

REVISTA DE
DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

ISSN: 1989-5240

Nº 2

JUNIO DE 2010

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

**CONSEJO DE REDACCIÓN Y CIENTÍFICO.
EDITORIAL BOARD AND SCIENTIFIC COMMITTEE**

Director: Clemente Herrero Fabregat, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Consejo de redacción:

Juana Anadón, Universidad Complutense de Madrid, España.
Carmen Domínguez Díaz, Universidad Autónoma de Madrid, España.
Alfonso García de la Vega, Universidad Autónoma de Madrid, España.
Andrés García Ruiz, Universidad Autónoma de Madrid, España.
Antonio Luis García Ruiz, Universidad de Granada, España.
Guillermo Jiménez-Ridruejo, Universidad Autónoma de Madrid, España.
María Jesús Marrón Gaité, Universidad Complutense de Madrid, España.
Asunción Martínez Cebrián, Universidad Autónoma de Madrid, España.
María Montserrat Pastor Blázquez, Universidad Autónoma de Madrid, España.
María del Mar del Pozo Andrés, Universidad de Alcalá de Henares.
José Luis de los Reyes Leoz, Universidad Autónoma de Madrid, España.
Natalia Ruiz López, Universidad Autónoma de Madrid, España.
Alicia Ruiz Olarría, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Secretaria de redacción: Rocío Garrido Martos, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Consejo científico:

Manuel Alvaro Dueñas, Universidad Autónoma de Madrid, España.
Carmen Chamorro Plaza, Universidad Complutense de Madrid, España.
Helena Copetti Callai, Universidade Regional Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí, Brasil.
Celia María David, Universidad Nacional del Estado de Sao Paulo , Campus de Franca, Brasil.
Alceu Ferraro Ravanello, Centro Universitario La Salle, Porto Alegre, Brasil.
Carles Furió Mas, Studi General-Universitat de Valencia, España.
Carmen García Gómez, Universidad Autónoma de Madrid, España.
Julio Irigoyen Guatia, Universidad de la República, Uruguay
Catia María Nering, Universidad Regional del Noroeste del Estado de Río Grande del Sur, Brasil.
Alberto Pazo Labrador, Universidad de Vigo, España
Javier Peralta Coronado, Universidad Autónoma de Madrid, España.
Luis Rico Romero, Universidad de Granada, España.
César Sáenz de Castro, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, España.
Joseli María Silva, Universidad Estatal de Ponta Grossa, Brasil.
Lana de Souza Cavalcanti, Universidad Estatal de Goiania, Brasil.
Roberto de Souza Rocha-Pérez, Instituto del Profesorado Artigas de Montevideo, Uruguay.
Lorenza Villa Lever, Universidad Iberoamericana, México.
Gladis Vivar, Universidad de Misiones, Argentina.

Noelia Weschenfelder, Universidad Regional del Noroeste del Estado de Río Grande del Sur Brasil.

SUMARIO

1. ARTÍCULOS	5
EN TORNO A UNA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA ARTÍSTICA: ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ARTE CON NUEVOS MATERIALES VISUALES. <i>Carmen Blanco y Ana Mazoy.</i>	6-22
REFLEXÕES SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UFPR/SETOR LITORAL – BRASIL E SUAS INTERFACES INTERDISCIPLINARES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. <i>Helena Midori Kashiwagi y Salete Kozel Teixeira.</i>	23-40
APLICACIÓN DIDÁCTICA DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS AL ANÁLISIS GEOGRÁFICO. <i>Alfonso García de la Vega.</i>	41-59
EDUCAÇÃO INFANTIL E A HERMENÊUTICA PEDAGÓGICA DE DISPOSITIVOS LEGAIS SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA. <i>Dirléia Fanfa Sarmiento y Evaldo Luis Pauly.</i>	60-83
EXPERIENCIA CON LA COMPETENCIA MATEMÁTICA EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA. <i>Rocío Garrido Martos, Marimar Giménez, Patricia Gil, Ana Luciañez, Marina Estrella Rodríguez, Belén Romera, Mario Rubio y Juan Manuel Sánchez.</i>	84-106
A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOCENTE EM QUÍMICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA. <i>Jaqueline Ritter Pereira y Otavio Aloisio Maldaner.</i>	107-126
2. NOTICIAS Y COMENTARIOS	127-132
3. RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS	133-141

CONTENTS

1. PAPERS	5
CONCERNING AN INVESTIGATION IN ARTISTIC DIDACTICS: EDUCATION - LEARNING OF THE ART WITH NEW VISUAL MATERIALS. <i>Carmen Blanco and Ana Mazoy.</i>	6-22
THINK ABOUT THE POLITICAL PEDAGOGIC PROJECT OF THE COASTAL SECTOR - BRAZIL AND HIS INTERDISCIPLINARY INTERFACES IN PEDAGOGIC PRACTICES. <i>Helena Midori Kashiwagi and Salete Kozel Teixeira.</i>	23-40
PROBLEM-BASED LEARNING APPLIED TO GEOGRAPHICAL ANALYSIS. <i>Alfonso García de la Vega.</i>	41-59
INFANTILE EDUCATION AND THE PEDAGOGIC HERMENEUTICS JURIDICAL DEVICES ON THE RIGHTS OF THE CHILDREN. <i>Dirléia Fanfa Sarmiento and Evaldo Luis Pauly.</i>	60-83
EXPERIENCE WITH THE MATHEMATICAL SKILL IN THE CLASS OF PHYSICAL EDUCATION. <i>Rocío Garrido Martos, Marimar Giménez, Patricia Gil, Ana Luciañez, Marina Estrella Rodríguez, Belén Romera, Mario Rubio and Juan Manuel Sánchez.</i>	84-106
THE CONSTRUCTION OF THE AUTONOMY IN THE TEACHER'S PRACTICE IN CHEMISTRY IN THE BRAZILIAN ELEMENTARY EDUCATION. <i>Jaqueline Ritter Pereira and Otavio Aloisio Maldaner.</i>	107-126
2. NEWS AND COMMENTS	127-132
3. REVIEWS	133-140

ARTÍCULOS

PAPERS

**EN TORNO A UNA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA ARTÍSTICA:
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ARTE CON NUEVOS MATERIALES
VISUALES**

Carmen Blanco

Facultad de Formación del Profesorado
Universidad Autónoma de Madrid
E-mail: carmen.blanco@uam.es

Ana Mazoy

Facultad de Formación del Profesorado
Universidad Autónoma de Madrid
E-mail: ana.mazoy@uam.es

Fecha de recepción: 13/03/ 2010

Fecha de aceptación: 15/05 2010

RESUMEN. Este trabajo se centra en la enseñanza-aprendizaje de Las Meninas pero es también un pretexto para abordar una investigación en didáctica artística con la creación de nuevos materiales didácticos. Se pretende utilizar la visión directa, en el museo, de la obra de arte como elemento comunicativo desencadenante del aprendizaje de lenguas extranjeras y del conocimiento del patrimonio cultural de un país. Para ello se recomienda la utilización fragmentada de textos clásicos para que los alumnos relacionen, en el espacio del cuadro, el texto que se lee con la imagen que se mira. Se aporta la creación en el ordenador de nuevos materiales didácticos, para el aula, relacionados con textos clásicos (mapa conceptual) y con el vocabulario de la obra de arte (mapa icónico). Para ello se utilizan métodos de apropiación que proceden de las vanguardias históricas. Más adelante se proponen sugerencias para que los alumnos sean también capaces de crear nuevos materiales didácticos utilizando las TIC.

PALABRAS CLAVE: Apropiación, Meninas, obras maestras, museos, textos, materiales didácticos, mapa icónico y conceptual.

**CONCERNING AN INVESTIGATION IN ARTISTIC DIDACTICS:
EDUCATION - LEARNING OF THE ART WITH NEW VISUAL MATERIALS**

ABSTRACT: This text is focused in the teaching and the learning about the Meninas. However, this is also an excuse for approaching a research on didactics of art, with the elaboration of new didactic materials. We aim to use direct vision of the Works of art inside the museum as an element of communication that triggers the process of learning

foreign languages, while learning about the cultural heritage of a country. For this, we recommend the fragmentary use of classical texts, so that students can relate the text that is read with the image that is looked at, inside the space of the painting. To this, we add the creation of new materials inside the classroom, using the computer. Those are related with classical texts (conceptual map) and with the vocabulary of the artwork (iconic map). To achieve this, appropriation methods from the historical avant-gardes are used. Further on, we suggest different proposals so that students are able to create new didactic materials too, using the Technologies of Information and Communication (TIC).

Keywords. Appropriation, Meninas, master pieces, museums, texts, didactic materials, iconic and conceptual maps.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se basa en explorar creaciones visuales que permitan enseñar y aprender obras emblemáticas de museos a través de textos clásicos. Así en el tomo tercero del *Museo pictórico y escala óptica* de Antonio Palomino “en que se describe la más ilustre obra de Don Diego Velázquez” se pueden detectar distintos focos de atención y significación en torno a las meninas velazqueñas. Este texto, el más importante del siglo XVIII para el estudio de la obra, supone, además, un estímulo para la creación de nuevos materiales visuales de didáctica artística. Mediante “la apropiación” de la imagen (de las Meninas) y de su explicación con el texto de Palomino, se han diseñado nuevos materiales didácticos en los que se funde la idea de un mapa icónico en el que se resaltan los “lugares” de atención visual y un mapa conceptual para explicar aquello que la imagen calla.

El trabajo se presenta como una investigación didáctica que utiliza el método de la apropiación relacionando lo que dicen las imágenes con lo que nos dicen los textos clásicos. Básicamente las características son las siguientes:

1-Utilización de las fuentes clásicas de estudio de las obras de arte en base a la experiencia ¹de observación directa de la obra.

¹ Durante el curso de 2009 y en colaboración con la Oficina de Relaciones Internacionales de la UAM en convenio con universidades británicas, se llevó a cabo la experiencia de visitar conjuntamente el Museo

2-Creación, en el ordenador, de nuevos materiales didácticos que el profesor difunde entre sus alumnos para establecer pautas de diseño. Serán diferentes para cada imagen, como diferentes son las creaciones y los textos explicativos.

3-Proyección entre los alumnos de nuevos proyectos de investigación y creación plástica de materiales didáctico-artísticos.

No se trata, por tanto, de investigar sobre la obra velazqueña sino de propiciar investigaciones didáctico-artísticas que tengan en cuenta las aportaciones de los artistas y los historiadores del arte. En este sentido el punto de partida es siempre un documento visual pues fundamentalmente es a partir de las imágenes como historiadores y artistas construyen sus argumentos y relatos y también las nuevas creaciones artísticas. Por eso en las investigaciones didáctico-artísticas nos interesa hablar de “vocabulario icónico” (el que se inventa en toda obra artística), “citas icónicas” (las imágenes recreadas por los artistas que, a su vez remiten a otras imágenes) y el método de la apropiación (que obliga a reflexionar sobre la obra original, la copia y la recreación). También de la creación de otros materiales visuales con fines didáctico-artísticos que sirvan para enseñar y aprender al mismo tiempo.

1. ENSEÑAR Y APRENDER DE IMÁGENES Y TEXTOS (VER, MIRAR, LEER, PENSAR Y HABLAR FRENTE A LAS MENINAS)

ACTIVIDAD perceptual y de expresión verbal : ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN TORNO A LAS MENINAS A PARTIR DEL TEXTO DE ANTONIO PALOMINO (1715:920 a 922)² EN QUE SE DESCRIBE LA MAS ILUSTRE OBRA DE DON DIEGO VELAZQUEZ

del Prado y establecer una comunicación didáctica, entre profesores españoles y británicos, a partir del texto de Palomino y la observación directa de las Meninas.

² Los dos primeros tomos de la obra están dedicados a cuestiones teóricas y prácticas de la pintura. El tercero subtítulo “El Parnaso español pintoresco y laureado” trata de las biografías de los pintores del siglo de oro. Entre ellas destaca la vida y obra de Velázquez. La primera edición es de 1715-24 y la segunda de 1797. El texto vertido a otras lenguas se ha convertido en un clásico de obligada referencia. Un interesante trabajo sobre Palomino se puede encontrar en la introducción de la edición de Ayala(1986)

Palomino, considerado como el Vasari español, nos proporciona la primera fuente de estudio de las Meninas en la que vamos a basar la experiencia de la observación directa. Para ello proponemos que el profesor tutor reparta el texto fragmentado, introducido en diferentes bolsas transparentes. Dicho texto artificialmente aparece dividido en tantos apartados como alumnos haya sin rebasar el número de veinte pues han de situarse presencialmente delante del cuadro. Cada alumno leerá, en voz alta, el fragmento asignado señalando, al mismo tiempo, el espacio pictórico en el que se ubica la descripción y comentando sus impresiones. El profesor tutor intervendrá tantas veces como considere necesario, facilitando un debate. Para una mayor claridad en la posterior apropiación de este texto hemos colocado entre corchetes la referencia a las imágenes que luego figurarán, a modo de orla, en el mapa icónico. Del mismo modo aparecen subrayados aquellos párrafos que en forma de texto se destacarán en el posterior mapa conceptual que guarda un formato a modo de caligrama.

Apartado 1:

Cuadro que hizo Velazquez

con el retrato de la señora Emperatriz,

y en que él se retrato a sí mismo

Entre las pinturas maravillosas, que hizo Don Diego Velazquez, fue una del cuadro grande con el retrato de la señora Emperatriz (entonces Infanta de España) Doña Margarita Maria de Austria, [1] siendo de muy poca edad: faltan palabras para explicar su mucha gracia, viveza, y hermosura; pero su mismo retrato es el mejor panegírico.

Apartado 2:

Descripción del

Historiado de

Esta pintura

A sus pies está de rodillas Doña María Agustina, menina de la Reina, hija de Don Diego Sarmiento, administrándole agua en un búcaro [2]. Al otro lado está Doña Isabel de Velasco (hija de Don Bernardino López de Ayala y Velasco, Conde de Fuensalida,

Gentilhombre de cámara de su Majestad) menina también y después dama, con un movimiento, y acción propísima de hablar:

Apartado 3:

En principal término está un perro echado [3], y junto a él Nicolasio Pertusato, enano, pisándolo, para explicar a el mismo tiempo, que su ferocidad en la figura, lo doméstico, y manso en el sufrimiento; pues cuando le retrataban se quedaba inmóvil en la acción, que le ponían; esta figura es oscura, y principal, y hace a la composición gran armonía;

Apartado 4:

Detrás está Mari Barbola, enana de aspecto formidable [4]; en término más distante, y en media tinta está Doña Marcela de Ulloa, señora de honor, y un guardadamas [5], que hacen a lo historiado maravilloso efecto.

Apartado 5:

Al otro lado están Don Diego Velázquez pintando [6]; tiene la tabla de colores en la mano siniestra, y en la diestra el pincel, la llave de la cámara, y de Aposentador en la cinta

Apartado 6:

En el pecho el hábito de Santiago, que después de muerto le mandó su Majestad se le pintasen; y algunos dicen, que Su Majestad mismo se lo pintó, para aliento de los profesores de esta nobilísima arte, con tan superior cronista; porque cuando pintó Velázquez este cuadro, no le había hecho el Rey esta merced.

Apartado 7:

Fidias en la estatua

de Minerva .

Con no menos artificio considero este retrato de Velázquez, que el de Fidias escultor y pintor famoso, que puso su retrato en el escudo de la estatua, que hizo de la diosa Minerva fabricándole con tal artificio, que si de allí se quitase se deshiciese también de todo punto la estatua.

Apartado 8

Ticiano en el

retrato del señor

Felipe Segundo

No menos eterno hizo Ticiano su nombre, con haberse retratado teniendo en sus manos otro con la efigie del señor Rey Don Felipe Segundo;

Apartado 9

Así como el nombre de Fidias jamás se borró, en cuanto estuvo entera la estatua de Minerva, y el de Ticiano, en cuanto durase el del señor Felipe Segundo; así también el de Velázquez durará de unos siglos en otros, en cuanto durase el de la excelsa, cuanto preciosa Margarita; a cuya sombra inmortaliza su imagen con los benignos influjos de tan soberano dueño.

Apartado 10

El lienzo, en que está pintado es grande, y no se ve nada de lo pintado, porque se mira por la parte posterior, que arrima a el caballete.

Apartado 11

Dio muestra de su claro ingenio Velázquez en descubrir lo que pintaba con ingeniosa traza, valiéndose de la cristalina luz de un espejo[8], que pintó en lo último de la galería, y frontero a el cuadro, en el cual la reflexión, o repercusión nos representa a nuestros Católicos Reyes Felipe y María Ana.

Apartado 12

En esta galería, que es la del cuarto del Príncipe, donde se finge, y donde se pintó, se ven varias pinturas por las paredes, aunque con poca claridad; conócese ser de Rubens, e historias de los Metamorfosios de Ovidio.

Apartado 13

Tiene esta galería varias ventanas, que se ven en disminución [7], que hacen parecer grande la distancia; es la luz izquierda, que entra por ellas, y sólo por las principales, y últimas.

Apartado 14

El pavimento es liso, y con tal perspectiva, que parece se puede caminar por él [9]; y en el techo se descubre la misma cantidad.

Apartado 15

Retrato de Julepe Nieto

(así llamado)

Aposentador de la Reina

Al lado izquierdo del espejo está una puerta abierta, que sale a una escalera, en la cual está José Nieto [10], Aposentador de la Reina, muy parecido, no obstante la distancia, y degradación de cantidad, y luz, en que le supone;

Apartado 16

Entre las figuras hay ambiente; lo historiado es superior; el capricho nuevo; y en fin, no hay encarecimiento, que iguale a el gusto, y diligencia de esta obra; porque es verdad, no pintura.

Apartado 17

La acabó Don Diego Velázquez el año de 1656, dejando en ella mucho, que admirar, y nada, que exceder. Pudiera decir Velázquez (a no ser más modesto) de esta pintura, lo que dijo Zeuxis de la bella Penélope (de cuya obra quedó tan satisfecho:) *In visurum aliquem, facilius, quam imitaturum*; que más fácil sería envidiarla, que imitarla.

Apartado 18

Esta pintura fue de Su Majestad muy estimada, y en tanto que se hacía asistió frecuentemente a verla pintar; y asimismo la Reina nuestra señora Doña María Ana de Austria bajaba muchas veces, y las señoras infantas y damas, estimándolo por agradable deleite, y entretenimiento.

Apartado 19

Colocase en el cuarto bajo de su Majestad en la pieza del despacho, entre otras excelentes.

Apartado 20

Calificación de

Jordán sobre el

Cuadro de la señora

Emperatriz, de Velázquez

Habiendo venido en estos tiempos Lucas Jordán, llegando a verla, le preguntó el señor Carlos Segundo, viéndole como atónito: *¿Qué os parece?* Y dijo: *Señor, ésta es la Teología de la Pintura: queriendo dar a entender, que así como la Teología es la superior de las ciencias; así aquel cuadro era lo superior de la Pintura”*

EVALUACIÓN

El profesor tutor podrá evaluar a sus alumnos, o profesores dedicados a la docencia, teniendo en cuenta su capacidad de observación, reflexión y expresión verbal y también la capacidad de transmitir, propiciar interrogantes y fomentar el diálogo.

2. APRENDER CON NUEVOS MATERIALES DIDÁCTICOS ELABORADOS POR EL PROFESOR

La creación, en el ordenador, de nuevos materiales didácticos que el profesor inventa y difunde entre sus alumnos permite establecer algunas pautas de diseño. Éstas serán diferentes para cada imagen, como diferentes son las creaciones y los textos explicativos.

Elegir para ello una obra maestra como es la de Velázquez supone seleccionar una obra emblemática del museo del Prado, imán para el turismo y de obligada referencia en todos los manuales docentes del espacio europeo. No olvidemos que esta obra, muy reproducida en la España de las “misiones pedagógicas”, constituía un material icónico que no faltaba en las paredes de las escuelas. Otro tanto puede decirse respecto al gran interés que ha suscitado y sigue haciéndolo entre un enorme número de artistas.

Seleccionar el texto de Palomino supone también una reflexión sobre la metodología de trabajo de la historia del arte. Recordemos que el método biográfico se relaciona ya desde el siglo XVI con las *Vite* de Vasari, Vasario (1957) y Ávila (2005), y

que en contraste con el método biográfico hay que destacar el iconológico y con él la referencia a dos importantes libros. El de Julian Gállego, *Visión y símbolos en la pintura española del siglo de oro* y el de Jonathan Brown, *Imágenes e ideas en la pintura española del siglo XVI*. En ambos trabajos destacan las interpretaciones de las Meninas para defender la idea de que detrás de un aparente realismo se esconden ideas de extrema complejidad y cómo este cuadro supone un alegato en defensa de la pintura como actividad mental.

Hay que esperar a 1995 para encontrar agrupadas en un libro las aportaciones más relevantes que se han hecho sobre el tema. Con el título de *Otras Meninas*, Marías (1995), podemos rastrear la influencia de Palomino en muchos de los estudiosos. Simplemente con leer el índice del libro podemos configurar un mapa conceptual que ilustre algunos de los elementos clave para la comprensión de la obra. Sin embargo nosotros no nos vamos a referir a este tipo de mapa. Nuestra aportación consiste en rescatar otra tipología del mapa, que se cuelga como un cuadro. El mapa, como en sus orígenes, permite, a su vez, introducir dentro de su silueta referentes conceptuales que podemos relacionar con el caligrama y que, a continuación, explicamos.

A modo de un díptico de cuatro hojas, tal y como aparece reproducido, se despliegan cuatro imágenes fundamentales. Arriba a la izquierda el libro de Antonio Palomino y a la derecha una reproducción de las Meninas en una visión instantánea del conjunto del cuadro. En ambos casos texto e imagen son el punto de partida de este trabajo. Abajo a la izquierda podemos ver el mapa conceptual que se propone como nuevo material didáctico-artístico y a la derecha el mapa icónico que pone de relieve la importancia del vocabulario visual de esta obra de arte. Es, ahora, sobre estos dos tipos de materiales sobre los que vamos a centrar nuestro análisis, pero antes queremos señalar que gracias a la utilización del ordenador hemos podido introducir la noción de “tiempo” de lectura que exigen los textos en relación con el mismo orden icónico de lectura que propugna Palomino (Comienza con Doña Margarita y termina con Don José Nieto).

MAPA CONCEPTUAL

Como hemos dicho anteriormente, el material didáctico a partir del texto de Antonio Palomino es un mapa conceptual (pág. 12) basado en el modelo de caligrama³

“A propósito de su libro *Caligramas*, Guillaume Apollinaire sugería que lo importante es “leer al mismo tiempo el conjunto de un poema, igual que el director de orquesta lee las notas de una partitura o se contemplan los elementos plásticos de un *collage*: de fondo, una idea de la síntesis de las artes”, Jiménez (2005: 10).

El orden de lectura que propone Palomino no es el izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. El orden de lectura va del centro a la derecha y, luego a la izquierda describiendo primero lo que está más próximo al espectador y después lo que está más lejano. El texto surge a partir de la imagen central, o del espacio del cuadro, y, a partir de ella, se conecta la observación con la descripción. Así pues, las diferentes secuencias del relato se encadenan para facilitar la descripción de un escenario, de sus paredes, suelo y techo.

Se trata, en definitiva, del obrador o taller de Velázquez al que acuden diferentes personajes. Con todo, el punto de partida es la Infanta Margarita, en el centro, rodeada por las meninas; proseguimos el orden de lectura, a la derecha, en primer plano, donde está el perro, inmóvil, seguido por los enanos (Nicolás de Pertusato y Maribárbola) y por Doña Marcela de Ulloa y un guardadamas; a la izquierda, está el pintor rodeado del lienzo y los instrumentos de pintura; en la pared del fondo de la habitación, en la zona central está el espejo que refleja la imagen de Felipe IV y Doña Mariana y a ambos lados del espejo las copias de cuadros mitológicos (la disputa de Atenea y Ariadna y de Apolo y Pan) en el muro derecho las ventanas y, finalmente, al fondo, una puerta abierta con la figura del aposentador de la reina y alusiones al espacio arquitectónico (pavimento y techo).

³ Con Apollinaire, el caligrama muestra la estrecha relación entre poetas y artistas en las vanguardias históricas. También Onians (1996) reproduce un poema helenístico, atribuido a Simias, que funciona como un caligrama. Sus letras se distribuyen en forma de un huevo de ruiseñor y “puesto que el ruiseñor es el poeta entre todos los pájaros, el poema representa igualmente el huevo del poeta”. Véase pag. 156-7.

MAPA ICÓNICO

El primer material didáctico (mapa conceptual) se enriquece agregando, en los márgenes, imágenes selectivas del vocabulario icónico del cuadro configurando así un nuevo material didáctico-artístico (mapa icónico, pág. 12). Para ello hemos recurrido a algunos ejemplos de cuadros de paisajes del arte holandés.

Svetlana Alpers en su excelente libro sobre *El arte de describir. El arte holandés en el siglo XVII*, dedica un capítulo a “El impulso cartográfico en el arte holandés”⁴ Como es lógico no podía faltar una alusión directa a *El arte de la pintura* de Jan Vermeer (Kunsthistorisches Museum, Viena) que muestra, al fondo, un mapa de los Países Bajos con la representación, en orla, de sus provincias. De esta manera se podría hablar de “el mapa dentro del mapa” como se habla de “el cuadro dentro del cuadro” como diría Julián Gallego.

Para el mapa icónico nos ha interesado apropiarnos del modelo “del mapa en orla” porque permite estudiar imágenes, en detalle, como diferentes focos de análisis que remiten a la obra de conjunto. Muy diferente sería la cosa si quisiéramos enseñar la galería de un príncipe, a la manera de Teniers, con las reproducciones de sus cuadros.

También hemos recurrido a un viejo material didáctico que muestra, como en una disección anatómica, algunos de los puntos de interés en la explicación de un cuadro. Nos referimos a los dos libritos visuales (con diapositivas) de Francisco Portela (1975) sobre *Velázquez: Las Meninas* y sobre *Goya: La familia de Carlos IV* Cada uno de estos dos “cuadros de familia” se han fragmentado en elementos que son claves de interpretación y que van acompañadas de textos explicativos.

Recordemos que en el caso del texto que nos ocupa el material didáctico se construye a partir de diez imágenes significativas seleccionadas a partir de la mirada de Antonio Palomino. Estas imágenes siguiendo el mismo orden del texto y del material didáctico son las siguientes: Margarita [1]; búcaro [2]; perro [3]; enana [4]; Marcela de

⁴ Publicado por Hermann Blume, Madrid 1987, pág 178 y sobre las Meninas ver p 113 y ss. Es curioso que mientras que Picasso se ha apropiado de las Meninas, Dalí lo ha hecho de *El arte de la pintura* de Vermeer donde aparece, de espaldas, el pintor pintando.

Ulloa y guardadamas [5]; Velázquez [6]; espejo [8]; ventanas [7]; suelo [9]; puerta abierta y Don José Nieto [10].

El mapa icónico resultante, basado en el modelo de los mapas “en orla” rescata a las imágenes con mayor entidad específica o valor autónomo que guardan relaciones entre sí para posibilitar una visión de conjunto y múltiples lecturas. Pero no olvidemos que, a su vez, la orla se construye mediante la selección de imágenes de un archivo. Su importancia didáctica es muy considerable pues con los distintos elementos seleccionados se pueden confeccionar proyectos de trabajo de variada índole. El archivo permite ordenar, clasificar, seleccionar, rotular, comparar y relacionar imágenes. Es la base de las presentaciones. El archivo permite, también, la fabricación de diccionarios con vocabularios icónicos en orden alfabético. En el caso de las Meninas podríamos hablar de vocabulario icónico en orden alfabético y vocabulario icónico en orden espacial.

En el primer caso tendríamos las siguientes palabras: búcaro, cruz de Santiago, cuadros, espejo, paleta, perro, pañuelo, pincel y puerta.

En el segundo caso se puede profundizar mejor en algunas de las imágenes. De ellas nos vamos a fijar en el **autorretrato de Velázquez y el espejo** (que figuran en nuestro mapa icónico) pero podríamos hacer lo mismo con el resto de las figuras pues la riqueza de cada uno de los elementos icónico-significativos del cuadro está abierta dando lugar a múltiples interpretaciones..

[6] **El autorretrato** de Velázquez es el del artista y cortesano (aposentador del rey) con las llaves que le cuelgan del cinturón y los atributos de la pintura que incluye, también, el tiento. Su presencia, en el cuadro historiado invalida la firma y enfatiza la noción de obra maestra con la que se identifica el pintor. Sobre el concepto de calidad en las obras de arte ha reflexionado Kenneth Clark y Walter Cahn y, evidentemente, desde el primer momento, las Meninas ha sido reconocida como tal “obra maestra”. Susan Waldmann insiste en la imagen que el pintor desea transmitir:

“Velázquez, pintor de cámara de Felipe IV, aparece de pie, sosteniendo en la mano pinceles y paleta, tras un lienzo gigantesco que parece tocar casi el techo de la habitación. Viste traje de cortesano acorde con su cargo de aposentador

mayor de palacio. Tanto la llave que lleva el pintor al cinto como la persona de José Nieto, aposentador de la reina, que aparece en la puerta abierta del fondo del cuadro, aluden a este elevado puesto cortesano”⁵ Clark (1980), Cahn (1989) y Waldmann (2007).

[8] **El espejo** como clave de interpretación de la obra velazqueña ha sido objeto de reflexión de muchos estudiosos. En las *Otras Meninas*, el espejo figura explícitamente en los títulos de los trabajos de J. A Emmens (“Las Meninas de Velázquez: espejo de príncipes para Felipe IV”) y de Joel Zinder (“Las Meninas y el espejo del príncipe”)⁶

El espejo está asociado con la mirada. En las Meninas es importante fijar la atención en lo qué miran y a quien miran cada uno de los personajes del cuadro. Pero la mirada se relaciona también con el espectador que mira y que a su vez es mirado.

Valeriano Bozal en su introducción al libro de Claustre Rafart, dice de Picasso que

“Ahora, en 1957, se centra en una pintura clásica que representa un taller –en realidad la estancia del Alcázar en la que trabajaba Velázquez-, a un pintor pintando, a sus modelos y a diversos testigos de su actividad creadora. Que representa ante todo mirada, que hace de la pintura trasunto de la mirada: la de Velázquez, la de los monarcas reflejados en el espejo, al fondo, las de la menina y sus sirvientes..., la nuestra. La mirada es la gran protagonista de la pintura, la pintura es la gran protagonista de la pintura”, Rafart (2001:11).

A ambos lados del espejo se sitúan dos cuadros mitológicos que son también como otro juego de espejos. No se ven bien y son copias de copias a partir de un original. Velázquez copia a su discípulo Juan Bautista del Mazo que a su vez ha copiado a Rubens y a Jordaens que es el discípulo de Rubens. La obra de arte original, la copia, la creación y el aprendizaje tienen que ver, en este caso, con el taller del pintor y con el tema de la excelencia en el arte. Se trata del debate entre el arte como oficio o el arte como creación intelectual simbolizado en la disputa entre Atenea y Ariadna y entre Apolo y Pan en el dominio de las artes.

⁵ Véase: Clark (1980) y Cahn (1989). Sobre el autorretrato Velazqueño véase Waldmann (2007).

⁶ Véase *Otras Meninas, op cit.*, págs 43-66 y 129-152.

La riqueza de la obra permite, por lo tanto, que cada una de sus partes o cada uno de los focos de atención se conviertan en parte central de las interpretaciones de conjunto. Lo mismo ocurre cuando fragmentamos el primer texto explicativo del siglo XVIII: Aprendemos tanto de lo que se dice y se muestra como de lo que se sugiere y oculta, aprendemos de la verdad y del engaño de la creación artística.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN. PROYECCIÓN DE NUEVOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICO-ARTÍSTICO EN TORNO A LAS MENINAS.

A partir del mapa conceptual y el mapa icónico hemos querido resaltar la importancia de dos tipos de materiales didácticos interconectados. Uno que se relaciona con el texto que, a su vez, remite a la imagen y otro que se relaciona más con las imágenes como creación de un vocabulario icónico que adquiere todo su sentido en el conjunto de la obra. En ambos casos se trata de dos materiales que pretenden ser usados fácilmente en el medio escolar sin ocupar demasiado tiempo en el conjunto de los programas. Por supuesto que estos materiales no invalidan ni la experiencia directa de contemplar la obra ni tampoco el trabajo de taller con el uso del ordenador.

Es cierto que contamos con materiales y actividades didácticas del Departamento de Educación del Museo del Prado que, últimamente, incorporan el teatro, creatividad en los talleres y también sugerencias que proceden de la poesía y la performance para recrear personajes y escenarios.⁷ Sin embargo es necesario realizar otros proyectos de investigación didáctica sobre la sintaxis de la imagen, en las Meninas, con materiales didácticos que acorten el tiempo. También sobre las fuentes icónicas que utilizó Velázquez (como por ejemplo las sugerencias del espejo del cuadro

⁷ El problema del tiempo afecta de lleno al diseño de los materiales didácticos. Muchos de ellos son inútiles porque no se dispone de tiempo para incorporarlos. En este sentido se viene trabajando en la Facultad de Formación de Profesorado de la UAM con un programa de talleres didáctico-artísticos, de aplicación real al medio docente. Un complemento a la labor docente se puede realizar con los Museos. El Departamento de Educación del Museo del Prado ha emprendido una política de renovación de sus talleres didácticos dedicados a enseñar obras de arte y aprender “creando”. También ha editado obras específicamente dedicadas a la enseñanza-aprendizaje en las aulas y materiales didácticos sobre el retrato, el autorretrato y el retrato de familia. Por otra parte es importante tener en cuenta la obra de Rafael Alberti (1976) y la de A. Buero Vallejo (1972) por sus posibilidades de “apropiación didáctica” en relación con el tema.

de Van Eyck sobre el matrimonio Arnolfini) y de las Meninas como fuente y modelo de estudio para muchos artistas.

Pero volviendo al texto de Palomino en páginas atrás (págs. 3-4) observamos que los apartados 7- 8 y 9 no han sido abordados ni en el mapa conceptual ni en el icónico. Pues bien, precisamente por ello, proponemos una investigación basada en la búsqueda. El alumno sí puede localizar en el Museo del Prado el autorretrato de Tiziano y comentar el artículo de Panofsky sobre el retrato y la alegoría de la prudencia. Puede hacer un proyecto en el ordenador superponiendo al autorretrato una medalla con la efigie el rey prudente o puede proponer otros proyectos relacionados con las interrogantes que surgen al leer estos párrafos⁸. De la misma forma proponemos relacionar los últimos apartados del texto de Palomino (pág. 5) con las valiosas aportaciones que podemos leer en los diferentes capítulos de *Otras Meninas* Marías (1995).

⁸ El retrato de Tiziano desapareció en un incendio. Sobre este asunto habla Susann Waldmann destacando la importancia del autorretrato de Tiziano y la estimada consideración de que gozaba pues llegó a colgarse en la galería de retratos de Felipe II de El Pardo. Galería destruida en su mayor parte en el incendio del palacio en 1604.

MATERIALES DIDÁCTICOS



Portada del Museo Pictórico y escala óptica en donde se encuentra la primera descripción de Las Meninas (1715). A partir de este texto hemos elaborado el mapa conceptual de más abajo



Reproducción de Las Meninas a partir de la cual se basa la reconstrucción del mapa en orla.

MAPA CONCEPTUAL



Mapa conceptual con textos del Museo Pictórico y Escala Óptica de Antonio Palomino. Este material didáctico se ha realizado al modo de un caligrama.

MAPA ICÓNICO



Este material didáctico se basa en composiciones cartográficas del barroco. El vocabulario icónico seleccionado se sitúa en los extremos del cuadro.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERTI, R. (1976): *A la pintura*. Buenos aires: Ed. Losada.
- ÁVILA, A.: (2005). *Las vidas de los más excelentes arquitectos, pintores y escultores*. Madrid: Cátedra.
- AYALA, N. (1986): *Vidas. Antonio Palomino*. Madrid: ed. Alianza.
- BROWN, J. (1981): *Imágenes e ideas en la pintura española del siglo XVI*. Madrid: Alianza editorial.
- BUERO VALLEJO, A. (1972): *Las Meninas, Fantasía velazqueña en dos partes*. Madrid: Ed. Escelicer.
- CAHN, W. (1989): *Obras maestras. Ensayo sobre la historia de una idea*. Madrid: Alianza Editorial.
- CLARK, K. (1980): *¿Qué es una obra maestra?*. Barcelona: Icaria Editorial.
- GÁLLEGO, J. (1984): *Visión y símbolos en la pintura española del siglo de oro*. Madrid: Cátedra.
- JIMÉNEZ, A. (2003): “Picasso poeta” en *Picasso y la poesía*. Málaga: Centro cultural de la generación del 27, pág 10.
- MARÍAS, F. (1995): *Otras meninas*. Madrid: Ediciones Siruela.
- ONIANS, J. (1996): *Arte y pensamiento en la época helenística*. Madrid: Alianza editorial.
- PALOMINO, A. (1947): *El Museo pictórico y escala óptica, 1715*. Madrid: Ed. Aguilar.
- PORTELA, F. (1975): *Las Meninas*. Madrid: Ed. La Muralla.
- PORTELA, F. (1975): *La Familia de Carlos IV*. Madrid: Ed. La Muralla.
- RAFART, C. (2001): *Las Meninas de Picasso*. Barcelona: Editorial Meteora.
- VASARIO, J. (1957): *Vidas de artistas ilustres*. Barcelona: Ed. Iberia.
- WALDMANN, S. (2007): *El artista y su retrato en la España del siglo XVII. Una aportación al estudio de la pintura retratista española*. Madrid: Alianza Editorial.

**REFLEXÕES SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA
UFPR/SETOR LITORAL – BRASIL E SUAS INTERFACES
INTERDISCIPLINARES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Helena Midori Kashiwagi

Universidade Federal do Paraná

E-mail: helenamkashiwagi@yahoo.com.br

Salete Kozel Teixeira

Universidade Federal do Paraná

E-mail: skozel@onda.com.br

Fecha de recepción: 25 /04/ 2010

Fecha de aceptación: 25/05/2010

RESUMO: Este texto procura expor algumas reflexões sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) aplicado no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná - UFPR e suas interfaces interdisciplinares nas práticas pedagógicas. A estrutura organizacional curricular desta proposta pedagógica se divide em três fases: “conhecer e compreender”, “compreender e propor”, e, “propor e agir”. O escopo deste trabalho visa apresentar algumas reflexões a partir da contribuição da Geografia Humanística, em sua vertente fenomenológica, às práticas pedagógicas diferenciadas aplicadas na primeira fase curricular. Esta pesquisa nos revela que as interfaces interdisciplinares possibilitam o desenvolvimento de uma percepção crítica no aluno de forma mais ampla, sob diversos olhares a partir de diferentes pontos de vista.

Palavras Chaves: Práticas pedagógicas, Percepção, Geografia Humanística.

RESUMEN. En este artículo plantease algunas reflexiones sobre el Proyecto Político Pedagógico (PPP) desarrollado en el Sector Litoral de la Universidad Federal del Paraná - UFPR y sus interfaces interdisciplinares en las prácticas pedagógicas. La estructura organizacional curricular de esta propuesta pedagógica fue dividida en tres fases: “conocer y comprender”, “comprender y proponer”, “proponer y actuar”. El escopo de este trabajo propone presentar algunas reflexiones desde la contribución de la Geografía Humanística en su vertiente fenomenológica hasta las prácticas pedagógicas desarrolladas en la primera fase del currículo. En esta investigación las interfaces interdisciplinares posibilitan el desarrollo de una percepción crítica del alumno de forma

más amplia, bajo de las diversas miradas a partir de las diferencias de los puntos de vista.

Palabras Claves: Prácticas pedagógicas, Percepción, Geografía Humanística.

THINK ABOUT THE POLITICAL PEDAGOGIC PROJECT OF THE COASTAL SECTOR - BRAZIL AND HIS INTERDISCIPLINARY INTERFACES IN PEDAGOGIC PRACTICES

ABSTRACT: This article seeks to expose some reflections about the Political Pedagogical Project (PPP) applied in the Sector Litoral of the University Federal of Parana – UFPR and its inter disciplinary interfaces in the pedagogical practices. The curriculum organizational structure of this pedagogical proposal is divided in three phases: “know and understand”, “understand and propose” and “propose and act”. The scope of this work aims to present some reflections from the contribution of the Humanistic Geography, in its phenomenological root, to the differentiated pedagogical practices applied to the first curricular phase. This research reveals that the interdisciplinary interfaces enable the development of a student’s critical perception in a wider scale, under various points of view from different perspectives.

Keywords: Pedagogical practices, Perception, Humanistic Geography.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca apresentar a contribuição da Geografia Humanística, em sua vertente fenomenológica, ao Projeto Político Pedagógico - PPP da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral (UFPR Litoral), cujo modelo de ensino se distingue em sua estrutura organizacional curricular diferenciada em relação ao modelo tradicional de ensino. A organização curricular dos cursos de graduação se estrutura-se em três fases: a primeira fase representa a introdução ao mundo universitário, na qual o estudante constrói uma visão crítica sobre a realidade, é a fase de se “conhecer e compreender”, com duração de um ano; na segunda fase o estudante adquire o

aprofundamento metodológico e científico, consolidando as contribuições científicas à sua profissão estabelecendo a fase de se “compreender e propor”, com duração de dois anos; e, na terceira e última fase o estudante passa por um processo de contextualização profissional, possibilitando a transição para o exercício profissional, consolidando-se a fase de “propor e agir”, com duração de um ano. Cada fase é constituída de Fundamentos Teórico-Prático - FTP (três dias da semana), são os conteúdos formativos específicos do curso; Interações Culturais e Humanísticas - ICH (um dia da semana), são oficinas de diversas temáticas, organizadas pelos professores, alunos, técnico-administrativos ou pela própria comunidade local; e, projetos de aprendizagem - PA (um dia da semana), são projetos com temáticas locais nos quais o aluno desenvolve desde o primeiro semestre com a ajuda de um mediador, ou seja, um professor orientador. Os cursos organizam a estrutura curricular com base nos FTP, ICH e PA, respeitando as diretrizes das fases. Nesta proposta pedagógica a formação do estudante contempla o ensino-pesquisa-extensão, de forma indissociável, desde o início do curso, contribuindo para uma aprendizagem associada à realidade local, situando o aluno às questões socioambientais, econômicas, culturais, políticas, de saúde vivida pela população da região. Diante desse projeto pedagógico inovador, diferenciado, buscou-se atuar na primeira fase “conhecer e compreender” de forma mais experiencial a aproximação com a realidade local, analisando a paisagem e ressignificando os espaços naturais e construídos sob o viés da Geografia Humanística. Este PPP permite ao professor a possibilidade de inovar práticas pedagógicas a partir de abordagens interdisciplinares, cujo processo de ensino-aprendizagem tem demonstrado estudantes com olhares crítico e investigativo sobre uma problemática. A indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão do PPP da UFPR somado a esta prática interdisciplinar é uma ação também no âmbito dos professores, os debates interdisciplinares entre os docentes se estendem nas salas de aula, cujas práticas conjuntas têm resultado em trabalhos e projetos acadêmicos com perspectivas reais de aplicação.

GEOGRAFIA HUMANÍSTICA E FENOMENOLOGIA

Os estudos teóricos da Geografia Humanística, em sua vertente fenomenológica, aliados às outras abordagens interdisciplinares, permitem proporcionar o aprofundamento na investigação e interpretação do mundo vivido de cada indivíduo, compreendendo e valorizando os significados e valores construídos a partir do mundo da experiência. Edmund Husserl (1859-1938) foi o fundador da Fenomenologia moderna, cuja corrente de pensamento propunha a investigação da experiência humana por meio de uma ciência da experiência e da reflexão, observando-se as coisas tal como elas se manifestam em sua pureza original. É a investigação daquilo que é genuinamente possível de ser descoberto e que está potencialmente presente, mas que nem sempre é visto. Husserl propõe um encontro com “as coisas mesmas”, propondo a suspensão de qualquer julgamento, abandonando os conceitos pré-concebidos, ao que denomina de “suspensão fenomenológica” ou *époché* (Entrikin, 1980).

Uma das grandes contribuições teóricas de Husserl foi o conceito de “mundo vivido” que representa o conjunto de coisas, valores, bens e mitos inerentes a um mundo subjetivo que poderia variar de pessoa para pessoa. Este mundo vivido é construído a partir da troca de significações, no qual cada indivíduo com seus valores sociais e culturais é portador de sentido e gerador de significados, os quais configuram a construção do mundo vivido social, subjetivo, derivado do contato com outras pessoas e o mundo vivido cultural, construído de ruas, edifícios, praças, paisagens em geral, nos quais são atribuídos significados (Kozel, 2005).

O uso do termo fenomenológico na perspectiva humanística teve origem em dois artigos dos geógrafos Yi-Fu Tuan e Edward Relph publicados na *The Canadian Geographer* (1971), posteriormente a fenomenologia se tornou objeto de discussão e aplicação em vários estudos de geógrafos humanistas da época. As obras de Relph e Tuan destacavam a importância dos lugares, do mundo vivido, dos significados e das representações, buscando uma concepção de mundo, diversa da cartesiana positivista, e, relacionando de maneira integral o homem e seu ambiente (Kozel, 2001).

As relações do homem com o meio através de uma perspectiva vivencial e existencial convertem o espaço geográfico em um espaço vivido, no qual uma investigação fenomenológica se fundamenta na observação participativa ou no trabalho

de campo experimental. Este método de investigação que se denomina fenomenológico permite a descrição do mundo cotidiano da experiência imediata ao homem, da paisagem em que vive, sente e experimenta. Com este método se pode chegar a agrupar experiências ambientais em grupo, ou seja, em grupos de indivíduos que pelos motivos que sejam, vêem, vivem, sentem a paisagem e se relacionam com ela de forma parecida (Herrero, 1995).

Assim sendo, a Fenomenologia é fundamentalmente um método, o qual sublinha dois pontos que dariam uma nova dimensão aos estudos geográficos na perspectiva fenomenológica. O primeiro de caráter de utilidade de todo o fato cultural, sempre inscrito dentro de uma perspectiva prática, ativa ou potencial. O segundo é o incontornável caráter antropocêntrico de todo o conhecimento, do qual se deriva uma explicação que só é satisfatória à medida que é fundada sobre a compreensão das intenções e das atitudes humanas. A fonte legítima do conhecimento é a explicação centrada sobre as experiências vividas cotidianamente e contextualizadas a partir dos instrumentos culturais que lhes são relativos. A descrição e a interpretação fenomenológica oferecem métodos bem desenvolvidos para se realizar essa tarefa e que, de modo algum duas considerações do método fenomenológico serão semelhantes (Relph, 1979).

A análise de uma paisagem sob a perspectiva fenomenológica, no contexto da Geografia Humanística, significa colocar-se numa postura de investigador, com o intuito de desvendar as relações espaciais simbólicas impressas pelos valores e sentimentos, assim como as representações que figuram, neste espaço. Assim, a Geografia, diante deste novo contexto, “...é criticada pela diversidade de postura e ambigüidades existentes no discurso dos geógrafos humanistas, que em suas obras estabelecem ligações com os domínios mais diversos, não constituindo uma metodologia única”. Nessa perspectiva, essa corrente de pensamento incorpora a percepção e os comportamentos humanos ao geográfico, norteada pelos aspectos cognitivos, a qual, por deste embrião significativo para a compreensão dos símbolos, relacionados às ações humanas, redireciona a abordagem em direção aos conceitos de espaço vivido, lugar e território (Kozel, 2001, p. 138).

A Fenomenologia que pode ser considerada como a Teoria da Essência já que se abstendo de toda a especulação se limita a descrever as realidades diretas. Esta corrente filosófica apreende puras significações enquanto que são simplesmente dadas e tal como são dadas. Por isto o conhecimento, segundo esta corrente filosófica, não se adquire somente mediante o método científico, mas pelos seres humanos, nos seus atos mesmos de experimentar a vida, chegam a um conhecimento relacionado com essas experiências. Trata-se de um conhecimento intuitivo e não sistematizado. O conhecimento científico se baseia em suposições acerca de observações, e, o conhecimento fenomenológico não pressupõe nada, mas que intenta captar a essência ou idéia de um objeto tal como se apresenta diante da consciência do ser individual (Herrero, 1995).

Na atualidade, grande parte dos trabalhos desenvolvidos que tomam como referência o papel do indivíduo na construção do seu mundo cotidiano têm utilizado a abordagem da fenomenologia da percepção e ou das representações para a compreensão de como as atividades e os fenômenos geográficos podem revelar a qualidade da percepção humana. A Geografia Humanística torna-se uma das tendências filosóficas mais significativas, pois procura enfatizar as atitudes, os valores, os comportamentos e as representações do indivíduo. O sistema filosófico que se encontra mais presentificado na Geografia Humanística é a fenomenologia que permeia as percepções e as representações do espaço geográfico. A fenomenologia tem sido empregada de forma expressiva na pesquisa geográfica, particularmente, a brasileira, com presença significativa tanto numérica quanto qualitativamente (Araujo, 2007).

A EXPERIÊNCIA E OS SENTIDOS HUMANOS

No ato da experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. O espaço é mais abstrato do que o lugar, o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que é conhecido e dotado de valor e significado, um não pode ser definido sem o outro. É impossível discutir o espaço experiencial sem introduzir os objetos e os lugares que definem o espaço. As diferentes maneiras de experienciar (sensório-motora, tátil, visual, conceitual) possibilitam novas

formas de interpretar os espaços e lugares como imagens de sentimentos complexos, compreendendo o que as pessoas sentem sobre o espaço, lugar e paisagem (Tuan, 1983). Desta forma, um ser humano percebe o mundo simultaneamente por todos os sentidos, levando a uma apreensão multisensorial do espaço, no qual os sentidos da visão, o olfato, a audição e o tato, com exceção do paladar, possibilitam aos seres humanos o desenvolvimento de sentimentos intensos (Tuan, 1974).

Nesta perspectiva, os espaços e lugares de afetividade se consolidam a partir da percepção que um indivíduo tem sobre uma paisagem, na interação deste indivíduo com o meio ambiente, que se dá através de mecanismos perceptivos e principalmente cognitivos, os quais são estruturados e organizados na interface entre realidade e mundo, selecionando as informações percebidas, armazenando-as e conferindo-lhes significado. A percepção do homem sobre o mundo, explicada pela abordagem fenomenológica, ocorre através do corpo, pela ação dos sentidos que o indivíduo constrói ao se apropriar do espaço. O lugar se reflete em diversas porções de apropriação do espaço vivido do indivíduo, seja a casa, a praça, a rua ou o bairro (Kozel, 2001).

Segundo Merleau-Ponty (1999) a integração do indivíduo com esse mundo cultural ocorre por intermédio do corpo, dos sentidos, movimentos e linguagens. O mundo é visto como um sistema de relações onde estão imbricados valores, sentimentos, atitudes e vivências. Para estabelecermos uma identidade entre o mundo vivido das pessoas e o mundo cultural, o autor considera ser importante analisar as impressões cerebrais do indivíduo, nas quais se originam as causas ocasionais da percepção. Pois, os valores espaciais e até mesmo os cromáticos são desenvolvidos no campo sensorial do sistema nervoso do cérebro.

A construção da percepção se origina na região do cérebro denominada neocórtex, a qual é responsável pela concepção das teorias e sistemas conceituais para construção da nossa percepção da natureza. Neste aspecto, cada pessoa possui uma lente exclusiva, fundamentada e polida por temperamentos e formação, e, que responde à natureza e ao mundo que os cerca conforme o momento, ou seja, ora ficando atônito, horrorizado, deslumbrado ou simplesmente entretido pela natureza. As lembranças

vívidas, como “... encontros cotidianos com aves que não existem nos grandes centros urbanos, árvores que ladeiam as ruas, pragas de jardim, ou plantas e animais domesticados... podem nos amalgamar com a natureza, estabelecendo-se um vínculo vitalício”. Tais encontros sejam eles corriqueiros ou sublimes constituem em nosso envolvimento com o mundo natural. O amor pela natureza pode ser desencadeado pela experiência nela e com lembranças vívidas dela, o que foi comprovado pela neurobiologia ao investigar o cérebro humano, a qual concluiu que a mente e o corpo não são separados. Esse amor pela natureza é constituído de emoções prazerosas que se formam nos centros sensório-motores, os quais permitem que a experiência física e sensorial motive numa mudança de valores e comportamentos (Soulé, 1997, p.593).

De acordo com Tuan (1974) essa relação que conecta o homem com o lugar ocorre por meio de quatro mecanismos: Topofilia, o amor ao lugar, Topoidolatria, a idolatria ao lugar, Topofobia, a rejeição ao lugar e Toponegligência, a indiferença ao lugar. Introduce-se ao campo geográfico o conceito da empatia, alcunhado pelo filósofo Friedrich Theodor Vischer (1807-1887) que a considerava como uma qualidade quase mística observada na união emocional que se produzia entre a pessoa e um objeto exterior, pois estes poderiam despertar sentimentos quando projetado sobre eles as emoções pessoais (Herrero, 1995).

Esse despertar de sentimentos é pessoal, individual, e cada pessoa assimila o meio de um modo e tem sua própria percepção do vivido. A percepção do mundo de cada indivíduo não pode entrar em competição com a de quem está fora do contexto, por isso muitas vezes a percepção que os outros têm do mundo pode nos deixar uma impressão de uma palpitação cega da realidade (Merleau, 2000).

AS REPRESENTAÇÕES MENTAIS

Um dos pioneiros na utilização de mapas mentais como metodologia para investigar as relações do meio com o comportamento humano foi Kevin Lynch (1918-1984) em sua obra *The image of the city* (1960). Fundamentado na Psicologia e na Antropologia buscou desvendar como as pessoas percebiam seu entorno para avaliar a

qualidade visual das cidades. Em seus estudos concluiu que os indivíduos têm visões próprias sobre os lugares, territórios e do seu cotidiano. Os símbolos de uma paisagem são identificados a partir das imagens mentais dos indivíduos. Estas imagens foram denominadas, inicialmente, mapas cognitivos, mapas conceituais e, posteriormente, mapas mentais. Somente a partir da década de 1960 houve a preocupação de desvendar o significado dessas imagens (Kozel, 2001).

A técnica de utilização de mapas mentais tem sido criticada por muitas vezes expressar mais a capacidade do sujeito para o desenho do que o próprio mapa cognitivo. Haja visto que a transcrição do espaço sobre um plano, levando-se em consideração que a visão humana sobre este espaço é diferente da visão de um pássaro, por exemplo, é um produto de uma percepção oblíqua, apresentando certas dificuldades. As críticas mais contundentes, seguindo o pensamento de Zeno Pylyshyn (1981), sustentam que as representações cognitivas do espaço não parecem mapas, senão descrições verbais. Significa que as configurações cognitivas obtidas a partir das representações mentais não podem jamais generalizar formas gráficas bidimensionais. Já Stephen Kosslyn (1981) afirma que as representações cognitivas do espaço são imagens bidimensionais, contínuas e analógicas. Neste caso, as configurações seriam similares aos mapas, inclusive mesmo sendo muito inexatas, poderiam ser utilizadas como instrumento de trabalho (Herrero, 1995).

Corroborando com o pensamento de Kosslyn, alguns estudos nos mostram a contribuição da utilização da técnica de mapas mentais na investigação dos símbolos de uma paisagem. Nogueira (2004) afirma que estudos recentes apontam os mapas mentais como metodologia de investigação nos debates de percepção ambiental, percepção de paisagens e nos trabalhos de antropologia. Neste sentido, a pesquisa de Kozel Teixeira (2001) *“Imagens e linguagens do geográfico: Curitiba capital ecológica”* utilizou os aportes teóricos e metodológicos de mapas mentais para investigar a partir do olhar de estudantes de graduação em Geografia a percepção deles sobre a paisagem da cidade. Na busca de interpretações concretas a autora desenvolveu uma metodologia própria que possibilitou uma análise criteriosa dos mapas mentais. Este modelo denominado *“metodologia Kozel”* foi, posteriormente, implementada por outros pesquisadores

brasileiros, com algumas adaptações, e as pesquisas comprovaram a cientificidade desta metodologia. Na investigação de Kashiwagi (2004) “*O processo de percepção e apropriação do espaço nas comunidades marginais urbanas: o caso da favela do Parolin em Curitiba – Paraná*” também foi utilizado a técnica de mapas mentais como metodologia de análise e investigação da percepção dos moradores de uma favela e sua relação com o meio vivido. Os resultados interpretados a partir da metodologia Kozel revelaram os elementos sígnicos topofílicos e topofóbicos da paisagem essenciais em quaisquer processos de intervenção urbana, apontando para novos caminhos e possibilidades no planejamento urbano.

Nos estudos de Holvoet discutiu-se a geografia que os indivíduos têm dentro de seu espírito, sendo denominado pelo autor de “*Géographie Mentale*”, a qual era constituída de alguns termos empregados na Geografia da Percepção, tais como percepção do espaço, imagem do espaço e cartas mentais, cujos termos não se limitavam apenas a análise geográfica. Estes estudos nos mostram que a investigação em áreas cada vez menores torna as interpretações cada vez mais complexas, por estarem ligadas ao comportamento do indivíduo, e por ultrapassarem os instrumentos de análise cognitivos comportamentais.

Os mapas mentais podem representar as qualidades de uma paisagem, ou seja, a construção da imagem mental de uma área particular pode refletir muito mais que uma simples representação dos marcos referenciais e rotas. Um mapa mental possibilita revelar também os espaços da cidade desagradáveis para se viver. Existe no indivíduo um mapa topográfico invisível dos espaços críticos da vizinhança, onde os picos são espaços evitados, e as áreas mais baixas e vales são os espaços freqüentados por serem mais seguros. Os picos geralmente coincidem com zonas de gangues, em áreas de construções abandonadas, desertas, considerados lugares de venda de droga e prostituição. Neste aspecto, o conceito de vizinhança é importante para a imagem mental, pois experiências em diversas cidades no mundo nos evidenciam que o rompimento da coesão da vizinhança pode desencadear efeitos sociais e psicológicos, que se refletem nos mapas mentais dos indivíduos e na representação da paisagem (Gould, 1974).

Em resumo, essa contextualização procura apresentar brevemente os aportes teóricos da Geografia Humanística, a corrente fenomenológica, a experiência e os sentidos humanos desvendando lugares e as representações mentais, cujos significados são interpretados a partir da associação da realidade vivida com a realidade imaginária. Não é objetivo deste artigo apresentar, ou até mesmo questionar, o PPP da UFPR – Setor Litoral, mas apontar as grandes possibilidades que este Projeto permite em termos de inovações pedagógicas, como na experiência a seguir apresentada.

A EXPERIÊNCIA VIVENCIAL NA UFPR LITORAL

Nesta experiência vivencial com os estudantes da UFPR Litoral procurou-se sensibilizar o estudante ao mostrar a contribuição da experiência no aprendizado e no processo de reflexão sobre o mundo por ele vivido. Durante quatro meses, protagonizaram esta pesquisa, estudantes dos cursos de graduação e técnico, nos quais foram aplicadas práticas pedagógicas diferenciadas para contemplar a primeira fase da estrutura curricular. Essa primeira fase de desenvolvimento da percepção crítica sobre a realidade nos alunos tornou-se desafiadora, pois o objetivo era fazer o aluno conhecer e compreender as potencialidades da paisagem natural e construída da região. Assim, numa tentativa experimental adotamos aulas externas aos muros da Universidade, buscando propiciar melhores resultados no aprendizado do estudante ao promover e estimular a percepção deste sobre a realidade. Mesmo assim constatou-se nos relatórios das primeiras visitas de campo, demasiada objetividade e apenas descrições físicas da paisagem. Apesar da maioria dos estudantes serem nativos da região, não havia uma interação do indivíduo com o meio, a vivência e experiência não lhes produziam significado. Uma das prováveis causas deste comportamento é a mídia que enfatiza as problemáticas de inundações, poluição da água, invasões, lixões a céu aberto. E, a beleza cênica aos poucos vai sendo esquecida pela população, mas sendo relembra da pela especulação imobiliária, cujo discurso é de enaltecimento da paisagem. Estes primeiros resultados nos motivou a buscar na Geografia Humanística o embasamento teórico e metodológico a partir da fenomenologia e o recurso dos mapas mentais para investigar e reconhecer a realidade local.

Esta experiência foi denominada “percepção do espaço urbano”, cujo espaço urbano, neste contexto, refere-se à cidade enquanto sistema constituído de elementos naturais e construído. O objetivo principal foi sensibilizar os alunos quanto às diferentes formas de se olhar o meio ambiente, e, demonstrar a importância de se considerar os sentidos humanos na caracterização e percepção das paisagens. Esta prática foi realizada nos meses de agosto a novembro de 2006, com alunos cursando a primeira fase da estrutura curricular. Esta fase representa 25% da duração do curso, ou seja, para os cursos de graduação de quatro anos, a primeira fase dura um ano e aos cursos técnicos de dois anos, esta fase dura seis meses. Contemplou os alunos matriculados nos cursos de graduação em Gestão Ambiental (diurno) e Serviço Social (noturno); e nos cursos técnicos em Enfermagem (noturno) e Gestão Imobiliária (noturno), totalizando 120 alunos.

A atividade contemplou dois momentos: a) no primeiro momento os alunos realizaram em sala um mapa mental, no qual se solicitou que eles representassem por meio de desenho como eles percebiam a realidade local e apresentassem o significado do que foi desenhado; b) no segundo momento a atividade foi realizada fora da Universidade, em dois ambientes diferentes: urbano e natural. Para os alunos da noite aplicamos o ambiente urbano, no qual os alunos caminharam pelas ruas da cidade e praias de Matinhos. Para os alunos do período diurno, fizemos a experiência num ambiente natural, no qual os alunos caminharam pela trilha de 1.500 m do Parque Estadual do Rio da Onça, também em Matinhos.

Os trajetos percorridos, aparentemente simples aos olhos, adquiriram complexidade e um maior envolvimento por parte dos estudantes ao ser solicitado que os olhos fossem vendados. Nas ruas da cidade, acrescentamos à experiência “vendada” cadeiras de rodas e muletas para que sentissem as condições das vias urbanas. No Parque, os alunos percorreram duas vezes a trilha, na primeira vez com os olhos vendados e na segunda vez para visualizarem os elementos sentidos e imaginados. Após a experiência nos dois ambientes, promovemos o debate para que os estudantes relatassem a sua vivência e a relacionassem aos seus cursos, apontando de que forma a experiência poderia vir a contribuir na formação profissional. Posteriormente,

interpretaram individualmente o mapa mental realizado, destacando se gostariam de mudar ou não o desenho representado.

A materialização dos resultados desta investigação partiu da associação da realidade vivenciada com a realidade imaginária, levantando-se as problemáticas e potencialidades do espaço urbano, e, agrupando coletivamente os aspectos positivos e negativos da realidade local. Resultados que apontam o verdadeiro mundo vivido do indivíduo, com outras perspectivas de se olhar as problemáticas e potencialidades urbanas, que indicam à relevância de se considerar as interfaces interdisciplinares na construção de novas práticas pedagógicas.

OS RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA

Os resultados mostraram a importância da experiência sensorial, além do sentido da visão, na qual os estudantes destacaram que a cidade e o meio natural adquiriram valores, antes imperceptíveis aos olhos (Tabela 01 e 02). Percebemos que a visão inconsciente retratada nos mapas mentais foi alterada a partir dos estímulos dos demais sentidos, retratada nos debates posteriores a experiência vivencial.

Na Tabela 01 percebemos dois aspectos negativos que se destacam em todos os cursos participantes, a destinação incorreta do lixo, que totaliza 26.9% sobre a amostragem total. O lixo, principalmente nas ocupações irregulares e invasões, é lançado em sua maioria nos rios que contaminam a água e poluem o mar. E, a questão da urbanização sobre o mar, sendo uma das principais causas de inundações devido à impermeabilização excessiva do solo. Essas problemáticas destacam-se nos cursos de Gestão Ambiental e Técnico em Gestão Imobiliária. Os discursos de ambos os cursos se coincidem quando o objetivo é o desenvolvimento da região de forma sustentável e a conscientização do ser humano sobre as ações de proteção e preservação do meio ambiente.

Tabela 01 – Aspectos negativos da paisagem representados nos mapas mentais

Aspectos Negativos	GA	SS	TE	TGI	Todos cursos
Ausência de Saneamento Básico (esgoto a céu aberto, valetas e canais poluídos)	4.4%	15.1%	23.1%	-	13.2%
Destinação incorreta do lixo (lançamento no rio, no mar, na praia)	35.6%	13.2%	26.9%	42.1%	26.9%
Existência de favelas, ocupações irregulares.	13.3%	7.5%	-	-	6%
Tráfego de Drogas nas ruas	4.4%	5.7%	-	-	3%
Presença de Animais na praia	2.2%	1.9%	3.8%	-	2.4%
Avanço da Urbanização sobre o morro	11.1%	7.5%	11.5%	-	9%
Avanço da Urbanização sobre o mar	24.4%	24.5%	21.2%	26.3%	24%
Presença de carrinheiros nas ruas	2.2%	9.4%	-	-	3.6%
Crianças brincando nos rios poluídos	-	-	3.8%	-	1.2%
Falta de infra-estrutura nas ruas	-	-	7.7%	15.8%	4.2%

FONTE: KASHIWAGI, 2007

Contudo, percebemos na Tabela 02 que ao mesmo tempo em que os estudantes destacam e enfatizam a degradação ambiental, existe a presença da paisagem natural, apresentada como pano de fundo do mapa mental. Durante o processo de apresentação dos mapas mentais, antes das experiências vivenciais, a representação da realidade local era observada somente pelos seus aspectos negativos, apesar de que no imaginário dos estudantes a beleza da paisagem natural se fazia presente, haja visto que o percentual obtido de 49.8% em relação a amostragem total.

Durante as vivências dos estudantes, os sentidos se aguçaram de tal forma que estes perceberam que existia um outro mundo a ser desvendado. A experiência no Parque demonstrou que os estudantes passaram a observar a natureza com outros olhos e principalmente a respeitar os bens naturais que estão ao nosso redor e valorizar o poder da mata. Poder de tranquilizar e transmitir a paz, e, mostrar o quanto somos indefesos diante dela e o quanto ela é indefesa diante de nós, o quanto ela nos protege e o quanto nós não a protegemos. Reflexões como estas foram surgindo durante os 1500 metros caminhados, nos quais emoções foram aflorando e que permitiram os estudantes conhecerem a natureza mesmo sem vê-la.

Aos alunos do noturno que vivenciaram o urbano e percorreram os arredores da Universidade o relato da experiência foi surpreendente. Pois, houve um processo de euforia, principalmente, entre as mulheres, causado pela cegueira temporária. Entre os homens, a sensação de liberdade lhes tomou o corpo, um estudante com mais de 60 anos (faixa etária comum entre os alunos do noturno), relatou que “amou” ser cego, pois todos lhe davam atenção. Durante o percurso realizado, a passagem pela praia, paisagem comum e rotineira aos que aqui moram, permitiu uma nova aproximação com a natureza e o momento de releitura sobre a paisagem. O debate foi realizado na praia, sentados na areia com os olhos ainda vendados. Foi um momento de reflexão, de estimular os sentidos, de se permitir interagir com a natureza. Na discussão em sala, os alunos se manifestaram sobre a experiência e a necessidade de rever a significação de seus mapas mentais, ressignificando-os quanto a valorização da paisagem natural e construída que adquiriram novas representações. A experiência vivencial permitiu que o imaginário se transformasse no discurso real.

Tabela 02 – Aspectos positivos da paisagem representados nos mapas mentais

<i>Aspectos Positivos</i>	<i>GA</i>	<i>SS</i>	<i>TE</i>	<i>TGI</i>	<i>Todos cursos</i>
Paisagem Natural (montanhas, sol, nuvens, mar, palmeiras, mata, ondas do mar)	63%	53.2%	42.4%	45.8%	49.8%
Paisagem Construída (prédios, calçadas, ciclovia, avenida beira mar)	7.4%	6.4%	9.8%	12.5%	9.1%
Atividades de lazer e esportes (vôlei, futebol, natação, surf, pescaria, banho de sol, barcos)	9.3%	19.1%	10.9%	10.4%	12%
Equipamentos Urbanos (lixeiros, bancos de calçada, iluminação pública)	14.8%	8.5%	14.1%	20.8%	14.5%
Serviços Urbanos (hospital, correio, prefeitura, transporte coletivo, escolas, postos combustíveis, supermercados)	-	10.6%	15.2%	-	7.9%
Marcos Naturais (Picos e Morros)	3.7%	-	-	2.1%	1.2%
Marcos Construídos (Igreja, Farol, Mercado de Peixe, UFPR Litoral)	1.9%	2.1%	7.6%	8.3%	5.4%

FONTE: KASHIWAGI, 2007

Neste contexto, essa abordagem de ensino, fundamentada na fenomenologia, se fortalece a partir das experiências realizadas. O reconhecimento local e o desenvolvimento de uma análise crítica da realidade são melhor apreendidos quando vivenciados, fazendo-se rever as práticas expositivas e teóricas. Corroborando com esta apreensão, o processo de ressignificação também sofre interferências das origens e proveniências de cada indivíduo. Pois, as representações sociais sobre o meio ambiente embasam o saber local que se complementa com o saber científico. E, nessa complementaridade percebemos a importância do ensino sob diversas abordagens para a construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade de informações coletadas entre os estudantes com origens de diferentes grupos sociais, tais como, comunidade de pescadores, comunidades rurais e comunidades temporariamente fixa (estudantes que retornarão às suas cidades de origem após o término do curso) revelaram diferentes valores sociais e culturais, os quais influenciaram a caracterizaram das representações e imagens do mundo vivido de cada indivíduo. Esta pesquisa de caráter experimental, investigatória, e, em construção, assim como a proposta pedagógica desta UFPR Litoral, nos mostrou válida a complementaridade de novas abordagens de ensino ao aprendizado do aluno e a efetiva contribuição dos aportes teóricos e metodológicos da Geografia Humanística, especialmente, nesta primeira fase curricular do PPP. Esta experiência vivencial com os estudantes desta Universidade nos mostrou que é preciso ressignificar os verdadeiros valores da paisagem natural e construída, percebendo-os para desenvolver a cultura de conservação. Mostrou, também, ainda que a perda de um dos sentidos amplia as belezas da natureza e valoriza os espaços construídos. Os sons, o cheiro da natureza, o micro clima, e as texturas das plantas estimulam o respeito pela natureza e a valorização da preservação ambiental. Desenvolver a percepção do meio ambiente nos indivíduos pode ser a garantia do desenvolvimento urbano sustentável. E, uma das formas para se alcançá-lo seria utilizando a própria natureza como laboratório sensorial natural para

desenvolver, estimular e resgatar a relação do ser humano com a natureza. Relação esta que ao longo do tempo foi se desfazendo, tornando-se um desafio a implementação das políticas públicas de educação ambiental, de conservação ambiental, e da formulação de ações para a proteção dos recursos naturais e construídos. Para tais requer antes de qualquer coisa que o indivíduo conheça seu papel no meio ambiente e sua relação com a natureza. Aprender e empreender seu saber local e interfaceá-lo com o saber científico para que haja o reencantamento da ciência que implicará uma redefinição dos laços sociais, no retorno do sujeito, na valorização da ética, no redimensionamento do imaginário e principalmente na abertura da razão. As imagens e as representações do meio ambiente dependem da forma como as construímos e da forma como as observamos e as compreendemos.

BIBLIOGRAFÍA

ARAUJO, M. L. G. (2007): *Ciência, Fenomenologia e Hermenêutica: Diálogos da Geografia para os saberes emancipatórios*. Belo Horizonte: Instituto de Geociências.

ENTRIKIN, J. N. (1980): "Contemporary Humanism in Geography". En *Annals of the American Geographers*. n. 4, p. 615-632,.

GOULD, P.; WHITE, R. (1974): *Mental maps*. New York: Penguin Books..

HERRERO, C. (1995): *Geografía y Educación*. Madrid: Huerga y Fierro.

KASHIWAGI, H. M.: "O processo de percepção e apropriação do espaço nas comunidades marginais urbanas: o caso da Favela Parolin em Curitiba", Dissertação (Mestrado em Geografia) – Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

KASHIWAGI, H. M. A (2007): "Ressignificação das representações da paisagem natural e construída no município de Matinhos". En *Encontro de percepção e conservação ambiental: a interdisciplinaridade no estudo da paisagem*. Rio Claro: OLAM.

KOZEL TEIXEIRA, S. (2001): *Imagens e linguagens do geográfico: Curitiba capital ecológica.*, São Paulo: Universidade de São Paulo.

KOZEL TEIXEIRA, S. (2005) "Ressignificando as representações do espaço: as linguagens do cotidiano". En *X encontro de geógrafos da américa latina*, 2005, São Paulo: Universidade de São Paulo.

LYNCH, K. (1997): *A imagem da cidade*. São Paulo: Martins Fontes.

MERLEAU-PONTY, M. A (1975): *Estrutura do comportamento*. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

MERLEAU-PONTY, M. (1999): *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, M. O (2000): visível e o invisível. São Paulo: Perspectiva, 2000.

NOGUEIRA, A. R. B. (1994): *Mapa mental: recurso didático no ensino de Geografia no 1º grau*. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

RELPH, E. C. (1979): "As bases fenomenológicas da geografia". En *Geografia*, n. 7, , p. 1-25.

SOULÉ, M. (1997): "Mente na biosfera, mente da biosfera. En: PENNA, C.G. e PACHECO, J. F. (Orgs) *Biodiversidade*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,

TUAN, Y. (1983): *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: DIFEL, 1983.

-*Topofilia. Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: DIFEL, 1980.

UFPR Litoral. Projeto Político Pedagógico. Disponível em:

<<http://www.litoral.ufpr.br/htms/projetopedagogico2008.htm>> Acesso em: 01julho.

2010

APLICACIÓN DIDÁCTICA DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS AL ANÁLISIS GEOGRÁFICO

Alfonso García de la Vega

Facultad de Formación del Profesorado

Universidad Autónoma de Madrid

E-mail: alfonso.delavega@uam.es

Fecha de recepción: 25 de Abril de 2010.

Fecha de aceptación: 15 de Mayo de 2010.

RESUMEN: El objeto de este trabajo consiste en avanzar en el desarrollo metodológico del aprendizaje basado en problemas y en su aplicación didáctica en las áreas afines a las Ciencias Sociales. En este caso, la propuesta atañe a la formación superior en Geografía. Para ello, antes que nada, conviene precisar las similitudes y diferencias con otros tipos de aprendizaje cuya propuesta se relacione con los problemas. Asimismo, conviene destacar las peculiaridades que convergen en la puesta en práctica de esta metodología, esto es, necesita unas determinadas condiciones del escenario educativo. Así, parece obvio que entre docente y alumno se establezca una peculiar dialéctica en el mencionado escenario, siendo el docente un mediador del proceso de aprendizaje. En este sentido, los postulados psicopedagógicos, que promueven y sustentan este método de trabajo, así como las técnicas empleadas para dinamizar los grupos de trabajo, resultan ser claves para el éxito. Con todo ello, tanto la selección de unos escenarios geográficos idóneos como el pautado en establecer las fases de desarrollo más apropiado para el alumnado constituyen el entramado didáctico medular para alcanzar los objetivos propuestos.

Palabras-Clave. Aprendizaje basado en problemas, ABP, análisis geográfico.

PROBLEM-BASED LEARNING APPLIED TO GEOGRAPHICAL ANALYSIS

ABSTRACT: This paper aims at making some progress on the methodological development of the Problem-Based Learning and its didactic application to Social Sciences-related areas of knowledge. In this proposal is Higher Education Training in Geography precisely concerned. Therefore, the similarities and differences to other types of learning techniques should be identified, above all, those which are somehow related to problem solving. Besides, it is important to highlight the singularities converging in the carrying out of such a methodology; that is to say, some specific conditions of the educational setting should be met. Thus, it seems evident that a particular dialectics between teacher and student is fostered in that setting, the teacher acting as a facilitator in the learning process. In this respect, the psychopedagogic theories encouraging and supporting this working method are the key to success, as well as those techniques used to make the working group activity more dynamic. Taking all

these into account, not only the selection of suitable geographical settings represents the core didactic framework to reach the foreseen goals, but also the guidelines to fix the development stages that best suit the alumni.

Keywords. Problem-Based Learning, PBL, Geographical Analysis.

1. PREÁMBULO: PRECISIONES SOBRE EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

El Aprendizaje basado en Problemas (ABP) surge como consecuencia metodológica al tratar de resolver situaciones complejas en la medicina, donde los diagnósticos clínicos precisan la interacción coordinada de distintos especialistas. Ello ha conducido a la necesidad de desarrollar una metodología específica y propia en el campo de la medicina. Esta metodología de carácter interdisciplinar ha alcanzado a otras disciplinas académicas, con el fin de resolver situaciones complejas de la realidad. Desde la enfermería y la ingeniería hasta la resolución óptima de los procesos judiciales y económicos.

Sin embargo, los problemas planteados se adscriben a la realidad asociada a cada uno de los campos de conocimiento de cada disciplina. Ahora bien, en ocasiones, la solución disciplinar resulta insuficiente, cuanto menos restringida para contribuir a soluciones a situaciones reales. De ahí que sea necesario realizar un análisis interdisciplinar del problema planteado. En determinadas ocasiones, parece suficiente si se acude a las especialidades más próximas a la materia pero, por el contrario, a veces se precisa de una ayuda disciplinar, si cabe, periférica. Así, por ejemplo, la medicina tiene que recurrir al entomólogo, al zoólogo o al botánico para llevar a cabo un diagnóstico preciso de una determinada enfermedad.

Por tanto, de ningún modo el ABP se identifica con el aprendizaje de resolución de problemas y tampoco con el estudio de casos. Por una parte, el aprendizaje de resolución de problemas atañe al desarrollo de unas destrezas y unas habilidades propias de las disciplinas asociadas a las ciencias experimentales, tales como matemáticas, química y física, y también las ingenierías. El problema muestra una única solución y el docente valora las propuestas y los logros alcanzados en las alternativas al modelo de

problema resuelto. Por otra parte, el estudio de casos constituye una técnica que requiere el análisis de determinadas situaciones reales, aunque no necesariamente se ajusten a la realidad. En este sentido, materias como economía y derecho han desarrollado los estudios de casos.

2. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS APLICADO A LA GEOGRAFÍA

En un trabajo anterior (García de la Vega, 2009) expusimos las escasas y recientes, aunque significativas experiencias en distintas disciplinas, con especial dedicación a la Geografía. Los análisis y resultados obtenidos han generado cierta controversia en el ámbito de la didáctica geográfica. Ahora bien, el enfoque interdisciplinar que pudiera adoptar la docencia de la Geografía refuerza una propuesta vinculada a la realización de situaciones problemas procedentes de todas las facetas reflejadas en la realidad.

Los paisajes proporcionan los escenarios geográficos de primer orden en el planteamiento y posterior solución de estos problemas. No obstante, también las imágenes de satélite, un informe escrito o un documento gráfico, el enlace a un vídeo mediante internet, un mapa histórico, una fotografía aérea vertical u oblicua, una pirámide de población, un gráfico comparativo del producto interior bruto de diversos países constituyen posibles problemas geográficos. Tal vez, se pudieran ver como sencillos ejercicios que forman parte de la habitual práctica docente dedicado a la Geografía... Probablemente.

Figuras 1 y 2. Emisiones de cenizas del volcán Eyjafjalla



Fuente: <http://www.hola.com/actualidad/2010041913916/volcan/islandia/fotos/1/>

Sin embargo, el aprendizaje basado en problemas ofrece un enfoque, fundamentalmente, distinto. En primer lugar, los problemas planteados surgen de la realidad, lo cual precisa del aprendizaje por descubrimiento, pues se trata de hallar y definir el problema suscitado en el escenario. Además, se podrían plantear situaciones excepcionales, aunque nunca figurados, porque promueven aprendizajes significativos. Éstos se sustentan en la aplicación y funcionalidad de tales aprendizajes, que exige desarrollar la metacognición en el alumnado. Esto es, conocer el significado de aquello que realizamos.

La emisión de las cenizas del volcán islandés de Eyjafjalla y la vista del retroceso glaciar junto a las poblaciones próximas muestra un escenario excepcional (Figs. 1 y 2). Si bien, este hecho ha fomentado la curiosidad sobre un volcán “dormido” y cubierto de hielo, además las cenizas han superado la altitud de las nubes bajas. Todo

ello atañe al conocimiento de los tipos de volcanes y glaciares, además de las formas de vida de aquellos asentamientos ubicados en las proximidades de montañas volcánicas. Unos pueblos que están condicionados por las emisiones de lava y los recorridos abiertos por dichos flujos.

Por tanto, el ABP consiste en identificar los elementos que intervienen en esa realidad geográfica, ofreciendo intervenciones y soluciones creativas. Además, se requiere la habilidad en el uso de todas las técnicas y destrezas de la disciplina. Así, en Geografía, cabría destacar el análisis de las fotografías, las imágenes de satélite, los mapas y planos, los documentos históricos, los gráficos y las herramientas digitales, como GoogleEarth, tanto como la elaboración de informes y el manejo preciso de la terminología geográfica.

A tal fin, se deben proponer problemas geográficos relevantes, aun mejor si además, como afirma Fernández Caso (2007) se llega a transmitir los problemas sociales, políticos y éticos en los mencionados escenarios. Esta autora insiste en tratar de conocer posiciones, argumentos, evaluar opciones, debatir e informar de los resultados para llegar a acuerdos democráticos y consensuados. Exactamente, este es la clave de la etapa final del ABP. Ahora bien, antes el alumnado tiene que lograr identificar los elementos o los agentes que intervienen en el escenario, conocer las relaciones entre ellos, establecer un diagnóstico o hipótesis previa y comenzar a proporcionar una propuesta para elaborar una valoración crítica.

Figuras 3 y 4: Contrastes de la organización espacial: chabolas en la Cañada Real Galiana, próxima a Madrid y favelas ocupando el fondo de un valle de Ijuí.



Fuente fotografía 4: http://www.basurama.org/blog/wp-content/uploads/2009/06/080126_canada_real_212b.jpg

En las figuras 3 y 4 se muestran distintos tipos de infravivienda ocupando el suelo en España y Brasil. La ocupación ilegal del suelo, sea público que privado, sea rústico o urbano; e incluso, si fuera un suelo protegido mediante una legislación especial, como el margen de los ríos y de las costas... supone un escenario geográfico muy interesante para el desarrollo del ABP. Como sucede en las favelas que, en torno a los asentamientos urbanos brasileños, no discriminan el tipo de suelo público o privado. O bien, la ubicación de las chabolas españolas, ubicadas en las áreas próximas a las ciudades, ocupando el viario secular destinado al tránsito del ganado (las cañadas, veredas y cordeles).

Así, por un lado, se han de detectar los elementos del paisaje en conflicto, la titularidad del suelo y las personas que lo ocupan. Por otro lado, se ha de observar las medidas tomadas en las administraciones locales, o tal vez, gubernamentales, para ofrecer una alternativa a una población sin vivienda. Una vez revisados todos los argumentos a favor y en contra de los agentes sociales enfrentados, podría ofrecerse una alternativa consensuada y, sobre todo, posible dentro del escenario real planteado.

En suma, el aprendizaje basado en problemas responde a una metodología idónea para la adquisición de los conocimientos previos de Geografía y reforzar otros afines a las áreas de Ciencias Sociales. Sin embargo, las contribuciones escasas y recientes en estas áreas dificultan mucho su desarrollo y aplicación didáctica.

3. FACTORES EDUCATIVOS CONDICIONANTES EN EL DESARROLLO DEL ABP

La adquisición e integración de los nuevos aprendizajes se vertebra sobre el planteamiento de los problemas, según afirma Barrows (1986). Este autor implementó en la práctica del docente de medicina esta metodología, precisando como factores clave en su desarrollo óptimo del ABP, el docente y el alumno (Barrows, 1996). La atribución al docente de un papel como tutor y mediador de los aprendizajes y al alumno el rol de compromiso en la adquisición de los aprendizajes.

Asimismo, consideramos que, la selección de los problemas idóneos para su resolución, en clara relación con la madurez del alumnado, constituye otro condicionante esencial. De hecho, en el ámbito de la Geografía, donde, en principio, las situaciones problema pudieran carecer de la evidencia de disciplinas como la medicina, conviene elegir con precisión y certeza el problema, objeto de generar aprendizaje, y adecuar este posible escenario geográfico a las capacidades del alumnado (García de la Vega, 2010).

Si la relación trabada entre docente y alumno resulta esencial en el proceso y desarrollo del ABP, junto al problema elegido, no es menos importante la dinámica del alumnado para generar los aprendizajes. Así, la combinación del trabajo en pequeños grupo con técnicas de enseñanza en cooperación y colaboración repercuten en el mismo

proceso de enseñanza-aprendizaje y, directamente, en la resolución de los problemas planteados. Por último, se propone el uso de las tecnologías de información y comunicación, tal como comprobamos en experiencias con ABP (García de la Vega, 2009). Así, como se comprueba en este trabajo, muchos escenarios pueden provenir de la red.

3.1. El docente como guía y consultor del alumnado

Schön (1992 y 1998), Perrenoud (2001) y Brubacher et al. (2005) han ofrecido distintas perspectivas sobre la práctica reflexiva del docente. Perrenoud distingue tres momentos de reflexión, si la intervención sobre la acción atañe a la anticipación en la actividad del docente, frente a, por ejemplo, la práctica reflexiva en la acción, definida por un grado elevado de espontaneidad.

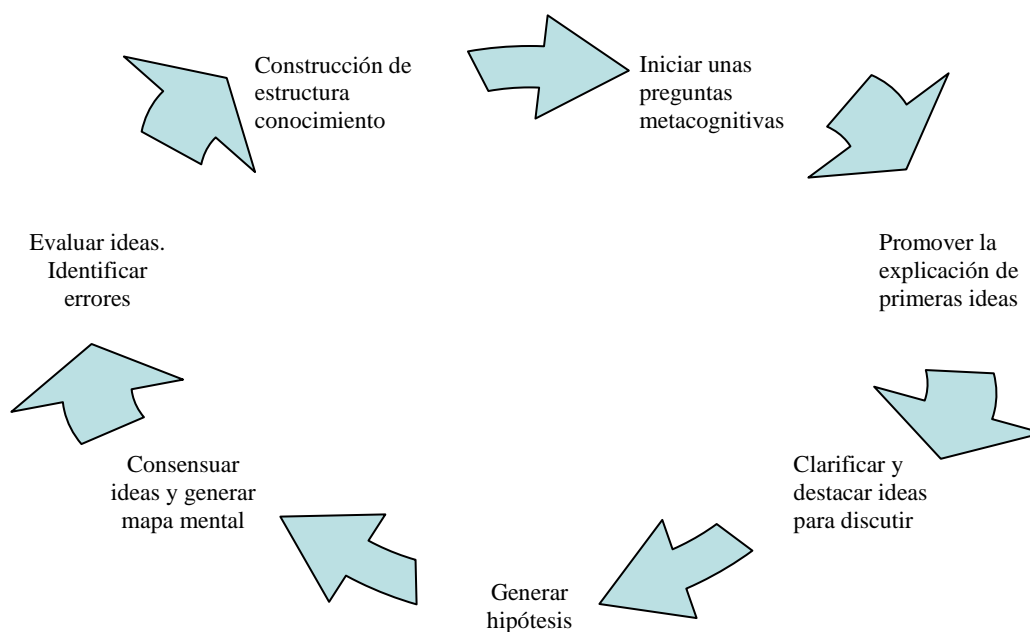
Esto quiere decir que, en el tránsito por la práctica reflexiva, el docente debe contemplar anticiparse como referente, guía y consultor, esto es, el facilitador de los aprendizajes en el ABP. De hecho, Spronken-Smith y Harland (2009), el papel como mediador-facilitador en los docentes, que llevan a cabo este enfoque metodológico, representa la tarea más difícil. En este sentido, Hmelo-Silver y Barrows (2006) proponen las estrategias y los objetivos correspondientes para el desarrollo del aprendizaje basado en problemas.

Savery y Duffy (1995) consideran que existen numerosas concordancias entre el enfoque constructivista y el aprendizaje basado en problemas. De hecho, postulados psicopedagógicos como los aprendizajes por descubrimiento y significativo constituyen una base metodológica fundamental, pero no son los únicos. La labor del docente en el ABP, como mediador de los conocimientos, fortalece el papel interactivo del aprendizaje entre iguales, propugnado por Vygotsky (Cubero y Luque, 2004). Como veremos más adelante, en el proceso de aprendizaje del alumnado la dedicación del docente a esta interacción social en la implementación del ABP resulta ser clave para alcanzar los logros educativos planteados.

Por consiguiente, el docente no interviene ni interfiere en el proceso de aprendizaje, en los descubrimientos ni tampoco en apreciar los logros de los procesos mediante ensayo-error. Los docentes deben mantener un pulso con el autoaprendizaje y el aprendizaje en los grupos del alumnado. Si bien, deba realizar un seguimiento de la

dinámica de los grupos de trabajo, interviniendo en la aclaración de soluciones posibles y resolución de posibles conflictos sociales, persiguiendo la integración de todos los componentes (Figura 5).

Figura 5. El papel del docente en las fases de desarrollo del Aprendizaje basado en Problemas



3.2. El compromiso del alumno en el proceso de aprendizaje

La formación y la dinámica de pequeños grupos de trabajo y el compromiso en la realización de sus tareas conducen a una autonomía en el aprendizaje adquirido por el alumnado. Esta autonomía proporciona al alumno un trabajo autorregulado, basado en las tareas comprometidas en el grupo para resolver el problema planteado. Asimismo, la similitud de éstos con la realidad promueve los aprendizajes significativos y la adquisición de destrezas en la resolución de situaciones complejas de la realidad. De ello se desprende el interés que pueda proporcionar en el alumnado enfrentarse a los retos reales que proporcionan los escenarios geográficos elegidos. De hecho, la actitud favorable hacia el aprendizaje facilita la adquisición de los contenidos por el alumno, según Coll (1997).

En una experiencia docente con ABP en el tercer ciclo, Spronken-Smith (2005) destaca como valores muy positivos el compromiso y el entusiasmo adquirido por el alumnado, aunque considera la sobrecarga en las tareas académicas y las dificultades en la dinámica de los grupos, como consecuencias de posible revisión docente y, que además, inquietan la labor académica del alumnado.

No obstante, uno de los retos en el ABP, no sólo proviene de los escenarios propuestos, sino también de la dinámica de grupo. Todo ello exige en el alumnado aceptar ideas ajenas y consensuar estrategias cognoscitivas y procedimientos de trabajo comunes para alcanzar la resolución del problema. Esto fortalece los postulados sobre la interacción en el aprendizaje (Vygotsky, 2003). En la dinámica de los grupos, canalizada por el docente, convergen y se complementan el aprendizaje cooperativo y colaborativo, generando el razonamiento y la actitud crítica

Precisamente, Barkley et al. (2007) consideran que la colaboración en el ámbito de la didáctica suscita avances significativos, tanto en el conjunto de las competencias intelectuales generales como en la dimensión psicosocial, como consecuencia de la interacción entre los propios alumnos y, entre éstos y los docentes. De forma que si seguimos las pautas de Barkley et al. (2007) se podrían vincular determinadas técnicas colaborativas a determinadas fases del aprendizaje basado en problemas. En el inicio del desarrollo del ABP, la formación de grupos y la estructuración de la tarea corresponden a dos técnicas colaborativas, donde la labor sutil y mediadora del docente resulta crucial para los pasos sucesivos.

Además, Barkley et al. (2007) plantean técnicas relacionadas con el mismo proceso de ABP, como son: el diálogo, la enseñanza recíproca y los organizadores gráficos de información. Entre las técnicas propuestas para vitalizar el proceso del ABP se pueden adquirir técnicas para la resolución de problemas específicos, tal como exponen Exley y Denninck (2007). Estas técnicas de enseñanza en pequeños grupos son: la resolución de problemas por parejas en voz alta y la resolución estructurada de problemas. En todos los casos conviene introducir al alumnado en la adquisición de estas habilidades para mejorar los logros del ABP.

Por consiguiente, si el desarrollo del aprendizaje basado en problemas proporciona la elaboración de respuestas posibles y abiertas, ofreciendo alternativas de

solución a los escenarios geográficos reales, fomentaremos alumnos creativos. Esta metodología refuerza la iniciativa personal, la confianza en sí mismo, tanto como ofrecer habilidades sociales para salvar escollos generados en los grupos. Además, el ABP requiere unas destrezas cognitivas y estrategias en el ámbito de la geografía y disciplinas afines, así como una capacidad vinculada a los valores. En suma, si como Guilford (1983) afirma que la creatividad resulta ser clave en la educación, también se precisa desarrollar y potenciar perfiles de alumnos que acojan las inteligencias múltiples de Gardner (2004).

3.3. El escenario geográfico elegido en el abp

En principio, sugerimos la realización de un pautado progresivo en las exigencias del escenario geográfico. Así, en principio, dicho escenario podría proponerse en concordancia con las propuestas curriculares. Desde estas propuestas podrían seleccionarse un primer conjunto de posibles escenarios geográficos. En este sentido, las imágenes podrían representar ciertos términos geográficos con claridad y evitando equívocos, proporcionando las habilidades y destrezas en la adquisición de este método didáctico.

La identificación precisa y aumentando progresivamente las dificultades del problema planteado, resultan ser claves en establecer un equilibrio entre los retos planteados y las capacidades del alumnado. En este mismo sentido, resulta muy importante que, respetando las exigencias propuestas por los elementos curriculares o las guías docentes universitarias, esencialmente, el problema proporcione interés y significado para ser resuelto por el alumnado. Pues, como señala Coll (1998), atribuir significados a los aprendizajes condiciona el proceso mismo del aprendizaje.

La cuestión estriba si el ABP se aborda como hechos aislados, o si por el contrario, sería posible organizar el currículo en torno a estos problemas. Si bien, como se apuntó más arriba, la Geografía muestra una visión global e interdisciplinar de la realidad, la aplicación sistemática en la realidad de la práctica docente exige, cuanto menos, unas precisiones. Esto es, los problemas reales deben proceder con un referente educativo también real y, evitar en la medida de lo posible, contagiarse de aquellos aspectos relevantes de la realidad circundante. Por ello, hay que ajustar las características obvias de todo tipo de programación didáctica.

Así, resulta bien distinto si el ámbito educativo es obligatorio o universitario, como éste lo hemos abordado en un trabajo anterior (García de la Vega, 2010), lo dejaremos de lado. Por tanto, en la educación obligatoria se precisa un planteamiento vertical, que atañe a todos los niveles educativos donde se desarrolle el aprendizaje basado en problemas. De manera que conviene compaginar los escenarios geográficos con la propuesta curricular, mediante la programación anual y de aula. En este sentido se debe proceder próximo a la habitual actividad del docente, atendiendo la secuencia temporal donde se registre una gradación de los problemas planteados relacionados con los aprendizajes adquiridos.

Sin embargo, el potencial creativo y desarrollo de la autonomía y de la cooperación en el aprendizaje basado en problemas está determinado por las condiciones socio-educativas del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, las posibilidades didácticas derivadas del aprovechamiento educativo de los sistemas de información geográfica y los recursos en la red, mencionadas por Solem (2001) y desarrolladas en un trabajo anterior (García de la Vega, 2009), aparecen restringidas dentro del marco educativo y social donde se pretende implementar el ABP.

4. ETAPAS DE DESARROLLO DE LAS ABP EN LA FORMACIÓN SUPERIOR

Las cinco etapas propuestas en este trabajo aparecen mencionadas en los trabajos de Barrows (1986 y 1996) y Hmelo-Silver y Barrows (2006). Recordemos, una vez más, que Barrows lleva años contribuyendo en la metodología del ABP. Nosotros hemos sintetizado algunos pasos, o por el contrario, hemos extendido aquellos otros más afines a la didáctica de la Geografía. En este sentido, hemos contemplado otras aportaciones mencionadas a lo largo de este trabajo y recogidas en la bibliografía (Figura 5).

Una vez entregado el escenario geográfico mediante el soporte determinado, sea papel (imagen fotográfica, imagen de satélite, mapa o plano, informe...) o digital (imagen fotográfica, película, diversos enlaces de la web), se precisa leer u observar con atención el documento. En esta primera fase del ABP, cada uno de los grupos de alumnos realiza un trabajo personal, cuya clave es la identificación de los elementos que

integran el mencionado documento. Incluso, atendiendo aquellas observaciones por disparatadas que puedan ser.

A continuación, esta etapa inicial se resuelve con una lluvia de ideas y a través de la expresión oral de todos aquellos elementos observados. Si bien, los grupos mantienen absoluta autonomía, el docente se ofrece como mediador para garantizar la participación de todos los alumnos. En este sentido, Hmelo-Silver y Barrows (2006), consideran que la labor docente consiste en promover la generación de ideas expresadas en voz alta, generando planteamientos metacognitivos, y dinamizar la labor de todos los alumnos del grupo. En suma, el objetivo consiste en lograr un primer diagnóstico del escenario proporcionado.

En la segunda etapa, los alumnos elaboran un listado de aquellos términos y conceptos cuyo significado sean conocidos y desconocidos. Se trata de hallar todo tipo de referentes espaciales y temporales en relación con el escenario geográfico, incluso unos aparecerán en el documento y otros se intuyen o se les menciona (p. e.: nombres de personas y lugares, o bien, fechas de hechos y lugares).

La tercera etapa corresponde al reparto de tareas entre los miembros del grupo para plantear la actuación y un cronograma con el reparto de esas tareas y una estrategia posible sobre la resolución del problema. En esta fase, el reparto de tareas supone la posibilidad de llevar a cabo técnicas específicas de grupos pequeños o colaborativos.

En la cuarta etapa se elabora una hipótesis y se delimitan las fases de resolución, producción, prueba y demostración. Los momentos más creativos del ABP tienen lugar en esta etapa, pues surgen situaciones de aprendizaje desde situaciones de ensayo y error. Así también lo consideran Hmelo-Silver y Barrows (2006).

Al final, en la quinta etapa se produce la compilación y organización de la información. Posteriormente, se realiza el análisis y la interpretación de los elementos definidos así como de sus interrelaciones. Y, por último, se elabora un informe donde aparezca el análisis y diagnóstico del escenario y unas conclusiones donde se muestran las posibles alternativas y recomendaciones. También se puede considerar incluir en el documento, una valoración crítica y comprometida con el escenario, pero siempre ofreciendo posibles alternativas ajustadas a la realidad.

5. ELECCIÓN Y DEFINICIÓN DE UN ESCENARIO GEOGRÁFICO REAL

La definición de los escenarios geográficos debe reunir los rasgos mencionados arriba del ABP, considerando el marco educativo objetivos propuestos en el marco educativo del ABP. Esto es, según Savery (2006) se trata de integrar conocimientos y destrezas para proporcionar una solución real al problema definido. La convergencia y definición de las destrezas y habilidades, propias de la Geografía, adquiridas o en fase de desarrollo deben poderse aplicar al problema planteado en dicho escenario. Asimismo, según se advirtió con anterioridad, la claridad del escenario elegido y de los elementos objeto de análisis, para su posterior diagnóstico y propuesta de soluciones, han de ser mostrar nitidez y relevancia en el documento. Caso contrario, se perjudicaría todo el proceso y desarrollo del ABP.

De hecho, cabe señalar que esta claridad proviene de la selección de los elementos curriculares, especialmente los contenidos, relacionados con dichos escenarios geográficos. Así, en la estructura, definición y diseño del problema objeto de estudio en el escenario han de concurrir unas determinadas destrezas y habilidades del ámbito de la Geografía que precisan ser aplicables al objeto del problema, además de poder ser registradas en una posterior evaluación del ABP.

Asimismo, en el ABP se remueven los aprendizajes significativos adquiridos por el alumnado, generando estrechos vínculos con el problema propuesto. Esto quiere decir que, en determinados casos, los alumnos pudieran ser hábiles en los medios informáticos, o por el contrario, identificar los elementos del paisaje y la dinámica de los mismos en el escenario objeto de estudio. Así pues, parece conveniente que, en el escenario geográfico, puedan converger todos los elementos del entorno natural y los agentes que intervienen en el paisaje. Dichos escenarios deben justificarse desde el currículo, suscitando posibles situaciones problemáticas extraídas de la realidad y permitiendo la formación académica del geógrafo.

Por tanto, el ABP debiera cubrir todas aquellas competencias vinculadas a la elaboración de informes y participaciones orales, trabajo en grupo, adquisición de destrezas relacionadas con la obtención y selección de la información, precisión en el conocimiento de la terminología científica de la disciplina geográfica... entre otras.

Además, relacionadas estrictamente con el ABP, serían el desarrollo de la capacidad de análisis de los elementos del escenario geográfico, así como el diagnóstico de sus relaciones y unas conclusiones, dirigidas a establecer propuestas alternativas, donde pueden contemplarse las valoraciones críticas pero con el objetivo de realizar propuestas y alternativas posibles. Esto es, dentro del ámbito real.

Figuras 6 y 7: Un chubasco en la vertiente meridional de la Sierra de Guadarrama y un encinar adhesado en Soria (España)



Savery (2006) considera que el aprendizaje basado en problemas requiere objetivos tanto para los alumnos como para el docente o mediador. Bruner (1978), al estudiar los procesos mentales del aprendizaje, resaltó los rasgos identificativos que generaban una categorización cognoscitiva sobre el carácter disyuntivo o conjuntivo sobre determinados elementos.

Los dos últimos escenarios propuestos ofrecen distintas imágenes de Castilla (Figuras 6 y 7). En ellas se aprecia distintos rasgos paisajísticos, el relieve y el roquedo, el clima, la vegetación... A la izquierda se atisba la hidrografía y el poblamiento. En el escenario de la derecha se aprecia la labor de poda sobre las especies adhesionadas y se observa la aparición de otras especies de porte arbustivo, aunque son arbóreas.

En el escenario elegido se deben ofrecer unos elementos geográficos significativos y distintivos con el fin de ser identificados por el alumnado para su posterior análisis. Puesto que, la situación planteada es resultado de los contenidos programados, el docente debe atenuar la aparición de elementos perturbadores del escenario propuesto. Ahora bien, ello no significa que la interpretación realizada no pueda diferir de la prevista por el docente. Es más, podría constituir la clave de éxito del aprendizaje alcanzado en esta metodología. Siempre que estuviera justificado.

6. CONCLUSIONES

El aprendizaje basado en problemas en Geografía exige integrar distintos rasgos de esta disciplina y de otras afines, otorgándole un carácter interdisciplinar. Asimismo, promueve el rol de facilitador en el docente así como la autonomía y el trabajo autorregulado en el alumno, además de reforzar las habilidades sociales para alcanzar las soluciones a los escenarios propuestos. Además, esta metodología puede compartir postulados con el constructivismo, como el aprendizaje por descubrimiento y significativo, así como la interacción social. Todos ellos reforzaran las bases del ABP, desplegando su fortaleza sobre la participación activa del alumnado y reforzando el papel mediador del profesorado.

La selección idónea de los escenarios geográficos resulta clave en el desarrollo óptimo del ABP. Éstos han de extraerse de la realidad, pues generaran retos en la misma resolución para los alumnos. En este sentido, la claridad de las imágenes, evitando posibles equívocos con otros elementos, e incluso, destacando los elementos reseñables que son objeto de estudio son rasgos dominantes de este método. Asimismo, la adaptación a los escenarios seleccionados deberá ser proporcional a las características del perfil del alumnado.

Agradecimientos

A Esther Andrés por la traducción al inglés.

BIBLIOGRAFÍA

BARKLEY, E. F.; CROSS, K. P. y MAJOR, C. H. (2007): *Técnicas de aprendizaje colaborativo*, Morata y Ministerio de Educación y Ciencia.

BARROWS, H. S. (1986): A Taxonomy of problem-based learning methods. En *Medical Education*, nº 20, pp. 481-486.

-(1996): "Problem-Based Learning in medicine and beyond: A brief overview". En WILKERSON, L. y GIJSELAERS, W. H. (eds.): *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice*, Jossey-Bass Pub., San Francisco, pp. 3-12.

BRADBEER, J. (1996): "Problem-based learning and fieldwork: a better method of preparation". En *Journal of Geography in Higher Education*, vol.20, nº 1, pp. 11-18.

BRUBACHER, J. W.; CASE, Ch. W. y REAGAN, T. G. 2005. *Cómo ser un docente reflexivo*, Gedisa, Barcelona, 173 pp.

BRUNER, J. S. (1978): *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.

COLL Salvador, C. (1997): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona: Paidós.

-(1998): "La teoría genética y los procesos de construcción de conocimiento en el aula". En CASTORINA, J. A. et al.: *Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones*. México: Paidós.

CUBERO, R. y LUQUE, A. 2004. "Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo". En Coll Salvador, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (eds.): *Desarrollo Psicológico y Educación*, vol. 2º. Madrid: Alianza.

EXLEY, K. y DENNICK, R. (2007): *Enseñanza en pequeños Grupos en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

FERNÁNDEZ CASO, M. V. (2007): "Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía". En FERNÁNDEZ CASO, M. V. y GUREVICH, R. (coord.). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas*. Buenos Aires: Biblos.

GARCÍA DE LA VEGA, A. (2009): "El aprendizaje basado en problemas como estrategia docente para una herramienta TIC en la didáctica de la Geografía". En *IV Congreso Ibérico de Didáctica de Geografía*. Lisboa

-(2010): Aprendizaje basado en problemas: aplicaciones a la didáctica de las ciencias sociales en la formación superior En *II Congr s Internacional de Did ctiques*. Gerona,

GARDNER, H. (2004): *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.

GUILFORD, J. P. (1983): "La creatividad: pasado, presente y futuro". En GUILFORD, J. P.; LAGEMANN, J. K.; EISNER, E. W.; SINGER, J. L.; WALLACH, M. A.; KOGAN, N.; SIEBER, J. E. y TORRANCE, E. P. *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.

HMELO-SILVER, C. y BARROWS, H. S. (2006): Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator. En *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, vol. 1, n  1.

PERRENOUD, Ph. (2001): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Gra .

SAVERY, J. R. (2006): Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. En *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, n  1,

SAVERY, J. R. y DUFFY, T. M. (1995): Problem Based Learning: An instructional model and its constructivist framework. En *Educational Technology*, n  35, pp. 31-38.

SCHÖN, D. A. 1992. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, Barcelona.

SCHÖN, D. A. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando act an*. Barcelona: Paidós.

SOLEM, M. (2001): "Using geographic Information Systems and the Internet to Support Problem-based Learning". En *Planet*, n  2, pp. 22-24

SPRONKEN-SMITH, R. (2005): "Implementing a Problem-Based Learning Approach to Teaching Research Methods". En *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 29, nº 2.

SPRONKEN-SMITH, R. y HARLAND, T. (2009): Learning to teach with problem-based learning. En *Active Learning in Higher Education*, nº 10, pp. 138-153.

VYGOTSKY, L. S. 2003. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

**EDUCAÇÃO INFANTIL E A HERMENÊUTICA PEDAGÓGICA
DE DISPOSITIVOS LEGAIS SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA**

Dirléia Fanfa Sarmiento

Centro Universitário La Salle (Unilasalle)

Canoas. Brasil

E-mail: fanfa@unilasalle.edu.br

Evaldo Luis Pauly

Centro Universitário La Salle (Unilasalle)

Canoas. Brasil

E-mail: evaldo@unilasalle.edu.br

Fecha de recepción: 29 de Abril de 2010.

Fecha de aceptación: 15 de Mayo de 2010.

RESUMO. O artigo discute algumas temáticas presentes na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança articulando nessa discussão dados empíricos de uma pesquisa com crianças sobre o contexto da Educação Infantil. Dentre tais temáticas, destacam-se a concepção de criança e infância; a família e a escola como contextos de desenvolvimento; os fatores de proteção e risco ao desenvolvimento infantil; o protagonismo da criança e o direito ao brincar, entre outras. Critica o senso comum do Magistério a partir da proposição de uma hermenêutica pedagógica de dispositivos legais que versam sobre os Direitos da Criança. Toma como hipóteses de que tal hermenêutica produziria um senso científico capaz de superar, pedagógica e politicamente, as limitações ideológicas daquele senso comum.

Palavras-Chave. Direitos da Criança, Hermenêutica Pedagógica, Práticas Educativas, Educação Infantil

RESUMEN. El artículo analiza algunas temáticas presentes en la Convención Internacional sobre los derechos de los Niños mostrando datos empíricos de una investigación con niños en el contexto de la Educación Infantil. Entre estas cuestiones, destacan la infancia; la familia y la escuela en contextos de desarrollo; los factores de protección y el riesgo desarrollo infantil; el papel del niño y el derecho a jugar, entre otros.

Palabras Clave. Derechos del Niño, Hermenêutica pedagógica, Práticas Educativas, Educación Infantil.

INFANTILE EDUCATION AND THE PEDAGOGIC HERMENEUTICS JURIDICAL DEVICES ON THE RIGHTS OF THE CHILDREN

ABSTRACT. The article analyzes some present subject matters in the International Convention on the rights of the Children showing empirical information of an investigation with children in the context of the Infantile Education. Between these questions, they emphasize the infancy; the family and the school in contexts of development; the factors of protection and the risk infantile development; the paper of the child and the right to play, among others.

Keywords. Laws of the Child, Pedagogic Hermeneutics, Educational Practices, Infantile Education.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre os Direitos da Criança intensificou-se no decorrer dos últimos anos, no Brasil. Essa discussão foi balizada principalmente pelo que preconiza a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança adotada pela Resolução 44/25 da Assembléia Geral da ONU aprovada em 20 de novembro de 1989. A referida convenção foi ratificada pelo Governo brasileiro pelo Decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990, passando a fazer parte dos princípios constitucionais da república federativa brasileira. Os cinquenta e quatro artigos que compõe a Convenção preconizam um conjunto de direitos fundamentais que devem ser assegurados a todas as crianças relacionados à sua sobrevivência, ao seu desenvolvimento, à sua proteção e à sua participação. Tais direitos estão alicerçados no princípio da centralidade da criança em todas as ações e decisões referentes a ela. Enquanto prioridade absoluta é de competência da família, da sociedade e do Estado o dever de protegê-la e assegurar que seus direitos sejam observados (Cf. Arts. 2, 3, 5).

A garantia dos Direitos da Criança é uma das condições para o desenvolvimento integral e bem-estar infantil, como salienta a própria Convenção, a Constituição Federal Brasileira, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Nesse sentido, a garantia dos direitos da criança é uma das formas de minimizar a sua vulnerabilidade natural, cultural, social, ética e ontológica. A Convenção estabeleceu

um princípio normativo para todas as ações sociais e governamentais que envolvam a infância, qual seja, a necessária consideração do “interesse maior da criança” (Art. 3). Neste artigo, cabe-nos destacar o direito à Educação (Art. 18) para o caso brasileiro. Na última década, a Educação Infantil no Brasil sofreu uma extraordinária ampliação na oferta de matrículas, especialmente, nas Creches, instituições educacionais especializadas no atendimento das crianças de zero a 3 anos de idade. A Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio - PNAD, do IBGE, de 2007, apontava uma taxa de escolarização de 70,1% da população na faixa etária correspondente à Educação Infantil. O quadro abaixo ilustra essa situação:

ANO	CRECHE	PRÉ-ESCOLA
1995		4.093.625
1998	381.804	4.111.120
1999	831.978	4.235.278
2000	916.864	4.421.332
2005	1.414.343	5.790.670
2009	1.888.485	4.822.397
Evolução 1999/2009 das matrículas em creches		494,6%
Evolução 1999/2009 das matrículas em Pré-escolas		17,3%

Evolução do número de matrículas em creche e pré-escola no Brasil nos últimos anos

Fonte: INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse estatística da educação básica:** censo escolar do ano respectivo.

A Sinopse do Professor da Educação Básica de 2009 do INEP apontava a existência de 369.698 professoras atuando na Educação Infantil (sendo que desse total apenas 11.284 docentes eram do sexo masculino). Quase a metade desse corpo docente possuía formação superior para o exercício do magistério. Atuando nas creches havia um total de 127.657 docentes. Este artigo discute a função muito peculiar desses docentes que traduzem cotidianamente para as crianças matriculadas na educação infantil o que de fato significam os direitos da infância.

CONVERSAS DE SALA DOS PROFESSORES

Qualquer pessoa que converse na sala dos professores sobre as leis educacionais brasileiras já afirmou ou já ouviu frases como estas: “Na prática, a lei não funciona”, “Não adianta, lei só existe no papel”, “Direitos Humanos só defende bandido”, “A lei só vale para os pobres”, “Essa lei é de primeiro mundo, não serve para o Brasil”, “Temos leis demais e justiça de menos”, etc. Esses pensamentos estão baseados na experiência de vida dessas pessoas, por isso são convicções arraigadas nas consciências. Compõem o pensamento hegemônico de nossa cultura política, são, portanto, crenças do senso comum. Por isso, a óbvia dificuldade pedagógica em superá-las pelo senso científico.

Na prática, as determinações legais decorrentes da Convenção assemelham-se mais à mentira do que à verdade. Parecem mais declarações de boas intenções do que realização efetiva da lei vigente. Qualquer tendência pedagógica democrática admite que estas garantias mínimas asseguram o direito universal à educação. Qualquer comparação razoável entre os ideais democráticos prescritos na Convenção e nas legislações nacionais dela derivada, com o que se vive nas salas de aulas dos diferentes sistemas de ensino, concluirá o óbvio: a lei não funciona.

DIREITOS DA CRIANÇA E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

A criança, já no ventre materno, é um ser que possui direitos. A Convenção estabelece, no Art. 6, “o direito inerente à vida”, buscando assegurar “[...] na máxima medida possível a sobrevivência e o desenvolvimento da criança”. Ao nascer, toda criança tem direito a receber um nome e ter uma nacionalidade, de conhecer, conviver e ser educada por seus pais sempre que isso seja compatível com o interesse superior da criança (Cf. Art.7). O nome é parte constituinte da personalidade da pessoa, pois a personaliza e a identifica nos contextos familiar, social e profissional. O direito da família nomear a criança implica no reconhecimento do desejo amoroso e esperançoso dos adultos projetados na criança. O registro público do nome da criança, especialmente a partir do século XVII na França, historicamente, acaba por combater um certo “infanticídio tolerado” como, por exemplo, registra Ariès (1981) apontando para a

provável importância da “história do batismo, da idade do batismo, do modo de administração” que o autor não chegou a aprofundar em seu estudo sobre a história da infância (p. XV).

A família é o primeiro e principal contexto de desenvolvimento, de educação e de socialização da criança (D’ávila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005) seguido pela escola. Estes contextos de desenvolvimento, enquanto mediadores entre o mundo e a criança, são fundamentais para que ela possa se desenvolver de forma plena e integral e se constituir enquanto pessoa através de um processo de humanização (Vigotski, 1998). Ao se falar em família, é preciso romper com a idéia de um modelo universal em termos de relações vinculares e estruturais. Dependendo dessas relações e das formas como elas se estruturam podem surgir configurações familiares diferenciadas (Vainfas, 1992; Osório, 1996; Setton, 2002). Contudo, independente da configuração familiar, a família continua sendo o

[...] elemento natural e fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros, e em particular das crianças, deve receber a protecção e a assistência necessárias para desempenhar plenamente o seu papel na comunidade [...] *a criança*, para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade, deve crescer num ambiente familiar, em clima de felicidade, amor e compreensão (Convenção dos Direitos da Criança, 1990, p. 3, grifo do documento).

O desenvolvimento infantil é compreendido como um processo dialético, gradativo e seqüencial (Vigotski, 1998) em que se entrecruzam elementos de ordem interna e externa nas diferentes dimensões constitutivas do ser humano (físico, mental, espiritual, psíquica, afetiva, moral e social). Maia e Williams (2005) salientam a importância de serem consideradas as variáveis que podem comprometer o desenvolvimento da criança (fatores de risco) e aquelas que podem contribuir para a ocorrência de um desenvolvimento saudável (fatores de proteção). Maus-tratos, violência, abuso, abandono, exploração e negligência são exemplos de fatores de risco que podem comprometer o bem estar e o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, é obrigação dos pais e do Estado proteger a criança de qualquer uma destas formas de agressão (Cf. Artigos 19, 32, 36). Esses fatores de risco comprometem severamente a saúde física e psíquica da criança e, em decorrência, seu desenvolvimento e

aprendizagem (Maia & Williams, 2005), principalmente se os seus agressores são aqueles que possuem o dever de protegê-la. A criança que sofre alguma dessas agressões costuma manifestar “sinais” que possibilitam aos pais (não sendo alguns deles o próprio agressor), responsáveis, educadores e demais profissionais inferir que ela sofreu tal abuso desde que eles possuam sensibilidade para perceber tais sinais. Por isso, as pessoas que convivem com a criança, principalmente os pais ou responsáveis, devem estar sempre atentas aos seus comportamentos. Inclusive, com base no que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente qualquer suspeita ou confirmação de violência deve ser denunciada às autoridades competentes (Art. 245 do Estatuto). Em relação aos fatores de proteção, Maia e Williams (2005) mencionam os aspectos atinentes as próprias características pessoais da criança, da família e os tipos e fontes de apoio que podem ser utilizados tanto pela criança quanto pela família. O amor incondicional à criança, os vínculos afetivos, o suporte parental, e um ambiente familiar e escolar positivo contribuem significativamente para que a criança possa construir, paulatinamente, competências de resiliência (Yunes, 2003) que lhe viabilizem enfrentar as possíveis adversidades no decorrer de seu desenvolvimento.

A criança que é amada incondicionalmente (isto é, independente de sua condição física, biológica e/ou psíquica; de suas possibilidades e limites), por aqueles que a tenham legalmente ao seu cargo, provavelmente construirá estruturas psico-afetivas e cognitivas mais sólidas. Tais estruturas lhe permitirão superar de forma positiva as dicotomias presentes em cada uma das etapas de seu desenvolvimento (Erickson, 1998), podendo ter um desenvolvimento integral e vir a se transformar em uma pessoa mais equilibrada e saudável. As interações sociais que a criança estabelece com seus cuidadores, entre pares e com as demais pessoas de sua convivência lhe possibilitam a (res) significação e apropriação de conhecimentos, normas, valores, crenças, tradições circundantes em seu contexto sócio-cultural (Sarmiento, 2008). Da qualidade dessas interações vai depender a potencialização ou a minimização tanto das capacidades infantis quanto de sua vulnerabilidade. Um ambiente saudável e acolhedor, na família e na escola, contribui para o bom desempenho infantil, mas é importante ressaltar que ele sozinho não assegura o sucesso na aprendizagem, pois é necessário considerar vários fatores que podem interferir nesse processo, sejam eles de ordem interna ou externa à criança. Assim, tanto na família quanto na escola, a dinâmica dos modos de relações

deveriam estar pautados na cooperação e no respeito mútuo, pois são eles que vão viabilizar à criança a construção de regras e o desenvolvimento de sua autonomia moral e intelectual (Piaget, 1994). A formação de pessoas autônomas pressupõe a existência de tempos, espaços e situações que propiciem a construção e o desenvolvimento de tal autonomia.

O Art. 18 da Convenção estabelece que “A responsabilidade de educar a criança e de assegurar o seu desenvolvimento cabe primacialmente aos pais e, sendo caso disso, aos representantes legais”. Além disso, compete a eles assegurar “[...] as condições de vida necessárias ao desenvolvimento da criança” (Art.27). Vale ressaltar o Art. 23, quando ele faz referências à criança com necessidades educacionais especiais e salienta que os Estados Partes reconhecem que ela tem “[...]o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação ativa na vida da comunidade”. Além disso, de ter

acesso à educação, à formação, aos cuidados de saúde, à reabilitação, à preparação para o emprego e a atividades recreativas, e beneficie desses serviços de forma a assegurar uma integração social tão completa quanto possível e o desenvolvimento pessoal, incluindo nos domínios cultural e espiritual (Artigo 23).

É oportuno reforçar a idéia de que a formação dos pais é fundamental para que eles possam educar de forma plena seus filhos. Nesse sentido, é pertinente a observação de Piaget (1974):

se “toda pessoa tem direito à educação”, é evidente que os pais também possuem, e igualmente “por prioridade”, o direito de serem senão educados, ao menos informados e mesmo formados no tocante à melhor educação a ser proporcionada aos seus filhos (p.57).

A escola pode contribuir para o processo formativo dos pais propondo encontros em que sejam discutidos aspectos relativos à educação da criança. Enquanto contexto de desenvolvimento com funções distintas, a família e a escola precisam estar em constante relação pois a dinâmica dos modos de relação que se constituem entre ambas, sejam essas de “continuidades ou de rupturas” pode trazer implicações tanto para a promoção quanto para a inibição do desenvolvimento, da aprendizagem e da socialização da

criança (Setton, 2002). Vale salientar que a participação da família no contexto escolar não pode ficar restrita a encontros formativos, a presença dos pais em apresentações atinentes às datas comemorativas ou a tradicional reunião para a entrega de documentos relativos ao desempenho escolar num determinado período. É necessário ampliar essas iniciativas através da abertura de espaços efetivos e criativos de participação na revitalização do Projeto Político Pedagógico; na elaboração, acompanhamento e avaliação do planejamento anual; nas instâncias decisórias; enfim, nos processos e práticas de gestão educacional. Algumas dessas iniciativas, inclusive, já são previstas em dispositivos legais como forma de assegurar a democratização da gestão escolar.

A educação, compreendida no seu sentido amplo, é um processo que perpassa as diferentes fases evolutivas do ser humano. Segundo o Art. 29, tem como finalidade:

- a) Promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades;
- b) Inculcar na criança o respeito pelos direitos do homem e liberdades fundamentais e pelos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;
- c) Inculcar na criança o respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua;
- d) Preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena;
- e) Promover o respeito da criança pelo meio ambiente.

A partir do exposto acima, um dos desafios da educação é auxiliar a criança a construir o espírito da solidariedade alicerçado numa cultura da paz. A educação para a paz pressupõe trabalhar com valores, atitudes, tradições, comportamentos e modos de vida fundados sobre o respeito à vida, ao princípio de soberania, aos direitos humanos, à promoção de igualdade entre homens e mulheres e à liberdade de expressão; o compromisso de resolver pacificamente os conflitos; os esforços desenvolvidos para responder às necessidades planetárias; a promoção do desenvolvimento dos e entre os povos. Para tanto, é necessário propor à criança situações de aprendizagem que lhe possibilitem vivenciar em seu cotidiano, de forma concreta, a experiência do respeito ao

outro, a construção de valores humanísticos, a cooperação, a tolerância e a solidariedade (Jares, 2002; Tuvilla, 2004).

No Art. 31 fica evidente o direito da criança “[...] ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística”. Merece ser enfatizado nesse cenário o direito ao brincar, tanto no contexto familiar quanto no escolar, como sendo uma das condições para o desenvolvimento e a aprendizagem na infância. Para Vygotsky (1991) através do brincar a criança cria situações imaginárias, atribui novos significados aos objetos e norteia sua ação não mais a partir do percebido, mas sim do imaginado. Ou seja, age numa esfera cognitiva além do seu nível de desenvolvimento real. Vale enfatizar que quando Vygotsky menciona a questão do brinquedo, está se referindo à brincadeira do faz-de-conta. Nesse tipo de brincadeira a criança cria situações imaginárias e “e se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; [...] é como se ela fosse maior do que é na realidade” (idem, p. 117). Nesse sentido, Vygotsky conclui que: “A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar”. Segue afirmando que: “A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança” (ibidem). O brincar contribui para o desenvolvimento da criatividade, da construção da autonomia e da socialização sendo uma das formas de relação entre a criança e o mundo adulto. Para que a criança possa brincar, é necessário que sejam assegurados tempos e espaços (Redin, 1998), pois é comum o cerceamento desses espaços e tempos em detrimento de atividades consideradas “sérias”. Assim, ao negar o direito ao brincar também se negam as possibilidades de, através desse brincar, a criança vivenciar plenamente sua infância (Sarmiento & Rapoport, 2009).

O Artigo 12 da Convenção explicita que a criança possui “[...] o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade”. Já o Artigo 13 salienta que: “A criança tem direito à liberdade de

expressão. [...] de procurar, receber e expandir informações e idéias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança”. A criança possui condições de dizer a sua palavra expressando sua visão e concepção sobre o mundo circundante. Contudo, conforme bem expressam Silva, Barbosa e Kramer (2005), “as crianças não têm tido muitas oportunidades de se colocarem como sujeitos, mesmo diante das conquistas atuais no que diz respeito aos direitos das crianças” (p.52). Um dos aspectos que compromete o protagonismo infantil é a visão adultocêntrica que se faz presente em grande parte das propostas educativas direcionadas à infância. De acordo com Kramer e Nunes (2007): “O adultocentrismo é uma expressão utilizada para designar, em analogia ao etnocentrismo, uma abordagem da infância e do mundo social e cultural do ponto de vista do adulto” (p. 451). Continuam as autoras: “Em oposição a essa visão adultocêntrica, os trabalhos relativos aos direitos das crianças, de base filosófica, ético-política, sociológica ou psicológica, têm postulado a busca de compreensão da infância e do mundo a partir do ponto de vista das crianças”. (idem). Assim, é fundamental assegurar espaços e tempos para que a criança tenha “vez e voz”, condições de expressar seus pensamentos, desejos, sentimentos e temores sejam no contexto familiar, escolar ou em estudos que tem como foco o mundo infantil (Rocha, 1999, 2008).

A HERMENÊUTICA PEDAGÓGICA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

A lei é a expressão racional da cultura política e, como expressão cultural, o conteúdo da lei não pode ser aplicado de forma imediata. A lei, numa república, precisa de mediações, ou seja, precisa ser interpretada pela cidadania, especialmente pelos profissionais encarregados de ensiná-la. Para que a lei funcione na prática não é suficiente que o Magistério apresente o conteúdo da lei para o corpo discente. É preciso que exercite a interpretação racional da lei, ou seja, que saiba desenvolver uma hermenêutica pedagógica dos conteúdos da legislação educacional e das normas produzidas pelos gestores políticos dos sistemas de ensino. No caso brasileiro, destaca-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) exige que seu conteúdo seja interpretado como condição de possibilidade de sua aplicação à realidade como está explícito no seu art. 6º: “Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais

a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento”.

Por sua vez, a necessidade de interpretação dos conteúdos da lei está implícito no artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pois a Educação Básica pode organizar-se das mais diferentes formas “sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”, ou seja, a organização da Educação Básica depende da interpretação pedagógica que define tais processos. Assim, quando as normas e a legislação educacional entram em conflito com a realidade como se viu na análise, mesmo superficial, do art. 4º da LDB. A interpretação da lei tem o objetivo de superar estes conflitos. De acordo com Hermann (2002):

A educação, que também é uma práxis, pode tornar mais esclarecida para si mesma o seu agir também em relação à ética e compreender melhor sua dimensão formativa. O saber moral, capaz de orientar a ação nas situações concretas, cria condições de superação dos conflitos decorrentes de diferentes normas que atuam no ambiente educacional, sejam as subjetivas de cada educador, sejam as profissionais ou as institucionais (p. 97).

Desse modo, a pedagogia pode valer-se da hermenêutica necessária ao exercício da cidadania. Streck reconhece que a aplicação do direito no Brasil demonstra a “inefetividade da expressiva maioria dos direitos sociais previstos na Constituição” (2005, p. 293). Esse fato implica na “função social do Direito” confrontar o conteúdo legal com a realidade social. Portanto, conforme salienta Streck (2005), importa menos dominar o conteúdo da Constituição do que compreendê-la “como mecanismo prático que provoca (e pode provocar) mudanças na realidade. No topo do ordenamento, está a Constituição. Esta Lei Maior deve ser entendida como algo que constitui a sociedade, é dizer, a constituição do país é a sua Constituição” (p. 292). A hermenêutica do Direito, segundo este autor, teria criado um “novo modelo constitucional” que

supera o esquema da igualdade formal rumo à igualdade material, o que significa assumir uma posição de defesa e suporte da Constituição como fundamento do ordenamento jurídico e expressão de uma ordem de convivência assentada em conteúdos materiais de vida e em um projeto de superação da realidade alcançável com a integração das

novas necessidades e a resolução dos conflitos alinhados com os princípios e critérios de compensação constitucionais (p. 293).

A hermenêutica proposta pelo jurista Norberto Bobbio aponta nessa mesma direção. Bobbio (2004) tenta superar as limitações da concepção liberal de cidadania, propondo ir além da soberania do eleitor individual, porque o sujeito democrático se consolida com os “chamados direitos públicos subjetivos que caracterizam o Estado de direito”, pois no seu surgimento

ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. No Estado despótico, os indivíduos singulares só têm deveres e não direitos. No Estado absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de direito é o Estado dos cidadãos (p. 78).

A principal inovação jurídica da atual LDB em relação às anteriores é a definição de educação como “direito público subjetivo” (art. 5º). Assim, valendo a tese de Bobbio, tal definição inseriu a educação entre as políticas fundamentais do Estado democrático de direito no Brasil. A LDB, em decorrência, declara o “preparo para o exercício da cidadania” entre os objetivos da educação (art. 2º). Exercer a cidadania é assumir-se como indivíduo que tem direitos, como sujeito de direitos. Nas democracias republicanas, todas as pessoas são cidadãs porque são detentoras de poder subjetivo, isto é, cada uma delas, possui direitos que as torna soberanas! Com a democracia, a soberania passou a pertencer a qualquer uma pessoa do povo. É o caso da República brasileira cuja soberania originária está e é do povo: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente” (Constituição Federal, art. 1º).

O senso comum do Magistério tem dificuldade para aceitar a radicalidade democrática desta definição constitucional. Ser cidadão do Estado democrático de direito é ser soberano, isto é, ser sujeito portador de direitos. Na posse de direitos para, de fato, usufruí-los há que se estabelecer os deveres! Os direitos têm prevalência e antecedência em relação aos deveres. Os deveres do cidadão são consequência de seus

direitos. Deveres são derivados dos direitos, isto é, são secundários, são o momento segundo que decorrem do momento primário que é a proclamação republicana dos direitos do cidadão. Apenas um exemplo: nenhum estudante tem o dever de fazer a prova por decisão arbitrária de seu docente, na verdade, o aluno tem direito de aprender e para verificar se, de fato, exerceu esse seu direito, a professora submete-o à prova. O dever de o aluno submeter-se à prova, decorre do seu direito de aprender. A regra é simples: primeiro o direito é assegurado para, então e justamente, apresentar a exigência do dever.

A precedência dos direitos em relação aos deveres caracteriza o paradigma da cidadania baseada na individuação do sujeito de direitos; ou, conforme a doutrina jurídica liberal, o Estado assegurar sua soberania no valor universal do indivíduo. O senso comum é, especialmente, contrário à noção liberal que coloca o cidadão acima do Estado. O senso comum tem dificuldades para aceitar que o Estado democrático de direito é servo do cidadão e não este, daquele. O cidadão - e não o Estado - é o fim último da sociedade democrática. No Estado democrático de direito, o cidadão está acima do Estado, mas nunca fora do Estado. Essa é a dialética da democracia, tão difícil de viver, mais difícil ainda de ensinar.

Para o senso comum do Magistério, formar para a cidadania é ensinar direitos e deveres, preponderando os deveres dos alunos, para que, no futuro, sejam cidadãos responsáveis. A educação no Estado democrático de direito, no entanto, ensina um modo de vida! Antes de ensinar obediência, precisa educar para a liberdade. Antes de ensinar deveres, precisa usufruir de direitos. Por isso, a formação para o exercício da cidadania não é tarefa simples. Exige competência e habilidade pedagógicas para enfrentar e superar o senso comum por dentro dele mesmo. Não se forma para a cidadania simplesmente repetindo-se em sala de aula os chavões do senso comum sobre a política que aparentam criticidade! Para ensinar cidadania, os docentes precisam, inclusive, aprender a exercê-la! Só cidadãos e cidadãs podem, com coerência didática, ensinar cidadania. Os docentes exercem sua cidadania? Os Conselhos de Educação de diferentes sistemas de ensino raramente reconhecem a cidadania de seus docentes, dos quais exigem que formem para a cidadania. Segundo Werle (2006), no caso do Rio Grande do Sul, das 80 leis de criação de Conselhos Municipais de Educação

pesquisadas, apenas uma “acena para a presença de professores da rede municipal numa perspectiva mais ampla, referindo apenas “indicados pelo segmento dos professores”, dá espaço para a organização mais autônoma dos professores” (p. 257).

Para desenvolver uma hermenêutica pedagógica da legislação educacional é necessário construir o conceito de “justiça pedagógica” ou “escola justa”. Ou seja, para pensar a legislação educacional a partir de uma hermenêutica pedagógica lei é moldada pelos ideais de sociedade, de pessoa, de justiça e de vida que a cidadania deseja para si mesma, como expressão do poder da cidadania soberana. O Estado democrático de direito realiza a justiça quando reconhece sua inevitável injustiça, a cada momento e em cada ato pelos quais realiza a justiça. Por isso há necessidade de a democracia reinventar-se pela permanente ampliação de direitos, pela superação interminável de sua justiça e inerente injustiça. Por tal razão, a hermenêutica pedagógica da legislação educacional é dialética. Encontra consensos possíveis entre boas contradições. Esta complexa concepção de justiça necessita um processo escolar, sistemático e de longo prazo para, de fato, realizar a formação moral compatível com o exercício da cidadania.

Esta hermenêutica demonstra qual é o ideal da lei; qual é, de fato, a realidade e por último, avalia a relação entre o projeto da lei e o que a realidade oferece objetivamente. Nesse sentido cabe discutir o que é a medida justa entre o projeto político-pedagógico e o que é possível garantir o processo de aprendizagem em cada sala de aula. O problema da educação não é fazer com que os alunos e alunas se identifiquem com a escola. Pelo contrário, o problema aparece com a maior ou menor dificuldade institucional de a escola identificar-se com as crianças e adolescentes que educa! Na democracia, o estado e os serviços públicos existem para servir à cidadania! A escola existe para servir ao corpo discente. A questão a ser resolvida pela análise das políticas educacionais é verificar se, como e em que medida a escola serve às crianças e aos adolescentes. Esse é o problema da pesquisa sobre políticas educacionais. Importa para a avaliação da política educacional, verificar se a escola serve aos interesses de seus educandos quanto à redução das injustiças produzidas pelas desigualdades sócio-culturais, através da oferta de uma educação obrigatória qualificada e qualificadora. O critério ético de avaliação racional das políticas educacionais é medir a capacidade de reduzir a injustiça social pela ampliação da justiça social mediante a prestação de

serviço público à cidadania pelos agentes do Estado democrático de direito. Talvez uma das maiores injustiças sociais é a desigualdade cultural entre as crianças que podem e as que não podem brincar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O texto é decorrente de uma pesquisa em andamento, tipo Estudo de Caso, que tem como problema de investigação como se configuram as práticas educativas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas da rede pública e privada de ensino situadas na Região Metropolitana de Porto Alegre no que se refere à observação dos Direitos da Criança nesse contexto educativo. O eixo de referência é as concepções dos professores que exercem a docência nessas etapas educativas e as crianças inseridas nessas etapas. Nesse texto é feito um recorte nos dados coletados com 22 crianças estudantes da Educação Infantil, no Jardim Nível B, de uma escola da rede privada de ensino, situadas na faixa etária entre 5 e 6 anos recém completos. Nesse contexto, tratando-se de uma pesquisa com crianças que objetiva contemplar, dentre outros aspectos, a escuta das vozes infantis através de linguagens variadas, um dos instrumentos de coleta de dados utilizado foi o desenho seguido do diálogo entre pesquisador e criança sobre o que foi desenhado. O ato de desenhar é uma atividade simbólica e, enquanto tal, opera com signos culturais motivados, repletos de sentidos, os quais estão relacionados diretamente com o desenvolvimento cultural da criança. Assim, o desenho é uma das múltiplas formas de linguagem bastante utilizada pela criança para expressar seus sentimentos, idéia e concepções. As temáticas orientadoras para a realização do desenho foram: a) O que as crianças fazem na Educação Infantil? e b) O que as crianças mais gostam de fazer e que deveria ter mais na Educação Infantil? A opção por estes dois eixos fundamentou-se na idéia de que, ao solicitar que fosse desenhado o que se faz na Educação Infantil, os pesquisadores poderiam ter uma visão geral sobre as situações de aprendizagem que são propostas às crianças no cotidiano. Ao se perguntar sobre as preferências delas, teve-se o intuito de identificar quais situações são mais apreciadas por elas e se essas são contempladas nas práticas educativas.

Em consonância com a posição de Monguilhott (2008), entende-se que: “Os dizeres das crianças ocupam, muitas vezes, um lugar restrito nas instituições educacionais. Compreendê-los, poderá ajudar a pensar nesta instituição e numa forma de refletir sobre esse espaço” (p. 24). Os diálogos entre pesquisadores e crianças foram gravados e transcritos posteriormente. Nesse sentido, a ênfase dada pelos pesquisadores recai sobre o conteúdo da explicação dada por cada criança, sobre o que foi desenhado, primando por aquilo que Demartini (2009) evidencia quando destaca que: “não se pode querer colocar sobre os relatos de crianças os mesmos critérios de análise, querer que eles sejam tratados da mesma maneira que os relatos de adultos” (p. 14). Associado ao desenho, seguido da escuta das crianças, foram realizadas observações do cotidiano escolar, no espaço temporal de uma semana, perfazendo o total de 20 horas de observação. O foco das observações foi a configuração dos espaços e tempos educativos e das situações de aprendizagem propostas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A criança que frequenta a Educação Infantil possui como principais características a imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender e conhecer através do brincar, a capacidade simbólica, o uso de múltiplas linguagens, a participação em jogos que envolvem regras, o processo de construção de sua autonomia e de sua identidade. No contexto da Educação Infantil, foco desse texto, parece fundamental serem considerados, do conjunto de direitos estabelecidos pela Convenção, no mínimo o direito ao brincar e a liberdade de expressão. Tendo por base a análise das observações, dos registros das falas e do conteúdo do que foi expresso através dos desenhos das crianças, na sequência é apresentada a problematização dos dois eixos temáticos selecionados para a discussão.

a) Olhares sobre a organização dos espaços e tempos na Educação Infantil

A Educação Infantil, na escola que se constitui em campo empírico do estudo, está situada num espaço específico destinado a essa etapa educativa. As crianças compartilham espaços tais como Laboratório de Informática, Biblioteca e pracinha, dentre outros, com as crianças que estudam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A sala de aula está estruturada com mesas individuais que são organizadas formando

pequenos grupos. Há armários onde são guardados materiais de uso individual e coletivo. Os brinquedos ficam dispostos numa estante aberta para que as crianças possam acessá-los na hora da brincadeira livre. Faz parte da decoração da sala vários tipos de cartazes com alfabeto e com números. Ao direcionar a atenção para a configuração do espaço educativo, Barbosa e Horn (2001), salientam que: “[...] é fundamental partirmos do entendimento de que este espaço não pode ser visto como um pano de fundo e sim como parte integrante da ação pedagógica” (p.76). Por fim, referem que: “Uma organização adequada do espaço e dos materiais disponíveis na sala de aula será fator decisivo na construção da autonomia intelectual e social das crianças”. As autoras sugerem que na Educação Infantil a organização da sala atenda “cantos fixos e cantos alternativos” em que vários tipos de brinquedos e objetos são disponibilizados para as crianças, favorecendo o brincar e, principalmente, a brincadeira de faz de conta.

A partir das observações realizadas é possível destacar a existência de atividades fixas que são repetidas a cada dia, como é o caso da hora da brincadeira livre que sempre acontece no início da aula. Nesse momento, as crianças escolhem os brinquedos disponíveis na estante (jogos de montar, de tabuleiro, brinquedos de casinha, etc) e brincam com eles. No primeiro dia de observação, a professora refere que terá uma reunião e que as crianças ficarão sob os cuidados da monitora. Por este motivo, o tempo destinado à brincadeira livre “seria menor”, pois as crianças fariam outras atividades direcionadas evitando “maiores transtornos em termos de comportamento”. Isso remete à reflexão apresentada por Moyles (2002) quando a autora questiona sobre o valor do brincar por aqueles que são responsáveis pela educação de crianças pequenas, questionando: “Com que frequência o brincar e a escolha dos materiais lúdicos são reservados como uma atividade para depois de as crianças terminarem o “trabalho”, reduzindo tanto seu impacto quanto seu efeito sobre o desenvolvimento da criança?” (p.11). Pergunta ainda: “Quantas crianças chegam a escola maternal incapazes de envolver-se no brincar, em virtude de uma educação passiva que visa o brincar como uma atividade barulhenta, desorganizada e desnecessária?” (idem).

Após a brincadeira livre, as crianças sempre realizam algum trabalho orientado envolvendo desenho, pintura, massinha de modelar e outros materiais. Na sequência, são realizadas atividades no livro didático adotado pela escola. Entram em cena os materiais tradicionalmente ligados aos “artefatos culturais” da alfabetização, tais como

livro, lápis, borracha, tesoura e cola. Surpreende o fato de, já na Educação Infantil, ser adotado um livro didático, quando existe um universo de possibilidades em termos didático-pedagógicos que poderiam orientar a ação educativa nesse nível, visando o desenvolvimento das múltiplas linguagens. Já, desde a mais tenra idade, as crianças já são “treinadas” a pegar o livro, abrir e realizar as atividades ali propostas, completando unidade após unidade, independente se elas contemplam os interesses e curiosidades infantis. Ao se fazer tal ressalva, se quer evidenciar o entendimento que na Educação Infantil o foco não deveria ser a alfabetização, mas este espaço deveria se constituir num ambiente alfabetizador que possibilite a criança interagir, de forma lúdica, com diferentes portadores de texto, pois ela, independente de sua condição socioeconômica, está inserida numa sociedade letrada. Nesse sentido, de acordo com Fortuna (2003), “[...] uma sala de aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno” (p.138). Essa posição ganha força maior ainda quando se tem presente os objetivos e orientações relativas à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Três vezes por semana as crianças freqüentam a pracinha estruturada com diversos brinquedos. É notória a satisfação e alegria das crianças quando estão nesse espaço. Em cada dia da semana (algumas antes e outras depois do recreio) são intercaladas as denominadas aulas especializadas (Informática, Inglês, Educação Física, e Hora do Conto, realizada na biblioteca) as quais são trabalhadas por outras professoras. Chama a atenção a desconexão entre os conteúdos trabalhados pela professora titular e aqueles trabalhados pelas professoras das aulas especializadas. Exemplifica-se com o fato que, na aula de Inglês, a professora teve como foco os animais. Já a professora titular da turma, trabalhou com os meios de transporte. Na Hora do Conto, o foco era a questão do Natal. Parece haver uma contradição entre essa iniciativa e o que preconiza a proposta pedagógica da instituição, quando sinaliza que o eixo são os Projetos de Trabalho. Corroboram-se a posição de Jorge e Vasconcellos (2000) quando destacam que: “[...] o aspecto pedagógico da educação é reduzido ao ensino escolarizante, sendo rara a busca por alternativas que possam transformar ou inter-relacioná-lo com o lúdico, tornando-o mais agradável e de fácil acesso às crianças” (p.57). Continuam os autores esclarecendo que: “A polarização do mundo da educação é

muito comum, colocando de um lado o universo da brincadeira, do jogo, da fantasia, do sonho e, de outro, o universo do estudo, do trabalho, da seriedade” (idem). Sendo assim, “Brincadeira e aprendizagem são consideradas, muitas vezes, ações opostas com diferentes finalidades e que nunca podem ocupar o mesmo espaço. Não há interação, interlocução ou união, existindo apenas a dicotomia: ou se aprende ou se brinca”. (ibidem). As discussões tão contundentes acerca da interdisciplinaridade no contexto do Ensino Fundamental parecem já serem necessárias de serem reforçadas também na Educação Infantil, tecendo-se vários questionamentos sobre a fragmentação do conhecimento.

b) Olhares das crianças sobre a Educação Infantil

Os desenhos produzidos pelas crianças indicam, com unanimidade, o brincar com os amigos, seja na pracinha, no pátio (na hora do recreio) e em sala de aula, na hora da entrada (brincadeira livre) como o que elas mais gostam de fazer e que deveria ter mais na Educação Infantil. Os espaços destinados para essa atividade são considerados “pouquinho” pelas crianças, mesmo que seja reservado um espaço para o brincar no início de cada aula e irem à pracinha várias vezes por semana. Na concepção dessas crianças, o brincar deveria ser a atividade principal dessa etapa educativa. As crianças externalizam que na Educação Infantil se fazem muitos “trabalhinhos” no livro (10 crianças) e também “trabalhinhos” de pintar, recortar, colar, desenhar (nove crianças) e com massinha de modelar (três crianças). Os “trabalhinhos” no livro são motivos de insatisfação apontados por dez crianças. Três outras crianças explicam que “tem trabalhinhos para casa também” e que não gostam deles porque assim não sobra tempo para brincar em casa. A questão das brigas entre os amigos, tanto na sala de aula quanto nos outros espaços educativos é destacada por doze crianças como algo que acontece na Educação Infantil. Relacionado às brigas (e talvez motivo de várias delas) é mencionada por quatro crianças que “alguns amigos da turma não sabem dividir e emprestar as coisas”. Fica clara a importância que as crianças atribuem às amizades dentro da escola, pois nove delas fazem menção que ficam tristes quando os colegas dizem que não são mais amigos. O egocentrismo, característica da etapa de desenvolvimento que as crianças do estudo se encontram, tende a se reduzir gradativamente através das interações sociais. Através das interações, principalmente entre pares, as crianças são

desafiadas a estabelecer negociações, rever seus pontos de vista e posturas dentro de uma dinâmica na qual os significados emergem em decorrência de uma ação conjunta, resultante dos (des)encontros de diferentes níveis de experiências e conhecimentos.

Portanto, é necessário assegurar que os espaços e as práticas educacionais viabilizem a interação tanto entre pares quanto entre adulto - criança. Davis, Silva e Espósito (1989), salientam que os processos interativos não são isentos de situações conflituosas, assim como as formas de participação também não são igualitárias nesses processos, ou seja, existem diferentes modos participativos, os quais irão proporcionar (ou não) a cooperação e partilha de experiências. Desse modo, é necessário que no contexto escolar se assegure a existência de trocas interativas, pois “[...] nada garante que elas surjam de forma espontânea ou natural, no cotidiano da instituição. A questão a ser explorada, então, refere-se à modalidade de interação social que se quer nas escolas” (p. 52). As crianças são diferentes e possuem também diferentes conhecimentos e processos diferenciados para resolver problemas. Isso é o que contribui tornando ricas as interações sociais. Nesse sentido, o professor possui um papel primordial. A idéia do professor mediador implica concebê-lo como alguém que possui a função de organizar, selecionar, planejar e propor situações de aprendizagem, as quais instiguem a interlocução e a partilha de experiências e conhecimentos. Essas situações precisam ser organizadas de tal forma que mobilizem diferentes dimensões, não se restringindo somente à dimensão cognitiva. Para tanto, é necessário que a metodologia do professor esteja adequada tanto aos interesses e necessidades dos alunos quanto ao nível de desenvolvimento real de cada um deles. A partir da análise dos dados realizada, não é difícil entender porque tantas crianças já apresentam, desde a Educação infantil, resistência para frequentar a escola. Comportamentos resistentes geralmente são caracterizados como dificuldades de adaptação. Contudo, eles parecem indicar que as crianças não estão atendidas naquilo que lhes é peculiar, isto é, a socialização, a inventividade, a imaginação, a fantasia e o desenho de descobrir e conhecer o mundo que as rodeiam. Por fim, é oportuno esclarecer que os dados desse estudo dizem da realidade da turma específica que foi observada. Sendo assim, não é possível fazer generalizações afirmando que todas as práticas educacionais na Educação Infantil se configuram nos moldes do que ora foi apresentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesar de todos os avanços nos estudos relativos à educação da criança pequena se percebe que algumas práticas educacionais ainda estão distantes daquilo que se supõe essencial de se observar e contemplar em tais práticas. Com base nos dados preliminares da pesquisa, observa-se que na turma de Educação Infantil da escola observada: a) há uma ênfase na antecipação do processo de alfabetização; b) os espaços e tempos destinados ao lúdico e ao brincar são reduzidos; c) há descontinuidades entre os conteúdos trabalhados pela professora titular e aqueles trabalhados nas denominadas aulas especializadas; d) a existência de uma preocupação em trabalhar todo o conteúdo do livro didático; e) o cerceamento da escuta das vozes infantis e das múltiplas formas de expressão, sendo constantemente “cobrada” a disciplina. Chama a atenção o fato de numa escola da rede privada, em que existem todas as condições propícias (estruturais, materiais, humanas e financeiras) se constate práticas tão tradicionais quando se poderiam ter inovações pedagógicas no que se refere à educação de crianças pequenas. Poderia se justificar expondo que a proposta pedagógica da instituição se alicerça numa perspectiva tradicional. Entretanto, isso é refutado, pois a proposta evidencia se fundamentar em princípios sócio-construtivistas. Observa-se assim, um distanciamento entre aquilo que está posto na proposta da escola e as práticas educacionais vigentes. A transformação desse cenário remete à discussão sobre a formação continuada dos professores entendida enquanto um espaço em que se possa repensar a práxis docente problematizando-se as experiências prévias, saberes e concepções dos professores. Essas experiências e saberes implicam em concepções e se traduzem em modos de ser professor e no fazer pedagógico. Nessa perspectiva, urge a necessidade de se (re) visitar as pedagogias direcionadas à infância; problematizar as concepções de criança e infância que permeiam os discursos e práticas educacionais; as culturas e o protagonismo infantil; as configurações dos tempos e espaços educativos e a formação do profissional da Educação Infantil.

O eixo norteador das reflexões ora apresentadas é que o bem estar infantil está relacionado à garantia da efetivação dos direitos da criança sendo esta uma das formas de minimizar a sua vulnerabilidade natural, cultural, social, ética e ontológica.

Tendo presente o que preconiza a Convenção dos Direitos da Criança, infere-se que as dificuldades de uma educação, seja no contexto familiar ou no escolar, inspirada pelos valores dos Direitos Humanos não se devem à inexistência de normatizações legais, mas, pelo contrário, aos modos como a sociedade adulta democrática promove a efetivação destes valores. Isso implica a superação dos discursos e práticas docentes solitárias e hegemônicas perspectivando a (re) construção de olhares e de ações coletivas ancoradas em redes de apoio protagonizadas, especialmente pelos pais, pelas entidades da sociedade civil, pelos Conselhos de Direitos da Infância e Adolescência, pelos Conselhos de Educação e outras políticas sociais, dos órgãos governamentais e, principalmente, dos educadores que visem assegurar que os direitos da criança sejam observados pelos adultos e usufruídos pelas crianças.

Isso remete à discussão da idéia recorrente apresentada por Pauly (2008) de que “na prática a lei não funciona”. Tal idéia necessita ser revista, pois é plausível inferir que: “O problema não está na lei não funcionar na prática, [...] o problema parece residir na própria prática do magistério que não se autoriza a trabalhar, pedagogicamente, os Direitos Humanos que também protegem os educadores!” (p. 44). Vale sugerir para pesquisas futuras, o aprofundamento de estudos que estão sendo realizados no sentido de se ter um projeto efetivo que pense a cidade numa perspectiva que acolha as crianças e seja uma “Cidade amiga da Criança” (Redin & Didonet, 2007).

BIBLIOGRAFÍA

- ARIÉS, P. (1981): *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC.
- BARBOSA, M. C, HORN, M. G. S.(2001): "Organização do espaço e do tempo na Escola Infantil. In Craydy, C. & Kaercher, G. E." *En Educação infantil: pra que te quero?*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BOBBIO N. (2004). *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990*.(1991) São Paulo: CBIA-SP. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

DAVIS, C., SILVA, M. A. S. & Espósito, Y. (1989): Papel e valor das interações sociais em sala de aula. En *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 71, pp. 49-54.

D´AVILA-BACARJI, K. M. G., MARTURANO, E. M., & Elias, L. C.(2005). "Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares". En *Psicologia em Estudo*, nº 10, pp.107-115.

DEMARTINI, Z. B. F. (2009): "Infância, pesquisa e relatos orais. (2009). En Faria, A. L. G., Demartini, Zeila de B. F. & Prado, Patrícia D. *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*, pp. 1-17. São Paulo: Autores Associados.

ERIKSON, E H.(1998): *O ciclo de vida completo*. Porto Alegre: Artmed.

HERMANN, N. (2002): *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A.

FORTUNA, T. 2003: "Sala de aula é lugar de brincar". En Xavier, M. L. M, Dalla Zen, M. I. H. *Planejamento em Destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação.

JARES, X. (2002): *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. Porto Alegre: Artmed.

JORGE, A. S. - VASCONCELLOS, V. M. R. (2000): "Atividades Lúdicas e a Formação do Educador Infantil". En *Revista do Departamento de Psicologia*, (12), Rio de Janeiro, pp. 55-67.

KRAMER, S.-NUNES, M. F. (2007): "Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil". eN *Cadernos de Pesquisa*, Nº37, PP. 423-454.

MAIA, J. M. D.-WILLIAMS, L. C. de. A. (2005): "Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área". eN *Temas em Psicologia*. nº13, pp. 91-103.

MONGUILHOT, A. D. (2008): *Os sentidos de Escola para as crianças da Educação Infanti.*, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau.

MOYLES, J. R.(2002). *Só brincar? O Papel do brincar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (1989): *Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança*. Adotada pela Resolução 44/25 da Assembléia Geral da ONU.

OSÓRIO, L. C. (1996): *Família Hoje*. Porto Alegre: Artmed.

PAULY, E. L. (2008): "Na prática, a lei não funciona": Pela superação pedagógica do senso comum sobre os Direitos Humanos. En *Ciência em movimento*, nº 19, pp. 43- 53.

PIAGET, J. (1974): *Para onde vai a Educação?* Rio de Janeiro: José Olympio.

PIAGET, J. (1994): *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus.

REDIN, E. (1998): *O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca* Porto Alegre: Mediação.

REDIN, E.-DIDONET, V. (2007). "Uma cidade que acolha as crianças: políticas públicas na perspectiva da infância". In REDIN, E., MÜLLER, F. REDIN, M. En *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*, pp. 23-42. Porto Alegre: Mediação.

ROCHA, E. A. C. (1999). *A pesquisa em educação infantil no Brasil*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação.

ROCHA, E. A. C. (2008): Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. En CRUZ, S. H. V. C. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*, pp. 43-51. São Paulo: Cortez.

SARMENTO, D. F. (2008). "A teoria Histórico-cultural de L. S. Vygotsky e suas contribuições para as práticas educativas". En SARMENTO, D. F.; RAPOPORT, A. y FOSSATTI, P.: *Psicologia e Educação: perspectivas teóricas e implicações educacionais*, pp.27-43. Canoas: Salles Editora.

SARMENTO, D. F.- RAPOPORT, A. (2009). "O direito ao brincar e suas interfaces com o desenvolvimento infantil". In FOSSATTI, P., PAULY, E.: *Crianças e adolescentes: sujeitos de direitos humanos* pp. 89-100. Canoas: Salles Editora.

SILVA, J. P., BARBOSA, S. N. F. & KRAMER, S.(2005): Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. (2005). En *Perspectiva*, Florianópolis, nº23, 41-64.

EXPERIENCIA CON LA COMPETENCIA MATEMÁTICA EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

Rocío Garrido Martos

Facultad de Formación del Profesorado

Universidad Autónoma de Madrid

E-mail: rocio.garrido@uam.es

**Marimar Giménez, Patricia Gil, Ana Luciañez, Marina Estrella Rodríguez,
Belén Romera, Mario Rubio y Juan Manuel Sánchez¹**

Alumnos del segundo curso de la Diplomatura de Magisterio de Educación Física. UAM.

Fecha de recepción: 13 de Abril de 2010.

Fecha de aceptación: 15 de Mayo de 2010.

RESUMEN. El presente texto recoge la metodología llevada a cabo en la asignatura de Matemáticas y su Didáctica del grupo de 2º de Magisterio de Educación Física de la Universidad Autónoma de Madrid. En dicho curso creamos un grupo en Facebook para exponer todos nuestros trabajos y compartir experiencias con otros maestros y futuros maestros de Educación Física que quieran incluir la Competencia Matemática en su clase.

Palabras Clave. redes sociales, educación física, competencia matemática y matemática recreativa.

EXPERIENCE WITH THE MATHEMATICAL SKILL IN THE CLASS OF PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT: This paper explain the methodology undertaken in the course of Didactics of Mathematics (2º de Magisterio de Educación Física) of the Universidad Autónoma de Madrid. In this course we created a group on Facebook to present our labor and share experiences with other teachers and future teachers of Physical Education who wish to include Math in its class.

Keywords: social networking website, physical education and mathematics.

¹ Alumnos del segundo curso de la Diplomatura de Magisterio de Educación Física. UAM.

EXPERIENCIA CON LA COMPETENCIA MATEMÁTICA EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

Rocío Garrido, Marimar Giménez, Patricia Gil, Ana Ana Luciañez, Marina Estrella Rodríguez, Belén Romera, Mario Rubio y Juan Manuel Sánchez.

Revista de Didácticas Específicas, nº 2, pp. 84-106

1. MOTIVACIÓN.

Al comienzo del curso 2009/2010 exponiendo la guía docente de la asignatura Matemáticas y su Didáctica con los alumnos de Magisterio de Educación Física de la Universidad Autónoma de Madrid, vimos la necesidad de profundizar más en las Matemáticas en la clase de Educación Física. Tal y como estaba planteada la asignatura nos íbamos a limitar a impartir un curso de Didáctica de las Matemáticas para la clase de Matemáticas. Si hubiéramos seguido por este camino no hubiéramos atendido a las necesidades de los futuros docentes de Educación Física, ya que la mayoría de ellos no van a impartir esta asignatura. La pregunta fue, ¿se puede incluir la competencia Matemática en la clase de Educación Física? La respuesta es claramente afirmativa ya que todo es posible, el problema era cómo hacerlo.

2. LA COMPETENCIA MATEMÁTICA EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA.

En la actualidad desarrollamos la programación por competencias, clasificándolas en ocho competencias básicas (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria). Estas competencias serían: *Competencia en comunicación lingüística*, *Competencia matemática*, *Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico*, *Tratamiento de la información y competencia digital*, *Competencia social y ciudadana*, *Competencia cultural y artística*, *Competencia para aprender a aprender* y *la Autonomía e iniciativa personal*.

Estas competencias deberían desarrollarse todas y cada una de ellas en todos y cada uno de los “momentos de aprendizaje”. Por eso si los docentes universitarios que formamos a futuros maestros en Educación Física intentáramos fomentar una interdisciplinariedad, cuando llegará el momento, ellos incluirían aspectos de cada competencia en su programación.

El área de Educación Física suele ser considerada por los demás profesores como una materia secundaria, sin observar el hecho de que, aparte de las competencias propias de su asignatura, tiene un gran potencial para desarrollar todas y cada una de las

competencias básicas gracias a la buena disposición que mantienen, normalmente, los alumnos en esta clase.

Conviene destacar que uno de los problemas de la interdisciplinariedad puede ser el poco conocimiento sobre el tema transversal tratado. Por ejemplo, cuando se pregunta a un alumno de magisterio que cuándo aprenden o deberían aprender los niños a multiplicar, pocos responden de manera acertada. Por lo tanto, se podría “exigir” a un niño tareas para las que aún no esté preparado. Por esta razón nuestra asignatura tuvo una primera fase de análisis de currículo de Matemáticas organizado en sus cuatro bloques de contenidos: *Números operaciones*, *La medida: estimación y cálculo de magnitudes*, *Geometría y Tratamiento de la información, azar y probabilidad*. Díaz Barahona (2009) expone cada bloque de contenidos propios de las matemáticas, y las actividades de enseñanza-aprendizaje que pueden desarrollarse desde la Educación Física. A partir de esta base realizamos una búsqueda de actividades físicas que propiciarán el desarrollo de cada contenido para cada uno de los cursos de primaria.

2.1. Aplicación en matemática recreativa

Centrándonos en la Competencia Matemática, hay que destacar el alto grado de ansiedad que provoca en los alumnos, motivo por el cuál sería importante contribuir al aspecto lúdico de las matemáticas tal y como propone el currículo vigente: “Mostrar el aspecto lúdico de las matemáticas es una faceta a veces olvidada pero que habrá que tener en cuenta, ya que a través del juego podemos introducir al alumnado en la resolución de problemas, enigmas, acertijos y/o juegos, de forma más motivadora y gratificante”. No podemos olvidar tampoco que la clase de Educación Física propicia este tipo juegos, ya que la movilidad de los alumnos puede ser un aspecto importante para paliar el aburrimiento.

La Matemática Recreativa es un recurso metodológico con el cual se puede abordar los contenidos de Matemáticas en el currículo. Esto se conseguirá a través de juegos, materiales adaptados y otras variedades didácticas que a priori, puede parecer que no trabajan dicha área. Esta estrategia metodológica permite trabajar contenidos matemáticos de una forma lúdica, evitando las dificultades que en ocasiones puede presentar esta ciencia.

En definitiva, las matemáticas recreativas, son la forma de dar solución a problemas matemáticos de forma lúdica, atractiva y motivante, estando de esta manera, más dispuesto a afrontar el problema, o incluso la materia. Quizá una de las frases más célebres de la Matemática Recreativa sea la de Miguel de Guzmán (2003: 126): “¿Dónde termina el juego y dónde comienza la matemática seria? Una pregunta capciosa que admite múltiples respuestas. Para muchos de los que ven la matemática desde fuera, ésta, mortalmente aburrida, nada tiene que ver con el juego. En cambio, para los más de entre los matemáticos, la matemática nunca deja totalmente de ser un juego, aunque además de ello pueda ser muchas cosas.”

Es importante destacar una cualidad intrínseca a la Matemática Recreativa: NO separar el descubrimiento del conocimiento, es decir, fomentar el descubrimiento de las soluciones, a través de la construcción de éstas. Por tradición las actividades matemáticas eran rutinas y fórmulas aprendidas, con problemas con una única solución correcta. Pero lo que se intenta con este tipo de metodología es fomentar la creatividad y la solución de problemas por la vía del descubrimiento. Esto motiva al alumno a construir soluciones propias y no solo a través de la solución “correcta” del profesor que aprende por repetición.

También observamos las semejanzas entre las áreas de Matemáticas (recreativas) y las de Educación Física, en cuanto a la manera de resolver un problema motor y un problema matemático, por ejemplo, un alumno en Educación Física que esté jugando un partido de baloncesto, se enfrenta a diferentes situaciones problemáticas que tiene que resolver de una manera efectiva, adoptando la medida o resolución, más acorde a la efectividad. A la vez, el alumno está disfrutando, por eso, creemos que existe similitud entre la resolución de un problema matemático, cuando el niño está disfrutando (Matemáticas Recreativas) y un problema motor.

Además tal como señala Díaz Barahona (2009: 19) “El carácter lúdico, las prácticas activas y participativas, el clima de aula amable y distendido, y su gran componente socializador, hacen de la Educación Física una poderosa herramienta para educar la competencia matemática.”

3. LA UTILIZACIÓN DE LA RED SOCIAL FACEBOOK PARA NUESTRA EXPERIENCIA DOCENTE.

3.1. Las razones de la elección

Realmente fue complicado encontrar información o investigaciones al respecto de incluir las Matemáticas en la clase de Educación Física. Encontramos un estudio del profesor José Díaz Barahona (2009) que, junto con otros compañeros profesores de Educación Física de la Universitat de Valencia, exponían las claves para introducir la competencia matemática en dichas clases. Ellos afirmaban que resultaba llamativo que *“los diferentes niveles de planificación y diseño curricular vigentes, (tanto nacionales como autonómicos), omitan el desarrollo de la competencia matemática desde la Educación Física. Aunque dichos currículos sí proponen estrategias y orientaciones didácticas para desarrollar las distintas CC.BB. (la Lingüística, Competencia Social y ciudadana, la Competencia Cultural y Artística, etc.), no dicen ni una sola palabra de cómo desarrollar la competencia matemática a través de la EF”*. Esto nos hace pensar que puede ser uno de los motivos por los cuales los investigadores no se centran en esta línea de investigación.

Por eso decidimos, la docente responsable junto con los alumnos, realizar una metodología activa y participativa. Los alumnos, acompañados por las observaciones docentes, serían los responsables de “crear” la asignatura, que consistiría en una serie de experiencias educativas que ellos mismo dirigirían.

La segunda decisión que tomamos fue la difusión de nuestra experiencia motivada por la poca literatura con la que cuenta este tema, además de compartir lo gratificante de las sesiones. Realizamos una petición a centros para la posible realización de alguna sesión con alumnos de primaria, aunque a fecha de hoy, mayo de 2010, todavía no hemos podido realizarlo. Después, basándonos en la amplia cobertura de las redes sociales se nos ocurrió crear un grupo en Facebook, ya muchos de los alumnos contaban con esta red social en su día a día.

3.2. Ventajas de la red social para nuestra experiencia

La característica esencial de las redes sociales es el permitir poner en contacto personas con intereses comunes. La gran ventaja de la Web 2.0 es que podemos tener acceso a información o a experiencias con un solo click de ratón. Para nosotros incluir nuestra experiencia en una red social como Facebook es una manera de fomentar la comunicación entre maestros y futuros maestros de Educación Física que quieran incorporar a su práctica docente la Competencia Matemática

En los últimos años, el análisis de redes sociales ha irrumpido como una nueva herramienta de estudio de la realidad social que, al centrarse en las relaciones de los individuos o grupos de individuos y no en sus características, ha sido capaz de abordar determinados problemas con enorme éxito, como la difusión de información o el contagio de enfermedades por ejemplo, utilizando para ello gran cantidad de herramientas y software de análisis, basados en la teoría matemática de los grafos, y en la teoría de los seis grados de separación.

La teoría de los seis grados de separación fue inicialmente propuesta en 1929 por el escritor húngaro Frigyes Karinthy en una narración corta llamada “Láncszemek” (“Cadenas”), y afirma que cualquiera puede estar conectado a cualquier otra persona del planeta a través de una cadena de conocidos que no tenga más de cinco intermediarios, estando por tanto conectadas ambas personas por sólo seis enlaces (S. Van der Graaf, 2004). Por tanto al crear nuestro grupo en Facebook y enviar una sugerencia para “hacerte fan” de nuestra página, sólo tendríamos que esperar seis cadenas para que todos los profesores de Educación Física conocieran nuestro grupo y pudieran beneficiarse de nuestra experiencia, además de motivarse y crear nuevas experiencias que puedan contar en el grupo.

4. EXPERIENCIA DOCENTE.

4.1. Grupo “matemáticas y educación física” en facebook

Realmente fue complicado encontrar información o investigaciones al respecto de incluir las Matemáticas en la clase de Educación Física. Encontramos un estudio del profesor José Díaz Barahona (2009) que, junto con otros compañeros profesores de Educación Física de la Universitat de Valencia, exponían las claves para introducir la

competencia matemática en dichas clases. Ellos afirmaban que resultaba llamativo que *“los diferentes niveles de planificación y diseño curricular vigentes, (tanto nacionales como autonómicos), omitan el desarrollo de la competencia matemática desde la Educación Física. Aunque dichos currículos sí proponen estrategias y orientaciones didácticas para desarrollar las distintas CC.BB. (la Lingüística, Competencia Social y ciudadana, la Competencia Cultural y Artística, etc.), no dicen ni una sola palabra de cómo desarrollar la competencia matemática a través de la EF”*. Esto nos hace pensar que puede ser uno de los motivos por los cuales los investigadores no se centran en esta línea de investigación.

Por ello tomamos la decisión de difundir nuestra experiencia motivada por la poca literatura con la que cuenta este tema, además de compartir lo gratificante de las sesiones.

El grupo creado en Facebook se llama Matemáticas y Educación Física.

<http://www.facebook.com/pages/Matematicas-Y-Educacion-Fisica/121719714520094>

En la actualidad, mayo de 2010, cuenta con tan solo 27 miembros pero tenemos el convencimiento de que este número crecerá exponencialmente. El mayor logro para nosotros es que ya se han puesto en contacto con nosotros alumnos de otras universidades de formación del profesorado que nos agradecen la aportación. Esperamos que en el momento del congreso podamos aportar muchos más detalles sobre nuestra evolución.

Gráfico: Grupo de Facebook Matemáticas y Educación Física.

EXPERIENCIA CON LA COMPETENCIA MATEMÁTICA EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

Rocío Garrido, Marimar Giménez, Patricia Gil, Ana Ana Luciañez, Marina Estrella Rodríguez, Belén Romera, Mario Rubio y Juan Manuel Sánchez.

Revista de Didácticas Específicas, nº 2, pp. 84-106



The image shows a screenshot of a Facebook page for 'Matemáticas Y Educación Física'. The page header includes the Facebook logo and navigation links like 'Crea tu perfil', 'Configuración', and 'Salir'. A notification banner at the top suggests linking the page to a Twitter account. The main content area features a cover photo of hands with dice and a post from the page. The post text reads: '¡Hola a todos! Esta página tiene como objetivo favorecer la integración de las Matemáticas en la clase de Educación Física. Está abierta a toda la comunidad educativa, agradeciendo cualquier aportación. Nuestro deseo es que sea útil y ayude a muchos profesores y futuros profesores. El sábado Borrar'. Below the post is a text input field with the placeholder '¿Qué estás pensando?' and a 'Compartir' button. The page also shows navigation tabs for 'Muro', 'Información', 'Fotos', 'Foros', and 'Video'. On the right side, there is a 'Get More Connections' button and a 'Sólo fans' section with a 'Configuración' link. At the bottom of the page, there is a small thumbnail of the cover photo and the page name 'Matemáticas Y Educación Física'.

Fuente extraída de www.facebook.com

4.2. Nuestra experiencia

A lo largo de nuestras clases tuvimos en cuenta los cuatro bloques de contenidos del currículo de primaria: *Números y Operaciones*, *Medida*, *Estimación y Cálculo de Magnitudes*; *Geometría y Tratamiento de la Información*, *Azar y Probabilidad*. Y basándonos en los juegos iniciados por el profesor Barahona (2009) preparamos unas actividades.

Gráfico 1: Actividades de Educación Física para desarrollar el bloque de Números y Operaciones.



Gráfico 2: Actividades de Educación Física para desarrollar el bloque de Medida, Estimación y Cálculo de Magnitudes.

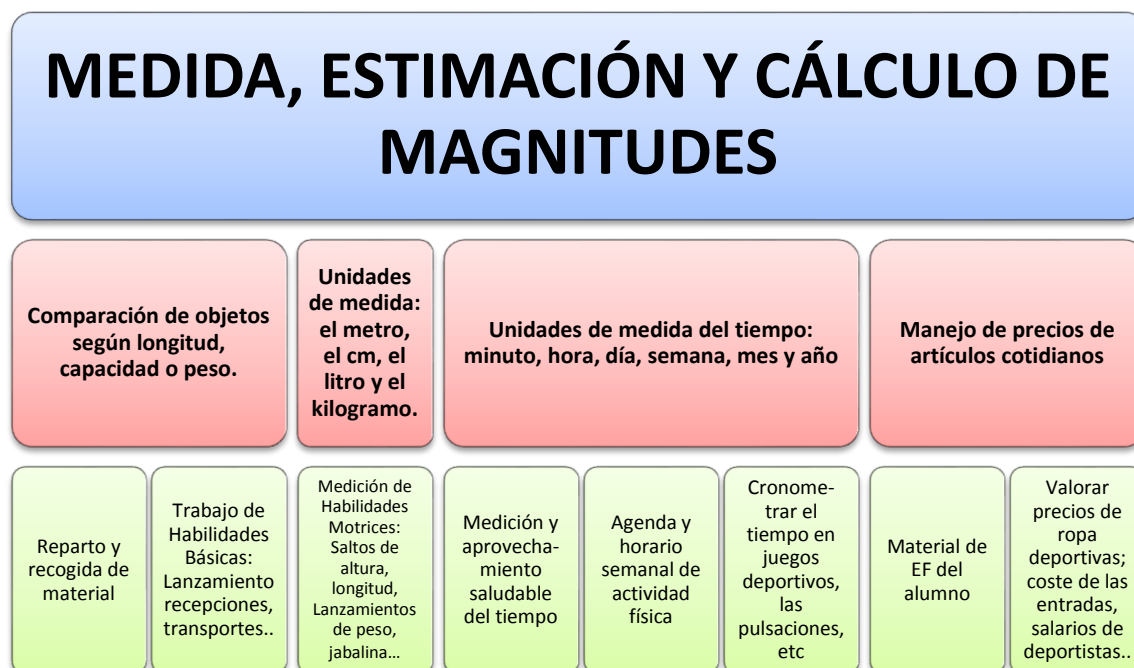


Gráfico 3: Actividades de Educación Física para desarrollar el bloque de Geometría.

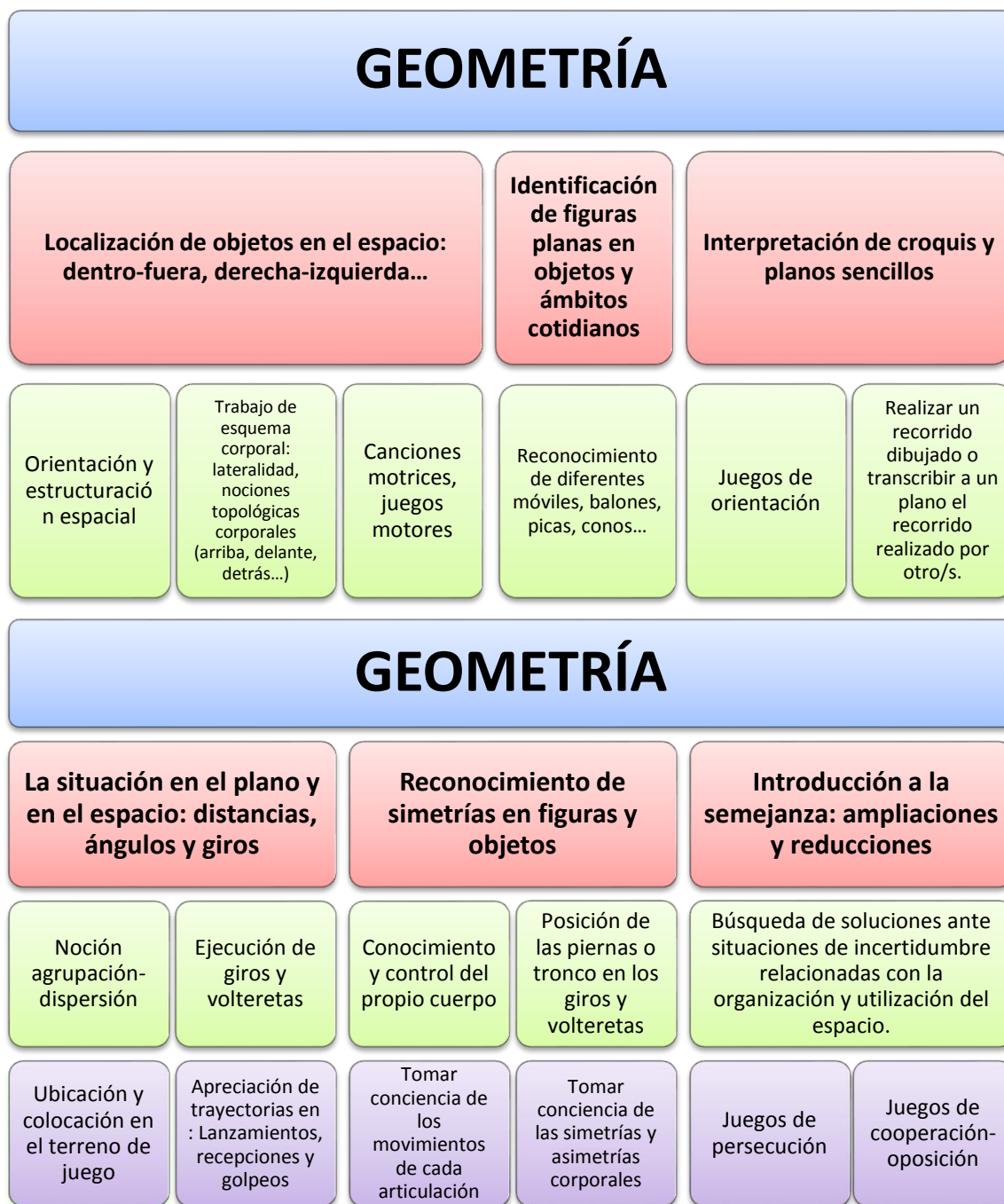


Gráfico 4: Actividades de Educación Física para desarrollar el bloque de Tratamiento de la Información, Azar y Probabilidad.

TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN, AZAR Y PROBABILIDAD

Recogida de datos y realización e interpretación de gráficos sencillos sobre objetos, fenómenos y situaciones familiares

Valoración de experiencias en las que interviene el azar y la probabilidad

Gráficos de Frecuencia cardiaca

Cálculo de la ZAS y representación gráfica

Gráficos sobre hábitos saludables, Estadísticas deportivas, etc

Gráficos de rendimiento académico

Juegos de azar para la composición de los grupos, elección de material...

A continuación exponemos algunas de las actividades realizadas en la clase, muchas de ellas las realizamos en el aula de movimiento y contamos con material gráfico. Uno de los juegos que más se repitieron fueron las **Ocas**, se realizaron tableros especiales que atendían tanto a las matemáticas como a la educación física.

EXPERIENCIA CON LA COMPETENCIA MATEMÁTICA EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

Rocío Garrido, Marimar Giménez, Patricia Gil, Ana Ana Luciañez, Marina Estrella Rodríguez, Belén Romera, Mario Rubio y Juan Manuel Sánchez.

Revista de Didácticas Específicas, nº 2, pp. 84-106



Mención especial tiene la experiencia que dirigieron dos alumnas Patricia Gil y María del Mar Giménez. Dicha sesión se realizó en el parque del Campus de Cantoblanco de la Universidad Autónoma de Madrid. A la sesión la hemos denominado “Jugando con los dados”.

Previo a la sesión se realizaron análisis de estrategias de los alumnos de primaria concernientes al bloque de contenidos de probabilidad, así los futuros docentes de primaria conocen cuáles son los conceptos más difíciles de asimilar por los alumnos.

ACTIVIDAD 1			
PILLA NÚMEROS			
MATEMÁTICAS Y SU DIDÁCTICA			
CICLO	3º CICLO	CURSO	6º
OBJETIVO		ACTIVIDAD	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Utilizar sus capacidades físicas, carrera, para adaptarse a situaciones de juego condicionas por estímulos externos.</i> • <i>Comprender y valorar la información dada y recogida a través de situaciones cotidianas condicionadas por el azar y la probabilidad.</i> 		<p>Antes de comenzar la actividad, profesor y alumnos, han elaborado tres tipos de dados. Uno de ellos será un dado normal, otro estará formado por dos cincos y ningún uno, y el último estará sesgado, para obtener siempre el número uno.</p> <p>El profesor asignará a cada alumno un dado. Los alumnos lanzaran sus dados y dependiendo de los siguientes resultados tendrán que ir a pillar al resto de la clase. Para identificar a los que se la ligan tendrán que coger un pañuelo para diferenciarse.</p>	
CONTENIDOS MATEMÁTICAS		Normas en función de los resultados:	
Medidas de centralización: Moda Interpretación de datos Análisis crítico de la información recogida Experimento aleatorio Iniciación intuitiva al cálculo de la probabilidad.		1º A los que le salga el nº 1 tendrán que ir a pillar al resto. 2º Variante: a los que les salga el nº 5.	
PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN			
-¿Cuántas veces habéis tirado el dado? -¿Qué número o números son mas difíciles de obtener?, ¿o son todos iguales? -¿Cuántas veces habéis tenido que ir a pillar los que os ha salido el nº 1?, ¿Cuál ha sido la proporción o probabilidad de que saliera 1 respecto al número de tiradas? -¿Cuántas veces habéis tenido que ir a pillar los que os ha salido el nº 5?, -De todas las veces que habéis tirado, ¿cuántas ha salido el nº 1?, ¿Y el nº 5?			
CONTENIDOS EDUCACIÓN FÍSICA		REPRESENTACIÓN GRÁFICA	

<p>Desplazamientos</p> <p>Reacción ante estímulos</p>			
<p>MATERIAL</p>			
<p>ACTIVIDAD 2</p> <p>EL GUSANO</p> <p>MATEMÁTICAS Y SU DIDÁCTICA</p>			
<p>CICLO</p>	<p>3º CICLO</p>	<p>CURSO</p>	<p>6º</p>
<p>OBJETIVO</p>	<p>ACTIVIDAD</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Representar e interpretar los datos recogidos en situaciones de azar. • Identificar la probabilidad resultante de situaciones de azar. • Determinar situaciones en el espacio y su posición respecto a sus compañeros. 	<p>Antes de comenzar la actividad, profesor y alumnos, han elaborado tres tipos de dados. Uno de ellos será un dado normal, otro estará formado por dos cincos y ningún uno y el último estará sesgado.</p> <p>Se formarán grupos en función del número de alumnos. El profesor asignará a cada grupo un dado. Los grupos lanzaran sus dados por orden y en una tabla apuntaran los resultados, es decir el primero alumno apuntará el orden de tirada: 1ª y el número que ha salido, por ejemplo, el 3, segundo alumno realizará la segunda tirada y anotará el número que sale, por ejemplo, el número 5.....</p>		
<p>CONTENIDOS MATEMÁTICAS</p>			

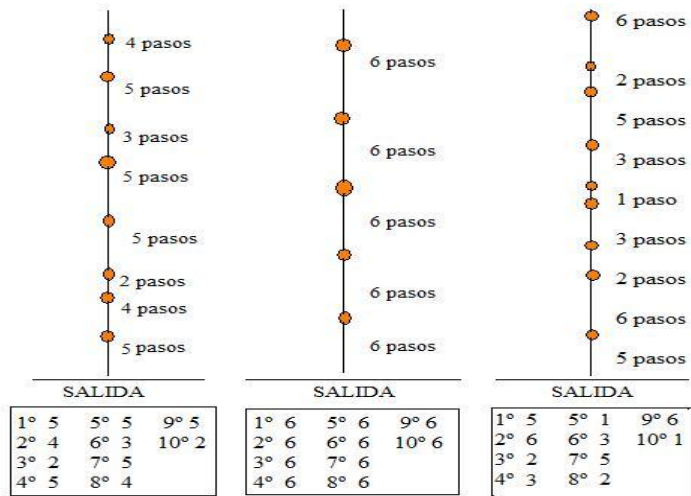
<p><i>Experimentos aleatorios</i> <i>Cálculo de probabilidad</i> <i>Recogida y clasificación de datos</i> <i>Representación de datos</i> <i>Análisis de la información</i></p>	<p>Posteriormente en fila representarán en orden de tirada los números que han obtenido cada alumno haciendo su equivalencia en pasos o número de baldosas. De esta forma podrán ver la representación de los números obtenidos en las tiradas. Solo tendrán diez tiradas.</p> <p><u>*Anotación:</u> dos grupo tendrá asignado un dado de las mismas características (dados solo con cincos) otro dos grupos tendrán un dado sesgado y por último otros dos grupos tendrán un dado normal. Los alumnos no conocerán como es su dado.</p> <p>La información se recogerá en unas tablas cuyo formato expondremos posteriormente.</p>
--	--

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN

- ¿Cuál es la suma total de los diez lanzamientos?
- ¿Hay algún número que se repita mas que los demás?, ¿cuántas veces?
- ¿Qué fila es mas larga? ¿Por qué creéis que es la mas larga?
- ¿Son iguales las distancias entre un alumno y el anterior? ¿Y de una fila a otra?
- ¿Hay grupos que tengan resultados parecidos?
- ¿Qué numero se repite más veces?
- ¿Cuál es la probabilidad de cada número antes de comenzar?
- ¿Cuál es la proporción de cada número al final de la tarea?

<p>CONTENIDOS EDUCACIÓN FÍSICA</p>	<p>REPRESENTACIÓN GRÁFICA</p>
---	--------------------------------------

*Situarse en el espacio
Situarse respecto a un compañero*



MATERIALES



TABLAS DE RECOGIDA DE DATOS

GRUPO:				
ORDEN DE TIRADA	RESULTADO DE CADA TIRADA	PROBABILIDAD INICIAL	POPORCIÓN FINAL DE CADA N°	MODA
1°	Ejemplo: 5	1/6	1: 1/6	5
2°			2:	
3°			3:	
4°			4:	
5°			5:	
6°			6:	
7°				
8°				
9°				
10°				

Con esta experiencia todos disfrutamos, realizando un aprendizaje significativo, nos metimos en el papel de los niños para saber cómo funciona nuestra actividad y reflexionamos sobre las dificultades sufridas aportando mejoras para trasladar a las clases de primaria. Pero lo mejor sin duda es poder compartirlo con todo aquel que tenga interés. Mostramos unas fotos de nuestra actividad colgadas en Facebook, también contamos con un vídeo.



EXPERIENCIA CON LA COMPETENCIA MATEMÁTICA EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

Rocío Garrido, Marimar Giménez, Patricia Gil, Ana Ana Luciañez, Marina Estrella Rodríguez, Belén Romera, Mario Rubio y Juan Manuel Sánchez.

Revista de Didácticas Específicas, nº 2, pp. 84-106



Para terminar, enunciar una frase recogida del grupo compuesto por los alumnos: Óscar Benito García, Raúl García Barbero, Irene Escribano Santanas y María Del Mar Giménez Martín. *“No podemos olvidar en nuestra formación como docentes que antes que especialistas en Educación Física, somos Maestros, esto quiere decir que nuestro conocimiento debe abarcar todas las áreas. El dominio completo de todas las disciplinas curriculares, quizás, sea algo difícil, pero no abordarlas o evitarlas, dejaría en evidencia la profesionalidad de cualquier profesor.*

Desde el Área de las Matemáticas y desde el desarrollo de la Competencia Matemática, vamos a completar nuestra formación como Maestros y vamos a aproximar la Educación Física a dicha ciencia desarrollando su competencia.”

BIBLIOGRAFÍA

DÍAZ BARAHONA, J. et. al. (2008). “El Desarrollo de las Competencias Básicas a Través de la Educación Física”. En: *Educación Física y Deportes*, Revista Digital. Buenos Aires. Año 12. nº 118.

[Documento en línea consultado en mayo de 2010 en: <http://www.efdeportes.com>]

DÍAZ BARAHONA, J. et. al. (2009). “El desarrollo de la competencia matemática a través de la Educación Física: del curriculum al aula”. En: *Educación Física y Deportes*, Revista Digital . Buenos Aires. nº 129.

[Documento en línea consultado en mayo de 2010 en: <http://www.efdeportes.com>]

GRAAF, S.Van der (2004): “Viral Experiences: Do you trust your friends?” En K. Sandeep (Ed.), *Contemporary Research in E-Marketing: Volume 1*. Pennsylvania: Idea Publishing. pp.166-185.

GUZMAN, M. (2003) “Juegos matemáticos en la enseñanza” En *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, .

PÉREZ PUEYO, A. CASANOVA VEGA, P; VEGA COBO D.; ÁLVAREZ CAÑAS L.; DURÁN RODRÍGUEZ F. y PABLOS GONZÁLEZ, L. (2009). “Capacidades del alumnado de primaria para una Educación Física integral en la LOE. Características

EXPERIENCIA CON LA COMPETENCIA MATEMÁTICA EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

Rocío Garrido, Marimar Giménez, Patricia Gil, Ana Ana Luciañez, Marina Estrella Rodríguez, Belén Romera, Mario Rubio y Juan Manuel Sánchez.

Revista de Didácticas Específicas, nº 2, pp. 84-106

psicopedagógicas.” En *Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires.nº 135.

[Documento en línea consultado en mayo de 2010 en: <http://www.efdeportes.com>]

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOCENTE EM QUÍMICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA¹

Jaqueline Ritter Pereira²

Professora de Química no Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul

E-mail: jaquerp2@gmail.com

Otavio Aloisio Maldaner³

Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUÍ

E-mail: maldaner@unijui.edu.br

Fecha de recepción: 3 de abril de 2010.

Fecha de aceptación: 15 de Mayo de 2010.

RESUMO: A necessidade de conceber o que seja Educação Básica, como propõe a LDBEN/96, tem provocado intensos debates sobre o currículo escolar mais adequado. Nesta quase uma década e meia da promulgação da Lei o Ministério de Educação e Cultura - MEC lançou documentos e diretrizes trazendo o princípio da interdisciplinaridade, contextualização e complementaridade no desenvolvimento do currículo escolar como tentativa de superar a lógica propedêutica do ensino básico no Brasil. Com isso procura-se dar maior ênfase no desenvolvimento cognitivo dos estudantes com formação de competências e habilidades. O objetivo central deste texto é fazer uma discussão acerca do processo de autonomia docente frente à necessidade de criar currículos que possam atender ao que propõem os documentos oficiais. Olhou-se especificamente os Programas de Ensino de Química desenvolvidos em escolas, bem como o Projeto Político Pedagógico de uma das mesmas. A descrição e análise desses documentos integram o campo empírico do estudo em realização com vistas à produção de Dissertação de Mestrado no mesmo tema. A pesquisa inicial mostrou que os Programas de Ensino continuam mais preocupados em atender aos itens de conteúdos propostos nos exames seletivos do que com o desenvolvimento cognitivo dos estudantes conforme propõem as diretrizes de avaliação no Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM. O desenvolvimento cognitivo está mais de acordo com a Educação Básica de qualidade para as novas gerações. Ao atender mais aos interesses imediatos de um

¹ Versão preliminar desse trabalho apresentada no VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEDSUL, de 18 a 21 de julho de 2010, na Universidade Estadual de Londrina – Paraná – Brasil.

² Professora de Química no Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul. Mestranda em Educação nas Ciências da UNIJUÍ – Ijuí/RS - Brasil e Bolsista CAPES. Email: jaquerp2@gmail.com

³ Professor Titular do Departamento de Biologia e Química da UNIJUÍ. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUÍ. Pesquisador e Coordenador do GIPEC-UNIJUÍ – Ijuí/RS – Brasil. Email: maldaner@unijui.edu.br

possível bom desempenho em processo seletivo para ingresso em determinada Universidade, os professores podem estar abrindo mão da autonomia necessária para o melhor desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Palavras-chave. Desenvolvimento Cognitivo, Autonomia Docente e Currículo Escolar.

RESUMEN: La necesidad de concebir la definición de la Educación Básica, como propone la LDBEN/96 provocó debates intensos acerca de cuál sería el currículum escolar más adecuado. Pasados aproximadamente quince años desde la promulgación de la Ley, el Ministério de Educación y Cultura (MEC) publicó documentos y directrices que promueven el principio de la interdisciplinariedad, contextualización y complementariedad en el desarrollo del currículum escolar como intento de superar la lógica propedéutica de la enseñanza básica en Brasil. Como resultado se busca enfatizar el desarrollo cognitivo de los estudiantes por medio de la formación de competencias y habilidades. El objetivo central de este texto es promover una discusión acerca del proceso de autonomía docente en contrapunto a la necesidad de crear currículos que puedan cumplir con lo que proponen los documentos oficiales. Fueron analizados específicamente los Programas de la Enseñanza de Química puestos en marcha en escuelas, así como el Proyecto Político Pedagógico de una de las Escuelas. La descripción y análisis de estos documentos integran el campo empírico del estudio realizado con la intención de ser desarrollado posteriormente como Disertación de Máster del mismo tema.

Palabras clave: Desarrollo cognitivo, Autonomía docente, Currículo escolar

THE CONSTRUCTION OF THE AUTONOMY IN THE TEACHER'S PRACTICE IN CHEMISTRY IN THE BRAZILIAN ELEMENTARY EDUCATION

ABSTRACT. The need for conceiving what elementary education is, as it is proposed in the LDBEN/96, has caused intense debates about the most adequate school curriculum. In these fourteen years, since the promulgation of the Law, the Ministry of Culture and Education (MEC) has been proposing documents and guidelines bringing the principle of interdisciplinarity, contextualization and complementarity in the development of the school curriculum as an attempt to overcome the propaedeutical logic of the elementary education in Brazil. With this, it is tried to give greater emphasis on the students' cognitive development, with the construction of competences and skills. The main goal of this text is to make a discussion about the process of autonomy of the teacher when facing the need for creating curriculums which may answer what the official documents propose. Specific attention was given to the Programs for Chemistry Teaching developed in schools, as well as the Political-Pedagogical Projects of them. The description and analysis of these documents integrate the empirical field of the study, aiming at the production of a Master's Degree thesis on the same subject. The initial research demonstrated that the Teaching Programs are still more concerned with answering to the items of contents proposed in selective university examinations than with the students' cognitive development, as proposed by the guidelines for evaluation

in the National Examination of High-School (ENEM). The cognitive development is much more in accordance with a qualitative Elementary Education for the new generations. In answering more to immediate interests of a possible good performance in selective examinations to enter in a certain university, the teachers may be giving up the necessary autonomy for a better intellectual development of the students.

Keywords. Cognitive Development, Teacher's Autonomy, School Curriculum

INTRODUÇÃO

As teorias educativas têm se mostrado fortemente ligadas aos pressupostos sociais e econômicos da sociedade, sendo a educação uma forma de mediar necessidades sociais em dado tempo e espaço. O enfoque crítico na educação, por exemplo, em dado momento histórico, foi resultado de uma sociedade em processo de transformação.

No Brasil, há tempo se intensifica o debate no sentido de dar uma nova direção à Educação Básica, tanto por educadores e pesquisadores quanto por aqueles que propõem e gestam políticas educacionais no País. Primeiramente é preciso considerar que a escola não é uma entidade descolada do contexto social, mas que vem ao encontro das reais necessidades. Nesse sentido, quando se pretende dar um novo rumo à educação é porque a própria sociedade tem novas necessidades e para isso a educação escolar precisa ser redefinida. Foi para atender à nova demanda do final do século XX que no Brasil se discutiu e aprovou, no ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96. Uma das características marcantes da Lei é a que propõe a Educação Básica para todos, tentando superar a tradição propedêutica, que insistentemente se praticou e ainda se pratica no Brasil. A LDBEN/96 tem o mérito de desencadear a discussão ao traçar diretrizes para a mudança que se fazia necessária na Educação Básica.

O presente trabalho tem por objetivo lançar um breve olhar para o que já se avançou na discussão sobre Educação Básica a partir da nova Lei. Ao atribuir às comunidades escolares, administradores, professores, pais e estudantes a autonomia para propor e desenvolver seus próprios programas de ensino, a LDBEN/96 abriu a

possibilidade de criar e inovar no desenvolvimento do currículo mais de acordo com as realidades socioculturais que vivem. Ao mesmo tempo, define um mínimo de matérias e conteúdos escolares que são obrigatórios para todo território nacional. Têm-se, então, duas orientações aparentemente contraditórias, mas que teriam de ser complementares. Assim, teria de haver, por um lado, a participação das comunidades escolares para definir com autonomia um currículo mais adequado para crianças, adolescentes e jovens de suas comunidades; por outro lado, a explicitação de orientações de cunho nacional, que visassem garantir qualidade educacional com as necessidades e perspectivas compatíveis ao desenvolvimento e unidade nacional. É importante ver, no campo empírico, até onde já se caminhou nesta quase uma década e meia desde a promulgação da Lei.

Cumprindo sua parte, o MEC lançou em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN, que, seguindo tendência internacional, produziu parâmetros com base em Matriz de Competências. Essa compreensão sobre a qualidade educacional a ser alcançada na Educação Básica gerou as mais variadas interpretações e discussões no Brasil e foi cunhada como programa educacional de Governo e não de Estado. No caso do Ensino Médio, cinco anos após os PCN, os Parâmetros foram rediscutidos, sendo divulgados em novo documento como Orientações Curriculares para o ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006). Nesse ínterim, novos sentidos e significados foram produzidos para a idéia de competências. Estas não desaparecem na nova versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas se consolidam através do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, com a definição de Eixos Cognitivos Gerais para todas as áreas do conhecimento, e Habilidades Específicas para cada área e seus componentes disciplinares. Pelo efeito prático que o ENEM produz no desempenho dos estudantes que terminam o Ensino Médio e seu ingresso no nível superior de ensino e ao financiamento de seus estudos, acredita-se que o ENEM terá grande impacto sobre as escolas e as comunidades. Com certeza, muito mais que os PCN e as OCEM tiveram nesses últimos dez anos.

Dentro desse olhar sobre passos históricos e fundamentais no encaminhamento da discussão na produção de uma nova ideia do que seja a educação básica de qualidade para todos os membros das novas gerações, está em análise como isso acontece de

forma concreta em uma disciplina do Ensino Médio, a Química. Para isso, estudou-se mais especificamente Programas de Ensino de Química e o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola. O estudo integra o campo empírico da investigação em Estudo de Caso “Os Programas de Ensino de Química na Educação Básica na manutenção do Ensino Tradicional”, como Dissertação de Mestrado. Até aqui, o estudo empírico permite inferir que Programas de Exame, como os vestibulares, orientam fortemente os Programas de Ensino nas escolas. Isso ficou bem caracterizado com a investigação já realizada em que se analisou o programa de conteúdos proposto para as provas de acesso ao Ensino Superior da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, em seu Programa de Ingresso ao Ensino Superior, PEIES. Olhou-se, principalmente, a autonomia docente para melhor desenvolver os Eixos Cognitivos Gerais e Competências e Habilidades esperadas para a Química. Nas escolas estudadas isso não acontece ainda, pois os professores sentem-se impelidos a desenvolver a enorme lista de conteúdos escolares propostos pelo PEIES para cada série do Ensino Médio.

Para aprofundar essa constatação inicial, considera-se importante refletir sobre os Eixos Cognitivos Gerais e as principais competências e habilidades que se espera desenvolver com base nos conhecimentos da Química. Parte-se da hipótese que a autonomia do professor está relacionada à escolha dos conteúdos que permitem desenvolver as capacidades cognitivas e habilidades definidas e que será objeto de avaliação. Ao propor o seu Programa de Ensino com base nos itens de conteúdo descritos nos Programas de Concurso e/ou de Seleção, como são os programas tradicionais de ingresso nas universidades brasileiras, dificilmente o professor encontrará espaço para desenvolver a capacidade cognitiva que se exige para a Educação Básica de qualidade. Com base nos itens de conteúdos, pode-se conseguir, no máximo, a memorização de princípios, fatos, leis e problemas exemplares padrão. A mente humana é muito mais ampla que isso!

O realce na apresentação dos itens de conteúdos em Programas de Concurso, conceito desenvolvido por Maldaner (1997), depois publicado (idem, 2000, 2003 e 2006), tira a autonomia do professor para decidir sobre quais conteúdos vai escolher, mantendo a forma linear e fragmentada do desenvolvimento do conhecimento escolar.

Este de pouco vale para compreender o mundo sob o ponto de vista de uma construção cultural específica denominada Química.

Já as primeiras leituras do Projeto Político Pedagógico e do Programa de Ensino de Química de uma das escolas que participa da pesquisa mostram que persistem as formas fragmentadas e lineares de abordagem de conceitos químicos conforme o programa proposto pelo PEIES, que por sua vez são os mesmos que aparecem nos livros didáticos de Química mais tradicional e muito utilizados no Brasil, conforme já constatou Maldaner (1997). A partir desses dois documentos escolares constata-se que em mais de dez anos de vigência da Lei que dá as diretrizes para a nova Educação Básica que se quer para o Brasil, houve apenas pequenas mudanças de sequência dos conteúdos, com supressão de alguns itens. Pior do que isso, é algo muito diferente e contrário do que expressa o PPP da mesma escola.

De nada adiantam descrições e defesas sobre a importância do conhecimento químico para a compreensão do contexto tecnossociocultural em que todos estão situados, e sua enorme contribuição potencial na melhora das condições da qualidade de vida das pessoas, se a prática curricular dos professores continuar sendo “passar” todos os itens de conteúdo elencados na apresentação dos programas para os exames de ingresso no Ensino superior. Algo semelhante poderá acontecer com a proposta do novo ENEM se os professores fizerem os seus planos com base nos Anexos que trazem os itens de conteúdos exigíveis. A preocupação dos professores deveria passar a ser: quais itens de conteúdos são mais adequados para constituir conhecimento básico sólido em Química que permita o exercício participativo e consciente da cidadania no mundo da vida das pessoas? Entrar no Ensino Superior será consequência natural se o desenvolvimento cognitivo acontecer.

Busca-se, na pesquisa em realização, responder a perguntas como: para produzir currículo com autonomia, capaz de atender às Diretrizes dos documentos oficiais, quais saberes disciplinares e profissionais os professores devem mobilizar? A formação de professores de Química nas Licenciaturas consegue constituir esses saberes? Indaga-se, ainda: O novo ENEM como prova de classificação para o ingresso no ensino superior e

como proposta inovadora de abordagem dos conhecimentos escolares terá força para induzir novas formas de ensino com mudanças importantes nos Programas de Ensino?

Entende-se que a construção da autonomia docente é um processo e precisa ser discutido e viabilizado nas relações que constitui a formação e o trabalho desse profissional. Uma breve retrospectiva histórica pelo contexto social e cultural dos brasileiros diante da LDBEN ajuda a compreender o que moveu às propostas de uma nova concepção de Educação Básica, bem como, os desafios que se apresentam ao professor no exercício de sua profissão. É nessa perspectiva que segue o texto.

EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL A PARTIR DA LEI 9394/96

Para melhorar a qualidade da educação escolar, é fundamental a leitura da realidade no contexto local e global, bem como as necessidades que se apresentam nesse espaço/tempo.

A LDBEN 9394/96 surge no cenário dos debates e das necessidades de uma educação mais democrática, crítica e inclusiva. Não se trata tão somente de garantir uma vaga na escola é preciso atribuir um novo sentido à Educação Escolar Básica, que segundo o Art. 21 da Lei “compreende a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”. Que sentido é esse? E que novas necessidades surgem desse novo sentido?

“A denominada “Revolução Informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral” que provoca uma discussão acerca do papel da escola e do conhecimento escolar que é básico na formação do cidadão deste tempo (BRASIL, 1999, p.15).

Miguel Arroio (2007) afirma que o direito à educação cresceu muito nas últimas décadas. O acesso à Escola Básica tende a ser universalizado, crescendo com isso a abrangência do que seja educação e do direito à educação, no que se refere à herança cultural e não apenas aos instrumentos para inserção no mundo letrado. Logo, evolui o sentido de educação exigindo da escola e dos professores redefinir sua missão.

Na perspectiva da nova LDB, a educação escolar “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art.1º & 2º da Lei 9394/96). Essa é a possibilidade de

inclusão numa sociedade em processo de evolução marcada pela velocidade do progresso científico e tecnológico que torna o conhecimento rapidamente superado. Esse processo exige aprendizagem permanente em função das práticas sociais que se modificam e exigem um novo significado do trabalho e do conhecimento escolar, que só tem importância real se for útil para a vida das pessoas. O sentido de Educação Básica no Brasil carece de ser redefinido e o enfoque do Ensino Médio, historicamente voltado para a seleção dos estudantes que seguiriam para o Ensino Superior, por consequência a exclusão dos não selecionados, apresenta-se com grandes possibilidades de mudanças no sistema educacional como um todo.

Para o Ensino Médio propõe-se ser etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão (BRASIL, 1999, p.22)

Partindo de princípios e finalidades definidas na LDB o Ministério de Educação e Cultura - MEC lança um novo perfil para o currículo da Educação Básica, apoiado em Competências Básicas. “Propomos um currículo baseado no domínio de Competências Básicas e não no acúmulo de informações. E ainda um currículo que tenha vínculos com os diversos contextos de vida dos alunos” (BRASIL, 1999, p.11). Além de redefinir a missão da escola, a nova concepção de formação básica remete a uma discussão acerca da autonomia docente. Quando os professores vêm-se desafiados a propor e a desenvolver programas de ensino considerando competências e não mais conteúdos tradicionais, tem-se a possibilidade de criar currículos articulados com a realidade sociocultural de cada estabelecimento e ensino.

Segundo os PCN-EM não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados, ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo (BRASIL, 1999, p.27).

O MEC lança o referido documento como forma de viabilização da Lei e que numa perspectiva mais ampla se apóia nos princípios da Comissão Internacional sobre

Educação para o Século XXI, da UNESCO, que apresenta uma educação estruturada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser, que de forma incisiva entram na roda dos debates sobre qualidade da educação em nível mundial.

Outros documentos redimensionam a Educação Básica, entre eles estão os PCN+ Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002). Seu objetivo foi o de explicitar uma articulação entre as competências gerais e os conhecimentos disciplinares, apresentando sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos por meio de temas estruturadores do ensino disciplinar na área. Tomando como foco de estudo as transformações químicas, que ocorrem nos processos naturais e tecnológicos, são sugeridos nove temas estruturadores. Dentre eles química e atmosfera, litosfera, entre outros.

Esse documento recebeu muitas críticas porque se apresentou contraditório à proposta de ensino, principalmente, porque definiu conteúdos disciplinares por série. Isso induz o professor a abrir mão da autonomia, sentindo-se preso ao proposto em documento, mesmo que só a título de sugestão. Qualquer “lista de conteúdos” tende a comprometer a autonomia do professor, principalmente, em propor temas mais de acordo com a realidade sociocultural de seus estudantes.

A reforma da Educação Nacional e do Ensino Médio, como parte da formação básica necessária à integração do jovem cidadão no mundo contemporâneo nas dimensões da cidadania e do trabalho, ganharam espaços nas discussões do meio acadêmico. No entanto, poucos avanços aconteceram visando estabelecer diálogo formativo e reflexivo com os verdadeiros envolvidos na execução dessa reforma, que é o professor em exercício na Educação Básica. Ao não participarem, das mudanças propostas “os professores que já estão em serviço vêm-se diante de mudanças culturais que alteram comportamentos, mudam valores e desencadeiam necessidades que desconhecem e para as quais não foram preparados” (Maldaner, 2007, p.211).

Quando se propõe um programa de ensino está se produzindo e criando currículo e exigindo do professor autonomia didática e pedagógica frente aos “saberes docente”.

Segundo Tardif (2008) são saberes mobilizados diante de necessidades que emergem do próprio “trabalho docente”. Para discutir autonomia docente, por se tratar de um processo gradativo ao longo do exercício do “trabalho docente” e que vem a constituir a identidade de cada professor; torna-se necessário refletir acerca das ferramentas culturais trazidas da formação inicial acadêmica e da formação continuada do professor.

Os cursos de formação de professores têm avançado muito quando trabalham os “saberes disciplinares” de uma ciência. Estes representam uma construção histórica e cultural da sociedade em uma dada época como sendo aquilo que julgou necessário que as futuras gerações conhecessem, cabendo à escola torná-los disponíveis. Logo, é um desafio para o professor, que vem de uma formação mais rígida e centrada nos conteúdos, entender o princípio da contextualização dos saberes. Este inverte a lógica da abordagem dos conceitos da ciência, que tanto nos PCN quanto no novo ENEM, devem ser mobilizados para resolver uma situação problemática real.

Segundo Maldaner (2007), mesmo “os núcleos de formação de professores nas instituições de educação superior, por uma série de contingências, não conseguem atender aquilo que os documentos propõem para a educação básica e a formação de seus professores” (p.211). Embora a discussão acerca da formação de professores tenha ganho grande importância no âmbito da pesquisa educacional, multiplicando o número de produções acadêmicas, é fundamental melhorar a Educação Básica brasileira. Isso passa, também, na melhora das condições de trabalho dos professores geralmente associada à falta de recursos e ao não reconhecimento social. Melhorar as condições do “trabalho docente” é apostar na melhora da educação com mudanças profundas intimamente ligadas aos Programas de Ensino dos professores.

Visando recontextualizar o significado do ensino por Competências para a Educação Básica generalista, o MEC apresenta as OCEM, em outro momento histórico. No processo de produção desse documento, os PCN foram rediscutidos, dando novos sentidos e significados à ideia de competência, muito mais voltada a capacidades cognitivas. O material que chegou até os professores reafirma os princípios da interdisciplinaridade e contextualização e propõe uma compreensão mais aberta ao que

se propõe desenvolver, ao menos em Química, como proposta de base curricular nacional.

Deve-se questionar e entender o quanto os professores compreendem tal material em sua fundamentação teórico-metodológica para atender ao propósito do novo ensino. Isso tem a ver com formação nas licenciaturas.

A capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, aprender a aprender vai além do domínio de instrumento, mas induz o desenvolvimento da curiosidade intelectual que permite compreender o real pelo desenvolvimento de faculdades mentais superiores. Segundo Vigotski (2001) quando nos libertamos de uma situação imediata, de uma realidade concreta, construímos categorias mentais que nos permitem melhor compreender o mundo pela capacidade de abstração e generalização. Assim, no processo educativo escolar, não importa quantos itens do programa foram desenvolvidos, mas o quanto de significado se construiu com vistas à compreensão do mundo tecnossociocultural. Não pode haver a preocupação central de constituir um químico na Educação Básica, mas de constituir alguém que possa ler quimicamente o mundo da vida a partir das ferramentas culturais da Química.

A comunidade de educadores químicos vem intensificando o debate acerca do que seja de fato Educação Básica em Química. Espera-se que o novo ENEM, que se consolida com a definição de “eixos cognitivos”, possa fomentar novos rumos de entendimento para o que seja Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica. Acredita-se principalmente que possa ser o fim do vestibular tradicional como um exame que seleciona os estudantes mais bem treinados, excluindo os demais. Se o foco for o desenvolvimento cognitivo de todos, continuam sendo selecionados os mais desenvolvidos cognitivamente, como é a proposta do ENEM, sem excluir os outros dos demais processos de ascensão social.

A Química Nova da escola, editorial de agosto (2009), faz referência ao ENEM como forma de induzir o fim do vestibular tradicional e com isso uma possibilidade de mudança nos Programas de Ensino de Química. Nos debates e nas discussões sempre aparecia a dificuldade de se propor programas alternativos de Ensino de Química, por

ser forte a tradição do Ensino Propedêutico que tende a preparar os estudantes para a etapa seguinte, o que é contrário ao que propõe a LDB desde o ano 1996.

Muitos princípios teóricos foram incorporados aos Parâmetros e Orientações Curriculares com significativa ênfase na concepção de área de conhecimento, interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos científicos, visando superar a visão disciplinar que estruturou e ainda estrutura o currículo das escolas. Esses princípios foram reafirmados no novo ENEM quando propõe desenvolver cinco eixos cognitivos, conforme se analisa no próximo item.

“COMPETÊNCIAS” E/OU “EIXOS COGNITIVOS” NA CRIAÇÃO DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica para melhor garantir aos estudantes uma educação generalista e estruturar os saberes disciplinares em áreas de conhecimento. Aposta-se na reorganização curricular em áreas de conhecimento como forma de facilitar a contextualização dos conteúdos com práticas interdisciplinares e complementares. Para isso, os PCN-EM e as OCEM servem de subsídio teórico-metodológico. Escolas e professores ganham autonomia para produzir currículo com base na Lei nº 9394/96. Esta propôs para o Ensino Fundamental e Médio, “uma Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Art. 26).

A liberdade dos estabelecimentos de ensino e de seus professores é grande e se manifesta na formulação de uma proposta pedagógica própria, obrigação de toda Instituição Escolar, também prevista na mesma Lei. Ao propor coletivamente um Projeto Político Pedagógico – PPP tem-se um exercício de iniciativa democrática de cada escola frente à autonomia de criar um currículo que atenda às necessidades daquele coletivo, pela definição da parte diversificada. Pela matriz curricular de base nacional comum a formação geral destina-se tanto para garantir o prosseguimento dos estudos quanto para a preparação para o trabalho com competências a serem desenvolvidas nas áreas do conhecimento. Assim, a LDB é clara em lugar de estabelecer disciplinas e

conteúdos, que necessitam ser definidos em alguma instância; destaca competências que carregam em si o caráter geral da formação escolar básica.

O PPP é a manifestação primeira da autonomia delegada às Instituições Escolares e aos professores envolvidos num planejamento amplo que objetiva pensar a escola e o ensino a partir da própria realidade. O PPP é proposta “constitutiva do ser da Escola, que se define, assim em sua especificidade e identidade, por ser elucidativa da vontade coletiva” [...] (MARQUES, 2000, p.96). Imbricado nesse planejamento amplo está a capacidade do coletivo em integrar e articular os conhecimentos escolares que sejam básicos, interdisciplinares e contextualizados.

Ao não determinar quais são os conteúdos escolares a serem contemplados, como já acontecera em outras épocas, avançou-se muito da construção da autonomia de escolas e professores. A definição do currículo por área de conhecimento, sem dissolver as disciplinas, sinaliza novos princípios curriculares, concretizados nos outros documentos, como são a contextualização e a interdisciplinaridade. É necessário que sejam assumidos também pelos professores, para constituir-se num outro avanço importante. Dessa forma abrem-se caminhos para abordagens temáticas, sempre defendidas por pesquisadores educacionais.

A tradição curricular por disciplinas isoladas pode ser rompida com novas experiências pedagógicas, como são as abordagens temáticas. Nessas experiências os estudantes costumam mostrar entusiasmo e envolvimento, o que pode consolidar tais práticas curriculares, desencadeando um processo de exercício da autonomia docente na organização curricular por área de estudo. Organizar espaços e tempos escolares para o planejamento coletivo é conceber a prática cotidiana como objeto de reflexão permanente. Também o diálogo interdisciplinar, transdisciplinar e intercomplementar devem ser assegurados no espaço e no tempo escolar por meio da nova organização curricular. Segundo as OCEM, características comuns às ciências que compõe a área permitem organizar e estruturar, de forma articulada, os temas sociais, os conceitos e conteúdos associados à formação humano-social, na abordagem de situações reais facilitadoras de novas ações conjuntas (Brasil, 2008, p.103).

Para atender a essa necessidade, é fundamental que a escola crie os contextos a serem estudados e de forma intencional faça seu planejamento. Partindo de situações reais e de alta vivência, definem-se ações na área que potencialmente promovem o desenvolvimento cognitivo, como a capacidade de abstração dos estudantes. Esta não é inata nem de desenvolvimento espontâneo. É, segundo Vigotski (2001), constituída na relação pedagógica e através da significação conceitual. O importante é que a escola tampouco se esqueça do saber disciplinar, que a exemplo da Química tem uma especificidade assim definida nas OCEM: uma organização do conhecimento químico que estrutura a partir de três eixos dinamicamente relacionados entre si [...] nas propriedades, na constituição e nas transformações dos materiais e transformações dos materiais e das substâncias, em situações reais diversificadas (Brasil, 2008, p. 110).

A proposta pedagógica da escola que contemple as “competências” com o desenvolvimento de “eixos cognitivos” poderá definir diferentes eixos estruturadores dos conteúdos escolares. Cabe ressaltar que a elaboração do programa não se perca em excessos de conteúdos que sobrecarreguem o currículo escolar e que pouco acrescenta na real compreensão dos conceitos químicos. Com isso, discutir autonomia implica incluir o planejamento do processo de ensino no contexto de uma proposta pedagógica e de um Programa de Ensino aberto, para além da lista de conteúdos mínimos sempre repetidos.

Acredita-se que o debate, neste ano de 2010, será ainda mais intenso quando se espera por uma reorganização curricular aberta à interdisciplinaridade e à contextualização, com a consolidação do novo ENEM. Os PCNEM (1999) explicitaram três conjuntos de competências: comunicar e representar, investigar e compreender, assim como contextualizar social e historicamente os conhecimentos. Por sua vez, de forma semelhante, mas não idêntica, o ENEM aponta cinco competências gerais: dominar diferentes linguagens, desde idiomas até representações matemáticas e artísticas; compreender processos seja eles sociais, naturais, culturais e tecnológicos; diagnosticar e enfrentar problemas reais; construir argumentações e elaborar proposições solidárias, que são os “eixos cognitivos” comuns a todas as áreas de conhecimento. Na Matriz de Referência para o ENEM 2009 na área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias são 30 habilidades que se desdobram a partir das oito

competências da área. Porém os professores devem manter-se vigilantes com relação ao Anexo sugerido pela Matriz Curricular do ENEM, que volta a listar os mesmos conteúdos, ampliando-os, se considerarmos algumas conquistas de redução já realizadas em alguns programas de vestibulares. Se a atenção dos professores se voltarem para esse Anexo, nada irá mudar nos Programas de Ensino.

Compreende-se que no contexto cultural as idéias mais simples sobre as coisas poderão atingir níveis de maior generalidade e abstração. Tanto pela via das competências quanto pelos eixos cognitivos caminha-se para um mesmo sentido: o desenvolvimento de capacidades cognitivas. Segundo Vigotski (2001) o conceito é o elemento estrutural do pensamento, uma vez que é por meio de conceitos que se promove a significação do mundo concreto e sensorial o que nos leva a um pensamento categorial sobre a realidade. Isso também pode vir a acontecer com as percepções primeiras que os professores têm sobre a construção de currículos que promova competências básicas através do desenvolvimento cognitivo dos estudantes do Ensino Médio.

Frente às distintas concepções teóricas de competências, Paul Attewell (2009) da Universidade de N.York, vem demonstrando quão complexo e ambíguo pode se apresentar tal conceito, o que para ele pode se caracterizar como um problema de ordem conceitual e epistemológica frente às diferentes raízes teóricas. No Brasil, os críticos do ensino por “Competências Básicas” persistem principalmente porque a educação importou do mundo laboral-técnico tal conceito. No entanto, para este dado momento histórico um enfoque por competência apresenta-se como uma possibilidade de ao menos minimizar o enfoque puramente disciplinar e propedêutico dos saberes escolares à medida que vincula conteúdos didáticos com as práticas sociais e educativas em diferentes e distintos contextos formativos.

Idealmente, El enfoque por competencias ofrece mayores oportunidades de crear situaciones portadoras de sentido, por El simple hecho de que relaciona los saberes con las prácticas sociales, desde las más filosóficas a las más realistas. (PERRENOUD, 2009, p.59)

Na formação inicial, sobretudo científica filosófica e epistemológica, e na formação contínua, Perrenoud (2009) salienta a importância de ser oportunizado um trabalho com a história da disciplina e sua conexão com as práticas sociais, sua relação com os saberes e as competências. Isso conduziria a um despertar para o trabalho investigativo e reflexivo de sua prática o que lhes possibilitaria ir além daquilo que estão acostumados a fazer. Trata-se de preparar professores para desenvolverem um programa mais compatível com uma interpretação democratizadora do que seletiva e elitista. Isso pode modificar consideravelmente as bases que fundamentam os Programas de Ensino.

SELEÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR: LISTAS DE CONTEÚDOS E PROGRAMAS DE ENSINO

Ainda hoje prevalece a idéia de que escola melhor é aquela que mais aprova nos vestibulares mais concorridos, não importando a qualidade dos exames realizados nem a qualidade das respostas dadas pelos candidatos (Brasil, 2008, p. 105), em caminho oposto ao significado pretendido pela LDB para a Educação Básica brasileira.

Após passar década e meia do que se pode chamar grande abertura para novas iniciativas de produção de melhor qualidade para a Educação Básica, Programas de Ensino seguem a mesma lógica dos tradicionais exames de conteúdos descontextualizados propostos nas listas de vestibulares, como mostram os dados iniciais levantados. Isto é, professores e escolas ainda não assumiram a autonomia definida em Lei, pois continuam desenvolvendo os mesmos Programas de Ensino, mesmo que tenham produzido seus PPP conforme propõe a LDBEN.

A Escola I, *locus* da pesquisa no campo empírico, manifesta, através do seu PPP, a necessidade de Educação Básica interdisciplinar, embora não deixe claro que significado e sentido seriam dados aos “temas geradores”, como foi proposto e aceito naquele coletivo escolar. Ou seja, não explicita como chegar à temática por meio do planejamento; se por definição do coletivo de professores, com a participação dos alunos, tampouco a forma de encaminhamento dessa proposta diante dos conteúdos disciplinares dos Programas de Ensino. No caso da Química, permanece a mesma lista

dos conteúdos programáticos do PEIES. Como desenvolver uma enorme lista de conteúdos, como é o caso do PEIES, tendo a centralidade do planejamento em “temas geradores” como é a proposta expressa no PPP com base em Paulo Freire? Da mesma forma questiona-se como será possível desenvolver competências cognitivas, como é a proposta do ENEM, sem que a Escola repense seus Programas de Ensino que nada mais são do que as listas de conteúdos do PEIES?

Ao mesmo tempo em que o novo ENEM se apresenta como indutor de novas formas de ensino pela proposta de desenvolver competências cognitivas, quando traz um anexo de conteúdos, assemelha-se aos programas tradicionais e que está no imaginário da grande maioria dos professores. Educadores, engajados na formação inicial e continuada de professores, sabem que os Anexos do ENEM, que apresentam lista enorme de conteúdos de Química, vão guiar a elaboração dos Programas de Ensino nas escolas. Novamente, o processo de autonomia didática e pedagógica dos professores, com base em eixos cognitivos, vai ficar em segundo plano. É pertinente esse paralelo porque, quando se deseja mudanças, a ruptura com práticas tradicionais de ensino exige mais do que rever o formato de um programa de ensino de forma superficial.

Olhando os Programas de Ensino de Química da Escola I encontrou-se a mesma lista que Maldaner (1997) encontrou em sua tese de doutorado, mesmo depois de todos os debates suscitados pela LDB. Já se passaram treze anos, a lista de conteúdos programáticos (1º ano Ensino Médio), que Maldaner (2006, p.214, 215 e 216) traz para discutir a influência dos “Programas de Concurso” nos “Programas de Ensino”, continua praticamente a mesma da encontrada no ano de 2009. Segundo Maldaner (2006, p. 185) é a “lógica de um conteúdo científico pronto e definido e que cabe ao aluno memorizar e assim ir bem no vestibular”, sem compromisso com a formação conceitual sólida que conduz a aprendizagens significativas. Nessa lógica de cursos preparatórios, cabe ao professor a “transmissão” desses conteúdos e torcer que os seus alunos se “lembrem” com detalhes para acertar as questões.

Tais percepções iniciais são fundamentais na análise do que guia os Programas de Ensino desses professores. Há de se investigar que concepções de ciência têm, que

processos de formação têm sido referência na constituição do seu fazer pedagógico, de que saberes necessitam para o exercício da autonomia para criar currículos e propor programas de ensino alternativos.

“O que será reconstruído e reinventado dependerá do conhecimento pedagógico e da ciência química que o professor já possui e da condição que ele tem para desenvolver o seu trabalho” (MALDANER, 2006, p. 187). Quando não se discute a natureza do conhecimento científico e seu significado na sociedade atual compromete a autonomia quando se é autor do programa que se deseja desenvolver.

Maldaner (2006) continua afirmando que a visão epistemológica restrita e inadequada de conhecimento científico e conhecimento químico dificulta e mesmo impede a ação eficaz dos professores no ensino de química. Se considerarmos ainda o fato de que os professores agem pedagogicamente mais de acordo com o senso comum do que de acordo com as modernas teorias de ensino e aprendizagem [...] (2006, p.205).

Ainda, segundo Maldaner (2006), quando se planeja o ensino deve-se levar em conta que “a lógica necessária para quem aprende uma ciência é diferente da lógica que estrutura esta mesma ciência ou a lógica com que ela é produzida pelos que a conhecem. (p.185). Logo, temos fortes argumentos que nos levam a aproximar o processo de autonomia docente à constituição do sujeito professor pelo social e o cultural, que pretendemos aprofundar em outro momento.

Autonomia é um processo de construção e conquista que vai se renovando nos espaços profissionais e não nos estreitamentos, como índices de livros didáticos, em anexos pré-definidos e listagens de conteúdos.

CONSIDERAÇÕES

Passos históricos vivenciados com a LDB foram fundamentais na compreensão do que seja uma Educação Básica alicerçada na ideia de desenvolvimento cognitivo, mais que saber algumas coisas pontuais de uma matéria como a Química. Até aqui, temos um conhecimento escolar emergente na direção desejada. Parte-se do pressuposto de que se aprende e se desenvolve na interação com o outro e “da interação entre

peças com assimetrias que permitam a aprendizagem e, como consequência, o desenvolvimento das capacidades mentais” (MALDANER, 2006, p. 219. A aprendizagem como processo ocorre pela diferença de compreensão que cada sujeito tem do tema em estudo e que emerge da autonomia do professor diante daquilo que cria ou reproduz nos Sistemas de Ensino.

Percepções iniciais apontam para a conclusão de que a própria divisão existente entre os campos de saberes que geram diferentes especializações cria obstáculos à proposta de educação generalista para todos. Propor “Situações de Estudos” interdisciplinares que possam desvendar situações complexas do contexto sociocultural dos estudantes é pensar em educação emancipadora e no ensino escolar como via de inclusão social. “O importante é identificar situações de alta vivência comuns ao maior número possível de alunos e a partir delas começar o trabalho de ensino” (Maldaner, 2007, p.184). Dessa forma, os estudantes aprendem a pensar sobre um contexto real que dá sentido e significado aos saberes escolares, superando a exclusão histórica de muitos estudantes da cultura científica.

A educação é uma invenção humana e que pela cultura segue o caminho que fomos capazes de recriar. Defende-se a ideia do “professor autor” do currículo e dos Programas de Ensino, como forma da reconstrução da cultura escolar.

BIBLIOGRAFÍA

ARROYO, Miguel González (2007): "Condição docente, trabalho e formação". En João Valdir Alves de Souza (org): *Formação de professores para a Educação Básica: Dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica.

ATTEWELL Paul (2009): "Qué es una Competencia?". En *Revista Interuniversitaria de Pedagogia Social*, nº 16.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

-Ministério da educação e dos Desportos. INEP.

www.inep.matrizdecompetenciaenem2009(acessada em março de 2010).

-Ministério da Educação e dos Desportos. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio), parte III. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília, 1999.

-Ministério da Educação e dos Desportos. PCN+ Ensino Médio: Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília, 2002.

-Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. vol.2.

-Ministério da Educação e dos Desportos. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*: Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Vol 2. Brasília, 2008.

MALDANER, O. (2006): *A Formação inicial e continuada de professores de Química*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

-(2007): "Princípios e Práticas de formação de professores para Educação Básica". En: João Valdir Alves de Souza(org): *Formação de professores para a Educação Básica: Dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica.

MARQUES, Mário Osório (2000): *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí: Ed. Unijuí.

PERRENOUD, Philippe (2008): "Enfoque por Competências, una respuesta al fracaso escolar". En *Revista Interuniversitaria de Pedagogia Social*, Sevilla, nº 16, Marzo de 2009.

Projeto Político Pedagógico. Escola I da pesquisa empírica, 2008.

QUÍMICA NOVA NA ESCOLA. Editorial, Vol.32, Nº1, Fev 2010:
<http://qnesc.sbq.org.br>(acessada em março de 2010).

QUÍMICA NOVA NA ESCOLA. Editorial, Vol.31, Nº3, agos 2009:
<http://qnesc.sbq.org.br>(acessada em março de 2010).

TARDIF, M. (2008): *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOCENTE EM QUÍMICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
BRASILEIRA¹

Jaqueline Ritter Pereira

Otávio Aloísio Maldaber

Revista Didáticas Específica, nº 2, pp.107-127

VIGOTSKI, L. (2011): *A Construção do Pensamento e da Linguagem* São Paulo:
Martins Fontes.

NOTICIAS
NEWS AND COMMENTS

II JORNADAS DE DOCENCIA UNIVERSITARIA EN EL ÁMBITO DE LA GEOGRAFÍA, LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES

“Escuela, Universidad y Sociedad: Una relación necesaria”

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Granada

28 y 29 de mayo del 2010

Durante los días 28 y 29 de mayo se han desarrollado en la Universidad de Granada estas segundas jornadas cuyos objetivos principales fueron:

-Reflexionar y revisar el proceso de aprendizaje y la formación adquirida por los estudiantes, en las asignaturas de Geografía, Historia y Ciencias Sociales, durante el curso académico 2009/2010.

-Conocer las perspectivas de la enseñanza universitaria de estas materias, dentro de la normativa del Espacio Europeo de Educación Superior.

-Repensar y valorar la función de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales en la universidad, en la escuela y en la sociedad actual.

-Adquirir destrezas y competencias profesionales, referidas a los aspectos prácticos y útiles de las Ciencias Sociales.

-Debatir y aproximarse a la situación de la enseñanza de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales, en los tres etapas de la enseñanza: primaria, secundaria y universitaria.

-Tomar contacto con un espacio concreto de la ciudad de Granada, para observar “in situ” las funciones y las relaciones del paisaje urbano.

-Fomentar el dialogo, el encuentro y la colaboración entre profesorado y alumnado de Geografía, de Historia y Ciencias Sociales en los diversos niveles educativos.

Estos objetivos se desarrollaron median te el siguiente programa

El viernes 28 de mayo se desarrolló por la mañana la primera ponencia a cargo sobre “nuevas tendencias en la enseñanza universitaria de la Geografía” a cargo de la Dr. Concepción Sanz Herráiz (Catedrática Departamento de Geografía de la Universidad Autónoma de Madrid)

Por la tarde se desarrollaron dos ponencias, la segunda sobre “Reflexiones sobre la enseñanza universitaria de la Historia” por el Dr. Juan Abellán Pérez. (Catedrático Departamento de Historia Medieval, Universidad de Cádiz). La tercera ponencia a cargo del Dr. Joan Pagés (Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona) fue sobre “La formación de maestros y maestras para enseñar Ciencias Sociales en Educación Primaria: ayer, hoy y mañana”

Posteriormente se realizaron talleres sobre:

-Uso de los SIG en la construcción de mapas temáticos., dirigido por .Jesús Lara Valle. (Departamento de Geografía Humana, Universidad de Granada)

-Trabajos prácticos sobre patrimonio arqueológico, dirigido por Manuel Espinar Moreno y Juan de Dios Morcillo Puga, (Universidad de Granada)

-Tratamiento y realización de mapa temático y participativo en Historia dirigido por el Dr. José Antonio Jiménez López. (Grupo Investigación Meridiano, Universidad de Granada)

-La enseñanza de las Ciencias Sociales y los retos de la sociedad actual, dirigido por Ramón Galindo Morales, (Universidad de Granada)

El sábado se desarrolló la cuarta ponencia sobre Análisis crítico de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española” por el Dr. Clemente Herrero Fabregat (Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Madrid).

Posteriormente se realizó una mesa redonda sobre “La situación actual de la enseñanza de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales en las etapas de Primaria y Secundaria en la que participaron

- Prof. Rafael Marín López – Moderador. (Director del Departamento de Historia Medieval, Universidad de Granada)

-José Carlos Contreras López. (Profesor del Colegio HH Maristas de Granada)

-Alfonso Roldán Montes (Profesor del I.E.S. Clara Campoamor de Ceuta)

-Diana Sánchez Arco (Profesora del colegio público de Villanueva de las Torres)

-Maria del Carmen Simón López (Profesora del I.E.S. Francisco Ayala de Granada)

Por la tarde se realizó un itinerario didáctico por el barrio del Realejo de Granada dirigido por Dr. Manuel Espinar Moreno (Departamento de Historia Medieval y Ciencias y Técnicas Historiográficas, Universidad de Granada), Juan Jesús Lara Valles (Geografía). (Departamento de Geografía Humana, Universidad de Granada), Juan de Dios Morcillo Puga. (Departamento de Geografía Física y Análisis Geográfico, Universidad de Granada)

Entre las conclusiones que se han alcanzado hay que destacar que se ha profundizado en el sentido, en la utilidad y en la función que la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales desempeñan en la sociedad actual; se ha revisado y reflexionado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales en la Universidad, aceptando las directrices de Bolonia; se han puesto en práctica destrezas y competencias útiles y diferentes, todas relacionadas con las Ciencias Sociales; se ha debatido, desde distintas perspectivas, acerca del estado actual de la Enseñanza de las Ciencias Sociales en los niveles educativos de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, reivindicando el papel convergente que deben de desempeñar las Ciencias Sociales en el desarrollo del Currículo.

Antonio Luís García Ruiz

INTERVENCIÓN, INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA DOCENCIA

II Congrés Internacional de Didàctiques, Gerona, 3-6 de febrero de 2010.

En aquel febrero de frío y lluvia, dos edificios irradiaban con luz propia en la almendra medieval de Gerona: *Centre Cultural de la Mercé* y la *Facultat d'Educació i Psicologia*, situados en el *Barri Vell*. A lo largo de cuatro días, en este Congreso se promovieron y expusieron el intercambio de investigaciones y experiencias didácticas innovadoras en el ámbito de la formación y práctica docentes.

Las lenguas románicas vehiculares del Congreso fueron el catalán, el castellano y el francés. Las posibles dificultades de interpretación fueron atendidas por todos los participantes en aras de una mejor comprensión. Ahora bien, en todas las salas se contó con una intérprete, ante las posibles dificultades lingüísticas. Asimismo, como otro de los rasgos identificativos del Congreso fue la revisión de todos los trabajos mediante el sistema de pares ciegos para su aceptación y presentación en el mismo, avalando así la calidad de las aportaciones presentadas.

Los ejes medulares del congreso corresponden a la intervención, innovación e investigación desde la práctica docente. Así, la intervención se refiere al desarrollo de las estrategias didácticas muy próximas a los escenarios educativos. La innovación requiere un esfuerzo por generar propuestas docentes y didácticas creativas, a fin de atender nuevas situaciones educativas. Y, por último, la investigación educativa pretende revisar desde las nociones, los enfoques y los procesos educativos próximos a las didácticas específicas hasta su aplicación real a través de la práctica del docente.

En primera tarde del 3 de febrero, se llevaron a cabo dos conferencias inaugurales, tituladas “La evolución de los paradigmas y perspectivas en la investigación: caso de las didácticas de las matemáticas” ofrecida por Luis Radford-Hernández y “La didáctica de las ciencias sociales y sus retos” dada por Joan Pagés Blanch.

Los tres días sucesivos se dispusieron de unas mesas de comunicaciones por la mañana, mesas de debate en torno al mediodía, antes y después, y talleres puntos de encuentro por las tardes. Además, todos los días por la mañana se llevaban a cabo diez mesas de comunicaciones paralelas, concertando los temas que congregaran el mayor interés de las distintas didácticas, dinamizados por un relator. Tras la exposición del

relator se ofrecían unos minutos a los participantes para expresar y matizar sus aportaciones. Y, por último, se realizaba una mesa redonda con todos los asistentes en cada uno de las mesas, finalizando con una breve síntesis expuesta por el relator.

Las cuatro mesas de debate de la mañana, y otras tantas por la tarde, estaban constituidas por temas nucleares a todas las didácticas. Estos temas correspondían a tendencias educativas o temas de preocupación docente, como pudieran ser la innovación educativa, la formación del docente, la intervención educativa... En estos espacios de debate existían dos representantes de la investigación que orientaba la exposición y la discusión posterior.

Por último, las tardes se cerraban con ocho talleres, que correspondían a las experiencias prácticas relacionadas con los mencionados ejes del congreso: intervención, innovación e investigación. La presentación radica en el desarrollo de un taller práctico de divulgación o formalización de la experiencia y configuradas atendiendo a la participación activa de los participantes. Durante la tarde, tuvieron lugar los puntos de encuentro, donde se desarrollaban las líneas de trabajo, investigaciones educativas, o bien, experiencias didácticas. Estos trabajos se diferencian de otros en el tipo de formato, póster o vídeo, pues las imágenes debían tener suficiente fuerza comunicativa sobre las aportaciones.

Todas las aportaciones han quedado registradas, pudiéndose consultar en la siguiente dirección de internet:

<http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdII/index.html>

Alfonso García de la Vega

*RESEÑAS
BIBLIOGRÁFICAS
REVIEWS*

VEIGA, Francisco, *El desequilibrio como orden. Una historia de la posguerra fría 1990-2008*, Madrid, 2009, Alianza Editorial.

El contexto geopolítico mundial fue calificado a finales del siglo XX como caótico, se puede añadir además que es convulso tal como nos muestran los últimos acontecimientos en Afganistán, donde el sistema electoral occidental está fracasando, o en Irak con atentados continuos. Diferentes son las causas de la convulsión: desde el desigual desarrollo de la sociedad mundial, con pueblos que se encuentran en muy bajos estratos de civilización y tecnología frente a otros auténticamente desarrollados, hasta la ruptura del relativo equilibrio mundial presente durante la “guerra fría” con la descomposición de la antigua Unión Soviética. Como recordaba en 1999 Ignacio Ramonet desde 1989, final de la guerra fría, ha habido alrededor de sesenta conflictos armados en el mundo que han provocado centenares de miles de muertos y más de diecisiete millones de refugiados. Si comparamos ésta década con el período de la guerra fría (1945-1989) en la que se dieron alrededor de setenta conflictos, comprenderemos lo acertado de calificar el mundo geopolítico actual de convulso.

Dentro de estas coordenadas históricas hemos de situar el libro que reseñamos del profesor de Relaciones Internacionales de la Universidad Autónoma de Barcelona Francisco Veiga. Siguiendo un criterio cronológico lo estructura en cuatro partes que responde a los títulos siguientes: la posguerra fría, que abarca desde 1990 a 1995; el mundo se globaliza 1996-2000; el salto al vacío 2001-2008; tormenta perfecta que trata de la situación actual

Para el autor la posguerra fría abarca desde 1990 a 1995; en siete capítulos breves pero muy claros estudia la evolución geopolítica, que con la caída del muro de Berlín y la desintegración de la URSS pareció un gran triunfo de occidente. Por esta razón se califica 1990 como el último año feliz ya que en Europa a partir de 1991 se van a desencadenar graves problemas en los Balcanes con la cruenta desintegración de Yugoslavia que durante la década de los noventa va a determinar un conflicto bélico continuo. En este período destaca el genocidio de Ruanda en 1994, la guerra de Chechenia y el triunfo de la diplomacia norteamericana en Bosnia.

El apogeo de la globalización se sitúa en el período 1996-2000, siendo un elemento que potenció a la misma la revolución informática con el impacto que supuso el acceso masivo a Internet. Destaca como se globaliza no sólo la economía sino también la delincuencia: Rusia fue el mayor lavadero de dinero; la Unión Europea un territorio idóneo para invertir, blanquear y mover los capitales de las organizaciones criminales globalizadas ya que la nueva moneda, el euro, ofrecía grandes posibilidades. Este proceso estuvo controlado por la red Echelon, a la que dedica un capítulo.

Lo que denomina el salto al vacío lo sitúa entre 2001-2008 con la destrucción de los acuerdos de Oslo, el atentado del 11 de septiembre, las revoluciones de colores en las antiguas naciones de la periferia de la URSS; la recuperación de Rusia con Putin; y la aparición en la economía mundial de un bloque emergente el BRIC (Brasil, Rusia, India y China). Termina analizando en la cuarta parte la crisis económica actual.

Se trata de un libro que nos explica con un lenguaje asequible y gran claridad los problemas acaecidos en el mundo a partir del fin de la “guerra fría”, incluyendo dieciocho mapas temáticos que sitúan espacialmente al lector en el mundo convulso en que vivimos.

Clemente Herrero Fabregat

EDUARDO MARTÍNEZ DE PISÓN. 2009. *La belleza del oficio de geógrafo*, Universidad Autónoma de Madrid, 74 pp. + cd-rom.

El legado docente de un geógrafo

Tal vez, la primera clase de Eduardo Martínez de Pisón como profesor emérito de la Universidad Autónoma de Madrid no constituya, a primera vista, la referencia bibliográfica idónea en una revista de didáctica. Sin embargo, el examen de la publicación de esta lección de Geografía avala los rasgos de la dinámica de las clases que impartió en el aula, en seminarios monográficos, en los cursos de doctorado y de máster y, sobre todo, en los trabajos de campo.

Justamente, la profesora Sanz Herraiz, catedrática de Geografía, en el preámbulo a la lección del profesor, desgana los aspectos de la fortaleza didáctica de un trabajo de campo, como base sustancial del proceso de aprendizaje en Geografía. Así describe la vivencia:

El esfuerzo para llegar a las cumbres, a los collados, [...] y la alegría de las conquistas [...] Aprendíamos a investigar, a preguntarnos por el significado de lo que veíamos, a buscar las claves de su evolución, a interpretar las formas... Aprendíamos a mirar y ver, a compartir y discutir ideas... A la vez aprendíamos muchas otras cosas difíciles de expresar, entre ellas a estar en y con la naturaleza y a disfrutar profundamente de ella [...] La relación profesor-discípulos se mantuvo siempre [...] esa disposición suya permanente a compartir experiencias, lugares y conocimientos con sus discípulos.

Todo ello resume un enfoque metodológico volcado en los trabajos de campo, aunque éstos ilustraran la docencia de Eduardo Martínez de Pisón. Esta técnica ofrece numerosos retos ofrecidos a los alumnos, tanto coronar las cumbres montañosas como interpretar las claves geográficas de un paisaje. Asimismo, se descubren las formas del trabajo geográfico, la observación, la discusión y el compromiso y disfrute con la naturaleza. Más aún, el vínculo del profesor con sus alumnos, la generosa disposición para compartir conocimientos e ideas. Todo esto permanece latente en la docencia de un profesor e investigador de Geografía.

Este libro se divide en cuatro apartados: aprendizaje, calidad del objeto, calidad del trabajo y calidad de lo vivido, apoyado en el conjunto de las imágenes digitalizadas editadas en el disco adjunto. En definitiva, el autor desarrolla una práctica reflexiva sobre el oficio del geógrafo dedicado a la investigación y a la docencia. Como él mismo apunta “la transmisión del conocimiento” a que se refiere como la “belleza del ejercicio del profesorado”, que plasma en unas imágenes donde los grupos de alumnos, discípulos y amigos quedan arropados en sus paisajes montañosos, interpretados y enseñados.

La calidad del objeto ofrece una lectura sobre los paisajes, una interpretación que requiere la observación directa, la cartografía y la referencia documental de otras miradas (exploradores, viajeros, poetas...). Martínez de Pisón afirma que “el paisaje tanto irradia de sí como de mí”, esto es, depende de mi posición ante el objeto estudiado. Para él, “la montaña es el lugar perpetuo de la pregunta y también de la respuesta”... pues ha sido uno de sus lugares predilectos de estudio.

La calidad del trabajo se resume en la calidad intelectual, que aparece condicionada por la belleza del objeto de estudio, y la calidad de los recursos, que sugiere la ejecución gráfica de imágenes. Ambas finalidades tienen raíces en el devenir de la geografía. El profesor resalta el ejercicio didáctico que exige la utilización de la imagen en la docencia geográfica. E incide en el conocimiento y la habilidad que requieren tales representaciones gráficas, con el fin de ofrecer una representación razonada del paisaje.

Por último, Martínez de Pisón termina la lección dedicando un apartado a la calidad de lo vivido, esto es, los valores escondidos de los paisajes. En este sentido, el autor hace especial mención a “la práctica del ejercicio docente de la geografía”. El trabajo de campo resulta ser esencial para ofrecer una experiencia donde docentes y alumnos compartan el rigor del conocimiento y, en último lugar, a la valoración y conservación de la naturaleza, local y universal. Y, tal como él acaba, la misión sin límite del profesor de geografía reside en sugerir la belleza de los lugares vistos así como promover en el alumnado el aprecio por estos paisajes.

De nuevo, nos referimos a las páginas de Sanz Herraiz, donde expone algunas atinadas y compartidas observaciones sobre la destreza docente de Eduardo Martínez de Pisón, así explica:

Su palabra fluida y precisa, los mapas llenando las mesas, las pizarras con aquellos dibujos didácticos que se iban construyendo a medida que se expresaban las ideas, las imágenes del mundo que acompañaron siempre sus explicaciones.

En este caso, se mencionan las características de un docente, que compagina la oratoria con la expresión gráfica. Y, como no podía ser de otra forma, el autor del libro, relata su lección proporcionando unas evocadoras imágenes adjuntas en el cd-rom. De hecho, el autor invoca el oficio del geógrafo, de raíces europeas ilustradas, como un modo de mirar el mundo y permeable a la cultura del saber. Y añade: “Que goza en el ejercicio de la imagen, la confección del mapa, en la pasión por los libros, por los que desfilan exploraciones, cálculos, viajes y sueños, el sabor del mundo y sus trasmundos, y en la transmisión del conocimiento adquirido, es decir, en la belleza del ejercicio del profesorado”. Esta es la clave que subyace a lo largo del texto y de las imágenes del cd-rom, el elenco de viajeros, científicos, novelistas, ensayistas y poetas, así como obras literarias y geográficas, expediciones y un sinfín de lugares del mundo. Esta clave estimula y sugiere el conocimiento de personas, obras y paisajes.

En suma, el autor ofrece una mirada entrañable hacia el objeto de estudio (el paisaje) que precisa de unos recursos expresivos visuales (las imágenes, los mapas, las ilustraciones...) para la transmisión y difusión del conocimiento geográfico (la docencia). Además, el autor, como profesor, ha establecido los vínculos precisos con el alumno/discípulo para la adquisición de esos conocimientos, asimismo ha contagiado el aprecio y el valor por los paisajes. El texto y las imágenes de este volumen muestran la inquietud docente de un Profesor y Catedrático de Universidad.

Alfonso García de la Vega

GARCÍA RUIZ, Antonio Luís-JIMÉNEZ LÓPEZ, José Antonio, 2010, *El valor formativo y la enseñanza de la Historia* (prologo de Julio Aróstegui), Granada, Editorial Universitaria de Granada.

La fecunda labor que realiza el Grupo de Investigación Meridiano de la Universidad de Granada, se ve reflejada en el libro *El valor formativo y la enseñanza de la Historia* con prólogo de Julio Aróstegui, cuyos autores anteriormente han publicado dos magníficos textos titulados “Los principios Científico-Didácticos: un nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía e Historia” (2006) y la “Implementación de los Principios Científico-Didácticos en el aprendizaje de la Geografía e Historia” (2007). Estamos ante un libro, que como afirma el profesor Aróstegui en el prólogo, consigue presentar un instrumento de primera utilidad para algo que es la clave y el fundamento de toda buena disquisición sobre lo histórico: la extraordinaria importancia de formar a un buen profesorado que, en definitiva, es el que tiene la responsabilidad de producir esta buena Historia y transmitirla en el sistema educativo.

Sin caer en planteamientos meramente didácticos los autores dividen su obra en tres grandes apartados: la Conformación de la Ciencia Histórica, el Valor Formativo de la Historia, y la Enseñanza de la Historia, perfectamente concatenados y que responden a una estructura científica, que algunas veces falla en muchas publicaciones al quedarse éstas en meros “recetarios”, de la Didáctica de las Ciencias Sociales, y más específicamente de la Historia.

La primera parte está dedicada a la conformación de la ciencia histórica, aspecto fundamental que hay que conocer si se pretende una correcta transmisión de los conocimientos históricos a través de la enseñanza. El capítulo dedicado a los aspectos epistemológicos de la Historia parte del conceptos de Ciencia para pasar a analizar el de Historia, estudiando las diversas dimensiones de la ciencia histórica: comprensiva, dependiente, dinámica e integradora, destacando una dimensión básica en el proceso educativo: la historia es una ciencia de compromiso. Estudian los postulados científicos de la Historia y las características del saber histórico. Termina esta parte con un capítulo dedicado a la naturaleza del conocimiento histórico en el que destacan por su claridad los aspectos dedicados a la objetividad de la explicación de los fenómenos sociales, y el análisis que se realiza del concepto de tiempo histórico, tan importante en la enseñanza de esta ciencia.

La segunda parte está dedicada a estudiar la naturaleza del saber histórico, destacando los autores que el abandono de la Historia junto con la Geografía, Humanidades y Ciencias Sociales puede conducir a la orfandad ética e intelectual y a la barbarie intelectual. A partir de esta idea se analizan los valores desarrollados por la ciencia histórica: informativo, comprensivo, explicativo, social y práctico, terminándose con los ámbitos educativos en la formación histórica del alumno. Hay que destacar el capítulo “La Historia como disciplina académica” en el se plantean tres cuestiones fundamentales: ¿Qué Historia enseñar y qué enseñar de la Historia?, ¿Para qué enseñar Historia?, ¿Qué piensan los alumnos de la Historia? y ¿Qué piensan los profesores de la Historia?. El desarrollo minucioso de este capítulo supone una magnífica base para la tercera parte.

La tercera y última parte está dedicada al estudio de la Enseñanza de la Historia. Se divide en dos capítulos, uno normativo y otro didáctico. En el primero se estudia la disyuntiva entre Historia y Ciencias Sociales, y las normas que regulan el desarrollo curricular de la Historia en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato. Conocido este marco legal se pasa a responder a la pregunta ¿Cómo enseñar la Historia? Después de dar unas pautas metodológicas se examinan los problemas que el aprendizaje de la Historia plantea: las interpretaciones o explicaciones intencionales de los alumnos y las diferentes dificultades que se plantean en el proceso enseñanza-aprendizaje: comprensión y construcción del tiempo histórico, comprensión de las relaciones de causalidad, comprensión respecto a los procesos de cambio histórico, aplicación de las nociones espaciales respecto a la evolución de los procesos de cambio histórico, implementación de los procesos de interdependencia, y, por último, las dificultades de comprensión de los procesos de evolución histórica mediante la interpretación de situaciones sociales de conflicto o de consenso.

Se trata, por tanto, de un libro magníficamente construido, con una base científica expuesta muy claramente, que sirve para desarrollar los valores que le enseñanza de Historia desenvuelve en su desarrollo didáctico

Clemente Herrero Fabregat