



A GEOGRAFIA NAS ATIVIDADES ESCOTEIRAS: O MÉTODO DE ENSINO E FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Heitor Silva Sabota
hssabota@hotmail.com¹

Resumo:

Este trabalho refere-se à identificação de práticas educativas realizadas em ambiente de educação não formal, na qual há diálogo com o ensino formal de Geografia. Para isso, foi realizada uma Pesquisa Participante em um Grupo Escoteiro sediado em Goiânia durante um ano. O objetivo deste texto é traçar paralelos entre o escotismo e o ensino de Geografia, através das habilidades desenvolvidas pelo movimento e a identificação da fundamentação pedagógica do projeto educativo utilizado pelo grupo. Para cumprir tal objetivo foi realizada uma leitura analítica dos documentos normativos e orientadores do movimento escoteiro, verificando a correspondência destas orientações na rotina de trabalho do grupo observado. Foram notadas significativas aproximações entre as atividades realizadas pelos escoteiros com o ensino escolar, principalmente aquelas relacionadas ao desenvolvimento de habilidades geográficas. Também foi percebida na atuação dos Escotistas a aplicação de um método de ensino que remonta alguns fundamentos educacionais defendidos por Pestalozzi.

Palavras-chaves: Geografia Escolar; Movimento Escoteiro; Ensino Não Formal.

Introdução

Este trabalho é relacionado à discussão de como ocorre à construção dos conteúdos geográficos em locais ou espaços de ensino que são classificados como não escolares ou não formais. Atualmente uma das demandas do ensino básico é a realização de um trabalho pedagógico que proporcione aprendizagem mais contextualizada aos estudantes, a fim de que eles possam pensar e agir no meio em que vivem. Para isso, é necessária a adoção de metodologias e estratégias de ensino que proporcionem ao aprendiz a construção do conhecimento de modo alternativo as práticas educativas convencionais.

Nesse aspecto, existem várias instituições de ensino utilizando metodologias de trabalho diferenciadas que possam apresentar semelhanças com as atividades escolares, como o Movimento Escoteiro (ME). O objetivo geral deste texto é demonstrar as aproximações do Projeto Educativo do Movimento Escoteiro com os conteúdos presentes na Geografia Escolar. Mais especificamente intenta-se: contextualizar a origem e a organização do movimento;

¹ Professor Efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Aluno do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Trabalho é um dos produtos da pesquisa de mestrado defendida pelo autor no ano de 2014.

diagnosticar como os escoteiros abordam em suas proposições os conhecimentos relativos à Geografia; e fundamentar o método de ensino adotado pelo escotismo.

Desse modo, este trabalho busca correspondências entre as atividades e habilidades escoteiras propostas em suas publicações internas com conteúdos relacionados à Geografia Escolar. Para isso foram realizadas leituras de documentos histórico-normativos do movimento concomitantemente com observações sobre a rotina de um grupo escoteiro sediado em Goiânia-GO².

A metodologia escolhida para a condução deste trabalho foi a Pesquisa Participante (PP), pelo fato desta proporcionar contato mais próximo com o objeto de investigação, onde foi possível obter, de maneira clara, informações, considerações e ponderações sobre o trabalho realizado pelo grupo. O uso da PP surgiu após verificar que o grupo observado apresentava informações difusas, quando questionado de maneira estruturada, a respeito das atividades realizadas. Deste modo, a escolha dessa metodologia se deu durante o período de observação, onde várias informações importantes foram obtidas a partir de diálogos espontâneos com os integrantes do movimento.

O levantamento das atividades realizadas pelo grupo escoteiro observado ocorreu por meio da observação participante. Na ocasião, o autor do texto participou dos encontros semanais do grupo durante um ano, onde foram produzidas memórias e pequenos relatos sobre as atividades do dia. Ao vivenciar a rotina escoteira também foi possível ter contato com as publicações normativas e instrutivas do movimento, permitindo compreender sua dinâmica organizacional, assim como o contexto histórico e atual do Escotismo.

Assim, vários pontos relacionados às práticas e atividades escoteiras foram anotados e transformados em relatos de experiência. Com estes relatos foi possível realizar uma análise diagnóstica das atividades executadas pelo grupo escoteiro vivenciado. Esta análise foi embasada a partir de leituras de diferentes referenciais teóricos, tanto da Geografia Escolar quanto da educação, buscando identificar nas publicações e nas práticas escotistas simetrias entre o movimento com o ensino de Geografia Escolar, além da fundamentação pedagógica do método educativo escoteiro, onde foi notada presença significativa das ideias de Pestalozzi para a educação no movimento.

² Grupo Escoteiro Goyaz (GEG), sediado em Goiânia-GO, no Instituto de Educação de Goiás (IEG).



Este texto está estruturado em três seções. A primeira aborda o contexto histórico do movimento escoteiro e o diálogo das atividades do movimento previstas no Projeto Educativo com o ensino de Geografia. Para isso, foi preciso realizar buscas de materiais textuais disponibilizados pela organização escoteira e associar estes com os registros da prática observada. Na segunda seção discute o referencial pedagógico que alicerça a atuação do ME, onde o aporte para este diagnóstico foi às publicações internas e os documentos normativos dos escoteiros. Na terceira seção estão as considerações finais, onde estão sistematizadas reflexões gerais sobre o trabalho.

Movimento Escoteiro: Contexto, Projeto Educativo e a aproximação com a Geografia Escolar

O movimento escoteiro foi fundado nos primeiros anos do século XX pelo ex-militar inglês Baden Powell. A origem do Escotismo remonta a um contexto de transformações sociais e econômicas ocorridas na Europa, sobretudo no Reino Unido. As transformações políticas e econômicas, no continente europeu ao final do século XIX, fizeram com que o país atravessasse um período marcado pelas inconstantes condições sociais da população e, como consequência, houve forte depressão econômica, intensificando a exclusão de alguns grupos sociais, sobretudo os jovens.

Neste contexto surgiram vários grupos civis organizados, como o Escotismo, cujo objetivo era estabelecer o resgate dos jovens, por meio de atividades físico-corporais aliadas à compreensão e a leitura física do espaço geográfico. O objetivo principal do movimento era oferecer uma formação complementar, frente ao panorama social, econômico e político instalado.

Ao longo de sua existência, o Movimento Escoteiro consolidou uma significativa bagagem educacional, dotada de características que o classifica como modalidade educativa não formal. Este conceito (não formal) é aplicado quando uma instituição, movimento ou grupo social assume um processo de ensino complementar ao ensino escolar, lançando intencionalidades e objetivos específicos para a formação dos indivíduos. De acordo com La Belle (1986) a educação não formal é toda realização educacional sistematizada, organizada e executada fora do sistema formal de ensino, geralmente oferecida para grupos e subgrupos da

população. Uma característica marcante deste tipo de educação é a livre escolha de seus métodos, objetivos, estratégias de ensino e os resultados a serem alcançados.

No Brasil, desde 1924 a União dos Escoteiros do Brasil (UEB) é a organização representativa do movimento no país, cuja função é disponibilizar, para o público, diversos documentos e publicações a respeito das atividades escoteiras, tais como o Projeto Educativo (PE) e o Guia de Especialidades (GE).

A efetivação das atividades do movimento ocorre a partir do PE, documento cuja função é servir como diretriz para todas as seções e grupos escoteiros. Este traz orientações gerais para que cada ação realizada reproduza a essência do Escotismo, cumprindo também com os objetivos propostos a fim de promover a formação técnica e humana do aprendiz, como observamos a seguir:

Desenvolvemos e oferecemos oportunidades para que desenvolvam sua curiosidade, ajudando-os a projetar em suas vidas adultas o interesse pela aquisição de habilidades para o trabalho manual que permite transformar coisas, descobrindo a ciência e a tecnologia como meios a serviço do homem. Nós os motivamos para que aprendam a reaprender, a reinventar, a imaginar e a seguir pistas ainda não exploradas (UEB, 2012, p. 9).

No espaço escoteiro, o conhecimento é construído coletivamente, por meio de ações e interações entre todos os integrantes do grupo, proporcionando várias problematizações sobre um determinado assunto. Além disso, os integrantes participam efetivamente da elaboração do programa de ensino, o qual, no geral, se resume a jogos, práticas e atividades desenvolvidas para que ocorra a mediação da aprendizagem, frente ao objetivo da instrução técnica. Desse modo,

[...] as atividades propostas significam desafios que estimulam o jovem a se superar, permitem experiências que dão lugar a uma aprendizagem efetiva, produzem a sensação de haver tirado algum proveito e despertam o interesse por desenvolvê-las. Por isso dizemos que são desafiantes, úteis, recompensantes e atraentes. Pode ser incorporada ao programa de jovens toda atividade que reúna essas condições. O programa, por sua vez, é construído, realizado e avaliado com a participação de todos, mediante formas de animação que variam segundo as diferentes etapas de progressão (UEB, 2012, p. 15).

Assim, a cada interação em grupo, é problematizado o uso de determinado conhecimento ou instrução técnica, e, a partir dela, o aprendiz vivencia, na prática e na maioria das vezes de forma lúdica, a aplicação e a importância de um conteúdo. Como essa problematização é exposta de forma mais socializada e lúdica, o integrante escoteiro sente-se



motivado e instigado a realizar a atividade, conseguindo superar seu limite cognitivo para estabelecer novos níveis de aprendizagem. A respeito disso, o Projeto Educativo destaca que

[...] outro componente essencial é a educação ativa, em que os jovens aprendem por si mesmos por meio da observação, do descobrimento, da elaboração, da inovação e da experimentação [...] Desta maneira, e do ponto de vista cognitivo, se substitui a simples recepção de informação pela efetiva aquisição de conhecimento, no domínio da afetividade, se substitui a norma imposta pela norma descoberta e a disciplina exterior pela interior; e, no campo motriz, a passividade receptiva do destinatário cede lugar à criatividade efetiva do realizador (UEB, 2012, p. 13).

De modo geral, o PE apresenta um contexto educacional que preza pela vivência em grupos do/no espaço, a partir da realização de atividades que permitem a construção coletiva do conhecimento. Este princípio educacional do movimento encontra consonância com a Geografia Escolar, pois favorece o estabelecimento de múltiplas escalas de abordagens sobre determinado assunto ou fenômeno presente no espaço geográfico, trabalhando a espacialidade do sujeito.

Castrogiovanni (2000) enfatiza que, para se efetivar o ensino de Geografia de maneira problematizadora, é necessário que esta disciplina escolar desenvolva noções de espacialidade para o aluno. Dessa forma, as práticas de ensino deveriam ter como suporte as diferentes análises espaciais, estabelecendo a aproximação entre teoria e prática. Para essa aproximação ser realizada, é preciso que o docente planeje e execute ações que estimulem os alunos a viverem e a perceberem a realidade presente no espaço que ocupam. Segundo Cavalcanti,

Tais ações (práticas sócio-construtivistas na escola) devem por o aluno, sujeito do processo, em atividade diante do meio externo, o qual deve ser “inserido” no processo como objeto de conhecimento, ou seja, o aluno deve ter com esse meio (que são os conteúdos escolares) uma relação ativa, uma espécie de desafio que o leve a um desejo de conhecê-lo (CAVALCANTI, 2005, p. 32).

É necessária a adoção de atividades que motivem o aluno a perceber as relações presentes no espaço e elaborar suas reflexões acerca de seu próprio cotidiano. Essas reflexões são construídas a partir da observação dos diferentes aspectos presentes no espaço, inter-relacionando com fenômenos vivenciados pelos aprendizes.

Com a preocupação de oferecer aos jovens uma formação ampla e apta a desenvolver diferentes habilidades, o movimento elabora de maneira periódica o Guia de Especialidades (GE) Escoteiras. Nele há um leque de habilidades que podem ser trabalhadas ao longo da formação escotista, bem como há a preocupação em acompanhar as mudanças ocorridas e estimuladas pelo mundo do trabalho, a qual exige dos sujeitos uma produção social flexível e

em consonância com as tendências globais, implicando na especialização das pessoas em suas diversas atividades sociais, econômicas e, sobretudo, intelectuais.

Dentre as quase 140 especialidades previstas no GE, encontram-se a de Geografia, compostas por doze habilidades ou expectativas de aprendizagens, como podemos observar no quadro 1:

Quadro 1 - Habilidades Escoteiras referentes à especialidade de Geografia (UEB, 2012).

Especialidade de Geografia – Movimento Escoteiro
1 – Relatar para o examinador o conceito de geografia, como surgiu esta ciência e qual é a sua importância.
2 – Construir e apresentar em sua seção uma maquete representando, no mínimo 3 (três) acidentes geográficos, explicando suas características.
3 – Identificar os pontos cardeais, colaterais e subcolaterais.
4 – Conceituar cartografia e ler uma carta geográfica (mapa-múndi), identificando e explicando as cores hipsográficas e batimétricas, escalas, latitudes e longitudes.
5 – Elaborar e apresentar em sua seção um estudo ilustrado sobre acidentes geográficos, com no mínimo 5 (cinco), identificando suas características e em que partes do globo terrestre eles aparecem com mais intensidade.
6 – Identificar pelo menos 5 (cinco) locais de extrativismo de diferentes minerais no Brasil, explicando a importância dos materiais extraídos para a atividade humana.
7 – Elaborar e apresentar em sua seção um estudo sobre a importância dos oceanos, considerando os aspectos econômicos e a influência causada no clima.
8 – Realizar e apresentar em sua seção em pesquisa ilustrada reunindo indicadores econômicos, sociais e demográficos atualizados do Brasil e do seu Estado.
9 – Elaborar e apresentar em sua seção um trabalho ilustrado sobre as diferentes formas de energia disponíveis no mundo natural (eólica, hidroelétrica, solar, térmica).
11 – Identificar, caracterizar e ilustrar os fenômenos naturais causadores de grandes desastres.
12 – Possuir o nível 2 (intermediário) em uma das seguintes especialidades: meteorologia, mineralogia, topografia, oceanografia, energia, cartografia ou astronomia.

Nas habilidades escoteiras previstas dentro da especialidade Geografia notam-se elementos presentes no ensino escolar da disciplina, como conceitos geográficos, cartográficos, astronômicos e climatológicos. A respeito do desenvolvimento de conceitos, Cavalcanti (2012) problematiza se, no processo de ensino-aprendizagem em Geografia, está sendo contemplado o desenvolvimento de conceitos nas práticas de ensino:

Nesse caso, é pertinente retomar as perguntas: por que essa preocupação com os conceitos? O que significa orientar os conteúdos pela formação de conceitos? Como o professor pode orientar atividades de sala de aula de geografia para que elas favoreçam o alcance desse objetivo? O que significa ajudar os alunos a formar conceitos? Certamente, não é informar/apresentar os conceitos próprios da ciência de referência, no caso a geografia, como se faz comumente. Na verdade, o papel do



professor é mediar. O que é mediar? Como é mediar para formar conceitos geográficos? É ensinar, pelo conteúdo, a pensar geograficamente. É ensinar com os conteúdos as ações mentais próprias da ciência que produziu o conceito. É “mediação didática da mediação cognitiva” (CAVALCANTI, 2012, p. 168).

Outro ponto a ser destacado é a presença do caráter descritivo desta especialidade. Ao propor uma descrição do espaço, sobretudo aquele ocupado pelos escotistas, relembra as obras clássicas sobre a história do desenvolvimento da ciência geográfica, em que o conhecimento produzido e conhecido restringia-se à descrição detalhada das diferentes paisagens, sempre referenciadas pelos escritos e publicações de Humboldt e Carl Ritter, nos séculos XVIII e XIX, influenciando, assim, o ensino em Geografia. Durante muito tempo, o ensino da disciplina pautou-se basicamente na abordagem descritiva do espaço geográfico e, atualmente, tem priorizado a discussão de outros temas, sobretudo os que tratam da abordagem social construída pelo materialismo histórico dialético. No entanto, a parte clássica da disciplina ainda continua presente nas discussões curriculares, pois alguns temas ou conteúdos são propostos a partir da ação espacial descritiva. Deste modo, a presença desta característica na especialidade escoteira encontra correspondência ao que se ainda é realizado em sala de aula.

A especialidade também apresenta uma noção inicial da importância de se evidenciar a construção do conhecimento científico geográfico. Embora esta mesma especialidade apresente uma redução do que vem ser a Geografia, a mesma traz a preocupação de se distinguir do senso comum, apontando para a necessidade de se obter um refinamento ou um conhecimento sistematizado sobre o assunto. Suertegaray (2002) argumenta que o ensino de Geografia tem que ter a preocupação em se distinguir do senso comum, por meio de abordagens que possibilite o desenvolvimento de habilidades inerentes ao espaço.

[...] trata-se de uma habilidade que, principalmente neste momento histórico, torna-se “ferramenta” básica. Conforme já indicado em outro momento “significa dizer que se educamos sem a prática da investigação científica, não estamos oferecendo esta forma de convivência e de percepção do mundo, ou seja, aquela que advém da pesquisa, a nossos alunos e educandos” (SUERTEGARAY, 2002, p. 116).

Dessa forma, a adoção de abordagens complementares diferenciadas auxilia na reflexão e compreensão dos fenômenos e fatos cotidianos, e tais abordagens devem pautar na realidade em que vive o aprendiz, favorecendo a problematização dos conceitos e dos conteúdos presentes no processo de ensino, tal como ocorre no movimento.

Percebe-se também que a Cartografia possui presença significativa nessa especialidade, fazendo parte de três habilidades específicas (3, 4 e 5) em que exige do aprendiz o

desenvolvimento de noções mais avançadas, proporcionando um amplo domínio sobre esse conhecimento. Nas habilidades que envolvem a linguagem cartográfica, pode-se destacar a presença de algumas expectativas de aprendizagem, como a orientação e a operação, leitura e interpretação de representações cartográficas. Estas expectativas de aprendizagem fazem parte de uma das primeiras habilidades pertinentes à alfabetização cartográfica, tratando-se da localização geográfica, na qual segundo Le Sann (2007) trata-se do conjunto de características de um ponto preciso no espaço, sendo este o suporte para qualquer estudo geográfico.

De maneira geral, as especialidades escoteiras atendem à seguinte lógica: o nível básico possui a função de apresentar o conteúdo ou a especialidade aos integrantes do grupo que têm interesse. A partir do nível intermediário, o integrante começa a construir seu conhecimento de maneira mais aprofundada, trilhando passos metodológicos baseados na coletividade. Já no nível avançado, o integrante passa a procurar as informações e os conceitos em instituições voltadas para este tipo de formação, ou seja, nos dois níveis anteriores (básico e intermediário), os aprendizes têm contato com o que se deseja aprender, e, para aqueles que tiverem interesse, o nível avançado auxiliará na escolha de sua atuação profissional ou da sua formação continuada.

Nesse aspecto, pode-se avaliar que o escotismo apresenta elementos em seu método de ensino que remetem ao que se é praticado no ensino escolar, uma vez que escalona linearmente os níveis de conhecimento entre seus aprendizes. Graças a essa aproximação, é possível identificar referências às teóricas pedagógicas nos documentos normativos do movimento. Tais referenciais são expostos no movimento a partir da história e contextualização do mesmo.

As ideias de Pestalozzi no Movimento Escoteiro

Conforme mencionado anteriormente, o ME originou-se sob um cenário de crise social que atingia a Europa e refletia na identidade da população. Uma das proposições para a saída da crise era o incentivo a entidades que oferecessem formação complementar para grupos da sociedade, como foi o caso do Escotismo na Inglaterra, cujo objetivo era desenvolver uma experiência de ensino que resgatasse os jovens britânicos para estabelecer uma sociedade ativa e disposta a (re)construir sua identidade.



Situação semelhante também pode ser verificada no surgimento do método educacional proposto por Pestalozzi. As experiências das cidades Neuhof e Stans, ocorridas nos anos 1780 e 1799 respectivamente, na Suíça, indicam aproximação entre os dois segmentos educacionais, o método educacional, de Pestalozzi e o Escotismo.

Pestalozzi iniciou seu trabalho como educador em 1767, na cidade de Berna, na Suíça, após um revés econômico local. Parte marcante de sua trajetória foi o sistema educacional para crianças, proposto em uma carta e no qual sugeria um modelo constituído em três etapas: o primeiro estágio era a vida em família, cujo objetivo básico seria abrir os corações das crianças, satisfazendo suas necessidades básicas (PESTALOZZI, 2007). O segundo estágio correspondia à prática do dia a dia e o terceiro introduzia as reflexões do cotidiano, permitindo que a criança pudesse entender o julgamento moral.

Para Pestalozzi, o processo educativo inicia-se a partir do nivelamento, em que cada aprendiz expõe seus conhecimentos prévios, para posteriormente construir os conhecimentos complementares sobre determinado conteúdo. Em síntese, trata-se da mediação do conhecimento a partir do que está próximo à realidade do aprendiz, para posteriormente avançar ou aprofundar na técnica a ser aprendida.

O método pestalozziano obtém bons resultados se o processo educativo partir do conhecido ao desconhecido; caminhar do concreto ao abstrato, aconselhar o aprendiz a fazer e não dizer o que ela pode descobrir por si mesma, seguir a ordem da natureza, dirigir a mente e os sentidos particulares ao geral, passando da visão intuitiva à compreensão geral, desenvolvendo nos educandos a capacidade de observação, mas do que a pura aquisição de conhecimentos (SOËTARD, 2010, p. 36).

Conforme citado anteriormente, as atividades propostas para os grupos escoteiros também se estruturam em diferentes níveis de apreensão, contextualizadas de acordo com o cotidiano dos sujeitos.

A ação proposta pelo suíço encontra convergências históricas com o Escotismo. O contexto de crise europeia, motivada e alimentada por transformações econômicas, somado às transformações do mundo do trabalho, que verticaliza qualquer produção do conhecimento em prol da maior produtividade, fazem-se presentes tanto no movimento quanto na proposta. Constata-se que, tanto o Escotismo quanto as primeiras publicações de Pestalozzi, propunham a ideia de instrução libertária, ou seja, as duas abordagens tinham como proposta uma educação que levasse o indivíduo ao conhecimento de maneira autônoma para a sua formação, opondo-se ao cenário instalado naquele contexto histórico. É o que pontua Soetard a respeito do método de Pestalozzi:

[...] o que sinceramente ele quer dar a cada criança são os instrumentos de sua autonomia e se vê constantemente forçado a impor a essas mesmas crianças as exigências da rentabilidade, e seu discurso filantrópico, que move todos os meios da moral e da religião, finalmente se percebe como uma insuportável chantagem em garantia da produtividade (SOETARD, 2010, p. 15).

Ideia semelhante encontra-se no ME, no qual, durante o processo de escolha das diversas habilidades, cada integrante tem total liberdade e autonomia para direcionar sua formação dentro do grupo e de sua atuação social. Tal apreço pela liberdade e autonomia encontra-se presente no movimento, que, além de oferecer amplo leque de possibilidades nas diferentes especialidades, proporciona ao escoteiro liberdade para desenvolver novas atividades em grupos e até mesmo criar novas especialidades, assim como propor novas habilidades.

Nas ações educativas realizadas pelo movimento, a construção do conhecimento também se pauta nas interações sociais e espaciais dos sujeitos, afinal, ao trabalhar em grupo e exercitar o pensar coletivo, permite-se a construção de meios para que o aprendiz resgate sua história de vida, ativando todo conhecimento acumulado durante sua formação enquanto pessoa.

A presença de outros agentes educativos, além da instituição escolar, é defendida por Pestalozzi como meio de garantir a liberdade autônoma do indivíduo durante o seu processo de formação, conforme podemos constatar a seguir:

Pestalozzi coloca assim as bases de um lugar privilegiado que, entre família e sociedade civil, deveriam não só fomentar na criança a passagem de um universo ao outro, mas também contribuir para a constituição dessa liberdade autônoma que não pode estar garantida nem exclusivamente pela natureza nem exclusivamente pelo direito. Esse lugar é a escola. O Ideal seria, por conseguinte que os pais se tornassem educadores em iguais condições dos artesões do bem comum; mas sendo o que é evolução da célula familiar, a escola como lugar de educação deverá desempenhar uma função cada vez mais importante na sociedade civilizada (SOETARD, 2010, p. 20).

Isto é, quando se reconhece a importância das instituições extraescolares, o ensino trabalhado pela sociedade civil, de maneira não formal, abre um leque de oportunidades para o aprendiz buscar a formação continuada para sua vida. Isso se deve ao fato de que uma das características do ensino pautado em uma abordagem não formal é a presença do método de aprendizagem ligado ao cotidiano do aprendiz, chamado de intuitivo, também difundido e defendido por Pestalozzi. No próprio método escoteiro é possível perceber tal influência metodológica, tendo em vista que, desde a origem do Escotismo, o movimento recebeu



contribuições das obras do autor.

A inserção desses agentes não formais era defendida por Pestalozzi como meio de se estabelecer um método de ensino mais fácil que poderia ser aplicado e replicado por qualquer um, como propõe o próprio autor:

Eu creio que não se possa pretender obter, em geral, um progresso na instrução do povo, até que não se tenha encontrado formas de ensino que, ao menos durante todo o período da instrução elementar, façam do professor um mero instrumento mecânico de um método, cujos resultados devem provir da natureza de seus processos e não da habilidade de quem o pratica. Eu sustento que um livro didático é um bom livro somente quando pode ser usado tanto por um mestre sem instrução quanto por um instruído. O Livro deve ser essencialmente composto de tal modo que tanto o homem inculto quanto a mãe encontrem nele um guia para poder seguir sempre um passo adiante da criança no caminho pelo qual devem, com sua arte, conduzi-lo progressivamente (PESTALOZZI, 1929, p. 41).

Por fim, cabe ainda ressaltar que umas das contribuições de Pestalozzi são as ideias de se efetivar uma educação significativa para o aprendiz a partir do método intuitivo. Esse método intuitivo contribui não apenas para o ME, mas também para o Ensino de Geografia, estabelecendo a importância do ensino do lugar e do local construído pelo aluno, conforme afirmam Zanatta (2005):

Ele inaugurou o ensino de geografia local, estabelecendo como ponto de partida o mundo ao redor do aprendiz (pequeno mundo da criança) para o estudo dos fenômenos geográficos por círculos concêntricos em que primeiro se apresentava aos alunos o “próximo” ou concreto, para em seguida tratar das áreas distantes (ZANATTA, 2005, p. 172).

Esse fato nos convida para algumas reflexões, uma vez que a atual ação pedagógica do movimento particulariza o processo de ensino-aprendizagem dos escoteiros em relação a outros grupos e organizações não formais. Assim, as práticas escotistas possuem como característica as contribuições pestalozzianas em nível mundial e histórico, incorporados e contextualizados em âmbito local, tendo como subsídio aspectos e conteúdos presentes na Geografia Escolar.

Desse modo, percebemos que as contribuições pestalozzianas aplicam-se ao objetivo do Projeto Educativo dos Escoteiros: proporcionar aos jovens aprendizes um desenvolvimento autônomo e solidário, tentando contemplar todos os indivíduos durante o processo formativo, introduzindo reflexões sobre o cotidiano e permitindo que os aprendizes entendam e apliquem conceitos em sua aprendizagem.

Considerações Finais

A partir da convivência com o Movimento Escoteiro foi possível notar contribuições para o processo de ensino-aprendizagem em Geografia e de temas relacionados à disciplina escolar, assim como a fundamentação pedagógica do movimento.

Em relação às aproximações entre o ensino de Geografia com o Projeto Educativo dos Escoteiros e o Guia de Especialidades, notou-se significativa aproximação com o que se propõe nas orientações curriculares para a disciplina escolar, principalmente em relação aos conteúdos. Nessa perspectiva, deduz-se que estudantes do ensino formal e Escoteiros compartilham elementos estruturantes em comum para a construção de suas concepções espaciais, cumprindo a função do ensino não formal de oferecer uma complementação à instrução escolar.

Quanto ao método de ensino escoteiro desenvolvido, o mesmo apresenta algumas características que podem ser notadas nas práticas e publicações normativas internas. A partir de observações do conjunto educacional escoteiro, é possível verificar que este compila algumas características e elementos de métodos educativos outrora defendidos por alguns teóricos da educação. Partindo dessa constatação, pode-se notar que o método educativo adotado pelo Movimento Escoteiro, alicerçado pela linha de pensamento postulada por Pestalozzi, proporciona condições complementares de se compreender temas e conteúdos presentes na Geografia Escolar.

Referências Bibliográficas

CASTROGIOVANNI, A. C. (ORG). **Ensino de geografia: Práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2005.

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LA BELLE, T. **Nonformal education in Latin American and the Caribbean. stability, reform or revolution?** New York: Praeger, 1986.

LE SANN, J. G. Metodologia para introduzir a geografia no ensino fundamental. In: ALMEIDA, R. D. de (Org.). **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 95-118.



PESTALOZZI, J. H. **Alguns escritos políticos**. Tradução José Maria Quintana Cabanas. Barcelona: PPU, 2007.

_____. **Antologia de Pestalozzi**. Tradução Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Editora Losada, 1946.

_____. **Come Geltrude istruisse i suoi figli**. Perugia, Venezia: La Nuova Itália Editrice, 1929.

SOËTARD, M. **Johann Pestalozzi**. Recife: Editora Massangana, 2010.

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia física (?) ou geografia e ambiental (?). In: MENDONÇA. F. KOZEL, S. **Elementos da epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.

UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL. Comissão Nacional de Programa de Jovens. **As características essenciais do escotismo**. 3ª ed. Curitiba, PR: 2005.

_____. **Escotismo na prática: idéias para escotistas**. Tradução André Monteiro Fagundes. 3ª ed. Curitiba: Ed. Escoteira, União dos Escoteiros do Brasil, 2009.

_____. **Guia de especialidades escoteiras**. Curitiba: Ed. Escoteira, 2012.

_____. **POR 2008: Princípios, organização e regras**. 9ª ed. Curitiba: Ed. Escoteira, União dos Escoteiros do Brasil, 2008.

_____. **Projeto educativo do movimento escoteiro**. Curitiba. 2010.

ZANATTA, B. A. **Geografia escolar brasileira: avaliação crítica das atuais orientações metodológicas para conteúdos e métodos de ensino da geografia**. Tese (Doutorado) - Convênio Universidade Estadual de São Paulo (UNESP/Marília) e Universidade Católica de Goiás (UCG): Marília-SP, 2003. 171f.

_____. **O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar**. Campinas-SP, Caderno Cedes, vol. 25, p. 165-184, 2005.