em que as questões sobre a relação Geografia & Cartografia começaram a ser alvo das minhas reflexões, mas é possível demarcar o momento em que me foi dada a oportunidade de colocar no papel algumas formulações sobre o ensino de geografia e, conseqüentemente, as questões cartográficas concernentes a ele, que há tempos já habitavam, mesmo que de forma truncada, meus pensamentos. Foi ao final do curso (7º período), que tal oportunidade veio a se concretizar.

As leituras e discussões feitas nesse período foram decisivas para o amadurecimento de antigas reflexões e para o aparecimento de novas indagações.

Acrescentaria ainda que elas qualificaram o meu processo de aprendizagem, na medida em que me fizeram voltar a atenção para questões essenciais não só da geografia, como também da nossa concepção moderna de ciência e, por extensão, do conhecimento. Elas representaram o início de um novo olhar sobre os fenômenos do mundo, que coaduna com o início da busca de uma leitura geográfica mais próxima da realidade.

A primeira tentativa de sistematizar um pouco de todo esse aprendizado se deu quando, para efeito de avaliação de uma disciplina, escrevi um texto com o título de “Considerações sobre o discurso geográfico presente no atlas escolar do município de Contagem”. A começar pelo título, é preciso considerar que ele contém uma pretensão que talvez não tenha conseguido cumprir. O desenvolvimento da questão proposta no título exigia de mim mais leituras e discussões sobre o problema da representação dos fenômenos que permeia e perfaz tanto a geografia, quanto a cartografia. Foram necessárias outras disciplinas para, então, acontecer uma reavaliação e um melhor posicionamento meu acerca da questão da representação. Cabe salientar que a qualificação do problema será um processo contínuo, principalmente, se as leituras e discussões não forem deixadas de lado.

Outro ponto a ser explicado, no que diz respeito ao texto, é quanto ao material escolhido para ser estudado. A opção por este atlas se deu, em primeiro lugar, em função de ser ele uma combinação da cartografia e de uma geografia; em segundo lugar, por se tratar de material didático para o ensino fundamental. Desta maneira ele possui duas características que vem ao encontro das perguntas que o texto já referido procurou responder, a saber: na relação geografia e cartografia, quais as possibilidades efetivas de construção de uma leitura sobre o mundo? Como isso se efetiva em materiais produzidos para o ensino fundamental? Quais as implicações?

São estas mesmas perguntas que serão retomadas neste novo trabalho. Elas são recolocadas a partir de um conjunto novo de reflexões, acrescido de um novo elemento, que vem se tornando fundamental para mim na construção de um pensamento acerca das indagações no âmbito da relação Geografia & Cartografia, sobretudo as questões ligadas ao problema da representação.

Fica aqui um compromisso de tornar este trabalho a primeira “pincelada” de um projeto maior que se completará na medida em que novos aprendizados forem se fazendo.

A partir de agora irei ater-me a uma breve exposição de como transformei as ideias comentadas nos parágrafos acima em capítulos desta ACPP. Para tanto, na Introdução e na justificativa procurei falar rapidamente sobre os três temas que perfazem as questões norteadoras do trabalho (Geografia, Cartografia, Educação Integral), situando-os no contexto da discussão. Sabendo de antemão que muitas coisas serão deixadas de lado, umas por não me sentir segura para falar delas, outras por extrapolarem os propósitos assumidos, tentarei mostrar os caminhos escolhidos para demonstrar as ideias e posições assumidas por mim nas questões que envolvem o trabalho.

No primeiro capítulo, elegendo alguns movimentos que possibilitaram a junção da geografia à cartografia, buscou-se expor as consequências de tal união, as leituras que possibilita e os limites da mesma. Destacou-se os limites da linguagem cartográfica, no que diz respeito a sua intrínseca ligação com a matemática.

No segundo capítulo, há uma descrição do lugar geográfico, a EM Hilda Rabello Matta, em que se desenvolverá o Plano de Ação.

No terceiro capítulo, será contextualizado o Programa Escola Integrada desenvolvido nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

No quarto capítulo, se descreverá como foi implementado o Plano de Ação, seus resultados e desafios.

Para encerrar dediquei algumas páginas para tecer algumas considerações finais que julgo importantes a respeito da geografia e de seu papel no ensino e dos desafios da implementação do modelo atual de educação integral. Também, procurei evidenciar como a arte pode contribuir para a construção de uma leitura geográfica mais próxima da “realidade” e quais os elementos novos que ela traz consigo.

Voltando ao propósito assumido no início deste trabalho (primeiro parágrafo), reitero que todas as ideias expostas nas páginas que se seguem são a verbalização das angústias que cercam a minha prática como professora do ensino fundamental. Por acreditar que a Geografia tem muito a contribuir com o processo educacional, é que convido os leitores a refletirem comigo sobre o nosso fazer pedagógico através desta ciência.

2. Introdução

O presente trabalho integra a disciplina ACPP (Análise Crítica da Prática Pedagógica) e tem por objetivo apresentar os resultados da aplicação de uma proposta de Plano de Ação executado na Escola Municipal Hilda Rabello Matta, localizada na região norte de Belo Horizonte. Também exerce a função de atividade de conclusão do curso de especialização em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

O que fundamenta o presente trabalho é a necessidade de discutir o tema da Educação Integral, o qual se calca na atualidade em que o mesmo se insere. Das 186 escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), 161¹ oferecem a educação integral por meio do Programa Mais Educação e do Tesouro Municipal. Estas escolas juntas atendem a 41.070 estudantes da RME/BH e 6.994 crianças e jovens no Projeto Sócio Educativo². A meta da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (Smed/BH) é que ao final do ano de 2012, 65.000 estudantes estejam inseridos Programa Escola Integrada.

Enquanto docente, tenho me ocupado de dois aspectos que envolvem a educação no município de Belo Horizonte. Um, diz respeito a efetivação do Programa Escola Integrada; o outro, versa sobre as questões que envolvem o ensino de Geografia, por meio das proposições curriculares da RME/BH, em especial o eixo que trata das representações do espaço geográfico. Ambos os aspectos convergem para um grande desafio, a saber, conciliar a Educação Integral com os currículos escolares em especial o da Geografia.

A preocupação com a representação do espaço geográfico aparece já na graduação em geografia, em projetos de iniciação científica, na docência no projeto de Educação de Jovens e Adultos da UFMG e na monografia final de curso. Também persiste, ao longo destes 15 anos, na prática pedagógica e em trabalhos desenvolvidos em outros espaços da administração pública. Ela advém da questão de se encontrar uma nova linguagem que consiga abarcar não só a dimensão da localização como também da complexidade das relações sociais. A tradicional cartografia utilizada pelos geógrafos não dá conta de expressar a dinâmica social

1 Dados obtidos através do Sistema de Gestão Escolar (SGE) da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

2 Instituições comunitárias filantrópicas ou confessionais sem fins lucrativos conveniadas com a administração municipal.

dos espaços geográficos. Ela pode ser o ponto de partida para a análise espacial, entretanto expressa pouco as dinâmicas da sociedade atual.

Com o destaque dado ao Território Educativo no Programa Mais Educação, a discussão em torno do conceito de território ganha destaque. Somando-se a ele a sua representação. Excelente oportunidade para se iniciar um trabalho de pesquisa tanto para a Geografia como para as práticas pedagógicas.

No plano técnico didático, a abordagem dos fenômenos do espaço geográfico continua ainda bastante distanciada do que o(a) estudante espera e precisa vivenciar em classe para tornar-se um sujeito da cidade.

No plano da teoria aplicada, vê-se ainda um forte predomínio de prática mnemônica, toponímica em que a variação espacial não é observada com a necessária coerência, isto é, há duas atitudes extremadas neste âmbito. Uma destas refere-se à obediência cega a um cientificismo, condenando o(a) estudante à uma experiência na prática escolar deformada; por meio da qual a espacialidade e a territorialidade acabam por se tornar objeto de críticas severas por parte dos estudantes, uma vez que estes não conseguem compreender sequer os objetivos do trabalho pedagógico com o espaço geográfico acabando por se perguntarem por que estudar a geografia. Por um lado, não conseguem entender a maior parte das informações normativas ilustradas e, conseqüentemente, não conseguem associar tais informações com sua real prática cotidiana.

Infelizmente, ao sistematizar o ensino do conhecimento, os currículos escolares ainda se estruturam de forma fragmentada e, muitas vezes, seus conteúdos são de pouca relevância para os estudantes, que não veem neles um sentido. O que distancia o estudante do seu vivido e gera o estranhamento com o conhecimento escolar. Segundo FERRAZ (1995:40): "O entendimento das condições concretas do espaço geográfico da vida pode ser passível de entendimento científico, desde que este objetive a vida das pessoas".

Por conseguinte, o estudo do espaço geográfico torna-se, além de desagradável (só se gosta do que se entende) totalmente dispensável, já que nada acrescenta à prática sócio espacial do aluno.

Partindo do pressuposto de que uma das dificuldades que os estudantes da educação básica apresentam, no que tange à geografia, está na forma de representação do espaço geográfico, levantamos a hipótese de que a proposta do ensino de geografia, a partir da abordagem do território educativo, será capaz de fazer com que o aluno operacionalize os aspectos da representação e das dinâmicas sociais vividas, a fim de produzir representações coerentes, considerando os fatores pragmáticos de sua objetividade imediata.

O que queremos que o estudante aprenda? Qual o resultado final do processo pedagógico a que visamos? Queremos preparar o estudante para realizar tarefas mecânicas? Queremos preparar o estudante para pensar e atuar de forma crítica? Queremos preparar o estudante para que?

Vale citar MORIN (2000:48) quando afirma que “devemos reconhecer nosso duplo enraizamento no cosmos físico e na espera viva e, ao mesmo tempo, nosso desenraizamento propriamente humano. Estamos simultaneamente dentro e fora da natureza”. Como se vê, a correlação entre o aprendizado sistemático e as vivências significa a base de toda a estimulação ao engajamento no processo de aprender, de construir o conhecimento.

3. Justificativa

A reflexão sobre a prática docente é algo que deve se tornar frequente no fazer pedagógico e, mais do que isso, essa prática deve se iniciar durante o processo de formação do(a) licenciando(a), permeando todo esse período. Compartilhando com Paulo Freire de que "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender"³, e acreditando que esse movimento pode dar sentido ao processo formador, é que tentarei construir ao longo deste texto algumas reflexões acumuladas durante o período do curso de licenciatura.

Os profissionais que trabalham nos anos finais do ensino fundamental estão sempre se deparando com desafios em sua prática pedagógica. Foi na busca de enfrentar e transpor alguns desses desafios que me inscrevi no curso de especialização em Docência na Educação Básica do LASEB, oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na área de Aprendizagem e Ensino.

O momento que a educação vive em nosso país reforça e reitera a necessidade da prática reflexiva no cotidiano daqueles que fazem da licenciatura sua capacidade efetiva de intervenção no mundo.

Pensando nessa possibilidade, a efetiva intervenção no mundo, que não é privilégio só da geografia, mas de todas as ciências, que tentarei discorrer sobre a pertinência da geografia e dos conhecimentos assim denominados no dia-a-dia escolar. O curso veio atender às minhas expectativas acerca da discussão teórica atual sobre as teorias da aprendizagem. Embora atualmente em excedência⁴ e trabalhando na Gerência de Informações Educacionais da Secretaria Municipal de Educação, sempre lecionei para os estudantes do 3º ciclo do ensino fundamental.

Para avaliar a qualidade da intervenção que tais conhecimentos podem proporcionar é *mister* saber qual a leitura de mundo os(as) estudantes e professores(as) constroem a partir das contribuições da geografia. Para tanto, será necessário esmiuçar os caminhos que esta disciplina percorre para construir esta leitura. Também, será preciso saber quais são os elementos que ela disponibiliza para fazer estes caminhos.

3 FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p.25.

4 A minha excedência se deu no ano de 2010 em função do fechamento das turmas de ensino médio da EM Hilda Rabello Matta.

Muito antes da geografia se constituir como um saber acadêmico, esta ou os saberes assim alcunhados, já eram "praticados e ensinados de forma espontânea (transmissão oral) ou institucional nas primeiras escolas"⁵. Isto mostra a importância deste saber, não porque tenha alcançado o status de ciência, mas porque há muito já fazia parte do cotidiano de várias pessoas e da vida escolar. Assim, as questões educacionais são intrínsecas às questões geográficas e vice-versa.

Partindo do princípio de que a geografia, na construção de seus discursos, dialoga com várias ciências e que este fato lhe custou, por vezes, a tarefa de realizar a síntese dos conhecimentos obtidos por tais saberes, sendo que a maneira escolhida para expressar (linguagem) esta síntese foi a cartografia, pode-se inferir que a leitura de mundo que este saber conseguiu construir, por muitas vezes, foi confundida com a de outras ciências; e, como se não bastasse, é muito descolada da realidade. Este discurso apresentava, num dado momento, certa correspondência tamanha a fluidez adquirida pelos fenômenos.

Perscrutar todos os caminhos e todos os interlocutores de que a Geografia lançou mão para construir sua leitura de mundo não é tarefa de uma monografia. Possível será eleger um dos interlocutores e, assim, buscar quais as implicações engendradas por este mediador. O interlocutor escolhido foi a cartografia.

O que se quer saber? Qual é o discurso construído quando se tem esta linguagem como mediadora? Que leitura de mundo é possível construir com os estudantes quando se tem a cartografia como interlocutora? Por que a Geografia não optou por outra linguagem?

Para responder a estas perguntas é preciso estabelecer os termos em que se construirá o diálogo. Saber quais são os caminhos que serão escolhidos, quais serão deixados de lado. Conhecer os interlocutores, suas possibilidades - é isto que esta introdução pretende; ou seja: montar o cenário para os atores entrarem em cena.

Então passemos à introdução. Iniciar-se-á pela citação dos caminhos que serão refutados. Não que eles não tenham alguma contribuição a dar, mas é que neste momento eles só fariam ampliar o número de páginas e protelariam a discussão central do trabalho.

5 LOURENÇO, Claudinei. A natureza no ensino de 1º e 2º graus: perguntas ao passado. Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Geografia da FFLCH/USP. Área de concentração: geografia física.

Partindo deste princípio, é desnecessário fazer uma evolução histórica, quer da geografia, quer da cartografia, percorrendo um caminho linear iniciado no pensamento grego e chegando até os nossos dias, destacando seus teóricos. Com isso, não se pretende desvalorizar as contribuições que o conhecimento de tal percurso promove, mas neste instante eles só fariam com que se perdesse de vista o alvo.

Outro aspecto que também será deixado de lado serão algumas construções teóricas em torno da educação. Não darei destaque a nenhuma das "correntes" pedagógicas, mesmo sabendo do seu papel mediador na transposição dos conhecimentos acadêmicos para o cotidiano escolar, pois se poderiam escamotear os problemas e, assim, deslocar a discussão por um viés que não se deseja desenvolver.

Portanto, este trabalho apresentará hiatos e trechos com termos que talvez sejam um tanto ingênuos. Os motivos são óbvios: a falta de amadurecimento de certas ideias, pois este amadurecimento só se dará com incessantes leituras e intervenções daqueles que se dispuserem a contribuir com o diálogo. Por conseguinte, peço aos leitores paciência. Entretanto, esta não deverá vir acompanhada de complacência, uma vez que os momentos ricos de um diálogo são aqueles dotados de tensão, quando do embate das posições defendidas pelos interlocutores.

4. Referenciais Teóricos

As questões referentes ao processo de ensino aprendizagem devem perseguir a prática docente a fim de uma atuação qualificada junto a seus(suas) estudantes. Para isto, "(...) as concepções de mundo que povoam a mente do educador-professor são, justamente, aquelas que definirão uma complexa gama de relações abstratas não desenvolvidas na vida familiar - a do discurso científico (SANTOS, 1995:27). Se é imprescindível ter clareza das relações abstratas⁶ que envolvem o cotidiano escolar e, por isso, os conhecimentos geográficos, o que dizer das linguagens ou ciências que ele busca para compor a sua leitura dos fenômenos do mundo. Logo, será na trama dessas relações que se travarão os embates conceituais e categoriais dos nossos atores (geografia, cartografia e proposições curriculares de geografia da Rede Municipal Educação de Belo Horizonte (RMEBH).

A escolha das questões educacionais, delimitada dentro dos processos de ensino aprendizagem ocorridos desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, serve para mostrar que os problemas de ordem teórico filosófica não reverberam somente nos domínios universitários, mas pelo contrário já se fazem presentes nos primeiros anos de contato da criança com o mundo escolar. É, justamente, por isso que se faz necessário o conhecimento, por parte de quem conduz o processo (professor(a)), de qual concepção de mundo e, por conseguinte, quais as habilidades e competências que o estudante pode construir com tais conhecimentos.

O uso espontâneo de conceitos e categorias (até mesmo o não entendimento da diferença existente entre estes termos) poderá gerar um engessamento do pensamento⁷, fazendo, assim, com que se construa uma visão fragmentária da realidade.

6 Para esclarecer o termo relações abstratas, saber no que elas se constituem, tomemos as palavras de Douglas Santos: "(...) na sala de aula (é) que a criança aprende um amplo conjunto de comportamentos que a distanciam do tipo de relação típico da família. Ali a criança se apropria de abstrações identifica o alfabeto e o conjunto de números naturais, reconhece no nome de Pedro Alvares Cabral o "descobridor" do Brasil e sabe que qualquer pedaço de terra, cercado de águas por todos os lados, é identificado pelo nome de ilha. Ler, escrever, fazer contas e repetir verdades transmitidas pelos livros didáticos e pela fala dos professores impõe, antes de tudo, um tipo de disciplina no processo de aprendizagem que distancia a escola de casa". (SANTOS, 1995, 26)

7 "Todo pensamento é movimento. O pensamento que estanca deixa produtos: obras, textos, resultados ideológicos, verdades. Cessou de pensar. Veremos mais longe, e cada vez melhor, que não apenas todo pensamento "é" um movimento, de um devir. Todo pensamento se põe dentro de certos quadros, entre pólos determinados (por exemplo: análise e síntese). Esses termos opostos são examinados em todos os tratados de lógica, mas, em geral, são examinados separadamente: a posição entre eles e, por conseguinte, na sua ligação como um fato constatado, cuja natureza não é aprofundada. Partiremos, ao contrário, dessa reflexão de capital importância - já realizada anteriormente a propósito da forma e do conteúdo -, segundo a qual os pares de termos polares em questão, os termos opostos, designam *movimentos*, fases do pensamento, e são *indissoluvelmente ligados*. É nesse sentido que analisaremos as relações entre *abstrato e relativo, imediato e mediatizado, introdução e dedução, análise e síntese, etc.*" (LEFREBVRE, 1995:90)

É preciso registrar que a forma hodierna dos múltiplos olhares sobre o mundo e, destarte, a maneira fragmentária como construímos os conhecimentos (especializações) são subprodutos do processo de consolidação e hegemonização da sociedade burguesa. Logo, a maneira como apreendemos o mundo é a materialização da chamada sociedade burguesa, caracterizada por um pensamento metafísico. Superar esta condição dada implica dar um salto para dentro do mundo e começar a dar conteúdo a uma forma esvaziada de pensar a realidade.

Neste sentido a tarefa como educador(a)-professor(a) consiste num mergulho para dentro do mundo, dissolvendo, assim, as incrustações que impedem o pensamento de se colocar em movimento. Este mergulho deverá possibilitar a (re)significação e superação do saber acadêmico utilizado pelo professor em sala de aula. Mais do que isto, seria, ao convidar o estudante para saltar com ele, o vislumbrar da chamada autonomia dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Detendo-se, por instantes, na discussão sobre o pensamento, é possível verificar o quanto ela é importante na elaboração de referências para este trabalho e, conseqüentemente, para as questões que ele propõe. Explicar como se construiu o "pensamento ocidental" não cabe neste texto. O que é válido de ser feito, é mostrar quais os elementos que o compõe e a sua decisiva influência na construção do discurso científico. É inegável como a forma de que dispomos para conhecer a realidade está intrinsecamente ligada à maneira como pensamos a mesma. Antes de saber os conteúdos que cercam as disciplinas, os professores devem ter em mente o movimento do pensamento que querem realizar em sala de aula, no sentido de fazer uma leitura do mundo e, assim, elencar quais conteúdos cumprirão de maneira satisfatória seu objetivo.

Uma das maneiras de que o pensamento científico moderno lançou mão ao procurar construir seu discurso acerca do conhecimento foi realizando uma cisão entre o sujeito e o objeto. Para explicar melhor esta operação, tomemos emprestadas as palavras de Henri Lefebvre:

"A expressão frequentemente empregada pelos filósofos e tratados de filosofia, ou seja, 'problema do conhecimento' deve ser considerada com desconfiança crítica. É inegável que o conhecimento põe certos problemas; todavia, o conhecimento em si não é um problema, mas um fato. Para que o conhecimento se torne um 'problema', é preciso que a análise separe e isole o que é dado efetivamente como indissolúvelmente ligado: os elementos do

conhecimento, o sujeito e o objeto. Essa operação, precisamente, foi efetuada pela maioria das doutrinas do conhecimento. Ela define isoladamente o sujeito e o objeto. Por definição, designaremos como 'metafísica' as doutrinas que isolam e separam o que é dado efetivamente como ligado. Então, no mesmo movimento, o conhecimento torna-se um problema, e um problema insolúvel. Como relacionar duas realidades assim definidas, ou seja, uma exterior a outra? Com esse método metafísico, que define os seres e as idéias de fora de suas relações e de suas interações, será muito fácil concluir que o conhecimento é impossível, quando, na verdade, trata-se de um fato!". (LEFEBVRE, 1995:50)

A operação de separar o que é efetivamente tido como inseparável, realizada pelas várias ciências, é denominada pelo autor de metafísica. Ela vai caracterizar e definir a maneira como, não só a geografia, mas também as demais ciências, vão conduzir o pensamento na tentativa de entender o fenômeno.

É preciso salientar que o pensamento metafísico (síntese do platonismo, do judaísmo e do cristianismo) é que vai respaldar o discurso científico em detrimento do discurso artístico.

"Com a nítida separação da ciência e da poesia, a divisão de trabalho já efetuada com sua ajuda estende-se à linguagem. é enquanto signo que a palavra chega à ciência. Enquanto som, enquanto imagem, enquanto palavra propriamente dita, ela se vê dividida entre as diferentes artes, sem jamais deixar-se reconstruir através de sua adição, através de sua adição, através da sinestesia ou da arte total. Enquanto signo, a linguagem deve resignar-se ao cálculo, para conceber a natureza, deve renunciar à pretensão de conhecê-la. Com o progresso do conhecimento, só as obras de arte autênticas conseguiram escapar à mera imitação daquilo que, de um modo qualquer, já é. A antítese corrente da arte e da ciência, que as separa dos domínios culturais, a fim de torná-las administráveis conjuntamente como domínios culturais, faz com que elas acabem por se confundirem como opostos exatos graças as suas próprias tendências. A ciência em sua interpretação neopositivista torna-se esteticismo, sistema de signos desligados, destituídos de toda intenção transcendendo o sistema ela se torna aquele jogo que os matemáticos há muito orgulhosamente declararam assunto deles. A artes da copiabilidade integral, porém, entregou-se até mesmo em suas técnicas à ciência positivista. De fato, ela retorna mais uma vez ao mundo, na duplicação ideológica, na reprodução dócil. a separação do signo e da imagem é inevitável. Contudo, se ela é, uma vez mais, hipostasiada numa atitude ao mesmo tempo inconsciente e autocomplacente, então cada um dos princípios isolados tende para a destruição da verdade." (ADORNO/HORKEIMER, 1985:31)

As implicações geradas por este pensamento são muitas e os problemas que ela acarreta para o conhecimento são grandes. Para entendermos melhor isto devemos saber que:

"As críticas ao pensamento metafísico tomado aqui como um esforço sistemático de separar o inseparável, ou ainda, ter a superação como um fato a priori, por sua vez, tem se confrontado, na maioria das vezes, com as condicionantes da construção discursiva. Muito já se discutiu sobre a diferença entre a sensação e o discurso e as dificuldades impostas pelo segundo, principalmente no que se refere ao fato de que o simples entendimento da denominação do fenômeno não resolve os problemas

vinculados a sua explicitação (A=A é tautologia). Sabemos que "um símbolo é apenas um símbolo" e nunca uma coisa real. A palavra 'água' não é molhada e não corre" (SZAMOSI, 1988:11).

Mas por outro lado, recorrendo a SANTOS (1997:20-21):

"(...) as relações criadas pelos seres humanos em todas as dimensões e escalas possíveis são medidas pelo simbólico. Se há uma profunda diferença entre o ato e seu discurso (já que o discurso a ele se refere), tal dicotomização pode nos impedir de entender que tanto o ato está inserido no discurso como o discurso torna-se impossível fora do ato e, assim, as diferentes realidades fenomênicas de um e outro só serão entendidas se levarmos em consideração a relação de "hegemonia" dos determinantes que definem a diferença entre os dois".

Retomando a discussão que estava sendo feita antes desta digressão, anuncia-se que será no tencionamento entre as proposições curriculares de geografia da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, através do Eixo das Espacialidades, e o Programa Escola Integrada, detendo-se nos Territórios Educativos, que se demonstrará como esta maneira de pensar vai sendo ensinada e ao mesmo tempo quais as possibilidades de ruptura contidas nele.

4.1 A Cartografia

A cartografia tem sido considerada uma linguagem que possibilita uma leitura, por meio de símbolos específicos, da interpretação que a geografia faz, através de palavras, da realidade. Tal afirmação pode ser verificada quando, ao folhearmos atlas e livros didáticos, o que vemos, aí representado, são:

"Signos tipicamente geográficos: formas de relevo, tipos de clima, densidade de população, tipos de bacias hidrográficas, formas de cidade, núcleos migratórios, coisas da paisagem que simplesmente transportamos através de uma linguagem própria de transporte de real visto para o papel".
(MOREIRA, 1996:8)

Nestes materiais estão, na verdade, localizados os elementos da paisagem conceituados pela geografia.

Se esta linguagem sempre foi atribuída à capacidade de realizar uma transposição dos conteúdos geográficos para o papel, através de uma sintaxe peculiar, o que observamos atualmente é um descompasso entre a geografia e a cartografia. A geografia perdeu seus conteúdos para a cartografia. Ao buscar traduzir as categorias utilizadas pela geografia, a saber, localização, distribuição, a cartografia capturou-as e aprisionou-as como conteúdos seus, ocasionando, assim, uma confusão epistemológica.

Esse processo acontece quando a cartografia ganha autonomia em relação à geografia, na qual se encontra, desde tempos idos, sua razão de existir. Um dos fatores que possibilitou essa autonomização foi a evolução verificada na técnica, da qual se aproveitou a cartografia, o que fez com que ela ganhasse um status científico. E, como já foi dito anteriormente, alcançar o discurso científico significa deter uma forma de ler e pensar o mundo. A cartografia e a geografia não escapam desse problema.

É aí que residem os questionamentos acerca das possibilidades de leitura e interpretação que a geografia e cartografia fazem do mundo, no ambiente escolar: quando ambas afastam ou aproximam teoria e realidade.

Confinada na busca da construção de um discurso que alcançasse o caráter científico, a geografia não só impôs limites à sua capacidade de interpretação, como também realizou uma parceria com uma linguagem que, além de não promover uma

superação pelas condições que coloca, esvaziou todo o conteúdo até então acumulado por este conhecimento.

Fica uma pergunta a partir do problema exposto: não há uma saída para tal problema com uso de uma nova linguagem?

A presença constante de mapas em sala de aula de geografia, quer seja nos livros didáticos, quer nos atlas escolares, conduz a um questionamento acerca do papel da cartografia no processo de ensino aprendizagem da geografia.

Para começar a entender qual a função desta linguagem para os saberes de cunho geográfico, é prudente compreendermos a relação que se estabelece entre eles.

Saber que a paisagem é um elemento fundamental para a geografia é o primeiro passo a ser dado na compreensão desta relação (geografia/cartografia). É através da paisagem que a geografia inicia sua interpretação do real. Através do esquadramento e do mergulho na paisagem é que o geógrafo lê o mundo. E o que a cartografia tem a ver com a paisagem?

O segundo passo para se compreender e responder a esta questão é considerar que a paisagem pode ser expressa através de uma linguagem. A linguagem de que a geografia vai dispor para traduzir sua compreensão do mundo, sua leitura da paisagem, além da própria palavra, será a cartográfica. Entendendo que a paisagem pode ser expressa cartograficamente e não, por exemplo, artisticamente (pintura), a geografia atrelará ao seu discurso certo viés de leitura que se modifica conforme alterações surgirem na geografia e na cartografia.

Mencionar alterações de cunho teórico metodológico significa falar sobre as mudanças ocorridas no modo de pensar que tem início com os gregos e prossegue com teóricos modernos. Não cabe aqui fazer uma evolução dos fatos que interferiram no desenvolvimento do nosso modo de pensar na consolidação de um modelo de ciência e, por conseguinte, na geografia e na cartografia. Até mesmo porque já foi considerado que tal ambição seria uma extrapolação. Mas, isto não quer dizer que não se possam mencionar determinados acontecimentos que foram fundamentais na efetivação do pensamento científico. Tais como a valorização do discurso científico, o desenvolvimento da técnica, a imposição de uma concepção de espaço, dentre outros. Tais acontecimentos fizeram com que o pensamento burguês - que se generalizou enquanto maneira de produzir e reproduzir nossa vivência - se consolidasse.

Tomar-se-á emprestadas, aqui, as diferentes definições de Bakker, Oliveira e Joly para salientar um dos problemas considerados fundamentais concernentes à cartografia, o qual diz respeito à sua concepção teórico filosófica e que se reflete na maneira como ela se materializa na escola desde os primeiros anos até o curso superior.

“Cartografia é a ciência e a arte de expressar geograficamente, por meio de mapas e cartas, o conhecimento humano da superfície da Terra.” (BAKKER, 1965:1)

“Cartografia – com sua feição e técnica próprias, inconfundíveis – não pode constituir uma ciência, como o é, por exemplo, a geografia, a geodésia, a geologia, etc. Tampouco representam uma arte, de elaboração criativa, individual, capaz de produzir diferentes emoções, conforme a sensibilidade de cada um. Não é uma ciência nem uma arte, mas é, sem dúvida alguma, um método científico que se destina a expressar fatos e fenômenos observados na superfície da terra, e por extensão, na de outros astros, como a Lua, Marte, etc., através de simbologia própria.” (OLIVEIRA; 1993: 14)

“Um mapa é uma superfície plana, simplificada e convencional, do todo ou parte da superfície terrestre, numa relação de similitude conveniente denominada escala.” (JOLY, 1990:7)

Diante de tais afirmações, percebe-se certa confusão quanto ao que vem a ser, de fato, a cartografia. De manifestação artística a método científico, verifica-se um leque amplo de possibilidades. Mas, combinando duas destas definições pode-se encontrar o fio da meada e assim, quem sabe, desatar os nós do problema.

Caracterizar a cartografia como “um método científico” que se destina a expressar fatos e fenômenos observados da superfície da terra é entendê-la como uma linguagem que, dotada de rigor científico, lê o mundo por meio de uma representação que estabelece relações matemáticas entre os fenômenos.

Entretanto, ao expressar matematicamente a paisagem, eis aí o grande nó que a cartografia engendra para a geografia, pois, desta forma, capturando a categoria localização, a cartografia satisfaz uma concepção de espaço muito difundida na geografia - a de espaço métrico.

Para explicar melhor como se dá esta leitura matemática será necessário destacar um dos elementos principais da técnica utilizada pela cartografia. Trata-se da perspectiva, apropriada por Mercator (pai da cartografia moderna) para desenvolver sua projeção e, finalmente, libertar a cartografia da influência ptolomaica⁸.

4.1.1 Perspectiva – Direcionar o olhar

8 “Todo conhecimento geográfico e cartográfico da Grécia Antiga se condensa na ‘Geografia’ do astrônomo, geógrafo e cartógrafo grego Cláudio Ptolomeu de Alexandria (168-90 D.C.). Sua extraordinária obra, em 8 volumes, ensina os princípios da cartografia matemática, das projeções e os métodos de observação astronômica.” (BAKKER, 1965:2)

A expressão perspectiva, segundo o pintor Albrecht Dürer, significa “ver através”. Através dela os artistas buscavam criar a ilusão de se ter, num único plano, a sensação óptica de estar vendo um novo “espaço” se abrindo, o espaço pictórico. A pintura que prevaleceu na Idade Média, abarcada pelo estilo gótico e bizantino, praticamente se restringia ao plano bidimensional das paredes e telas. O novo estilo renascentista se preocupa com a reprodução fidedigna das pessoas, objetos e paisagens; ele busca se aproximar, o máximo, da aparência natural. Logo, esta nova arte conseguia impressionar mais os sentidos que a imaginação, “convidava mais ao desfrute visual do que à meditação interior” (SEVCENKO; 1998. p. 30); conseguia, assim, entrar em consonância com o novo modo de vida implantado na Europa, em função das relações mercantis e do desenvolvimento da vida urbana, que “remetia o homem ao próprio homem e o induzia a uma identificação” (Ibidem. p. 30) com seu novo modo de vida.

A perspectiva introduzida por Duccio e Giotto e pelos mestres flamengos carecia de rigor, já que nem todas as dimensões espaciais retratadas obedeciam à mesma orientação. Filippo Brunelleschi, arquiteto florentino, no século XV, cria a perspectiva matemática, ou exata, em que os pontos do espaço desenhado ou pintado obedecem a uma norma única de projeção. Para isso, ele buscou as bases na geometria euclidiana⁹, o que tornou possível a instituição da “técnica do olho fixo”¹⁰, que permitia aos pintores um controle do “espaço” representado. Esta técnica seria aperfeiçoada em 1443, por outro arquiteto, Leon Alberti, no intuito de simplificar o trabalho do pintor. Ele propunha a elaboração de uma perspectiva em função de dois esquemas básicos, a saber, plana e a elevação, que depois de combinados produziram o efeito de profundidade desejado. A difusão desta técnica foi tão eficiente, que ela se tornaria uma das principais características das obras de arte renascentista e de todo o Ocidente Europeu até o início do século XX.

A perspectiva linear subordina todo o “espaço” pictórico a uma única diretriz visual, centralizada no ponto de fuga, portanto, quanto maior a distância a que são percebidos os objetos pelo olhar do pintor, tanto menores eles aparecem no quadro,

9 O teorema de Euclides estabelece uma relação matemática entre o objeto e sua representação pictórica.

10 A técnica do “olho fixo” consiste na observação do “espaço” como que através de um instrumento óptico e define as proporções dos objetos e do espaço entre eles em relação a este único foco visual. Desta maneira, o plano do quadro é interpretado como sendo uma “interseção da pirâmide visual”, cujo vértice consiste no olho do pintor e a base na cena retratada, estabelecendo-se assim uma construção geométrica rigorosa, cujos elementos e relações são matematicamente determinados.

fazendo com que todas as linhas paralelas da composição tendam a convergir para um único ponto no fundo do quadro, que representa o próprio infinito visual. Isso permitirá uma completa racionalização do “espaço” e das figuras representadas, dando aos quadros um tom de uniformidade e homogeneidade, onde o mínimo detalhe não escapa aos rigores geométrico-matemáticos. Aqui se tem um condicionamento do olhar do artista, gerando assim uma única possibilidade de leitura da obra.

A perspectiva, que tem sua origem vinculada à arte, é que vai criar as possibilidades para Mercator construir a famosa projeção, que conserva até hoje seu nome, no ano de 1569.

Representar a terra em mapas, para que os navegadores pudessem ter a menor margem de erro ao traçar as rotas de suas viagens, consiste no grande problema da época das grandes navegações. Era preciso que existisse uma representação “em que uma linha reta na carta correspondesse a uma reta de igual rumo no oceano” (OLIVEIRA, 1993:21). Diante dessa questão, qual o feito de Mercator?

Este “(...) começou a retificar os meridianos do globo, de uma maneira que, ao invés de convergirem para os pólos, seguissem, paralelamente entre si, e verticalmente, para o infinito.” (Ibidem. p. 21)

Dessa maneira, Mercator não só garante a solução do problema náutico, como também impõe aos observadores uma nova maneira de direcionar seu olhar. O condicionamento do olhar do observador já havia ocorrido com a invenção da perspectiva. Então, em que consiste o grande feito do cartógrafo? No fato de considera a terra uma esfera perfeita¹¹, ou seja, ele imputa uma forma à realidade. Partir de uma concepção de forma da terra é o que torna os mapas uma representação diferente das telas dos quadros. Pressupor uma forma geométrica para a realidade aprisiona a cartografia ao fazê-la expressar o mundo e, por conseguinte, a paisagem, matematicamente.

A arte conseguiu resguardar para si um pouco mais de autonomia em relação a esta técnica, pois ao não se basear na concepção de uma forma geométrica

11 “A diferença de Mercator em relação a seus antecessores está justamente no ato de conceber a terra como uma esfera e, a partir dessa figura geométrica sólida (tridimensional) e não da superfície (bidimensional), identificar o “ponto de fuga” que lhe permitisse traçar o sistema de coordenadas, onde o nível de distorção esteja matematicamente e antecipadamente controlado.” (SANTOS, 1997:176)

preservou uma identidade maior com o mundo. Mais adiante haverá um capítulo específico para tratar as questões concernentes à arte.

Se a arte preservou para si a tridimensionalidade do mundo, Mercator, com sua projeção, não faz o mesmo para a cartografia. Ao pressupor uma “ordem matemática” para representar a terra, ocasionou uma ilusão de ótica no observador, gerando uma ilusão na leitura que seu olhar pode captar¹². Está posta, para a cartografia, uma ilusão entre a realidade e a sua representação.

Encerremos a digressão pela cartografia e voltemos ao ponto inicial da discussão, a saber, os problemas ocasionados por uma leitura geográfica da paisagem, que pode ser contida em uma linguagem cartográfica.

Se é preciso que a geografia construa uma teoria que se aproxime da realidade, o que dizer da linguagem que ela utiliza? É justamente aí que está um dos problemas desta dobradinha (geografia/cartografia). A geografia há muito vem construindo um discurso que nada tem a ver com a realidade (o que dificulta o trabalho em sala de aula). Por sua vez, a cartografia, além de caminhar no mesmo sentido, agravou o problema, tomando para si as categorias de cunho geográfico (distância, extensão, latitude, longitude), esvaziando dessa maneira o conteúdo desta ciência.

Não é sem propósito que os livros didáticos se iniciam “com as noções de orientação, localização, escala, justificadas na afirmação de que são elas as noções básicas da geografia. Mas o que vem a seguir não tem, todavia a mínima ligação estruturante com estas noções previamente dadas.” (MOREIRA, 1996:9). Se o discurso geográfico encontra-se esvaziado de conteúdo, (re)significá-lo se torna urgente. Caso contrário, já não haverá razão para se ensinar geografia nas escolas, tendo em vista que esta fala de um mundo fictício.

Manter a geografia nessa situação é admitir uma leitura de mundo que em nada contribui para a formação dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico. É limitar os estudantes a construírem interpretação equivocada, baseada em relações matemáticas, que passam longe de suas preocupações imediatas. Resgatar e preencher de sentido a categoria localização, que é o ponto de partida de toda a análise geográfica, implica em superar a visão geométrica que a cartografia lhe legou e transformá-la numa possibilidade de compreender o mundo no seu processo de produção. Isso significa compreender o movimento que a sociedade faz, através

12 Cf. SANTOS, 1997:17.

da mediação do trabalho. Logo, todos os elementos que compõem a paisagem devem ser alvo de nossa atenção.

4.1.2 A cartografia nas proposições curriculares de Geografia

Vários são os pesquisadores que defendem uma alfabetização cartográfica do aluno, para que este, de posse deste saber, possa compreender e ler os fenômenos. Mais do que isso, essa alfabetização garantiria uma melhor intervenção deste aluno no mundo. As bases teórico filosóficas da chamada alfabetização cartográfica estão fundadas nas ideias de Piaget – na transposição da psicologia para a pedagogia – e na sua noção de espaço. Como nos diz SANTOS, 1987:

“A noção de espaço, baseando-se em Piaget, é construída desde o nascimento do indivíduo, paralelamente às demais construções mentais. Ela constitui-se, portanto, com a própria inteligência. Assim, para se abordar as noções espaciais, serão tomados como referência os diferentes estágios de desenvolvimento do indivíduo, identificados no sistema piagetiano como período sensório-motor, pré-operatório e operatório.” (p.26)

Assim, as etapas propostas por Piaget, no processo de desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, sustentam o arcabouço teórico da alfabetização cartográfica. Considerando o período que vai do 1º Ciclo ao 2º Ciclo, este é considerado propício para iniciar os alunos na cartografia. Esta concepção está presente nas proposições curriculares de geografia.

Cabe aqui um parêntese para explicar o que são as proposições curriculares. Para ajudar na articulação das diversas disciplinas que compõem os currículos escolares com os diferentes campos do conhecimento e as diferentes práticas socioculturais, a Rede Municipal de Educação conta com as Proposições Curriculares do Ensino Fundamental. Neste documento, elaborado nos anos de 2007 e 2008, está expresso o currículo a ser desenvolvido no 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Fundamental. Ele foi produzido coletivamente na Rede de Formação em interlocução com vários profissionais da RME/BH e consultores das diversas disciplinas, num esforço de reflexão sobre questões fundamentais para a educação e o currículo. Esta publicação parte, ainda, das contribuições de documentos, livros, periódicos que trazem produções acadêmicas que tratam das questões curriculares.

As proposições curriculares de geografia da RME/BH estão organizadas em sete eixos norteadores¹³ ligados entre si por um eixo estruturante. Para cada eixo norteador, sempre haverá uma referência a um eixo estruturante, é um recorte no

13 1. A Relação Sociedade e Natureza; 2. O Lugar na Totalidade-Mundo; 3. Territórios e Fronteiras na Globalização e na Fragmentação; 4. Descobrir a Cidade e o Campo; 5. Questões Socioambientais e Sociedades Sustentáveis; 6. A Espacialidade e a Territorialidade das Manifestações Socioculturais; 7. As Relações Espaciais e as Linguagens Geográficas.

espaço/tempo das significações e dos símbolos construídos pela sociedade humana e que está presente de forma diversa e conflituosa nos espaços de vivência do educando.

Atendendo as discussões do trabalho em questão, tomar-se-á o eixo que trata das representações dos fenômenos geográficos. O Eixo 7, denominado *As relações Espaciais e as Linguagens Geográficas*, versa sobre "as habilidades relacionadas à orientação espacial, trabalhadas através das relações topológicas, projetivas e euclidianas, como parte da construção da noção de espaço geográfico." (Proposições Curriculares do Ensino Fundamental, 2010).

No documento norteador do trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelos professores e professoras nas salas de aula das escolas fica claro que:

É imprescindível para a pessoa saber localizar-se, saber deslocar-se em direções diferentes, ficar orientado espacialmente e saber orientar outras pessoas. Mas, para que o aluno aprenda a ler o espaço geográfico, será preciso interpretar e reconhecer as práticas sociais que produzem a qualidade de vida que o espaço geográfico expressa. Será preciso, portanto, trabalhar com o aluno uma interpretação das paisagens e a noção de lugar e território. (Proposições Curriculares do Ensino Fundamental, 2010, pág. 44).

Assim, pode-se destacar alguns dos objetivos a que este eixo privilegia:

- o desenvolvimento das relações espaciais topológicas elementares, ou seja, as relações espaciais que se estabelecem com o espaço próximo através de referenciais, como: dentro, fora, na frente, ao lado, atrás, perto, longe;
- as relações espaciais que se processam no plano perceptivo, como: vizinhança (o que está ao lado), separação (fronteira), ordem (o que vem antes e depois), envolvimento (o que está em torno) e continuidade (a que recorte do espaço a área considerada corresponde);
- possibilitar a exploração do espaço próximo, o desenvolvimento das referências que imprimem possibilidade de compreender as linguagens geográficas que têm uma especificidade e darão sentido ao reconhecimento dos instrumentos de representação mais utilizados socialmente, como mapas, plantas, globos, fotografias de satélite – o que esses instrumentos representam e para que são usados;
- a dimensão espacial da *corporeidade*: trata-se da realidade do corpo em suas interações sociais no processo de construção da vida no espaço geográfico.

- a dimensão espacial da *sociabilidade*: nessa dimensão, cada pessoa mostra-se inteira, através de seu corpo, de sua identidade, de suas ideias e ações, nesse fenômeno de estar junto, compartilhando os espaços das vivências cotidianas.

Para cada etapa do ensino fundamental (1º, 2º e 3º Ciclos) estão descritas as habilidades relacionadas ao eixo das espacialidades.

No quadro abaixo está detalhada as nove habilidades a serem desenvolvidas no 3º Ano do 3º Ciclo, etapa do ensino fundamental na qual estão matriculados os estudantes sujeitos da pesquisa. Serão estas habilidades que a pesquisa em questão explorará no seu plano de ação.

Capacidades/habilidades – 3º Ciclo	1º ano	2º ano	3º ano
1. Compreender que a distância entre dois pontos em linha reta em mapas expressa a escala utilizada.	R/T	T	C
2. Ler mapas, globo terrestre, plantas, croquis, maquetes, como portadores de texto.	R/T	T	C
3. Representar informações referentes aos conteúdos em linguagem cartográfica.	R/T	T	C
4. Interpretar gráficos e tabelas que expressem fenômenos socioespaciais e socioculturais.	R/T	T	C
5. Reconhecer a importância do uso de satélites artificiais nos meios de comunicação e na localização geográfica – GPS (Sistema de Posicionamento Global).	I/T	T	C
6. Identificar e mapear as formas de regionalizar o mundo a partir dos principais critérios de classificação.	R/T	T	C
7. Interpretar em mapas os principais critérios de regionalização.	I	R/T	C
8. Compreender como um mapa é produzido.	R	T	C
9. Compreender as relações espaciais a partir de outras linguagens geográficas: a música, a literatura, a charge.	R	T	

Capacidades/Habilidades a serem desenvolvidas ao longo do 3º Ciclo do Ensino Fundamental.

Fonte: Proposições Curriculares do Ensino Fundamental da RME/BH - Geografia

5. Identificar o lugar onde estamos

"Ao localizar a escola inicia-se o primeiro exercício de compreensão de um fenômeno geográfico."

Douglas Santos

A Escola Municipal Hilda Rabello Matta é um lugar geográfico e possui uma forma. Ao observar as formas, entende-se a maneira pela qual as coisas se relacionam entre si. Sendo assim, não se pode deixar também de inseri-la no contexto da Região Administrativa de Belo Horizonte a que pertence. Para identificar um lugar, não nos baseamos apenas na sua aparência, mas no reconhecimento das pessoas e também das coisas que elas estão fazendo.

Conhece-se melhor a geografia de um lugar em que estamos, quando se consegue estabelecer uma identidade entre as coisas e pessoas que estamos observando e as nossas experiências.

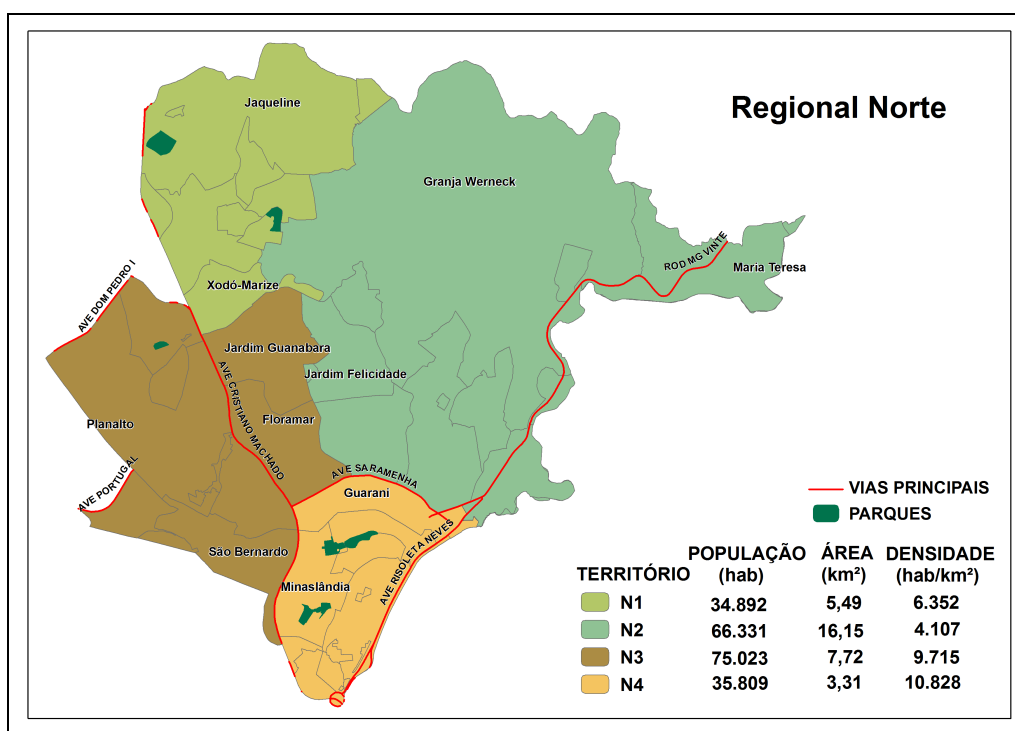
A escola pesquisada está localizada na Regional Administrativa - Norte. A região é composta por 45 bairros e vilas e possui o maior número de domicílios do tipo conjunto habitacional para baixa renda, promovido pelo poder público.

A extensão territorial da região é de 32,67 km², conforme dados do Censo 2010 a população é de 212.055 habitantes, o que torna a região com uma densidade demográfica de 31.002 hab/km².

A regional tem como barreiras físicas os córregos: Vilarinho, Bacuraus, Isidoro e Onça e faz limite com os municípios de Vespasiano e Santa Luzia e com as regionais Nordeste, Pampulha e Venda Nova.

No ano de 2011, com a criação da Secretaria Municipal Adjunta de Gestão Compartilhada, a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) propôs para a administração pública uma nova sub-regionalização do território municipal. Foram estabelecidos 40 (quarenta) novos territórios, respeitando a divisão regionalizada conhecida na cidade.

Seguindo estas orientações, a Regional Administrativa Norte ficou dividida em quatro territórios de gestão compartilhada e os bairros foram agrupados dentro dos limites dos mesmos conforme pode-se observar no mapa e no quadro abaixo.



Secretaria Municipal Adjunta de Gestão Compartilhada / 2010.

TERRITÓRIOS	BAIRROS	NÚMERO DE BAIRROS
N1	Etelvina Carneiro; Frei Leopoldo; Jaqueline; Juliana; Madri; Mariquinhas; Satélite; Vila Nova; Xodó-Marize e Zilah Spósito.	10
N2	Conjunto Floramar; Granja Werneck; Jardim Felicidade; Lajedo; Maria Teresa; Mirante; Monte Azul; Novo Aarão Reis; Novo Tupi; Ribeiro de Abreu (parte); Solimões; Tupi A e Tupi B.	13
N3	Bacurau; Biquinhas; Campo Alegre; Floramar; Heliópolis; Jardim Guanabara; Planalto; São Bernardo; São Tomáz; Vila Aeroporto e Vila Clóris (parte).	11
N4	Aarão Reis; Boa União Primeira Seção; Boa União Segunda Seção; Conjunto Providência; Guarani; Minaslândia; Primeiro de Maio; Providência; São Gonçalo; Vila Minaslândia e Vila Primeiro de Maio.	11

A ocupação da Regional Norte acontece de forma gradativa, pois a região configura-se como zona de expansão de Belo Horizonte. Esta ocupação se dá por volta de 1930 em áreas públicas do que hoje seriam os bairros Primeiro de Maio e São Bernardo.

A partir de 1930, intensificou-se a ocupação, devido ao grande crescimento demográfico da cidade que se expandiu para além dos limites da Avenida do Contorno. Assim começou a surgir a idéia das vilas Operárias, soluções adotadas para a questão habitacional, pois os lotes de tamanhos reduzidos tinham menor preço.

5.1 Infraestrutura urbana da Regional Norte

Hoje se visualiza duas situações importantes na Regional Norte, o que aponta para um quadro de contrastes: de um lado bairros com população de melhor poder aquisitivo e infraestrutura urbana, e de outro, bairros e vilas, com populações carentes, que oferecem aos seus moradores condições mínimas de moradia.

A região apresenta possibilidades de expansão econômica e vem sendo valorizada após realizações de obras urbanas como a construção da Via 240 e a Linha Verde (Vetor Norte) entre outras.

Situada entre os aeroportos de Confins e da Pampulha, a região obteve um eixo de integração com a implantação da linha do metrô, que liga a estação Minas Shopping à Venda Nova.

Apesar de a região ter sofrido uma ocupação gradativa e desordenada, possui ainda um razoável número de lotes vagos (aproximadamente 1.700). Com relação às atividades econômicas, na Norte há um predomínio de pequenos comércios e serviços, com algumas indústrias de médio porte.

Na região localiza-se 35 (trinta e cinco) equipamentos educacionais públicos para o atendimento do ensino fundamental. Observe o mapa abaixo:

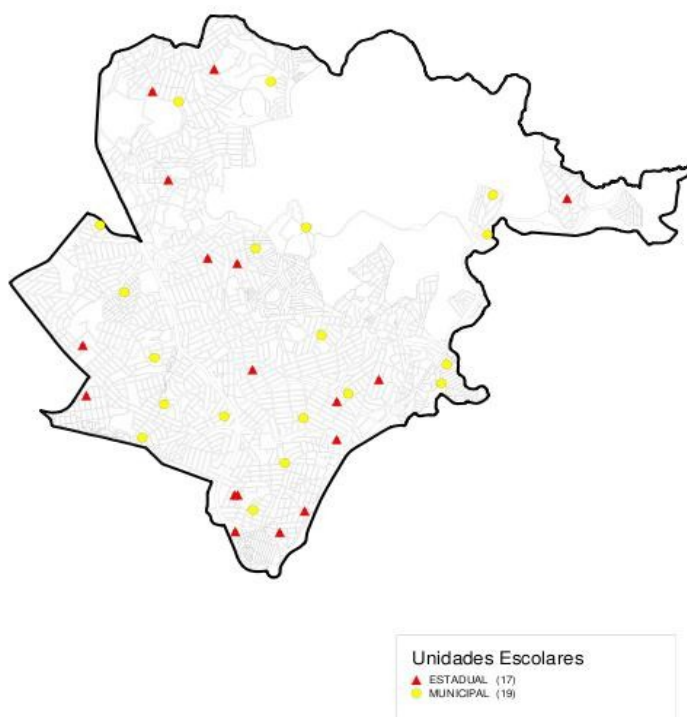


Figura - GINED/SMED/2012

5.2 Dados Educacionais da Regional Norte

Passemos a uma pequena análise o quadro educacional da regional, uma vez que a escola pesquisada irá se inserir no cenário apontado.

O quadro da educação pública da regional norte mostra o quão grave é situação do atendimento à população de 06 anos a 14anos, período equivalente à Educação Básica e obrigatória segundo a LDBEN 9394/96.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2010, observa-se o primeiro cenário preocupante. As matrículas dos últimos 10 anos, tomando-se o intervalo de 2000 a 2010, no ensino fundamental, mesmo com a democratização do acesso, apontam para uma perda significativa dos estudantes no processo escolar. Ou seja, ao entrarem 4.089 estudantes no início do ensino fundamental, verifica-se uma perda ao final de 10 anos de 1.409 estudantes. Se ampliarmos a análise para o final da educação básica, haverá uma perda dos estudantes no processo de escolarização mais alarmante ainda. Dos mesmos 4.089 estudantes ingresso, apenas 1.551 estariam matriculados no 3º ano do ensino médio. Mesmo com a democratização do acesso, o processo de escolarização ainda tem permitido que 2538 estudantes não concluem a educação básica nesta região.

MATRÍCULAS - REGIONAL NORTE DE BELO HORIZONTE											
Etapa de Ensino	ANO										
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
1º ano EF					2135	2116	2205	2678	2346	2296	2197
2º ano EF	4089	4529	4348	4974	3167	3052	2720	2748	2927	2546	2328
3º ano EF	3074	2792	3093	3271	3188	3376	3233	2899	3066	3162	2839
4º ano EF	3178	3004	2762	3260	3139	2966	3063	2902	2662	2731	2781
5º ano EF	3636	3106	2932	2899	3095	3093	3071	2962	2999	2700	2778
6º ano EF	3701	3782	3901	3464	3128	3622	3720	3647	4203	3829	3600
7º ano EF	4328	3713	3564	3680	3187	3197	3279	3582	3030	3060	2917
8º ano EF	3773	3982	3651	3284	3372	2950	2827	2933	3001	3341	3112
9º ano EF	3505	3328	3760	3554	3300	3454	3088	2680	2905	2708	2758
	29284	28236	28011	28386	25576	25710	25001	24353	24793	24077	23113
1º ano EM	3936	4236	3578	3950	3554	3527	3359	2906	2704	2715	2710
2º ano EM	3204	2691	2720	2675	2807	2715	2517	2360	2053	1803	1911
3º ano EM	2844	2600	2612	2315	2308	2353	2193	2091	1848	1772	1551
	9984	9527	8910	8940	8669	8595	8069	7357	6605	6290	6172

Fonte: Censo Escolar - MEC/INEP

Seguindo as considerações feitas no parágrafo anterior, os dados sobre a distorção idade série para os últimos dez anos são alarmantes. Numa análise

simples pode-se constatar que no mesmo período, com as políticas de promoção automática, quase a metade dos estudantes ingresso não irão concluir a escolaridade na idade própria.

DISTORÇÃO IDADE SÉRIE- REGIONAL NORTE DE BELO HORIZONTE - REDES ESTADUAL E MUNICIPAL DE ENSINO (%)

Etapa de Ensino	ANO										
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
1º ano EF					1,08	0,90	0,27	0,45	1,71	1,39	1,59
2º ano EF	8,71	5,17	7,01	9,81	8,15	9,73	4,49	5,60	3,42	4,48	3,18
3º ano EF	12,98	10,39	11,25	12,14	11,07	13,45	15,22	10,87	10,73	10,12	11,87
4º ano EF	16,39	14,85	15,31	13,59	10,70	14,53	14,37	14,09	10,29	11,79	9,85
5º ano EF	26,65	16,58	14,60	16,56	17,19	13,32	18,63	14,82	12,87	13,37	14,11
6º ano EF	31,78	29,43	30,09	34,41	25,64	26,17	25,78	24,51	28,15	28,00	30,00
7º ano EF	44,78	37,79	31,31	33,59	29,84	31,81	29,77	30,15	24,03	21,01	23,93
8º ano EF	53,33	42,16	44,40	38,43	31,64	31,63	34,10	28,50	26,56	30,02	28,47
9º ano EF	52,90	47,03	48,24	40,74	40,09	37,20	39,57	35,80	26,47	24,85	23,57
1º ano EM	75,15	68,11	59,59	56,46	55,01	59,12	56,92	50,69	46,63	43,43	46,79
2º ano EM	68,66	66,96	60,44	54,32	54,15	56,61	54,95	50,13	38,38	42,48	41,03
3º ano EM	69,97	64,69	66,12	53,56	53,73	53,12	52,76	52,51	36,26	37,08	41,97

Fonte: Censo Escolar - MEC/INEP

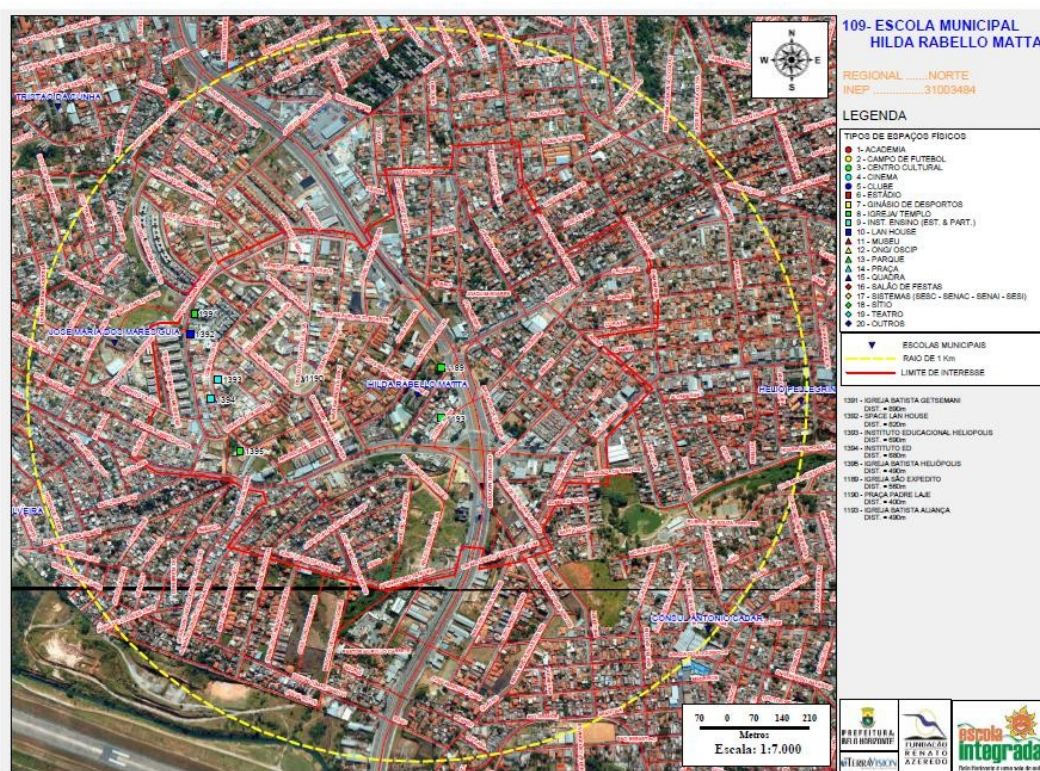
No quadro abaixo se verifica a gravidade do desafio que os administradores e proponentes de políticas educacionais têm pela frente no município. Muitos estudantes após monitoramento da matrícula no ensino médio não são localizados em nenhuma rede educacional no país. Fica a pergunta: para onde estão indo estes jovens?

	Concluintes 2009 EF	Matricula Regional Norte	%	Matricula Outra Regional	%	Matricula Outro Município	%	Não localizados (*)	%
Rede Municipal	1438	786	54,7	411	28,6	24	1,7	217	15,1
Rede Estadual	1341	974	72,6	143	10,7	34	2,5	190	14,2

Concluintes 2009. Ensino Fundamental e matrículas 2010 no 1º ano do Ensino Médio. GINED/DINE/SMED/SEE/MG

5.3 O retrato da escola

A Escola Municipal Hilda Rabello Matta situada à Rua Joventina da Rocha, nº 72, Bairro Heliópolis, zona norte de Belo Horizonte, foi inaugurada em 12 de março de 1979. Funcionava inicialmente com o ensino de 1ª a 4ª séries, atendendo a 304 alunos em dois turnos.



Fundação Renato Azeredo para o Programa Escola Integrada.

Em 1982, implantou-se a extensão de série, com a extinção gradual da 1ª a 4ª séries.

Com a aposentadoria da diretora Maria da Conceição Vieira Lucas, em 1985, iniciou-se, na escola, pioneiramente, o processo de eleição direta para diretores.

Para atender à demanda da comunidade, implantou-se, em 1991, o 2º Grau com os cursos científico e contabilidade, nos 1º e 3º turnos. Entretanto, com a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, o 2º Grau passou a ser responsabilidade do poder público estadual, sendo, então, extinto o curso profissionalizante e o Ensino Médio passou a funcionar apenas no turno noturno.

A implantação da Escola Plural na Rede Municipal de Educação (RME/BH), a partir de 1996, provocou uma gradual reestruturação curricular em ciclos de formação humana. Naquela época, a escola atendia aos 4 ciclos de formação, também a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ao longo dessas três décadas de funcionamento, a escola desenvolveu vários projetos, buscando atender aos anseios da Comunidade Escolar e à política educacional do município. A partir deste momento, objetivando nortear o trabalho pedagógico, através de um projeto global, conseguiu-se avançar em várias questões: interdisciplinaridade, trabalho coletivo, equalização da grade curricular.

A partir de 2008, a proposta de Escola Plural foi sendo substituída por novas diretrizes político-pedagógicas na RME/BH, e novamente a Escola Municipal Hilda Rabello Matta buscou se reestruturar para enfrentar os novos desafios propostos para a Rede: diminuir a evasão escolar, elevar o IDEB, reduzir a distorção idade/série, garantir a aquisição da leitura e da escrita a todos os alunos. Surgem, então, os novos projetos institucionais: Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), Programa Floração, Programa Entrelaçando e o Programa Escola Integrada.

Em 2010, foi implantado na escola o Programa Escola Integrada atendendo inicialmente a 75 alunos no turno da manhã e 75 alunos no turno da tarde. Em maio de 2011, houve a ampliação no número de estudantes atendidos, a partir da aquisição de um espaço parceiro externo à escola. Prevendo, assim, um atendimento de 300 estudantes a partir do mês de outubro daquele ano.

Atualmente, a Escola Municipal Hilda Rabello Matta busca reformular sua proposta político-pedagógica retomando sua temática: “Vivendo Valores e Qualidade de Vida”, e a partir daí continuar um trabalho que sempre qualificou a educação na Regional Norte e na cidade enquanto instituição pioneira e de vanguarda.

O quadro de matrículas por ensino na escola no ano de 2012 demonstra uma característica da escola, a saber, o grande número de estudantes no 3º Ciclo do Ensino Fundamental. Do ponto de vista pedagógico esta informação diz sobre atenção que direção escolar deve dirigir para os projetos que atendam as questões colocadas pela juventude. Isto, principalmente quando combinamos o quadro de matrículas da escola com o dado mencionado anteriormente da situação de evasão e distorção apresentado pela região onde a escola se insere.

Regional	INEP	Escola	Ensino	Total Alunos
N	31003484	Escola Municipal Hilda Rabello Matta	1ºC/1ºA	27
N	31003484	Escola Municipal Hilda Rabello Matta	1ºC/2ºA	26
N	31003484	Escola Municipal Hilda Rabello Matta	1ºC/3ºA	57
N	31003484	Escola Municipal Hilda Rabello Matta	2ºC/1ºA	54
N	31003484	Escola Municipal Hilda Rabello Matta	2ºC/2ºA	63
N	31003484	Escola Municipal Hilda Rabello Matta	2ºC/3ºA	216
N	31003484	Escola Municipal Hilda Rabello Matta	3ºC/1ºA	324
N	31003484	Escola Municipal Hilda Rabello Matta	3ºC/2ºA	259
N	31003484	Escola Municipal Hilda Rabello Matta	3ºC/3ºA	159
			Total Geral	1.185

GINED/SMED/2010

No IDEB (Índice de Desenvolvimento da educação Básica) a escola apresenta a seguinte situação:

	Índices atuais			Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Geral	4,6	4,8	5,3	4,7	5	5,4	5,7	5,9	6,2	6,4	6,7
4ª série / 5º ano	4,6	4,8	5,3	4,7	5	5,4	5,7	5,9	6,2	6,4	6,7
8ª série / 9º ano	3,5	3,1	3,5	3,5	3,6	3,9	4,3	4,7	5	5,2	5,5

Fonte: INEP/MEC

6. O Programa Escola Integrada

Desde o ano de 2006, a cidade de Belo Horizonte, especificamente a Rede Municipal de Educação (RME/BH), vem implementando nas escolas municipais o aumento da jornada educativa dos estudantes de quatro horas para nove horas diárias. Para isto, conta com o Programa Escola Integrada, uma iniciativa da administração municipal. Esta experiência iniciou-se em sete¹⁴ unidades escolares do Sistema Municipal de Ensino / BH e atualmente está presente em 162¹⁵ unidades escolares. Das 186 escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), 162¹⁶ ofertam a educação integral por meio do Programa mais Educação e do Tesouro Municipal. Estas escolas juntas atendem a 41.070 estudantes da RME/BH e 6.994 crianças e jovens no Sócio Educativo¹⁷. A meta da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (Smed/BH) é que ao final do ano de 2012, 65.000 estudantes estejam inseridos no Programa Escola Integrada.

Atualmente, 75% das escolas inseridas no Programa Escola Integrada fazem parte também do Programa Mais Educação¹⁸ do Governo Federal, criado para garantir a ampliação da jornada escolar e a reorganização curricular na perspectiva da Educação Integral. O Programa Mais Educação disponibiliza verba para 1/3 do custeio do Programa Escola Integrada, atendendo assim a 28.399 estudantes. Os outros 2/3 do custeio são mantidos com recursos do Tesouro Municipal

É importante salientar que a discussão a cerca do aumento da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, em instituição municipal de ensino, está pautada na Rede Municipal desde o ano de 2002, com a Lei Municipal nº 8.432, de 31 de outubro de 2002, muito anterior a legislação federal que data do ano de 2007.

O modelo de educação integral implementado, de acordo com a Coordenação do Programa, busca traduzir as ideias expostas no documento denominado Carta

14 Escola Municipal Dinorah Magalhães Fabri (Barreiro), Escola Municipal da Vila Pinho (Barreiro), Escola Municipal Professor Paulo Freire (Nordeste), Escola Municipal Professora Consuelita Cândida (Nordeste), Escola Municipal Professor Daniel Alvarenga (Norte), Escola Municipal Deputado Milton Salles (Oeste).

15 Sistema de Gestão Escolar (SGE)/GINED / SMED

16 Dados obtidos através do Sistema de Gestão Escolar (SGE) da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

17 Instituições comunitárias filantrópicas ou confessionais sem fins lucrativos conveniadas com a administração municipal.

18 Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 – SEDCAD / MEC

das Cidades Educadoras (Barcelona, 1990)¹⁹, na qual a educação deve ocorrer além dos muros escolares, articulada a diversos atores e instituições locais na construção de redes que se co-responsabilizam pela educação das crianças, adolescentes e dos jovens. Desta maneira, a cidade aparecerá no cenário pedagógico como um novo desafio:

“Hoje mais do que nunca as cidades grandes ou pequenas dispõem de incontáveis possibilidades educacionais. De uma forma ou de outra, elas possuem em si mesmas elementos importantes para uma formação integral. A cidade educadora é um sistema complexo, em constante evolução e pode ter expressões diversas, porém sempre dará prioridade absoluta a um investimento cultural e à formação permanente de sua população (Carta das Cidades Educadoras, Declaração de Barcelona, 1990).”

Além das diretrizes da Carta das Cidades Educadoras, o Programa Escola Integrada tem como referências os modelos de educação integral do Bairro Escola Aprendiz de Nova Iguaçu no Rio de Janeiro e da Vila Madalena em São Paulo.

Recentemente, no ano de 2010, quando da ida do Programa Mais Educação para a Secretaria de Educação Básica / MEC, por meio do Decreto Nº 7083 de 27 de janeiro de 2010, é estabelecido como um dos princípios da educação integral a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos do conhecimento e as práticas socioculturais.

Sendo assim, o programa lançou mais um novo desafio para a escola na efetivação do programa: a construção de uma nova prática escolar no âmbito da educação integral. Aliar o conhecimento construído em sala de aula com os propósitos da Escola Integrada. Algo que já estava pautado na Carta das Cidades Educadoras, documento este que Secretaria Municipal de Educação utilizou para subsidiar a elaboração do Programa Escola Integrada.

Para ajudar na articulação das diversas disciplinas que compõem os currículos escolares com os diferentes campos do conhecimento e as diferentes

¹⁹ O movimento das Cidades Educadoras se iniciou em 1990, no I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, ocorrido em Barcelona, quando um grupo de cidades representadas por seus governos locais plantou o objetivo comum de trabalhar conjuntamente em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos seus habitantes, a partir da sua implicação ativa no uso e na evolução da própria cidade e de acordo com a carta aprovada das Cidades Educadoras. Posteriormente, em 1994 este movimento se formaliza como Associação Internacional no III Congresso celebrado em Bolonha. http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_jaec.html.

práticas socioculturais, a Rede Municipal de Educação conta com as Proposições Curriculares do Ensino Fundamental. Neste documento, elaborado nos anos de 2007 e 2008, está expresso o currículo a ser desenvolvido no 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Fundamental. Ele foi produzido coletivamente na Rede de Formação em interlocução com vários profissionais da RME/BH e consultores das diversas disciplinas, num esforço de reflexão sobre questões fundamentais para a educação e o currículo. Esta publicação parte, ainda, das contribuições de documentos, livros, periódicos que trazem produções acadêmicas que tratam das questões curriculares.

Portanto, para analisarmos as práticas do ensino de Geografia, tomando como objeto de pesquisa as representações do espaço geográfico, é necessário que tenhamos claras as habilidades que objetivamos em relação ao aluno. No caso da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, tais habilidades estão expressas nas Proposições Curriculares de Geografia, onde se pode encontrar reflexões a cerca do currículo a ser desenvolvido nas etapas que constituem o Ensino Fundamental. E será a partir delas que os profissionais das escolas poderão estabelecer as articulações entre o currículo de Geografia a ser desenvolvido e as outras áreas do conhecimento e as práticas socioculturais, no Território Educativo, a que cada unidade escolar pertence.

Desta forma, propõe-se um ensino de Geografia na educação básica articulado com desafios da educação integral, a fim de proporcionar uma aprendizagem muito mais estruturada e rica, pois os conceitos estariam organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas. Oportunizando à escola um diálogo mais próximo com a cidade e seu entorno mais próximo. As propostas de uma educação integral postas sobre a mesa apontam para integrações horizontais e verticais entre as várias áreas de conhecimento.

Também é preciso destacar que no mesmo decreto supramencionado, a constituição de territórios educativos se apresenta como outro princípio da educação integral. Este deverá ser construído para o desenvolvimento das atividades, garantindo a integração do espaço escolar com os equipamentos públicos tais como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas (Art. 2º, inciso II, decreto 7083, 27/02/2010).

É neste momento tão rico, que a prática docente é convidada a ser repensada, reavaliada, renovada, reinventada... E para os professores de Geografia, que tem como fundamento a discussão de território, territorialidade, representação do espaço geográfico, fica bastante evidente a sua contribuição nesse processo de renovação da educação integral no município de Belo Horizonte.

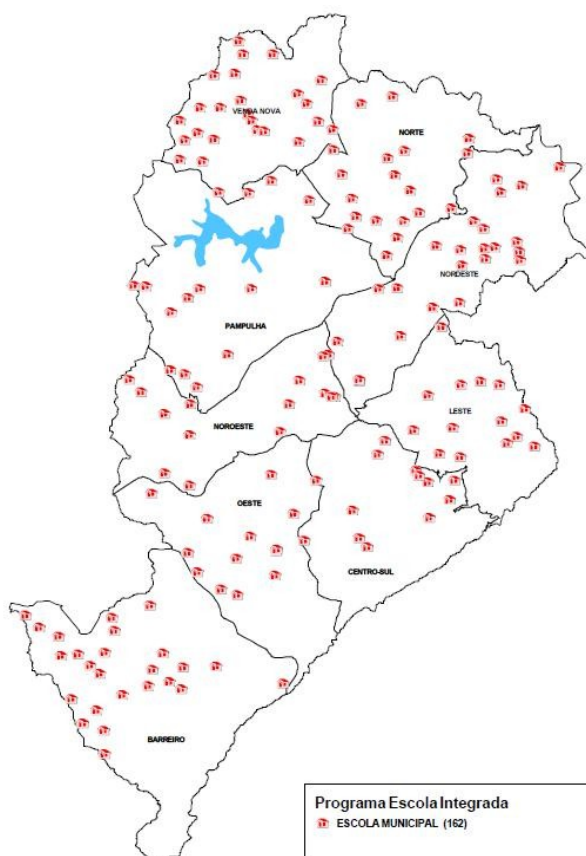


Figura - Escolas Municipais atendidas pelo Programa Escola Integrada.

No Programa Escola Integrada da E. M. Hilda Rabelo atualmente estão matriculados cerca de 300 estudantes de todos os ciclos. Eles participam das oficinas de informática, acompanhamento pedagógico, cultura e arte, esporte e lazer, intervenção artística, capoeira, karatê, teatro e artesanato. Todas elas estão registradas na matriz de atividades do programa (anexo I), de responsabilidade da professora comunitária.

A maior parte das oficinas do Programa concorrem com os espaços escolares. Isto acarreta sérios problemas para o turno escolar: aumento do número de estudantes por turno, aumento da circulação nos espaços da escola, aumento do "som" (mais vozes) no pátio, desentendimento entre o corpo docente, e outros.

O que se observa é a ausência de um plano de trabalho para as oficinas realizadas. As ações são intuitivas e não dialogam com a prática curricular. A professora comunitária não vê possibilidade em criar o diálogo entre o programa e as proposições curriculares da RME/BH.

No espaço escolar é visível uma cisão entre a instituição escola e o programa. Várias hipóteses podem ser lançadas na tentativa de explicar a questão tais como a pouca habilidade em articular e compartilhar os diversos espaços da escola; o pouco diálogo entre as várias coordenações da escola (professora comunitária, coordenação pedagógica, coordenação de turno); desconhecimento do texto do programa, e outros. Não analisarei tais questões, pois cada uma poderia gerar outra análise crítica e um novo plano de ação.

7. O Plano de Ação

Diante desses dados, optou-se por realizar um Plano de Ação que objetivou Identificar quais representações espaciais são construídas por estudantes do terceiro ano do terceiro ciclo da Escola Municipal Hilda Rabello Matta participantes do “*Programa Escola Integrada: o Território Educativo*”.

Desse modo, pretendendo-se:

- 1 - Entender como as representações do espaço geográfico identificadas nas proposições curriculares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) são trabalhadas com os (as) estudantes do terceiro ano do terceiro ciclo do ensino fundamental;
- 2 - Organizar atividades de mapeamento comunitário com objetivo dos estudantes produzirem representações do espaço geográfico Território Educativo da Escola Municipal Hilda Rabello Matta;
- 3 - Analisar o material produzido pelos estudantes acerca das representações a luz das teorias no campo da prática de ensino geografia e das proposições curriculares de geografia da RME/BH;
- 4 - Organizar, a partir do material analisado, um portfólio.

7.1 A metodologia

O presente trabalho teve como sujeitos os estudantes do terceiro ciclo do Ensino Fundamental que participam do Projeto Escola Integrada na Escola Municipal Hilda Rabello Matta.

O estudo em pauta situa-se na área de Geografia, com enfoque nas representações do espaço geográfico Território Educativo da Escola Municipal Hilda Rabello Matta. A pesquisa terá como foco a análise do material produzido pelos estudantes durante as atividades proposta nas oficinas do Projeto Escola Integrada.

Partir-se-á do pressuposto que ensinar Geografia:

"é ter a preocupação com a elaboração de uma linguagem que instrumentalize o estudante a ler a diversidade que é o mundo, estabelecendo sentido, produzindo reflexões e teorias, pensamentos críticos, definições alternativas e subversivas, de forma a intervir e agir no mundo a partir do lugar em que se localize; mas um lugar contextualizado pela diferenciação de escalas, pelo arranjo político dos determinantes econômicos, pelo que a paisagem se apresenta de visível e de oculto."
(FERRAZ, 1995:40)

Dentro desta perspectiva é que as atividades serão orientadas. As atividades se constituirão em oportunizar várias formas de representar o espaço geográfico Território Educativo, buscando dialogar com as proposições curriculares de geografia da RME/BH e o Programa Mais Educação.

Sobre os sujeitos da pesquisa

Após a apresentação da proposta de trabalho a ser desenvolvida na escola para o professor Múcio Luiz Pereira, que leciona Geografia para os estudantes do 3º ciclo, à tarde, na escola, foram indicados para participar da pesquisa 7 (sete) estudantes. É importante ressaltar que após exposição do projeto para o professor, que até então oferecia resistências ao programa, ele se mostrou mais interessado e motivado. Em função desta abertura demonstrada pelo professor, foi permitida a ele a livre escolha dos participantes do projeto, considerando que os(as) escolhidos(as) deveriam participar do programa escola integrada.

Para o trabalho ele escolheu os seguintes estudantes Thalia Souza Silva, Isabella Souza Castro, Ana Carolina Correia dos Santos, Danilo Chaul Pinto Rosa,

Gabriel Maciel Dias e Yan Victor Sirianni Azevedo todos do 2ºano; e Lucas Portella Ornelas Santos do 1º ano.

No primeiro contato foi apresentada aos(às) estudantes a proposta de trabalho a ser desenvolvida no decorrer de 06 (seis) dias. Eles e elas foram convidados a elaborar uma oficina para o Programa Escola Integrada da escola. Todos se mostraram interessados e logo estabelecemos uma forma de comunicação via web. Utilizamos por várias ocasiões o correio eletrônico, com o seguinte endereço laseb_hildarabello@gmail.com.br. (Anexo II)

Ao longo da atividade o estudante João Pedro, também do 2º ano do 3º ciclo, a convite dos colegas, se inseriu no grupo. A chegada do João foi importante para perceber o potencial de mobilização que os(as) jovens tem quando estão envolvido em propostas que são de seu interesse. E só não chegaram mais componentes para o grupo por falta de tempo, mas ficou o compromisso de agregar mais pessoas na execução do projeto.

Os encontros

Em princípio foram disponibilizados 6 (seis) dias para a criação da oficina. É claro que não foram suficientes em função dos vários imprevistos ao longo do caminho. Primeiro, foi a interrupção dos trabalhos em detrimento das duas semanas utilizadas para a aplicação de provas. Uma seria destinada a avaliação sistêmica da RME/BH, o Avalia BH²⁰ e a outra para as avaliações da própria escola. A coordenação pedagógica da escola solicitou a interrupção dos trabalhos durante o período mencionado afim dos(as) estudantes dedicarem-se exclusivamente as provas. Foram quinze dias dialogando pelo correio eletrônico. Segundo, foi a greve do metrô que impediu a chegada da pesquisadora até a escola. Isto impôs a necessidade de remarcar alguns encontros.

A proposta apresentada a eles e elas foi a de desenvolver uma oficina de mapeamento comunitário (Anexo III) do Território Educativo da Escola Municipal Hilda Rabello Matta. Tal oficina consistia na elaboração de uma atividade em que os

²⁰ O Avalia-BH é o sistema de avaliação da educação pública da Prefeitura de Belo Horizonte que avalia o desempenho educacional de todos os alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação. Além da avaliação de desempenho acadêmico dos alunos, o Avalia-BH é composto de pesquisas contextuais que buscam situar os resultados, a partir de variáveis econômicas e sociais para melhor compreensão do desempenho dos alunos e das escolas.

(as) estudantes mapeassem os potenciais comunicativos da região. Além deste objetivo principal, a oficina deveria utilizar a comunicação para estimular o fortalecimento das relações de adolescentes da escola com o território educativo, ao mesmo tempo o fortalecimento da comunicação local e a criação de uma Agência Comunitária de Notícias do Território. Sendo assim, ela tem como objetivo final o reconhecimento de potenciais de desenvolvimento comunitário e a construção de uma rede de atenção à educação, movida por atores sociais comunitários.

Sendo assim, a atividade coaduna com os princípios do Artigo 2º do Decreto 7.083/2010, do Programa Mais Educação: a articulação dos conhecimentos escolares com as práticas socioculturais do território em que se circunscreve a instituição escolar.²¹

Diante de tal desafio, os (as) estudantes propuseram a inserção de mais pessoas para ajudar na atividade e que a mesma deveria ser um grande projeto da escola. Acordou-se então que eles e ela construiriam uma proposta a ser apresentada para a direção, a coordenação e o corpo docente do Hilda Rabello.

Logo de início, ficou claro para os(as) estudantes a necessidade de se estabelecer etapas para o projeto. Foram definidas as seguintes fases: o planejamento, a execução e o encerramento. Para cumprir os objetivos propostos, ficou-se com a etapa do planejamento, mas com o compromisso de em outro momento, após o término da pesquisa, finalizar as outras duas fases. Isto se a direção da escola apoiar a ideia.

Na etapa do planejamento os (as) estudantes elaboraram todo o plano de trabalho do projeto denominado pela equipe de “Vozes da Informação” (Anexo).

Como a oficina apostava na comunicação como meio de fortalecimento das relações, foi utilizado para divulgação dos resultados da atividade desenvolvida com os estudantes o blog (Anexo IV) "Vozes da Informação" (<http://projetofozesdainformacao.blogspot.com/>), criado pelos(as) estudantes, que

21 "I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º; II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas; III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares; IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade; V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral." Artigo 2, Decreto 7083 de 27 de janeiro de 2010.

continua sendo alimentado por eles e elas. O blog recebeu o mesmo nome do projeto do mapeamento comunitário da escola.

Num primeiro momento, precisava-se delimitar uma área para o desenvolvimento do mapeamento comunitário. Para estabelecer a área a ser mapeada, apresentou-se para a equipe um mapa da Fundação Renato Azeredo, utilizado pela coordenação do Programa Escola Integrada, que estabelece dentro do território educativo da escola, um polígono de interesse de atuação. (Anexo V). A partir deste modelo, foi criado pelo grupo um novo mapa a ser utilizado no projeto.

Para a criação deste novo mapa, foi utilizado o aplicativo Google Maps, ferramenta esta de fácil acesso e que os(as) estudantes utilizavam com destreza. Aliás, no que se refere as TIC's (Tecnologias da Informação) eles e elas demonstraram uma motivação em realizar as atividades que eram solicitadas que não se vê quando se utiliza somente as metodologias tradicionais. Tanto que no blog foram postados vídeos e uma rádio. A rádio é de propriedade do estudante Lucas. Segundo COSCARELI(1998) explorar o potencial das TIC nas situações de aprendizagem traz contribuições tanto para o aprendente quanto para o(a) professor(a). Como contribuições das TIC's para o processo de ensino aprendizagem temos:

"estimulam os estudantes a desenvolver habilidades intelectuais; os estudantes mostram-se mais interessados em aprender e se concentram mais; as novas tecnologias estimulam a busca de mais informação sobre um assunto e de um maior número de relações entre as informações; o uso das novas tecnologias promove cooperação entre estudantes." (COSCARELLI; in GRÉGOIRE et.al, 1998,40-41)

Não se pode deixar de mencionar a utilização das TIC's pelo professor na sua prática diária. Ele utiliza os computadores do Projeto Sim²² em suas aulas para diversas atividades. Tanto que durante os nossos trabalhos os(as) estudantes utilizaram por várias vezes os equipamentos do projeto.

22 A EM Hilda Rabello Matta é uma das escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte que foi contemplada com o Projeto SIM (Projeto Sala de Informática Móvel). Uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (Smed/BH) que tem como objetivo sanar os problemas oriundos do uso do laboratório de informática na escola. A criação da sala de informática móvel surgiu, então, do aumento da demanda de uso do laboratório de informática nas escolas em que fora implantado o Programa Escola Integrada. O número de usuários por turno escolar, com o programa, aumentou muito e ocasionou um estrangulamento nos horários disponibilizados para aulas no laboratório. Além de atender aos alunos do programa, os laboratórios devem atender aos alunos matriculados em seus turnos de aula. Sendo assim, a Smed/BH propôs a implantação do Projeto Sim em duas unidades escolares da rede com o intuito de dirimir as questões apontadas pelas escolas em decorrência da insuficiência de computadores para o atendimento de todos os estudantes.

A sala de informática móvel consiste em um carrinho que transporta 30 notebooks e uma bateria. Quando da implantação do projeto não houve nenhuma orientação pedagógica a cerca do uso desta nova ferramenta. A escola poderia continuar usando os notebooks de acordo com a abordagem pedagógica que o professor sugerisse. Os professores não estariam engessados em nenhuma metodologia elaborada pela Secretaria, que desconsideraria todas as práticas adotadas na escola.

Na tarefa de delimitar as áreas, a ajuda do professor Múrcio foi importante para promover o diálogo com as proposições curriculares, especificamente as do eixo7 sobre as espacialidades, que tem como um dos objetivos:

(...) possibilitar a exploração do espaço próximo, o desenvolvimento das referências que imprimem possibilidade de compreender as linguagens geográficas que têm uma especificidade e darão sentido ao reconhecimento dos instrumentos de representação mais utilizados socialmente, como mapas, plantas, globos, fotografias de satélite – o que esses instrumentos representam e para que são usados. (Proposições Curriculares, 2010, página).

Para cumprir a etapa de delimitação do mapeamento comunitário, a equipe estabeleceu como área de mapeamento 4 sub-áreas de interesse compreendidas nos bairros Heliópolis, Floramar, Guarani e São Bernardo (Anexo VI).

Num segundo momento, definiu-se o que seria mapeado nas áreas descritas acima cumprindo os objetivos estabelecidos já anteriormente de reconhecer os potenciais comunicativos da região, fortalecer as relações dos (das) adolescentes da escola com o território educativo, fortalecer a comunicação local, construir uma rede de atenção à educação movida por atores sociais comunitários e criar uma Agência Comunitária de Notícias do Território.

Explicou-se à equipe que seria necessário a construção de um questionário para se conseguir os resultados esperados. Eles e elas não sabiam o que era um questionário e nem como fazê-lo. Foi necessária uma pausa para explicar-lhes. O questionário elaborado conjuntamente com a equipe será aplicado quando do trabalho de campo. Esta atividade foi definida para a etapa de execução do projeto, após a finalização desta pesquisa.

Neste momento, apareceu uma dúvida apresentada pelos(as) estudantes: como circularíamos por todas as áreas? Não teriam problemas em realizar a pesquisa? Poderiam perguntar para qualquer pessoa? Como lidariam com a violência local?

Para solucionar as questões levantadas, sugeriu-se que em alguma etapa do projeto se agregasse a o(a) líder comunitário(a) ou os(as) líderes comunitários(as) de cada um destes bairros. Foi dito aos (as) estudantes qual é o papel deste(as) representantes comunitários(as) e como eles poderiam ajudar na divulgação e no mapeamento dos potenciais comunicativos.

Em outro momento, foi realizada uma pesquisa sobre a regional norte e sobre a senhora Hilda Rabello Matta.

Também, como parte do planejamento, eles (elas) elaboraram uma carta de apresentação do projeto descrevendo as intenções da atividade.

QUINTA-FEIRA, 10 DE MAIO DE 2012

Vozes da Informação

Vozes da Informação

Esta carta tem a intenção de fazer contato, apresentar nosso grupo e criar um elo com você. Somos um grupo formador por estudantes da EM. Hilda Rabello Matta. Temos muito a aprender e muito para ensinar.

Temos como objetivo aprender coisas novas e ajudar os educadores a desenvolver seu trabalho conosco. Esta é uma oportunidade de construir algo juntos, um coletivo, um ideal, uma causa.

Atualmente, estamos desenvolvendo o mapeamento. É um trabalho de reconhecimento e descoberta das forças educativas e comunicativas da região. Cada canto, lugar e pessoa nos interessa. Começamos a lidar com, organizações sociais, lideranças locais, associações, professores e pais. Queremos melhorias para o nosso bairro e região. Assim é o grupo Vozes Da Informação. Prazer em conhecer !

Postado por EM. Hilda Rabello Matta às 14:04 1 comentários

Recomeinde isto no Google

Carta postada no blog Vozes da Informação

No blog "Vozes da Informação" é possível visualizar o registro e o resultado de todas as atividades realizadas com os(as) estudantes envolvidos no projeto.

Os resultados e os desafios alcançados com a oficina de mapeamento

Respondendo aos objetivos geral e específicos propostos no início do texto, no que tange as representações espaciais dos estudantes do espaço geográfico do Programa Escola Integrada: o Território Educativo da Escola Municipal Hilda Rabello Matta, pode-se afirmar que a atividade proporcionou alguns aprendizados significativos para os(as) estudantes. Isto só foi possível porque se criou uma relação entre sujeito (estudantes) e objeto do conhecimento geográfico.

Nem todas as habilidades descritas nas proposições foram contempladas pelo projeto, mas a oficina elaborada com os(as) estudantes se mostrou como uma atividade de grande potencial na construção significativa de algumas delas. Dentre as habilidades desejadas nas proposições curriculares de geografia do ensino fundamental para o 3º ano do 3º ciclo pode-se destacar: ler mapas, globo terrestre, plantas, croquis, maquetes, como portadores de texto; representar informações referentes aos conteúdos em linguagem cartográfica; reconhecer a importância do uso de satélites artificiais nos meios de comunicação e na localização geográfica – GPS (Sistema de Posicionamento Global); identificar e mapear as formas de regionalizar o mundo a partir dos principais critérios de classificação; interpretar em mapas os principais critérios de regionalização; compreender como um mapa é produzido.

Estas habilidades foram desenvolvidas, construídas em processos cujos ritmos são diferenciados conforme o trabalho realizado, conforme a atividade: no momento em que foram apresentados os mapas do território educativo elaborado pela Fundação Renato Azeredo e nele criou-se subáreas para o mapeamento comunitário; quando eles e elas precisaram reproduzir no Google Maps as subáreas; quando foi apresentado o conceito de território educativo do Programa Escola Integrada; no momento em que foram listados os potenciais educativos e os potenciais comunicativos da região norte; na elaboração do questionário para o trabalho de campo. Isto só corrobora com a ideia de trabalhar o território educativo como articulador entre proposições curriculares e escola integrada.

É importante salientar que junto com o conhecimento geográfico outras habilidades foram sendo construídas, tais como a de se organizarem para atividades a distância; o uso de outros meios de comunicação fora do espaço escolar; a

habilidade de acionar conhecimentos prévio para solucionar as situações problema; o protagonismo juvenil e outros.

A articulação do currículo escolar e o Programa Escola Integrada possui muitos desafios na sua implementação na escola pesquisada. O curto tempo de trabalho/pesquisa na escola apontou três grandes a serem superados no espaço escolar: primeiro, o entendimento por parte da escola que o programa é parte integrante e não concorrente dela; segundo, o retorno do espaço de diálogo entre o corpo docente da escola; e terceiro, a abertura de espaço para a fala dos(das) estudantes do terceiro ciclo.

Considerações Finais

O objetivo deste trabalho é a reflexão sobre a nossa prática, enquanto educadores, não desvinculando a vida escolar do aspecto social, econômico e político, estrutura esta que implica nas relações existentes dentro e fora de seus espaços.

A discussão ou análise de determinada temática reveste-se de maior clareza, quando sua abordagem é feita a partir de explicitações sobre conceitos existentes, significados e quando possível, a sua origem, além do conhecimento dos seus principais fundamentos teóricos, objetivando-se chegar-se com maior propriedade, à conclusões concretas a respeito do processo ensino aprendizagem que ocorre no espaço escolar.

A razão de toda esta discussão é preocupação com a educação. Posicionando melhor os termos, enquanto docente de geografia, qual é o papel da geografia e da educação na mediação entre sujeito (estudantes) e o objeto do conhecimento geográfico?. Por isto, a escolha por executar um Plano de Ação que abordasse conceitos, categorias, temas importantes para a construção teórica do conhecimento geográfico.

Um processo de ensino aprendizagem que tenha como objetivo a autonomia dos sujeitos nele envolvidos, só poderá ter sucesso, se os mediadores de que dispõem se aproximarem cada vez mais do mundo real. Refletir, investigar, esquadrihar os mediadores é uma tarefa constante.

Após a conclusão do Plano de Ação, tarefa esta que se propôs a refletir, investigar, esquadrihar os mediadores do conhecimento, algumas considerações acerca da prática docente podem ser elencadas.

Em relação aos processo de ensino aprendizagem, constata-se a grande distância que estamos em relação ao verdadeiro sentido do aprender. A falta de coragem e a disposição de empreender esta viagem é o que dificulta a reflexão para mudar uma prática perversa, em que tolhemos em nossos alunos o desejo da busca, ao impedi-los de questionar, discutir, optar, etc.

Sabemos que a criança ao nascer e principalmente quando inicia a vida escolar, chega disposta a trilhar o caminho da descoberta, pela sua própria natureza

é curiosa e esta curiosidade é parte integrante para o início desta viagem. Porém, como somos herdeiros e estamos impregnados de uma visão positivista, criamos muitas vezes, conchas e formas tentando moldá-la, a nossa imagem e semelhança.

Somos carentes de uma consciência crítica e ela é básica para nos levar a novas pistas, a questionar e até perceber novos caminhos na elaboração de uma práxis pedagógica mais humana, que por ser dialética nos faz abandonar a mesmice, a rotina. Mas fugir da rotina é trabalhoso, traz inquietações que muitas vezes abafamos, em nome de uma “autoridade” e “segurança”, isto porque a rotina é previsível, mas também é desgastante, pois inibe o surgimento de novas possibilidades.

No que tange a implementação do atual modelo de Educação Integral proposto pelo Ministério da Educação, mais desafios se apresentam na sua efetivação no espaço escolar. Estes desafios perpassam por vários entendimentos; a saber que o Programa Escola Integrada é um dentre tantos outros modelos de Educação Integral presentes na educação brasileira através do Programa Mais Educação; quais são os novos desafios lançados pelo Programa Mais Educação e pela Escola Integrada para a prática pedagógica e vários outros.

As publicações a respeito do Programa Escola Integrada são poucas e talvez insuficientes para amenizar as angústias dos(as) docentes no espaço escolar.

No Plano de Ação debruçou-se sobre um aspecto do Programa Mais Educação que atravessa a prática escolar. O programa postula como um de seus objetivos a articulação dos currículos escolares e as práticas socioculturais dos(as) estudantes. Buscou-se articular as habilidades a serem desenvolvidas com os(as) estudantes no que se refere as representações espaciais, dispostas nas Proposições Curriculares da RME/BH, e o conceito de Território Educativo.

Ao longo do texto, foram relatadas quais foram as habilidades possíveis de serem trabalhadas no decorrer da oficina de mapeamento comunitário do Território Educativo da EM Hilda Rabello Matta. Sendo assim, não há dificuldades em efetivar a articulação curricular e as experiências socioculturais, mas há uma necessidade do Programa Escola Integrada formular um conceito para o que ela chama de território educativo. Pois tomou-se como referência para o trabalho o conceito descrito no decreto 7083 de 2010.

Para a prática docente de geografia pode-se elencar outras questões tais como os limites que a linguagem cartográfica impõem para a representação do espaço geográfico; os limites do conhecimento geográfico na tarefa de compreender a totalidade do mundo.

Especificamente para os limites da cartografia, fica aqui apontado a necessidade de geografia travar um diálogo mais próximo com a arte visando a superação na forma de representação da do real. Porque, como fora dito no início do texto, se promover a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico implica em que eles sejam capazes de reconhecer o mundo no qual estão inseridos e restabelecer a capacidade de experienciar o mundo, será necessário encontrar um novo mediador, que resgate consigo essa capacidade de ler o mundo em sua totalidade. Um mediador que traga de volta para o homem a sensibilidade perdida.

A arte poderá qualificar a leitura que a geografia tem da realidade. Ela poderá apontar para esta um novo caminho. Direção esta que implica em um conhecimento profundo do percurso feito pela geografia até os dias atuais, e este tem uma identificação com o realizado pela ciência moderna, pois é aí que foram elaboradas e aprisionadas as verdades do mundo.

As pistas deixadas por Adorno é que respaldam a construção da arte como uma forma de superação para o conhecimento geográfico:

"A arte dentro do processo de sua história acabou sendo reduzida a mercadoria consumível como qualquer outra, perdendo a validade enquanto lugar de construção de conhecimento. Esta validade é o que Adorno quer demonstrar não ter cessado, sobretudo com a arte moderna, ao falar de uma arte ou de um aspecto que não pode ser submetido à forma da mercadoria, embora mesmo a arte moderna constantemente se coloque sob esta forma. Adorno colocará em questão a existência da arte enquanto algo autônomo em relação ao conhecimento dado pela ciência, pela economia, pelas relações que regem o mundo sob a sua condição administrada. É esta autonomia responsável, doravante, pela verdade da arte, será capaz de demonstrar ao mundo a própria inverdade que lhe cabe." (TIBURI, 1995:81)

A efetivação destas poucas e primárias reflexões em sala de aula só serão possíveis com o esforço incessante de leituras e diálogo. Por isto, esta Análise da Prática Pedagógica não se configura como um manual de instruções de como solucionar os problemas da geografia e a sua efetivação no espaço escolar. Será necessário mais do que um guia debaixo do braço para se modificar o tão caduco cotidiano escolar.

Outro fator importante, é que o(a) docente deve mudar sua postura em sala de aula. Ele(a) deve estimular seus sujeitos alunos a construírem o conhecimento e não serem meros repetidores de verdades obsoletas.

Reconhecendo todos os hiatos que esta análise possui, pois ela é uma tentativa de sistematizar algumas reflexões acumuladas ao longo da especialização, é que se impõe a necessidade de sempre estar pesquisando para suprir as lacunas deixadas, mas sem ter a preocupação de encontrar a resposta definitiva.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Tradução Guido Antônio de Almeida, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, p. 31

BAKKER, Múrcio P. R. Cartografia - noções básicas. Marinha do Brasil, 1965, p. 1-5
Carta das Cidades Educadoras. Declaração de Barcelona, 1990.

COSCARELLI, Carla Viana. O uso da informática como instrumento de ensino-aprendizagem. Presença Pedagógica, volume 4, número 20, mar./abr. 1998, p.40-41

Desafios da Formação Proposições Curriculares do Ensino Fundamental - Geografia. Secretaria Municipal de Educação - 2010

FERRAZ, Cláudio Benito. In: Caderno Prudentino de Geografia. Presidente Prudente: AGB, 1995, p. 40

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 6º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 23-31

LEFEBVRE, Henri. Lógica formal, lógica dialética. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Civilização, 1995, p. 312

LOURENÇO, Claudinei. A natureza no ensino de geografia de 1º e 2º graus: perguntas ao passado. São Paulo: Departamento de Geografia da FFLCH/USP, 1996. (Dissertação, Mestrado em Geografia)

MOREIRA, Ruy. O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina. São Paulo: Dois Pontos, 1987.

_____ O olhar geográfico sobre o mundo. São Paulo: CEETEPS/UNESP, 1996

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Cortez / UNESCO, 2000, p. 48

OLIVEIRA, Cêurio. Curso de cartografia moderna. Rio de Janeiro: IBGE, 1993, p. 13-30

SANTOS, Douglas. Conteúdo e objetivo pedagógico no ensino de geografia. In: Caderno Prudentino de Geografia. Presidente Prudente: AGB, 1995, p. 20-61

_____ A reinvenção do espaço - diálogos em torno da construção de uma categoria. São Paulo: PUC, 1997 (Tese, Doutorado em Ciências Sociais)

SEVCENKO, Nicolau. O renascimento,. 6ª ed. São Paulo: Atual, Campinas: Unesp, 1998

TIBURI, Márcia. Consciência da necessidade e sobrevivência da arte na teoria estética de Adorno. In: Kriterion. Belo Horizonte, volume XXXV, número 92, dez. 1995, p. 80-92.

10. Anexos

Programa Escola Integrada – Matriz Curricular

Autor: Maria Célia Nascimento
Mês de Referência: Março/2012



ESCOLA MUNICIPAL	HILDA RABELLO DA MATTA									
MANHÃ	159									
TARDE	141									
TOTAL	300									
NOME DA OFICINA	CLASSIFICAÇÃO	TURNO	NOME COMPLETO DO(A) EDUCADOR(A)	MODO DE ATUAÇÃO	UNIVERSIDADE CONVENIADA	HORAS DE OFICINA	HORAS DE PLANEJAMENTO	HORAS DE APOIO	TOTAL DE HORAS	OBSERVAÇÕES
ARTESANATO	5 - CULTURA E ARTES	MANHÃ E TARDE	ANA AMÉLIA AMENO VENÂNCIO	MONITOR DE OFICINA		24	6	10	40	
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	1 - ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO/ CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS	MANHÃ	LUCIANA VIEIRA GIMARÃES DA SILVA	MONITOR DE OFICINA		12	3	8	20	2ª RPA A PARTIR DE 13/03/12
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	1 - ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO/ CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS	TARDE	KÁTIA CILENE DE OLIVEIRA MATTA	BOLSISTA	FACULDADE PITÁGORAS	12	8	0	20	
CAPOEIRA	5 - CULTURA E ARTES	MANHÃ E TARDE	CELTON DE OLIVEIRA SANTOS	MONITOR DE OFICINA		24	6	10	40	
KARATÊ	5 - CULTURA E ARTES	MANHÃ	JORGE ROBERTO JUNIOR	MONITOR DE OFICINA		12	3	5	20	
KARATÊ	5 - CULTURA E ARTES	TARDE	JONATAN CESAR RIBEIRO	MONITOR DE OFICINA		12	3	6	20	1ª RPA A PARTIR DE 01/03/12
JOGOS E BRINCADEIRAS	3 - ESPORTE E LAZER	MANHÃ	MAIARA LUZA DA SILVA LOURENÇO	BOLSISTA	UNIVERSO	12	8	0	20	
ESPORTE E LAZER	3 - ESPORTE E LAZER	TARDE	BRUNO DOS SANTOS OLIVEIRA	BOLSISTA	UNIVERSO	12	8	0	20	
TEATRO E CORAL	5 - CULTURA E ARTES	MANHÃ	WESLEY FERNANDO PEREIRA	BOLSISTA	UFMG	12	8	0	20	
APOIO	0 - APOIO	MANHÃ E TARDE	ROSÂNGELA CRISTINA MOREIRA	APOIO		0	0	40	40	
PREVENÇÃO E PROMOÇÃO À SAÚDE	7 - PREVENÇÃO E PROMOÇÃO À SAÚDE	MANHÃ E TARDE	LINDAMARA APARECIDA SILVA	PSE		0	0	0	40	
INFORMÁTICA	6 - CULTURA DIGITAL	MANHÃ E TARDE	MATHEUS AUGUSTO DE MAGALHÃES	AGENTE DE INFORMÁTICA		24	2	14	40	AVISO PRÉVIO ATÉ 29/03/12 DE 8:00 AS 13:00. CORREÇÃO DA CARGA HORÁRIA DE FEVEREIRO: 24/09/10 - TOTAL 40 HS
INFORMÁTICA	6 - CULTURA DIGITAL	MANHÃ E TARDE	PABLO BARRIOS SPINA	AGENTE DE INFORMÁTICA		24	2	14	40	INÍCIO A PARTIR DE 29/03/12
TOTAL						180	57	107	306	

R. Carangola, 288 sl. 420 - Santo Antônio - 30.330-240 Belo Horizonte - ☎ 3277-8727 - ☐ 3277-8853 / escola.integrada@pbh.gov.br

Página 1/2

Anexo I - Matriz de atividades do Programa Escola Integrada da EM Hilda Rabello Matta

Programa Escola Integrada – Matriz Curricular

Autor: Maria Célia Nascimento
Mês de Referência: Março/2012



AULAS PASSEIO

DATA	Nº DE ALUNOS	LOCAL
0	0	0

ESPAÇOS UTILIZADOS

NOME DO ESPAÇO	TIPO DE VÍNCULO	CAPACIDADE DO ESPAÇO	ATIVIDADES REALIZADAS
CASA À RUA DR. ALEXANDRE SARTORI Nº 150	COMODATO COM ÔNUS	100	OFICINAS DIVERSAS
EMHFM E	PRÓPRIO MUNICIPAL	200	OFICINAS DIVERSAS

PARCERIAS ESTABELECIDAS

PARCEIRO	DESCRIÇÃO DA PARCERIA
0	0

BELO HORIZONTE 30 DE MARÇO DE 2012.

PROFESSOR COMUNITÁRIO

DIREÇÃO

ACOMPANHANTE DA COORDENAÇÃO DO PEI

Anexo I - Matriz de atividades do Programa Escola Integrada da EM Hilda Rabello Matta

Anexo II - Conversas por correio eletrônico

UOL Esporte - Monge japonês é liberado de templo para competir nos Jogos Olímpicos de Londres (12/07/12-06h01)

pesquisa para UFMG

Entrada x



shirlei lopes da silva

23 abr



para carol_correia.s, danilochau, gabrielatleta2., lucaport, scbebela, thalia.s.silva, yanvictorsa,

Olá Pessoal,

Desculpe-me por não tê-los contactados anteriormente. Minha filha se submeteu a uma cirurgia no último dia 16 de abril e meu tempo acabou ficando curto para executar as tarefas de cuidado e de pesquisa.

A partir de agora mantereí contato com vocês todos os dias.

Para iniciar nossos trabalhos, preciso saber se vocês já utilizaram o google maps para criar mapas. Gostaria da resposta de cada um quanto ao que sabem sobre o aplicativo.

Qualquer dúvida podem pedir ajuda ao Professor Múrcio.

Aguardo retorno.

Att.,



Danilo Chaul danilochau@hotmail.com

24 abr



para mim

Olá Shirlei,

Eu não sei muito do Google Maps não, Mais eu sei que ele e um aplicativo do Google que tem a localização de todos os lugares do mundo ;E que em regiões mais populosas tem a imagem da rua em 3D, que nele tem uma espécie de GPS também.

Apenas isso que eu sobre o Google Maps.



Isabella scbebela@hotmail.com

24 abr



para mim

Eiii !

Respondendo ao [email](#) que você enviou eu gostaria de saber se você está se referindo a usar o [google maps](#) por exemplo para ver o trajeto da minha casa até a escola ou eu mesmo criar um [mapa](#). Se for usar o aplicativo para ver o tráfego de um lugar para o outro sim, sei mexer no [google maps](#).

[para](#) começar fazer o [trabalho](#) !!

[Tchau](#) !

[Isabella Souza](#)

...


 **Gabriel Maciel**  gabrielatleta2010@hotmail.com 24 abr ☆  

para mim ▾

Ola, eu uso o google maps mais para ver lugares onde tenho que ir e formas de chegar lá de carro ou de ônibus.

Mas para fazer mapas eu nunca fiz isso não.

Tchau até.

 **Lucas Portella**  lucaport@msn.com 25 abr ☆  

para mim ▾

nunca usei o "google maps" para criar mapas.sei que tem muitas partes no "google maps" que não foram mapeadas

Date: Mon, 23 Apr 2012 20:06:22 -0300

Subject: pesquisa para UFMG

From: shirlei.silva@pbh.gov.br

To: carol_correia.s@hotmail.com; danilochaul@hotmail.com; gabrielatleta2010@hotmail.com;

lucaport@msn.com; scbebela@hotmail.com; thalia.s.silva@hotmail.com.br; yanvictorsa@yahoo.com.br

CC: aida.rodrigues@pbh.gov.br; graciele.ferreira@pbh.gov.br; marcia.jesuino@pbh.gov.br

.....

 **Thata. S**  thalia.s.silva@hotmail.com.br 25 abr ☆  

para mim ▾

Olá Shirlei.

Eu sei o que é o aplicativo google maps. Mas nunca usei.

Criar mapas vc quer dizer em, achar uma rota. ex: De sua casa ate a Escola Municipal Hilda Rabello Matta. ?

Obrigada

....

 **Ana Carolina**   carol_correia.s@hotmail.com 25 abr ☆  

para mim ▾

Olá Shirlei,

Primeiramente , desejo boa sorte para você e sua filha. Quanto a sua dúvida eu sei o que é o aplicativo Google Maps já usei para fazer rotas (Ex.: Da minha casa até a escola). Queria saber se você está se referindo à isso em "criar mapas". Se for algo diferente dessas rotas , eu nunca "criei um mapa" nesse aplicativo.

Obrigada

Ana Carolina .

Att;

....

material para análise



shirlei lopes da silva

2 mai



para Ana, Danilo, Gabriel, Isabella, Lucas, Thalia, Yan, Aída, Graciele, Eliane, Múrcio

Oi pessoal,

A minha filhota teve um pequeno sangramento hoje pela manha e precisei levá-la ao médico. Este é o motivo pelo qual não pude comparecer no nosso encontro. Ela precisará ficar mais alguns dias em casa e terei que acompanhá-la. Enm virtude deste contratempo, estou agendando nosso novo encontro para o dia 07 de maio, às 8h30min.

Até lá, encaminharei para vocês alguns materiais para o nosso trabalho.

Segue em anexo uma metodologia de trabalho e dois mapas do território educativo da EM Hilda Rabello Matta.

Na metodologia, gostaria que vocês fizessem uma leitura e já escrevessem sugestões de como podemos adapta-la para o nosso trabalho.

Para os mapas, gostaria que vocês sugerissem uma divisão do território conforme o exemplo descrito na metodologia.

Qualquer dúvida estou a disposição.

Aguardo retorno.

Bjs.,



encontro do dia 08 de maio de 2012



shirlei lopes da silva

8 mai



para Ana, Danilo, Gabriel, Isabella, Lucas, Thalia, Yan, Múrcio, Aída, Eliane, Graciele, jp.alves_

Oi pessoal,

No encontro de hoje, dia 08 de maio de 2012, terminamos com os sseguintes encaminhamentos:

- 1) A Thalia ficou encarregada de desenhar a Logo do projeto até o próximo encontro dia 10/05.
- 2) O nome do projeto ficou pré-definido como Vozes da Informação.
- 3) Incluímos o João Pedro Alves Silvério no grupo de trabalho.
- 4) Estabelecemos o cronograma de planejamento do projeto: 08/05 a 15/05
- 5) Estabelecemos a data de apresentação do projeto para a direção e coordenações da escola: 21/05 ou 22/05.
- 6) Estabelecemos a data de apresentação do projeto para a escola: 29/05, 30/05 ou 31/05.
- 7) O Yan ficou encarregado de criar o blog até dia 10/05.
- 8) Confirmar com o Múrcio o encontro de sábado dia 12/05.

Até o nosso próximo encontro, dia 10 de maio





shirlei lopes da silva

9 mai



para Ana, Danilo, Gabriel, Isabella, João, Lucas, Thalia, Yan, Múrcio, Aída, Eliane, Graciele

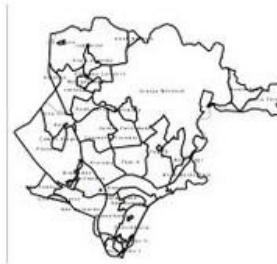
Olá Pessoal,

Estou encaminhando os mapas que usaremos amanhã na divisão das áreas a serem mapeadas. Peço que vocês imprimam cada um uma cópia para agilizarmos o trabalho.

Bjs.,



4 anexos — [Baixar todos os anexos](#) [Exibir todas as imagens](#)



hilda rabello 01.JPG
74K [Visualizar](#) [Baixar](#)



hilda rabello 02.JPG
154K [Visualizar](#) [Baixar](#)

Blog



Entrada x



yan victor sirianni

para mim

10 mai



inglês

> português

[Traduzir mensagem](#)

[Desativar para: inglês](#)

<http://projeto vozes da informacao.blogspot.com/>



hgf.png
862K [Visualizar](#) [Baixar](#)

PASSO A PASSO DO GOOGLE MAPAS



Entrada x



shirlei lopes da silva

15 mai



para Ana, Danilo, Gabriel, Isabella, João, Lucas, Thalia, Yan, Múrcio, Aída, Eliane, Graciele

Olá pessoal,

Segue em anexo um pequeno passo a passo do google maps caso alguém esteja com alguma dificuldade.
Att.,

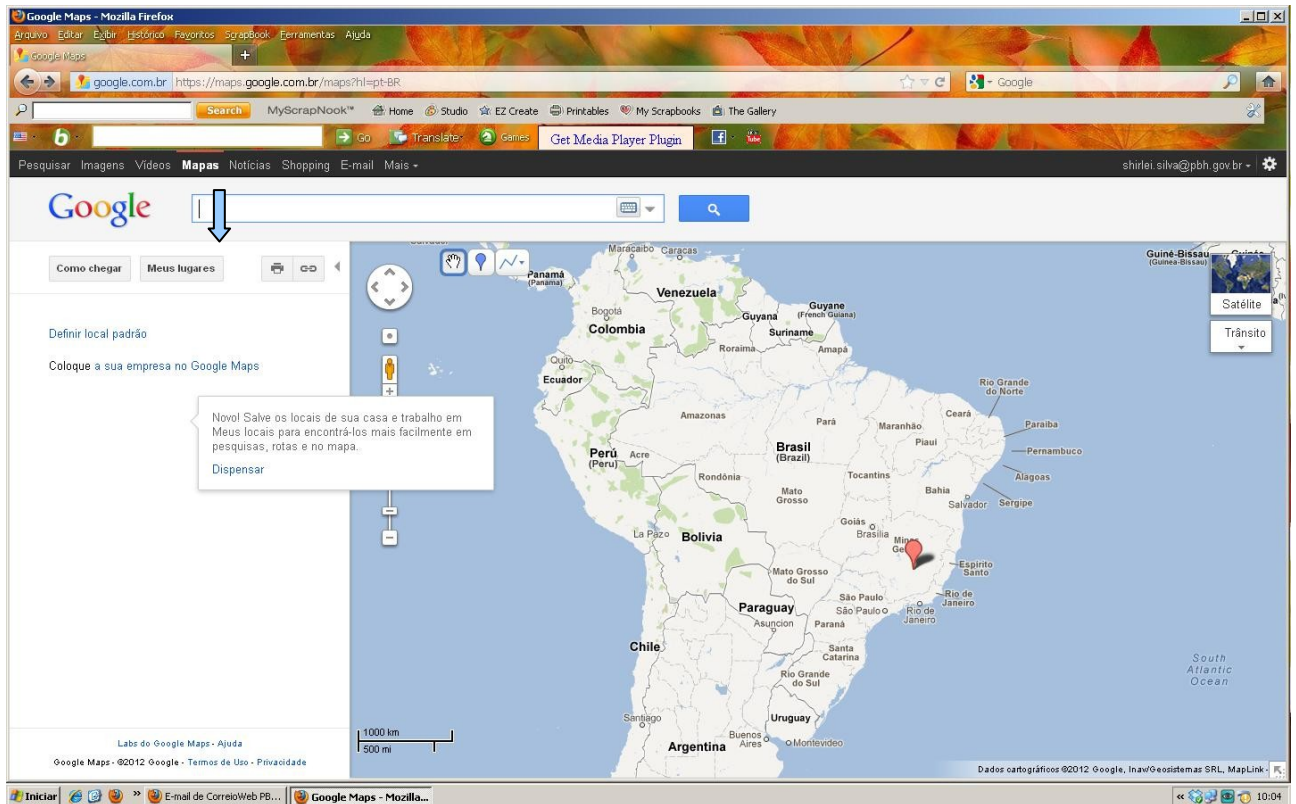


passo a passo _hilda rabelo.doc

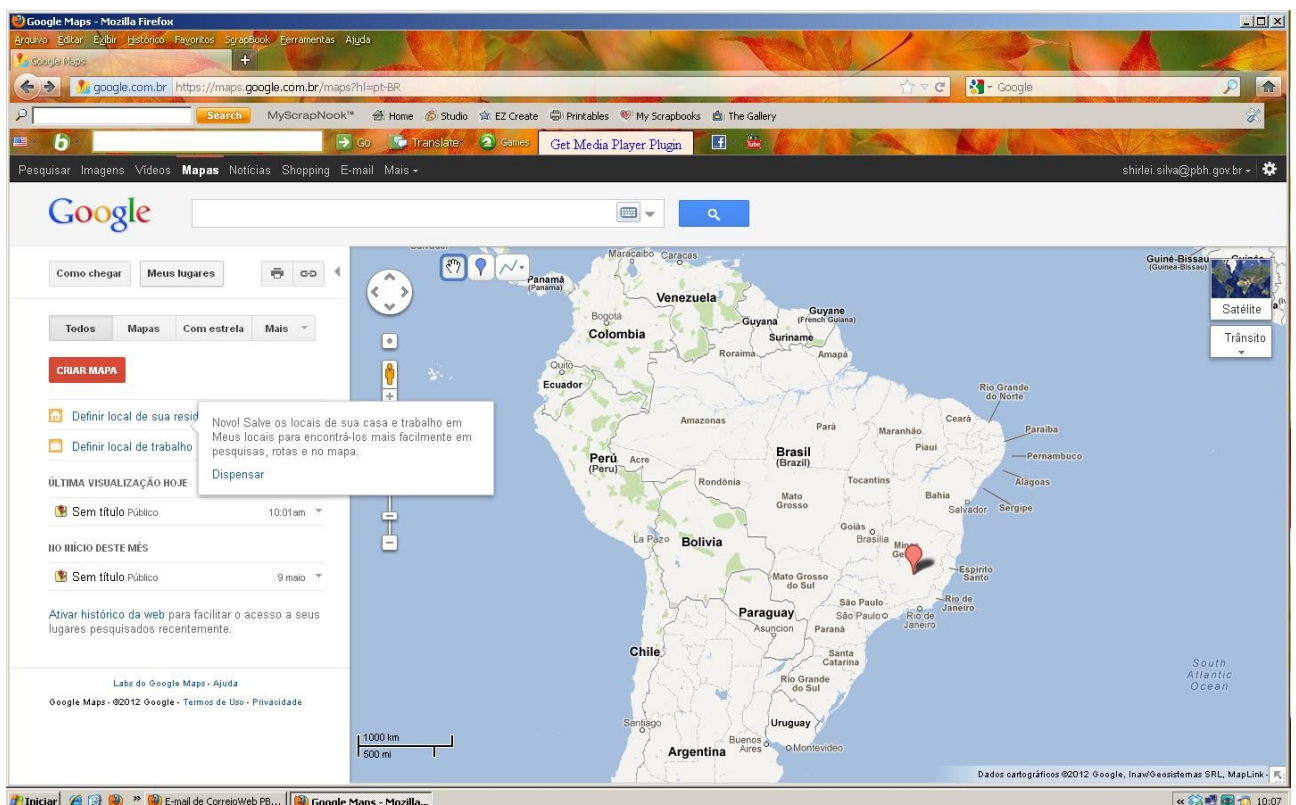
1414K [Visualizar](#) [Baixar](#)

Google maps - Passo a passo

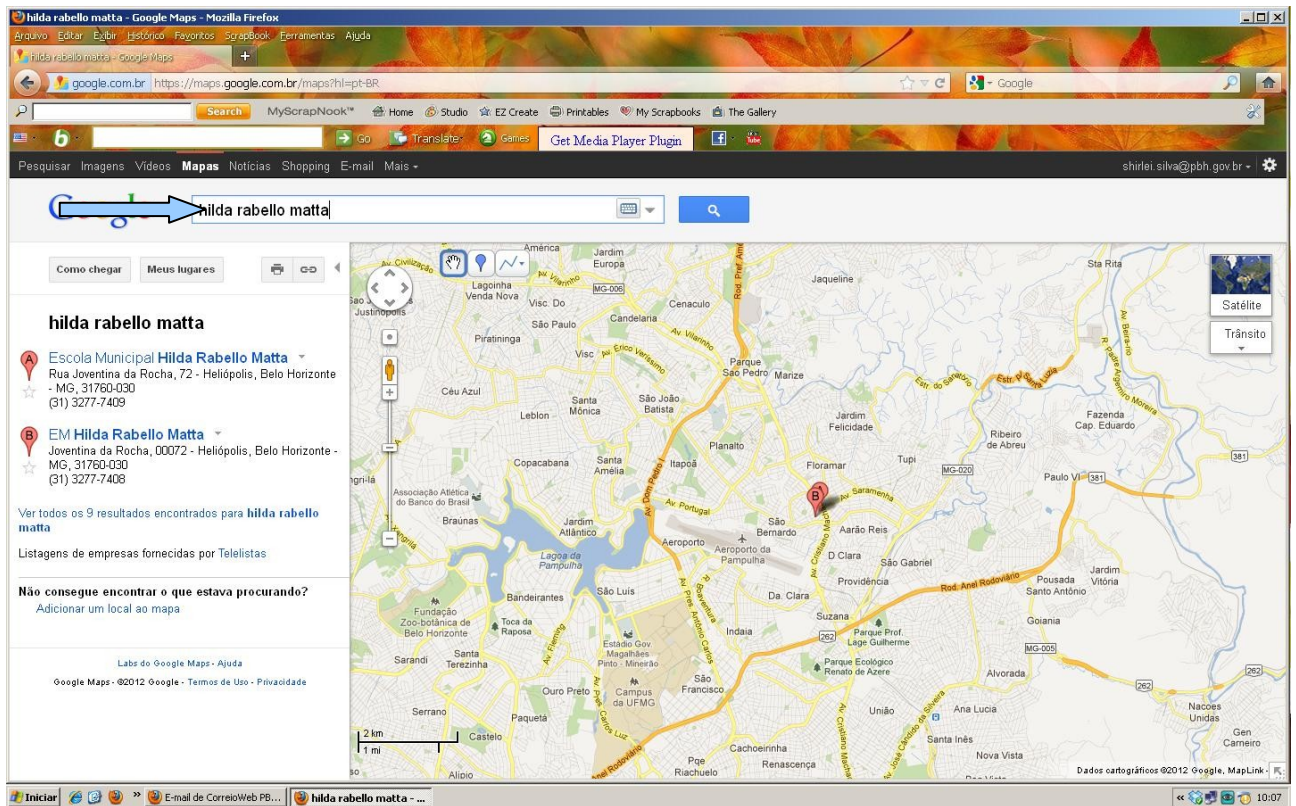
1º - abra o aplicativo e clique no ícone meus lugares.



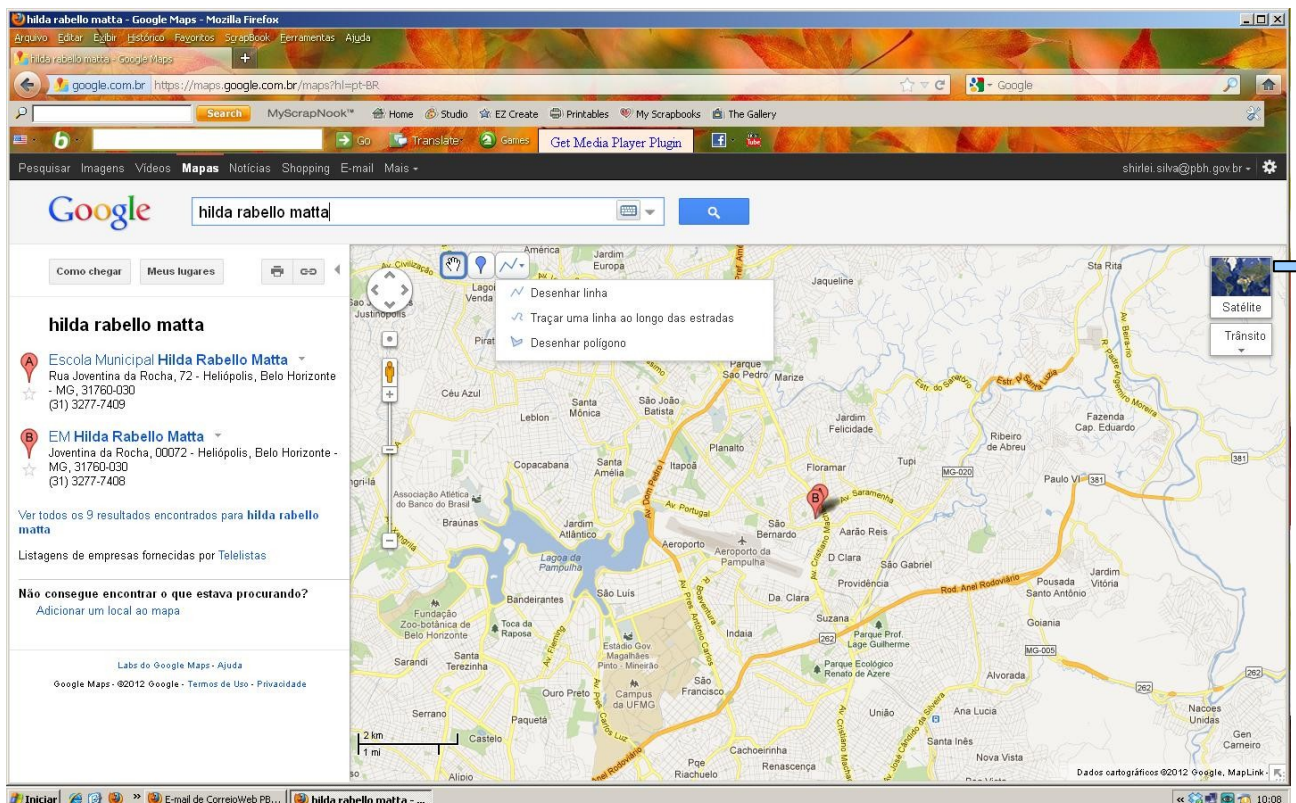
2º - Clique no ícone criar mapa



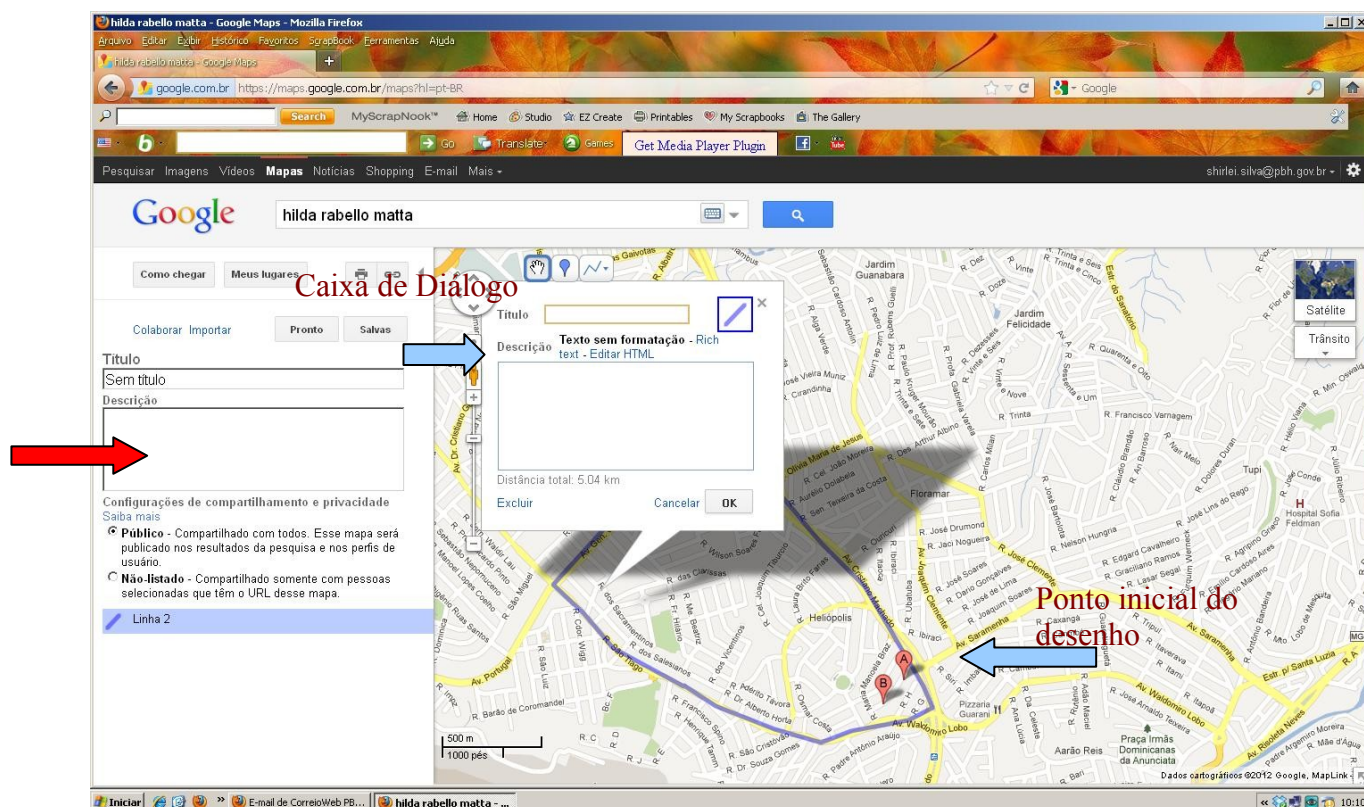
3º - Digite no espaço o nome da escola



4º - Clique no ícone indicado pela seta para escolher como traças a linha que delimita sua área.



5º - Preencha a caixa de diálogo que contém título do seu mapa e a descrição da atividade na seta indicada de vermelho. Passe o mouse sobre as ruas e ao final, para fechar o polígono, clique no ponto em que começou a desenhar e automaticamente se abrirá a caixa de diálogo para que você escreva as informações do seu mapa.



6º - Salve a imagem para que possa ser postada no blog.

Anexo III - Mapeamento Comunitário

ACPP - Projeto de Ação Pedagógica

Mapeamento de Potenciais Comunicativos

**Programa Escola Integrada da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
Território Educativo da EM Hilda Rabello Matta - Maio de 2012**

Equipe de trabalho:

Estudantes

Ana Carolina Correia dos Santos <carol_correia.s@hotmail.com>, Danilo Chaul Pinto Rosa <danilochaul@hotmail.com>, Gabriel Maciel Dias <gabrielatleta2010@hotmail.com>, Isabella Souza Castro <scbebel@hotmail.com>, Lucas Portela Ornelas Santos <lucaport@msn.com>, Thalia Souza Silva <thalia.s.silva@hotmail.com.br>, Yan Victor Sivianni Azevedo <yanvictorsa@yahoo.com.br>, João Pedro Alves Silvério <jp.alves_009@hotmail.com>

Professor:

Múrcio Luiz

Pesquisadora:

Shirlei Lopes da Silva

Atividade

Criação de oficina de mapeamento de potenciais comunicativos no Território Educativo da EM Hilda Rabello Matta.

Objetivos

O mapeamento busca levar os(as) estudantes da escola envolvida no programa aos seguintes objetivos;

- Desenvolver o protagonismo juvenil dos estudantes do 3º ciclo da escola;
- Possibilidade de conhecer a comunidade - aspectos sociais, afetivos e geográficos;
- Articulação com a comunidade;
- Construção de uma rede social com foco na comunicação;
- Sensibilização dos(as) estudantes para a questão do pertencimento;
- Facilitação de acessos e abertura de novos caminhos na comunidade;
- Aproximação de agentes sociais distintos: poder público, iniciativa privada, meio acadêmico, comunicadores, rede pública de ensino, líderes comunitários, moradores e adolescentes;
- Conhecer como funciona a dinâmica da comunicação local;

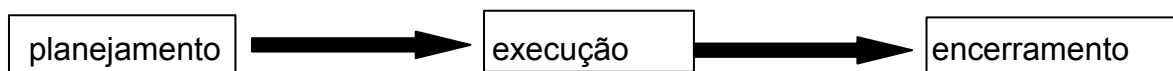
- Pesquisar meios de comunicação locais e levantar possibilidades futuras;
- Localizar potenciais e os espaços educativos;
- Contribuir com um mapa para a comunidade para uso coletivo.

Estratégia

8. Envolver a escola, educadores(as), diretores(as) e estudantes e a comunidade na identificação desses potenciais num trabalho de pesquisa de campo para levantamento dos dados;
9. Estudantes desenvolverão a oficina sob orientação e acompanhamento da pesquisadora do Laseb. Esse grupo será responsável pela organização do mapeamento, os contatos com a escola e a comunidade e o desenvolvimento dos mapas;
10. Desenvolver a na escola o protagonismo juvenil dos estudantes do 3º ciclo.
11. Criação de uma agência comunitária de notícias;

Metodologia de Planejamento das Atividades de Mapeamento

As atividades para desenvolvimento do projeto de mapeamento dos potenciais comunicativos foram divididos em três eixos:



PLANEJAMENTO

Elaboração da Oficina de Mapeamento

1 - Apresentação do escopo do mapeamento para os(as) 07 estudantes envolvidos:

Escopo: deverão ser mapeados os potenciais comunicativos e educativos no Território Educativo da EM Hilda Rabello Matta, que consiste em uma área de abrangência de um raio de 1km a partir da escola.

2 - Preparação dos mapas para o dia do trabalho de campo

- Identificação de mapas pré-existentes do Território Educativo da EM Hilda Rabelo Matta;

Definição das áreas a serem mapeadas ;

- Definir divisão da área por grupos de mapeamento;
- Definição do critério de divisão da área a ser mapeada;

- Desenvolvimento de um mapa com base no google maps, com a delimitação das áreas a serem mapeadas por cada grupo;
 - Listar locais chave de potencial comunicativo e educativo a serem mapeados:
- Potenciais educativos (marcenaria com balanças e fitas métricas como materiais de estudo para aulas de matemática; contadores de história; marcenarias, serralherias; e outros);
- Potenciais de comunicação (templo religioso onde passam as informações da comunidade, bares onde afixam cartazes das atividades da comunidade);
- Elaboração de um questionário a ser utilizado no dia do mapeamento ;

3 - Elaboração dos materiais de divulgação

- Criação da carta de apresentação pelos(as) estudantes sobre o projeto;
 - Criação da logo do projeto pelos(as) estudantes;
- Levantamento das atividades de comunicação realizadas com os estudantes e as necessidades futuras do projeto, que pressupõe a criação de uma agência comunitária de notícias;
- Criação de um blog para registro e divulgação do projeto pelos(as) estudantes;
- Definir responsáveis pela manutenção do blog;
- Convidar o agente de informática da escola para participar do projeto;

4 - Reunião com a escola e a comunidade para apresentação do projeto

5. Apresentação do projeto para a direção e coordenação da escola
6. Apresentação do projeto para líderes comunitários chave;
7. Gerenciamento de expectativas dos envolvidos;
8. Rodada de perguntas e respostas.
9. Rodada de sugestões e mudanças;
10. Definições para os próximos passos junto à comunidade;
11. Envolvimento dos líderes com atribuição das atividades;
12. Definição de cronograma de reuniões.

5 - Envolvimento dos(as) estudantes do 3º ciclo da escola

Apresentação da atividade do mapeamento com os(as) estudantes do 3º ciclo;

- Apresentação da atividade de mapeamento para os(as) estudantes e responsáveis;
- Apresentação para os(as) estudantes dos conceitos dos potenciais comunitários (desenvolvimento de atividades de reconhecimento e pertencimento do território em que vivem; identificação no mapa dos trechos que percorrem entre sua casa e escola no dia a dia; o que é um potencial

comunitário). Esse trabalho foi feito durante todo o período de planejamento do mapeamento;

- Coleta da autorização dos responsáveis pelos(as) estudantes para saída em campo no dia da atividade;
- Produção de uma carta de apresentação pelos(as) estudantes para a comunidade sobre o projeto Vozes da Informação;

6 - Pré-identificação de locais de potencial comunitário

- Localizar potenciais comunitários levantados no pré-mapeamento;
- Listar potenciais comunitários divididos por endereço e grupos;
- Identificação dos locais junto aos estudantes;
- Visitas aos locais pré-mapeados para identificação de locais-chave de potencial comunitário;
- Definição dos participantes de cada grupo
- Divisão dos grupos;
- Criação de textos institucional de apresentação do projeto para os(as) estudantes, responsáveis pelos(as) estudantes e membros da comunidade;
- Criação de questionário para auxílio na identificação dos locais;

7 - Envolvimento da comunidade

- Pré-mapeamento em planta dos locais junto aos líderes comunitários;
- Reunião junto a líderes comunitários, representantes da escola para apresentação da área a ser mapeada, com base nas necessidades do projeto;
- Apontamento dos locais no mapa pela comunidade
- Visita de pré-mapeamento dos adolescentes na comunidade, juntamente com os(as) educadores e líderes comunitários;

8 - Reunião final de apresentação do dia do mapeamento junto a todos os participantes

- Definição das atividades do dia do mapeamento junto aos envolvidos;
- Apresentação do questionário de identificação dos locais no dia do mapeamento;
- Apresentação dos mapas finalizados, já com os locais pré-mapeados pelos líderes comunitários e estudantes;
- Responsabilidades de cada membro da equipe;
- Definição da abordagem na comunidade;
- Definição de horários;

- Definição da alimentação do dia (café da manhã e almoço);
- Definição do material necessário para o projeto;
- Definições sobre a saída para campo, divisões dos grupos e subgrupos;
- Definições finais como protetor solar/guarda-chuva , água para o trajeto, kit de primeiros socorros.

9 - Divulgação

- Saída dos(as) estudantes e educadores para a comunidade com carro de som de um líder comunitário;
- Distribuição de panfletos com texto de divulgação do dia do mapeamento;
- Avaliação de recursos

Lista de Potenciais comunicativos e potenciais educativos a serem mapeados:

Comercio e Serviços;

Arte e Cultura

Movimento e Assistência Social (ex.: ONGs, Associação de Bairro, grupos civis organizados)

Religião

Saúde

Meio Ambiente

Conselho Tutelar

Creches

Escolas

Moradores com atuação relevante na comunidade

Espaços de circulação que promovem a comunicação na comunidade (ex.: ponto de ônibus, pontos de aglomeração)

PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO

Nº do Grupo: _____

Nº do lugar no mapa: _____

Nome: do lugar:

Nome do entrevistado:

Idade:

Local de nascimento (cidade/estado):

Endereço:

Telefone:

E-mail:

Pessoa para contato:

Função:

1 - Você mora na região: () sim () não

2 - Você trabalha na região: () sim () não

3 - Com o que você trabalha?

4 - Quando você veio para a região?

() até os anos 70 () anos 80 () anos 90 () anos 2000

() outros _____

5 - Por que você veio para a região?

() Gosta da comunidade () Próximo da família () Próximo do trabalho

() Morar na casa de alguém () Moradia mais barata () Única opção

() Outros _____

6 - Quais serviços públicos você usa no bairro?

() Posto de Saúde () Posto de polícia () Escola ()

Parque/praças () Transporte () Espaços culturais

() Nenhum () Outros. _____

7 - Você conhece alguma atividade comunitária aqui na região?

() sim () não

Se sim, qual?

8 - Você faz alguma coisa pela melhoria da sua comunidade?

() sim () não

Se sim, o quê? _____

9 - Participa de algum evento ou festa na comunidade ?

sim não

Se sim, qual?

10 - O que mais gosta aqui?

11 - O que menos gosta aqui?

12 - Se você pudesse mudar alguma coisa na sua comunidade, o que seria?

13 - Quais meios de comunicação você usa para se informa?

Jornal impresso. Qual?

Revista. Qual?

Televisão. Que programa?

Rádio. Que programa?

Internet

Murais

Outros. Qual?

14 - Como você se informa do que acontece na comunidade?

Jornal impresso

Revista

Televisão

Rádio

Internet

Murais

Templo religioso

Estabelecimentos comerciais (ex.: bares, padaria, salão)

boca a boca

Outros. Qual?

15 - Você olha os grafites do bairro?

sim não

Se sim, o que acha deles?

16 - Você se considera um comunicador em sua comunidade?

sim não

Se sim, o que faz e em qual situação?

17 - Se você pudesse aprimorar a forma de se comunicar na região, que meios você utilizaria?

- () Jornal impresso
- () Jornal impresso alternativo (ex.: jornal do bairro, fanzine)
- () Revista
- () Televisão
- () Rádio AM, FM
- () Rádio comunitária
- () Internet
- () Murais
- () Faixa
- () Cartaz
- () Panfleto
- () Outros. Qual?

Anexo IV - Blog Vozes da Informação

<http://projetovoicesdainformacao.blogspot.com/>



Anexo VI - Mapas do Blog

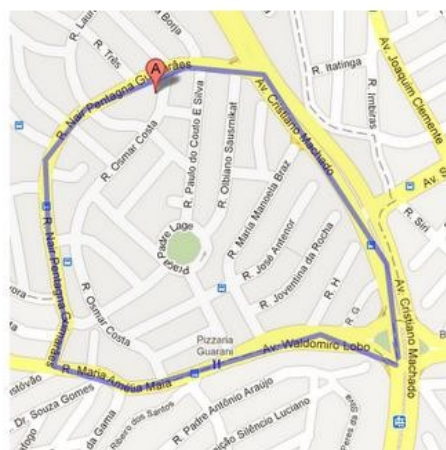
mapa do bairro São Bernardo-BH-MG



Postado por EM. Hilda Rabello Matta às 11:29 Nenhum comentário:

Recomende isto no Google

mapa do bairro Heliópolis-BH-MG



Postado por EM. Hilda Rabello Matta às 11:11 Nenhum comentário:

Recomende isto no Google