

AS CIÊNCIAS HUMANAS NA PERSPECTIVA DO PROJETO EDUCATIVO MARISTA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Leia Raquel de Almeida¹ - CMR
Cristiane Maciel de Souza Andrade² - CMR

Eixo Temático: Ensino Fundamental.

Resumo

Este artigo tem como objetivo uma apreciação a respeito do trabalho desenvolvido na Área de Ciências Humanas, através da abordagem dos seus componentes curriculares na perspectiva de desenvolver as competências apontadas pela Matriz Curricular. Sabe-se que o Projeto Educativo do Brasil Marista preconiza uma educação pautada nos valores humanos por meio do desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a reflexão e a intervenção do sujeito e sua função social diante de um contexto modificado por questões econômicas, culturais, tecnológicas e sociais. As Matrizes Curriculares do Brasil Marista se dedicam a materializar as concepções e o posicionamento explicitado no Projeto Educativo, e ainda reafirmam a organização do currículo por área do conhecimento e o desenvolvimento de um ensino pautado na construção de competências acadêmicas, tecnológicas, ético-estéticas e políticas, com base nos conteúdos nucleares de cada componente curricular nos diferentes segmentos de ensino. É a partir dos conteúdos que grandes temas da ordem social - como direitos humanos, cidadania planetária e respeito à diversidade - são tomados como pontos de reflexão e intervenção nas diversas esferas da vida em sociedade. Para a realização deste estudo, utilizaram-se relatos de professores da área do conhecimento analisada com base em suas concepções sobre a importância dos objetos de estudo de cada componente, a fim de garantir o desenvolvimento das competências previstas na Matriz. Com isso, foi possível propor pontos de reflexão sobre as possibilidades da área do conhecimento no campo das discussões sobre a ação do sujeito diante dos diferentes contextos sociais, sem esvaziar-se dos seus elementos e objetivos acadêmicos em prol da aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Ciências Humanas. Competências. Aprendizagem significativa.

¹ Pedagogia - Habilitação em Supervisão Escolar, mestranda em Gestão Educacional. E-mail: leia@maristas.org.br.

² Licenciada em Geografia, Pós-graduada em Geografia Física e Mestre em Ensino de Geografia. E-mail: cristianeandrade60@hotmail.com.

Introdução

O Projeto Educativo do Brasil Marista revela os fundamentos, as concepções, os conceitos e as formas de operacionalizar o currículo nas Escolas Maristas. Tais princípios e escolhas são materializados nas Matrizes Curriculares do Brasil Marista, dispostas e organizadas por áreas de conhecimento, que são contempladas individualmente, apresentando suas concepções, pressupostos, aprendizagens e procedimentos que orientam as ações coletivas e individuais nas unidades educativas do Brasil Marista.

Tanto o Projeto Educativo como as Matrizes Curriculares indicam como compromisso da escola Marista incentivar o diálogo entre as ciências e as necessidades humanas através da prática pedagógica:

A prática pedagógica marista promove o diálogo entre as ciências, as sociedades e as culturas, sob uma perspectiva cristã da realidade e, desta forma, permite entender as necessidades humanas e sociais contemporâneas, questioná-las, traçar caminhos e modos de enfrentar as problematizações. (PEBM. 2010, p.43)

Sob esses pressupostos, a disseminação da missão evangelizadora é concebida para além de um serviço institucional específico dentro da Escola Marista, não sendo, desse modo, responsabilidade exclusiva do Ensino Religioso. Portanto, a missão de educar e evangelizar concebendo um sujeito ativo que se posiciona frente aos contextos e problematiza a ação humana é compromisso de todos os componentes curriculares. Por isso, além das competências acadêmicas, as Matrizes Curriculares definem categorias significativas de competências capazes de responder as demandas e contextos sociais, culturais e históricos, determinando o desenvolvimento de competências tecnológicas, ético-estéticas e políticas.

Ainda que o desenvolvimento das competências sinalizadas seja compromisso de cada um dos componentes curriculares, o presente artigo aborda as possibilidades da construção do currículo a partir das concepções dos professores e das propostas de intervenção através das práticas na área de Ciências Humanas. A escolha da ênfase na área se dá em razão da facilidade em tratar os temas propostos pelas Matrizes, como a garantia dos direitos humanos, da consciência planetária e do respeito à diversidade, existindo uma necessidade de demarcar alguns elementos importantes para que, havendo a preservação das discussões, debates e

reflexões dos temas, não se esvazie o compromisso com a rigorosidade acadêmica e o desenvolvimento dos desdobramentos curriculares próprios de cada componente.

Para a realização deste trabalho, a análise estabeleceu um recorte no segmento dos Anos Finais do Ensino Fundamental, enfocando práticas no 9º ano em uma escola da rede marista [omitida para fins de avaliação], onde a área do conhecimento de Ciências Humanas é composta pelos competentes curriculares de Ensino Religioso, de Filosofia, de Geografia e de História. Por isso, o artigo traz considerações sobre a área de Ciências Humanas e destaca o ensino por competências no desenvolvimento do sujeito que atua e cumpre uma função social. Seguem, ainda, relatos que materializam as concepções dos professores diante dos seus componentes curriculares dentro da área e frente aos desafios de educar por competências, observando o engajamento dos docentes e as práticas estimuladas no planejamento por área. Com isso, o trabalho propõe pontos de reflexão sobre a prática docente na área de Ciências Humanas com vistas à concretude do Projeto Educativo e das Matrizes Curriculares do Brasil Marista.

Considerações sobre a área do conhecimento: Ciências Humanas

Na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Ciências Humanas visam à compreensão do processo de transformação e permanência social, auxiliando os sujeitos no exercício da cidadania, favorecendo a análise crítica e a ação social responsável nos contextos locais e globais nas suas complexas relações. Por sua natureza própria, segundo os PCNs, as Ciências Humanas têm por objeto amplo o estudo das ações humanas no âmbito das relações sociais, que são construídas entre diferentes indivíduos e grupos e as produções que elaboram nos processos de construção dos conhecimentos que, em cada momento, mostram-se necessários para o viver em sociedade, em termos individuais ou coletivos. Conforme os PCNs+ (2002, p.25), “o objeto central da área de Ciências Humanas é o estudo das ações e das elaborações intelectuais que os seres humanos constroem no âmbito das relações sociais que travam entre si”.

As Ciências Humanas se pautam na análise e reflexão das complexas realidades que constituem o ser humano e as relações sociais em diferentes perspectivas, que se estabelecem como ponto de contato entre os componentes curriculares dessa área do conhecimento, exigindo uma interlocução com diferentes fenômenos que extrapolam a sua própria esfera, pois a realidade próxima e remota não dispensa o diálogo entre conhecimentos, experiências e

ações. É a partir da análise da ação humana e suas relações com os saberes científicos que as possibilidades de desenvolvimento e aprimoramento de competências críticas e argumentativas são originadas.

Na perspectiva da Matriz Curricular do Brasil Marista, as Ciências Humanas, através dos seus componentes curriculares, compõem um campo cognitivo dedicado aos estudos da existência humana e das influências sobre a vida. Segundo as Matrizes Curriculares:

As Ciências Humanas se atentam à análise da ação humana tomando-se por base diversas possibilidades de compreendê-la e apreendê-la em suas realidades espaciais, temporais, sociais, políticas, religiosas, econômicas, ambientais e tecnológicas. Visam à compreensão do processo de transformação e permanência social, auxiliando os sujeitos no exercício da cidadania, favorecendo a análise crítica e a ação responsável nos contextos locais e globais nas suas complexas relações. (UMBRASIL, 2014, p.43)

Na prática pedagógica, as Ciências Humanas possibilitam as discussões e intervenções sociais que transversalizam as oportunidades de problematizações diante dos diferentes contextos. Aparentemente, é fácil estabelecer uma articulação entre os componentes de uma mesma área, pois todos eles têm conceitos e aspectos da identidade que os aproxima e os identifica, porém as marcações e fronteiras epistemológicas de cada componente devem ser preservadas. Para que isso seja garantido, o planejamento é fundamental.

No planejamento, é evidenciado o posicionamento crítico dos professores e o envolvimento dos estudantes nos debates que abordam questões políticas, éticas e valorativas. Nesse sentido, a articulação dessas discussões com abordagens conceituais próprias da área possibilita o ensino que prioriza o desenvolvimento das competências acadêmicas e tecnológicas em um processo conectado com as demais competências.

O ensino por competências

O conceito de competência vem assumindo diferentes significados ao longo do tempo. Conforme Zabala (2010), uma competência permite mobilizar conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação. Ela não é o uso estático de regras aprendidas, mas uma capacidade de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento e do modo necessário. O autor destaca ainda que:

A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder ao problema aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. (ZABALA, 2010, p.11)

Na Matriz Curricular do Brasil Marista, o foco no ensino por competências amplia a dimensão acadêmica, incluindo a tecnológica, a ético-estética e a política, superando fragilidades de uma concepção unilateral e fragmentada e percebendo o estudante como sujeito ativo do processo de ensino e de aprendizagem que desenvolve as questões acadêmicas alicerçadas em valores éticos com vistas a um posicionamento político diante dos contextos sócio-históricos e culturais.

Conforme os PCN's:

As competências não eliminam os conteúdos, pois não é possível desenvolvê-las no vazio. Elas apenas norteiam a seleção dos conteúdos, visto que o importante na educação básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas através de processos que impliquem sua apropriação e comunicação, e, principalmente, sua produção. (BRASIL, 2000, p.11)

Segundo Costella (2013), competência não significa a aplicabilidade do conhecimento, ela é muito mais intensa e tensa do que isso, o desenvolvimento de competências significa ter consciência de como e por que os fatos assim são aplicados.

Portanto, construir um currículo focado em competências não induz ou propõe abandonar o conteúdo em seu potencial de transmissão dos conhecimentos e nem a construção de novos saberes. Ao contrário, esses processos são indissociáveis na construção das competências, pois a diferença que ocorre, ou melhor, que se estabelece nessa proposta curricular é que o centro do currículo e, portanto, da prática pedagógica, não será a transmissão dos saberes, mas o processo de construção, de apropriação e de mobilização desses saberes, já que a construção de competências depende de conhecimentos em situação e de significados.

Partindo dessa discussão, é necessário repensar as práticas pedagógicas, reguladas em estratégias que incentivem a participação ativa dos educandos no desenvolvimento de suas competências, inovando a prática e o planejamento com atividades desafiadoras, incluindo

situações-problema e projetos produzidos sempre na contextualização e na integração do sujeito com o assunto que está sendo pesquisado. Essa é uma tendência que desafia a renovação das estruturas e práticas pedagógicas, respondendo as necessidades de formação de profissionais com maior capacidade de flexibilidade e de versatilidade, que adotem decisões, possibilitando o trabalho em equipe e lidando com situações diárias. Dessa forma, o conceito de competência é uma escolha na perspectiva de uma formação voltada à capacidade cognitiva, à criatividade e à autonomia do sujeito.

O papel do professor nesse processo de ensino por competências é fundamentalmente uma questão de concepção, de escolhas, de intenções e de envolvimento com os saberes e com a intervenção social. O professor, na troca com os pares, no planejamento, na própria condição de educador, e estando na Escola Marista - cujo projeto se diferencia pelas opções pedagógico-pastoral - compromete-se com o processo de aprendizagem e de ensino de forma plural, diverso, flexível, processual, ou seja, interdisciplinar e contextualizado, incluindo a participação ativa do estudante na problematização diante de situações-problema que possam gerar conflitos, dinamismos, ações mentais, aplicação, análise, síntese e avaliação.

Assim sendo, a competência não é em si um conhecimento, mas a gestão e a mobilização de vários recursos cognitivos, entre eles o conhecimento que confronta com um problema real, e necessita de discernimento suficiente para que as escolhas feitas e as decisões tomadas sejam as mais adequadas possíveis para a situação em questão. Em um ensino por competências, a relação com os saberes continuará mesmo após as situações de sala de aula, uma vez que o conhecimento será um dos recursos a ser mobilizado pelos estudantes ao se depararem com situações-problema, que não se encontram prescritas e formalizadas ou sistematizadas no conteúdo escolar.

Professores de Humanas: concepções e práticas

Nesta seção, o objetivo é apresentar relatos das concepções dos professores diante dos seus componentes curriculares na área de Ciências Humanas, demonstrando o desenvolvimento das quatro competências propostas nas Matrizes Curriculares.

Para viabilizar o trabalho de área, especialmente, nas Ciências Humanas, que é a ênfase deste artigo, destaca-se a singularidade dos saberes dos professores conforme reflete Tardif:

[..] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (2014 p.11, grifo do autor)

Com essa afirmação, Tardif (2014) colabora com a problematização desta análise quando reflete que os saberes construídos ao longo da história pessoal e profissional de um indivíduo têm vinculação direta com o trabalho que ele exerce na docência. O autor continua enfatizando que o professor não trabalha com objetos e sim com sujeitos em função de um projeto de vida e sociedade, e que esse trabalho é fruto dos seus saberes que são plurais e temporais e “adquiridos no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”. (TARDIF, 2014, p.19)

Dessa forma, os relatos a seguir descritos transitam a respeito de algumas concepções dos professores sobre a função social dos seus componentes curriculares e a forma com que encaram os objetivos dos seus componentes dentro do contexto do trabalho por área no desenvolvimento das competências. Junto às concepções, seguem evidências do engajamento de cada um dos docentes entrevistados, que são frutos de suas histórias de vida e profissional.

- ***E no princípio... O Ensino Religioso***

É recente a discussão do posicionamento do Ensino Religioso com objetivos acadêmicos e tecnológicos definidos como componente curricular dentro de uma área. Por muito tempo, esse componente curricular teve oferta obrigatória da escola, mas participação facultativa do estudante. Conforme Muniz (2014), o Ensino Religioso vem sofrendo alterações de suas perspectivas conforme a realidade e contexto social, religioso e cultural.

No sentido de compreender as concepções do docente de Ensino Religioso perante o novo viés que esse componente vem assumindo, especialmente na escola Marista, segue o relato de um professor que tem vivenciado esse movimento e participado das discussões buscando compreender, a partir da sua afirmação, o posicionamento que o componente assume numa perspectiva de ensino por competências.

JCL³, professor de Ensino Religioso do 9º ano do Ensino Fundamental, reflete que:

³ Foram utilizadas letras iniciais para preservar a identidade dos professores participantes do trabalho.

Na prática, o Ensino Religioso ainda engatinha como componente curricular efetivo. Por isso, aquilo que parece óbvio, vez ou outra, precisa ser revisitado e ratificado. Soma-se a isso o advento de uma perspectiva muito mais interativa das ciências humanas, de maneira que reforçamos o novo paradigma do respectivo componente no que tange a alteridade, desafiamos o seu amadurecimento no que se refere a criticidade e redimensionamos uma antiga característica a qual o diferencia como um espaço para a ludicidade. (Depoimento do professor JCL)

É perceptível, a partir do relato do professor, a trajetória do Ensino Religioso e a maneira com que os conceitos agregam o planejamento da área, discussões significativas embasadas pelo estudo do fenômeno religioso na compreensão de um contexto sócio-histórico, político e cultural.

O professor continua,

Ao integrar as ciências humanas, o professor de Ensino Religioso imbui-se do mesmo espírito crítico que orienta os demais professores dessa área do conhecimento. Se nem tudo é aceitável humana e pedagogicamente, isso também vale para a religiosidade. Faz-se necessário, portanto, conjecturar e estabelecer relações com as demais ciências, de maneira que urge perguntarmo-nos pelo lugar da crítica no Ensino Religioso. (Depoimento 2 do professor JCL)

Comprometido com o currículo da Escola Marista e pela própria origem do Ensino Religioso, histórica e culturalmente conhecido como potencial de evangelização pelos valores que pode disseminar e produzir sentido, o componente continua desenvolvendo temas sobre a cultura de paz, da não violência, do cuidado com a vida, articulado aos conceitos acadêmicos.

Na perspectiva da educação para a paz, o papel do Ensino Religioso contribui para reconhecer que a verdade não é monopólio da fé religiosa nem da política. E a reverência as crenças alheias, e não só a tolerância, desencadeia um profundo respeito mútuo ou uma empatia necessária para se construir a paz em âmbito local e mundial, pessoal e social. Essa reflexão é sobre uma práxis que estabelece significados, já que a dimensão religiosa passa a ser compreendida como compromisso histórico diante da vida de cada ser, de nossa casa comum e do Transcendente, contribuindo para o estabelecimento de novas relações do ser humano com a natureza, levando-se também em conta o progresso da ciência e da técnica. (Depoimento 3 do professor JCL).

Essa análise é realizada na fala do docente que representa sua opção pelas temáticas citadas acima como formas de intervenção social, pois de forma engajada, manifesta-se diante do corpo docente e da comunidade, na defesa dos direitos humanos, na luta pela não violência

e na busca pela cultura da paz, através de grupos de oração e vigília pela paz e na produção e divulgação de textos temáticos.

- *Ser ou não ser... a Filosofia*

Na proposta pedagógica Marista, a Filosofia como componente curricular colabora com o ensino e aprendizagem de forma reflexiva, aprimorando os processos de pensamento. Através do conhecimento dos pensadores filosóficos e da problematização, a partir dos ensaios, professores criam possibilidades, mediando discussões e reflexões que permitam aos estudantes apropriarem-se de habilidades do pensamento que lhes favoreçam a construção do conhecimento e sua aplicação no cotidiano.

Ao destacarem a Filosofia como componente curricular, os autores Gallo e Aspís reconhecem-na como “saber autônomo, com regras próprias, propondo uma outra forma de abordar a realidade, distinta daquela apresentada pelas religiões e pela mitologia” (2009, p.29). Sendo assim, os autores enfatizam a relação dos saberes com a técnica, a prática, a intenção e a mobilização para a discussão e para a problematização dos assuntos temáticos. Ainda, para os autores:

A questão filosófica quer saber sobre a essência, a estrutura e o sentido de todas as coisas: o “que-como-por que” de todas as realidades do homem, da sociedade e de tudo que implica e está implicado em sua existência, incluindo nesse questionamento o próprio questionamento, pois o homem não só sabe ou quer saber das coisas, mas sabe que as sabe ou que as quer saber e pergunta-se sobre como faz isto. (ASPIS & GALLO, 2009, p.89)

Colaborando com os autores, o professor PP, de Filosofia, que trabalha no 7º, 8º e 9º anos na escola analisada, revela, em seu depoimento, suas percepções sobre a Filosofia:

Percebo de forma muito clara a Filosofia como componente curricular dentro das Ciências Humanas como uma disciplina basilar e, também, bastante articulada com o restante das disciplinas da área. Não gosto de utilizar o argumento de que a Filosofia é a disciplina mais importante dentro da área de humanas, por achá-lo falacioso, no entanto, acredito que a disciplina dá forte fundamentação aos outros componentes, pois é impressionante a forma como a Filosofia se articula com os conteúdos, habilidades e competências trabalhadas em História, Geografia e Ensino Religioso. (Depoimento 1 do professor PP).

No próximo relato, o professor adiciona às suas concepções, o compromisso da Instituição Marista com a missão evangelizadora.

Penso que as Ciências Humanas, no currículo Marista, é a fonte primordial de onde emana a essência da Instituição Marista e isso se dá pelo fato de que a missão, a visão e os valores maristas perpassam primeiramente as humanidades representadas pelas disciplinas de Filosofia, História, Geografia e Ensino Religioso. No labor diário de cada uma dessas disciplinas em sala de aula, os estudantes conseguem perceber de forma muito evidente o caráter evangelizador. Assim, o estudante marista compreende, com profunda clareza, o intento da instituição que, embora deixe muito claro seus valores religiosos, também apresenta de forma profissional e isenta o restante das disciplinas e o seu caráter de formação do humano. (Depoimento 2 do professor PP).

O professor PP, engajado com os temas e as habilidades do pensamento da Filosofia, mobilizou a criação de um espaço sistemático na escola pesquisada, em que os estudantes participam por adesão, discutindo temas afins desse campo do saber. No espaço denominado Clube de Filosofia, outros professores e profissionais de campos de estudos diferentes são convidados conforme o tema em discussão. Espaços como esse, incluindo a sala de aula e as diversas iniciativas promovidas pelos projetos na área, colaboram para o desenvolvimento das diferentes competências.

- ***Contando o que se conta... a História***

Voltado para a discussão das relações do homem inserido no contexto temporal, o componente de História lança mão de elementos chave como a memória, os vestígios materiais e culturais, além da análise subjetiva das conjunturas sociais para estabelecer seu objeto de estudo, que são os sujeitos e os processos históricos. O panorama contemporâneo desse componente se volta para a observação da ação de todos os sujeitos atuantes na construção das realidades humanas, superando uma visão arcaica e positivista, a qual privilegiava os grandes homens e eventos.

Segue o relato do professor de História GHS, do 6º e 9º ano:

Diante de um mundo cada vez mais plural e dinâmico, é papel do educador, especializado em História, orientar seus educandos a compreender que as circunstâncias que compõem o dia a dia deles e dos demais indivíduos que o cercam são, em última análise, síntese de processos construídos pelas relações econômicas, políticas e culturais estabelecidas por agentes envolvidos em seus respectivos contextos sociais e temporais. (Depoimento 1 do professor GHS)

O professor analisa a área de Ciências Humanas na construção de um sujeito sensível às mazelas sociais e às conjunturas políticas regionais, nacionais e mundiais, e, da mesma forma, afirma que:

É mediante a fusão dos valores formadores do carisma Marista (como a espiritualidade, a caridade e a cidadania) e dos elementos materiais de análise do homem no tempo que garantimos aos nossos estudantes as ferramentas para se tornarem cidadãos atuantes e protagonistas de mudanças voltadas para a melhoria da sociedade. (Depoimento 2 do professor GHS)

Para exemplificar a forma de intervenção social, o professor relata uma significativa experiência que a escola, palco desta análise, vem desenvolvendo:

Neste contexto, é possível apontar a aproximação que o Colégio tem promovido junto aos órgãos do poder público (como a AJURIS e a OAB-RS), com o intuito de se inserir nos debates relativos às questões de suma importância como os Direitos Humanos, as políticas Étnico-Raciais, a luta pelos direitos da comunidade LGBT e dos movimentos de defesa dos direitos das mulheres (Movimentos Feministas). (Depoimento 3 do professor GHS)

Nesse processo de discussão sobre a temática dos direitos humanos, o professor de História, GHS, tem participado de comitês voltados à discussão e criação de práticas educacionais que possam problematizar de forma efetiva a temática junto aos estudantes.

- *O espaço de todas as coisas... a Geografia*

Reconhecendo o deslocamento na concepção do espaço geográfico, de um mero substrato para a dinamicidade das relações sociais que nele se desenrolam, o ensino de Geografia conduz suas ações de instrução e de aprendizagem na superação da suposta neutralidade do conhecimento dessa ciência e, dessa forma, potencializa a compreensão do espaço contemporâneo e sua totalidade articulada da manifestação territorial da atividade

social e, por isso, com implicações na produção de subjetividades em uma rede de infinitas interpretações. Corroborando com esse pensamento, Costella, afirma que:

Ao compreender que estudar Geografia é estudar as manifestações do homem, com relação ao espaço geográfico, compreende-se que há uma correlação ajustada entre o homem, a ação e o espaço. Assim, a Geografia é a ciência que promove a construção e a interpretação dos nós que compõem uma rede de eventos espaciais. (2013. p. 65)

Com base nesta fundamentação, a professora de Geografia do 9ºano, CMSA, destaca a relevância do objeto de estudo da geografia enquanto conhecimento que mobiliza a compreensão e a leitura de mundo, posicionando a especificidade no planejamento da área:

O ensino de Geografia tem como foco a compreensão da interface do social sobre o natural, portanto, é no movimento, na interação, na ação do homem sobre a natureza que o espaço geográfico se constrói e reconstrói constantemente, com diferentes intensidades e intencionalidades, sejam essas políticas, econômicas, sociais ou técnicas. Elas quando materializadas, geram novas intencionalidades, o que por consequência gera espaços diversos e dinâmicos. Sendo assim, a ciência geográfica deve atuar como um instrumento de reflexão e mais do que isso, de ação sobre o espaço nas suas diversas configurações, numa perspectiva de promover o desenvolvimento de uma postura crítica, com diferentes olhares sobre os diversos fenômenos, pois a Geografia é por natureza a ciência que possibilita a leitura do mundo. (Depoimento 1 da professora CMSA).

Para tanto, faz-se necessário que os sujeitos educandos construam conhecimentos, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos com os quais esse campo de conhecimento opera e constitui suas teorias e explicações, de modo a poder não apenas compreender as relações socioculturais e o funcionamento da natureza às quais historicamente pertence, mas também conhecer e saber utilizar uma forma singular de pensar sobre a realidade.

Como componente da área de Ciências Humanas, o saber geográfico contribui significativamente para a compreensão dos fenômenos sociais, históricos e culturais, e da dinamicidade de suas relações no espaço, pressupondo a leitura do mundo para compreensão da realidade e entendimento do contexto, em que as relações sociais se desenvolvem não atentando apenas para percepção das formas, mas também no significado de cada uma. Sendo, por isso, importante para a formação de pessoas comprometidas com o seu espaço-tempo.

As políticas públicas educacionais do Brasil expressam em seus documentos, como a LDB e os PCNs, que o ensino de Geografia é um instrumento valioso para subsidiar a compreensão do espaço de vivência da humanidade e do processo de construção da cidadania. Diante dessas perspectivas pedagógicas, é fundamental ter clareza do papel da Geografia,

pensando a ciência com suas categorias e dimensões pedagógicas, promovendo as devidas articulações com as Matrizes Curriculares e criando condições para que o aluno analise criticamente a produção e a organização do espaço, tendo presente que não basta, como diz Costella (2013), conhecer a estrutura teórica das ciências, mas é necessário compreender como acontece a articulação do pensamento para aprender.

Na busca pela articulação entre os saberes inerentes da Geografia e a aplicação dos conceitos na resolução de situações problemas visando a aprendizagem significativa, a professora, que também ministra aulas no Ensino Médio, tem se dedicado no estudo sobre as interfaces estabelecidas entre o ensino da Geografia e as avaliações em larga escala, descobrindo pistas de reflexão que vem ao encontro da qualificação na área das Ciências Humanas.

Considerações e pontos de reflexão

A afirmação da importância da Área de Ciências Humanas para impulsionar a construção de uma postura crítica e propositiva do estudante no mundo, presente no relato dos professores, condiciona um processo educacional alicerçado ao conceito de aprendizagem significativa. Conseqüentemente, para que a aprendizagem significativa ocorra, o conteúdo a ser ensinado deve ser potencialmente revelador, e o estudante precisa estar disposto a fazer as relações possíveis e necessárias, de maneira consistente e não arbitrária.

Sendo assim, o que é preconizado é a participação ativa do sujeito, sua atividade reguladora e protagonista, que supõe a participação pessoal do estudante na aquisição de conhecimentos, de maneira que eles não sejam uma repetição ou cópia dos formulados pelo professor ou pelo material didático, mas como síntese pessoal. Para isso, é primordial criar uma situação de aprendizagem potencialmente significativa, que considere o contexto social, religioso, histórico, geográfico, político e cultural, no qual o sujeito está inserido.

Desse modo, a aprendizagem significativa possibilita ao estudante perceber-se como parte integrante do novo conhecimento. Portanto, ela reafirma a importância do papel do professor que media a construção de uma aprendizagem diminuindo a distância entre a teoria e a prática, capacitando-o por meio de uma linguagem que, ao mesmo tempo, desafie o estudante a refletir sobre sua realidade e a propor intervenções de maneira consciente. Assim sendo, a aprendizagem será significativa à medida que tiver uma referência do conteúdo presente no cotidiano da sala de aula, através de práticas pedagógicas que caminhem nesse

sentido, considerando o conhecimento que o estudante traz consigo e as proposições que ele é mobilizado a conhecer.

Diante desse entendimento, o ensino não pode ser visto como uma mera e mecânica transmissão linear de conteúdos curriculares fechados e prontos do docente para o discente, mas um processo de construção de significados que perpassa pelas concepções e pelo engajamento desses instrutores, ancorados nas intenções e opções pedagógico-pastorais, que atravessa o currículo incorporado nas práticas significativas legitimadas nos contextos históricos em que se ensina e se aprende e, conseqüentemente, se avalia. Nessa linha de pensamento, o espaço educativo se transforma em ambiente de superação de desafios pedagógicos, que dinamiza e significa a aprendizagem, que passa ser compreendida como construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências com a finalidade de formação do sujeito.

No que tange a propor pontos de reflexão no planejamento da área para que o estudante possa aprender de forma significativa, contextualizada e como síntese pessoal, destaca-se, com primazia, o efeito do perfil dos docentes que estão diante desses componentes curriculares. Isso resulta na forma com que cada professor privilegia as ênfases nos temas que desenvolve, nas escolhas das propostas metodológicas, na forma com que se envolve no planejamento da área, contribuindo com o alargamento da visão de mundo. Nas Ciências Humanas, essa ampliação da visão de mundo acontece a partir das leituras e compreensões do fenômeno religioso, do ato de filosofar, do posicionamento dos sujeitos históricos no espaço geográfico que pode ser modificado com as ações protagonistas do próprio sujeito.

Os relatos descritos pelos docentes da área e as percepções sobre o trabalho proposto pela Matriz - ao concretizar essa concepção de ensino que projeta o ato de ensinar e de aprender não mais de forma fragmentada e descontextualizada - permitem que professores e estudantes produzam reflexões e análises, oriundos da compreensão dos cenários políticos, econômicos, naturais e socioculturais, bem como de seus desdobramentos na velocidade das mudanças da complexa sociedade atual.

Assim, esta apreciação permite verificar que o exercício da problematização resgata a capacidade de inquietar-se, primeira condição para a aprendizagem significativa. A inquietação promove o envolvimento, a abertura e a disposição para o enfrentamento das novas questões a partir da problematização. E, para dar condições à problematização, faz-se necessário adequar o uso das diferentes tecnologias e artefatos pedagógicos, aportando-se nos

conteúdos para o desenvolvimento das diversas competências assinaladas pelas Matrizes Curriculares e alicerçadas na filosofia e no carisma Marista.

REFERÊNCIAS

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: ATTA Mídia e Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. PCN+ **Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

BERGER FILHO, Ruy. Currículo e competências. BERGER, R. (2000). **Currículo e Competências**. In: Seminário Internacional de Educação Profissional. Brasília. 2001.

COSTELLA, Roselane Zordan. Movimentos para (não) dar aulas de geografia e sim capacitar o aluno para diferentes leituras. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013.

MUNIZ, Tamires Alves. **A disciplina ensino religioso no currículo escolar brasileira: institucionalização e permanência**. Catalão, 2014. p.208.

PEBM, **Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica**. Brasília: UMBRASIL, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UMBRASIL, **Tessituras do currículo Marista: matrizes curriculares de educação básica: área de linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, UMBRASIL: 2014.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

