



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA  
MESTRADO EM GEOGRAFIA

HEITOR SILVA SABOTA

**O MOVIMENTO ESCOTEIRO E AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO NÃO  
FORMAL PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA E CARTOGRAFIA**

GOIÂNIA  
2014

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**       **Dissertação**       **Tese**

### 2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Heitor Silva Sabota		
E-mail:	hssabota@hotmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor	Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-GO)		
Agência de fomento:	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	Sigla:	CAPES
País:	BRASIL	UF:	GO
		CNPJ:	00889834/0001-08
Título:	O movimento escoteiro e as contribuições da educação não formal para o ensino de geografia e cartografia		
Palavras-chave:	Movimento Escoteiro. Ensino não Formal. Práticas Educativas. Pesquisa Participante. Vygotsky.		
Título em outra língua:	The Scout movement and the contributions of non-formal education for the teaching of geography and cartography		
Palavras-chave em outra língua:	Scouting. Non-Formal Education. Educational Practices. Participant research. Vygotsky.		
Área de concentração:	Geografia		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	29/08/2014		
Programa de Pós-Graduação:	Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO)		
Orientador (a):	Prof <sup>a</sup> . Dra. Miriam Aparecida Bueno.		
E-mail:	miriam.cerrado@gmail.com		

\*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

### 3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) autor (a)

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

HEITOR SILVA SABOTA

**O MOVIMENTO ESCOTEIRO E AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO NÃO  
FORMAL PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA E CARTOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás, como requisito final para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Miriam Aparecida Bueno.

GOIÂNIA  
2014

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)  
GPT/BC/UFG**

Sabota, Heitor Silva.

S117o O movimento escoteiro e as contribuições da educação não formal para o ensino de geografia e cartografia [manuscrito] / Heitor Silva Sabota. - 2014.

109 f. : il., figs, tabs.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Miriam Aparecida Bueno.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,  
Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2014.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras, siglas, tabelas, quadros e mapas.

Apêndices.

Anexos.

1. Educação não formal 2. Cartografia 3. Escoteiros  
4. Geografia – Estudo e ensino. I. Título.

CDU - 374:528.:911

**HEITOR SILVA SABOTA**

**O MOVIMENTO ESCOTEIRO E AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO NÃO  
FORMAL PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA E CARTOGRAFIA**

Dissertação apresentada, para a obtenção de grau de mestre em Geografia, para a banca examinadora composta por:

Presidente: Prof<sup>a</sup>. Dra. Miriam Aparecida Bueno  
Universidade Federal de Goiás – UFG

Membro Externo: Prof<sup>a</sup>. Dra. Carolina Machado Rocha Busch Pereira  
Universidade Federal do Tocantins – UFT

Membro Interno: Prof. Dr. Denis Richter  
Universidade Federal de Goiás – UFG

Membro Suplente: Prof. Dr. Ivanilton José de Oliveira  
Universidade Federal de Goiás – UFG

**RESULTADO FINAL: APROVADO**

AGOSTO  
2014

Dedicado aos Meus Pais, meus mestres e minhas referências. Obrigado por me apoiarem em tudo. O exemplo de vocês é o ensinamento mais importante que tive na vida. Obrigado por me inspirarem todos os dias.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu refúgio e fortaleza, pelo momento único vivido em minha formação.

Aos meus pais Maria e Ênio, que sempre estiveram presentes nesta caminhada.

À minha irmã Débora pelos conselhos e apoio prestado.

À minha companheira Stephany por caminhar comigo esta trajetória.

À minha prima Amanda pelo auxílio na elaboração do *abstract*.

À minha família, que soube compreender minhas ausências durante o período de formação.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Miriam Aparecida Bueno por aceitar o desafio de orientar este trabalho.

Ao Grupo Escoteiro Goyaz, em especial aos Chefes César e Guilherme, que acolheram a pesquisa e disponibilizaram toda estrutura do grupo e atenção necessária.

Aos professores Dr. Dênis Richter e Dr. Paulo Henrique Azevedo Sobreira pelas contribuições e apontamentos no exame de qualificação.

A Prof. Dra. Carolina Machado Rocha Busch Pereira por participar da banca de defesa.

Ao Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza por me orientar no Estágio Docência.

Ao Prof. Dr. Juan Bernardino Marquez Barrio pelos sugestões textuais para o trabalho.

À equipe docente-administrativa do Colégio Estadual Carlos Alberto de Deus (CECAD), que também colaborou com o desenvolvimento deste trabalho.

Aos discentes do CECAD, que participaram com muita atenção e carinho da atividade.

Ao corpo docente do Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Geografia (PPGeo) da Universidade Federal de Goiás pela atenção e sugestões para o trabalho.

Aos amigos e colegas de turma pelos momentos de estudo, trabalho, agonias e alegrias que passamos juntos.

A todos vocês, muito obrigado!

“Se tiver o hábito de fazer as coisas com alegria, raramente encontrará situações difíceis.”

Baden Poweel,  
Fundador do Escotismo no Mundo.

## RESUMO

Este estudo refere-se às contribuições e colaborações da educação não formal para o ensino formal de Geografia e Cartografia. Para isso, foi realizada uma Pesquisa Participante no Movimento Escoteiro e na Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de Goiás. Esta investigação ocorreu entre os anos de 2012 e 2013, em Goiânia-GO, no Grupo Escoteiro Goyaz e no Colégio Estadual Carlos Alberto de Deus, e discute como a adoção de metodologias que envolvem o cotidiano do aprendiz influencia diretamente o processo de construção do conhecimento de temas cartográficos e geográficos. O objetivo deste trabalho é investigar as contribuições do escotismo para o ensino de Geografia, através das estratégias de aprendizagem utilizadas pelo movimento voltadas para a compreensão do espaço físico e da linguagem cartográfica. Para cumprir tal objetivo analisamos a história do escotismo; a fundamentação teórica do projeto e do método educativo da instituição educacional; e as práticas educativas realizadas. Uma intervenção didática no ensino formal foi realizada, a partir da observação e sistematização de três atividades escoteiras que apresentaram significativa eficiência para a mediação de conteúdos e conceitos geográficos e cartográficos. Após a prática pedagógica realizada, notamos um bom desempenho dos alunos, em que os sujeitos participantes conseguiram construir e relacionar o conhecimento aprendido com a prática cotidiana.

**Palavras-chaves:** Movimento Escoteiro. Ensino não Formal. Práticas Educativas. Pesquisa Participante. Vygotsky.

## ABSTRACT

This paper refers to the contributions and collaborations of non-formal education to the formal knowledge of Geography and Cartography. For that, it was realized a Participant research in Scouting and in the State Public Education. This investigation occurred between 2012 and 2013, in Goiânia-GO, at Escoteiro Goiás group and at Carlos Alberto de Deus State College. The research discuss how the adoption of methodologies, which involves the apprentice's routine, affects directly the process of construction of the cartography and geography knowledge. The gold of the paper was investigate the contributions of the scouting to the Geography knowledge using teaching strategies used by the movement, turned to the understanding of the physical space and the Cartographic language. To accomplish that gold, it was analyzed: the history of scouting, the theoretic grounding of the project and of the educated method of this institution and the education practices that were done. After those steps, it was also made a didactic intervention in the formal teaching, starting from the observation and systematization of three scouting activities that presented significant efficiency in the mediation of topics and Geographic and Cartographic's definitions. After the pedagogical practice, we could see the well results of the students, where the ones who participated on the research could build and relate the knowledge learned with the routine practice.

**Keywords:** Scouting. Non-Fromal Education. Educational Practices. Participant research. Vygotsky.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Habilidades Escoteiras referentes à especialidade de Geografia.....	43
Quadro 2 - Habilidades Escoteiras referentes à especialidade de Cartografia.....	43

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos Ramos e Tropas Escoteiras.....	31
Tabela 2 – Valores, em graus, dos pontos cardeais e colaterais.....	60

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Mapa da Rede Hidrográfica da Microbacia utilizado na metodologia investigativa.....	79
Mapa 2 – Mapa Altimétrico que os alunos utilizaram para identificar a variação de altitude do relevo.....	84

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Membros escoteiros participando do acampamento anual.....	23
Figura 2 – Hasteamento da Bandeira.....	24
Figura 3 – Fogo de Conselho durante os acampamentos escoteiros.....	32
Figura 4 – Distintivos do Grupo Escoteiro Goyaz, da Organização Mundial dos Escoteiros e da União dos Escoteiros do Brasil, respectivamente.....	33
Figura 5 – Exemplos dos distintivos de habilidades escoteiras.....	42
Figura 6 – Modelo de Bússola Tipo Silva utilizada pelos escoteiros e a realização da atividade.....	59
Figura 7 – Orientação sobre a atividade e montagem do acampamento Escoteiro.....	64
Figura 8 – Corrida de Aventura Sênior 2013.....	66
Figura 9 – Mapa mental sobre a sede do Grupo Escoteiro Goyaz.....	71
Figura 10 – Representações do espaço escoteiro.....	72
Figura 11 – Representação do local da sede do movimento escoteiro.....	73
Figura 12 – Representação da sede dos escoteiros.....	74
Figura 13 – Ruas alagadas próximo ao colégio.....	80
Figura 14 – Alunos realizando a trilha de orientação proposta pelo docente.....	83
Figura 15 – Mapa mental elaborado pelos alunos do Colégio Est. Carlos Alberto de Deus.....	87
Figura 16 – Mapa mental elaborado sobre o entorno do colégio.....	88
Figura 17 – Mapa mental sobre o entorno do colégio com destaque ao curso d'água.....	88
Figura 18 – Representações mentais sobre o colégio.....	89

## LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Escoteiros
B.P.	Baden Powell
CAN	Conselho Administrativo Nacional
CE	Chefe Escoteiro
CECAD	Colégio Estadual Carlos Alberto de Deus
CP	Clã Pioneiro
GE	Guia de Especialidades
GEG	Grupo Escoteiro Goyaz
GPS	Global Position System
IEG	Instituto de Educação de Goiás
NDR	Nível de Desenvolvimento Real
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
POR	Princípios, Organização e Regras
PP	Pesquisa Participante
SIG	Sistema de Informações Geográficas
SRTM	Shuttle Radar Topography Mission
TE	Tropa Escoteira
TS	Tropa Sênior
UEB	União dos Escoteiros do Brasil
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UFT	Universidade Federal do Tocantins
WOSM	World Organization of the Scout Movement
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 - O MOVIMENTO ESCOTEIRO: SUA HISTÓRIA E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO NÃO FORMAL.....	21
1.1 O Escotismo no Mundo e Brasil.....	24
1.2 A organização do espaço escoteiro.....	30
1.3 As orientações escoteiras e os princípios do ensino não formal.....	33
CAPÍTULO 2 - O MÉTODO DE ENSINO ESCOTEIRO E SUA FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA.....	38
2.1 O Projeto Educativo dos escoteiros e a aproximação com a Geografia Escolar.....	39
2.2 As ideias de Pestalozzi no Movimento Escoteiro: autonomia dos sujeitos e aprendizagem significativa.....	45
2.3 O Sócio-construtivismo de Vygotsky(i) e as interfaces com o Movimento Escoteiro.....	49
CAPÍTULO 3 - PRÁTICAS EDUCATIVAS E ENSINO DE GEOGRAFIA E CARTOGRAFIA	55
3.1 Práticas educativas observadas na Educação Não Formal.....	57
3.1.1 Atividade de Rumos e Azimutes.....	57
3.1.2 Atividade de Observação do Meio.....	63
3.1.3 Atividade da Trilha de Orientação.....	66
3.1.4 Os mapas mentais e a avaliação das atividades.....	68
3.2 Prática educativa desenvolvida na educação formal.....	75
3.2.1 Atividade da Trilha de Orientação e Observação do Meio.....	81
3.2.2 Os mapas mentais e a avaliação da atividade.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICES.....	99
ANEXOS.....	109

## INTRODUÇÃO

O estudo realizado vincula-se à linha de pesquisa “Ensino-aprendizagem de Geografia”, cuja temática envolve a construção dos conteúdos presentes na disciplina escolar. Atualmente uma das demandas do ensino básico é a realização de um trabalho pedagógico que proporcione aprendizagem significativa aos estudantes, a fim de que eles possam pensar e agir em seu meio. Para isso, é necessária, por parte do docente, a adoção de metodologias que proporcionem, no ambiente escolar, a construção do conhecimento de maneira diferenciada. Nesse caso, é preciso refletir “onde” e “como” o professor encontra novos meios de abordagens metodológicas para se aplicar em sala de aula.

A busca por novos olhares ou novas formas de se ensinar é preocupação recorrente de docentes atuantes no ensino formal, a fim de encontrar meios de efetivar uma aprendizagem significativa para o aprendiz. Nesse aspecto, existem várias instituições de ensino utilizando metodologias de trabalho diferenciadas que podem ser aplicadas no espaço escolar.

Por saber da existência desses olhares diferenciados, surge o interesse desta pesquisa em investigar organizações e instituições de ensino que promovem instrução para diferentes grupos na sociedade. Dentre essas entidades, destaca-se o trabalho pedagógico realizado por grupos não formais de ensino-aprendizagem, sobretudo o Movimento Escoteiro, cuja abordagem é bastante diversificada em termos de conteúdos, contemplando diversas áreas do conhecimento.

Dentro dessa atuação, chama-nos a atenção o enfoque dado por este movimento a assuntos presentes na Geografia Escolar. Assim, ao aproximar-nos da instituição de ensino não formal, levantamos a hipótese de que ambas as modalidades de aprendizagem, a formal e a não formal, poderiam dialogar por meio de compartilhamento de experiências pedagógicas. Isso exigiu-nos aproximar a nossa experiência como docente da Rede Pública Estadual com a nossa atuação junto ao Grupo Escoteiro Goyaz (GEG), experiência vivida no ano de 2013 e que proporcionou a identificação de atividades que problematizam situações que possibilitam utilizar metodologias diferenciadas de ensino.

O GEG está sediado em Goiânia-GO, no Instituto de Educação de Goiás (IEG) - colégio público estadual considerado referência por sua estrutura física e também pela quantidade de alunos matriculados -, onde suas atividades

pedagógicas e administrativas são realizadas semanalmente, contando, assim, com boa estrutura, como: sede própria, piscinas, ampla área verde e quadras poliesportivas cobertas. A escolha desse Grupo Escoteiro deu-se a partir de várias indicações recebidas por ele ser considerado o mais tradicional da cidade.

Quanto à atuação no ensino formal, ocorreu no Colégio Estadual Carlos Alberto de Deus (CECAD), no qual atuo como docente da disciplina de Geografia. Essa instituição também localiza-se em Goiânia-GO, oferecendo Ensino Médio em período integral, com jornada de 7 horas e 30 minutos diárias de aula, alternadas entre aulas de núcleo comum e atividades diversificadas.

Durante a vivência no ensino formal, é comum nos depararmos com a problemática falta de interesse dos alunos pelo aprendizado. Algumas publicações referentes ao ensino de Geografia tratam dessa situação e propõem como alternativa a aproximação dos conteúdos ensinados em sala de aula com a realidade do aluno, para que este participe da construção do conhecimento. Tal ideia é defendida por Cavalcanti (2007), que discute a necessidade de tornar as práticas de ensino mais problematizadoras para o aprendiz:

[...] a perspectiva sócio-construtivista – denominação proveniente dos estudos de Vygotsky – concebe o ensino como uma intervenção intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento. Esse entendimento implica, resumidamente, em afirmar que o objetivo maior do ensino é a construção do conhecimento pelo aluno, de modo que todas as ações devem estar voltadas para sua eficácia do ponto de vista dos resultados no conhecimento e desenvolvimento do aluno. Tais ações devem pôr o aluno, sujeito do processo, em atividade frente ao 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 incômodo desafio que o leve a um desejo de conhecê-lo. (CALLAI; CAVALCANTI; CASTELLAR, 2007, p. 128).

Cavalcanti (2005) considera também que a busca por formas alternativas de abordagens tem levado a procedimentos de restauração da prática geográfica na escola. Por essa razão, professores vêm utilizando recursos e linguagens diferenciadas para atrair a atenção dos alunos nas aulas de Geografia, tais como: mapas, aulas temáticas e trabalhos de campo. Ao se ampliar a discussão sobre a utilização desses recursos é possível identificar um quadro em que os alunos apresentam melhora na aprendizagem sobre os conceitos e conteúdos presentes na disciplina.

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).

Assim, é necessária a adoção de atividades que estimulem o aprendiz a perceber as relações presentes no espaço e elabore suas reflexões acerca de seu próprio cotidiano. Essas reflexões são construídas a partir da observação dos diferentes aspectos físicos-materiais do espaço, inter-relacionando-os com fenômenos vivenciados pelos aprendizes.

As orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Geografia ressaltam a importância de sugerir abordagens que possibilitem ao aprendiz a construção do conhecimento geográfico. O documento enfatiza a importância de se propor a criação de oportunidades para que os alunos construam conhecimentos, representando e codificando o espaço, assim como para ser um leitor das informações expressas (BRASIL, 2007).

Essas oportunidades podem acontecer fora da sala de aula, a partir de práticas que envolvam a convivência com o espaço do aprendiz. Castrogiovanni (2000) destaca que a atividade fora do ambiente interno escolar deve ter a função de oportunizar ao aluno a busca por conhecimento e concretizar etapas para o desenvolvimento de habilidades espaciais, a partir de observações e participações de situações concretas. Vale ressaltar que toda atividade educativa, principalmente realizada fora do ambiente institucional, precisa ser elaborada dentro de uma proposta pedagogicamente viável com a realidade escolar para alcançar o resultado desejado.

Na prática docente, uma das dificuldades recorrentes refere-se à questão de problematizar o conteúdo a ser ensinado, sobretudo os classificados como cartográficos. Durante a atuação enquanto docente foi possível identificar, por diversas vezes, a dificuldade dos discentes relacionadas aos conteúdos de Cartografia. Essa problemática é citada por vários pesquisadores da área e Almeida (2008) atribui este obstáculo de aprendizagem à necessidade que o conteúdo exige de se ter abstração e raciocínio espacial. A linguagem cartográfica também torna-se uma dificuldade para os discentes pelo fato de esta valer-se também do uso de vários símbolos para a transmissão das informações aos usuários.

Diante de todo esse quadro, alguns questionamentos podem ser levantados a respeito dessa situação: quais metodologias de ensino poderiam ser empregadas para ressaltar a importância da Geografia no cotidiano do aprendiz? Onde o docente pode abstrair novas abordagens que contemplem o cotidiano do aprendiz para problematizar sua atuação? Como dar condições para que os aprendizes leiam, interpretem e compreendam seu cotidiano a partir das aulas de Geografia?

A partir dessa problematização, buscamos nesta pesquisa novas formas de abordagens proporcionadas pelo ensino não formal para colaborar com a construção de conteúdos presentes na Geografia Escolar. O critério utilizado foi que encontrássemos um meio de aprendizagem possível de ser aplicado na escola, ou seja, que fosse possível sua realização mesmo com as adversidades e condições materiais da escola. Desse modo, a justificativa desta investigação alicerça-se na questão de que poucas investigações voltadas para o ensino de Geografia abordam o diálogo com o ensino não formal. Entendemos ser necessário chamar a atenção dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a respeito da necessidade de pensar em formas diferenciadas de agir e pensar o ensino formal, no intuito de despertar o interesse do aprendiz pelo conhecimento escolar. É preciso também ampliar as discussões sobre a necessidade de se motivar alunos e professores a participarem e desenvolverem novas práticas que problematizem o ensino de Geografia para a compreensão dos processos e fenômenos presentes no espaço geográfico.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é investigar as contribuições do processo educativo do Movimento Escoteiro para o ensino de Geografia, através das estratégias de aprendizagem utilizadas pelo grupo para o desenvolvimento de habilidades que envolvam a linguagem cartográfica e a compreensão acerca do

espaço. Mais especificamente intenta-se: a – sistematizar a história deste movimento; b - fundamentar o método de ensino adotado pelo movimento escoteiro; c - diagnosticar como os escoteiros usam e aplicam em suas ações os conhecimentos relativos à Geografia e à Cartografia; d - desenvolver uma metodologia de ensino escolar baseada nas práticas metodológicas utilizadas pelos escoteiros, assim como aplicá-la para mensurar qualitativamente suas contribuições.

De maneira geral, esta pesquisa investigou os paralelos e as aproximações relativas ao uso da Cartografia e Geografia para a construção do raciocínio espacial entre os grupos observados. Assim, serão traçadas as colaborações metodológicas que o movimento pode oferecer ao ensino formal, proporcionando uma aprendizagem significativa dos conhecimentos e alicerçada pela linguagem cartográfica.

A metodologia escolhida para a condução deste trabalho foi a Pesquisa Participante (PP), pelo fato de esta proporcionar contato mais próximo com o objeto de investigação. O uso da metodologia da PP surgiu após se verificar que o referido movimento observado apresentava formas e ideias completamente difusas sobre o método empregado ao ensino. Desse modo, a escolha dessa metodologia se deu durante o período de observação, em que várias informações importantes eram transmitidas de maneira mais informal. No início da pesquisa, quando era aplicado um questionamento estruturado, a fim de se identificar quais conteúdos poderiam ser sistematizados, as respostas obtidas eram nitidamente equacionadas, a fim de não passar uma imagem ruim do trabalho realizado pelo grupo. Assim, ao estruturar questionamentos sobre a ação do grupo, alguns pontos de destaque eram suprimidos.

A formalidade metodológica na condução da investigação causou o distanciamento entre sujeitos e pesquisador, tornando-se um obstáculo para a pesquisa. Ao conversar de maneira informal, como qualquer integrante do grupo, as informações, considerações e ponderações sobre as atividades realizadas ganhavam conotação mais livre e próxima da realidade de trabalho do grupo.

Durante o período de observações, as ações eram registradas em forma de memórias ou pequenos relatos sobre as atividades do dia. Assim, com o passar do período de investigação, vários pontos foram anotados e transformados em relatos de experiência. Ao final de minha convivência com o movimento escotista, várias reflexões e situações estavam sistematizadas para serem analisadas conforme as

especificidades deste estudo. No entanto, houve cuidado especial quanto à análise, pois, apesar de não fazer parte de maneira efetiva desse movimento, o período de convívio trouxe outros olhares sobre ele e novas lentes sobre a atual situação do ensino nas escolas.

A PP é muito utilizada em investigações de grupos sociais que historicamente tentam afirmar sua posição de cidadania frente à sociedade, como é o caso de vários grupos pertencentes a movimentos de direitos sociais (DEMO, 2008). O autor enfatiza que o uso da PP que envolve um grupo ou comunidade não pode se esgotar no mero produto acadêmico ou de divulgação quase que restrita à população, mas que possa representar benefícios diretos e imediatos à comunidade ou grupo investigado. A utilidade desta investigação para o Movimento Escoteiro refere-se às reflexões, atualizações e avaliações de seu processo educativo, assim como divulgar a quem tiver interesse as atividades desenvolvidas por esta instituição de ensino.

Durante a investigação, alguns pontos que estão presentes neste tipo de metodologia foram respeitados, como o retorno da pesquisa, sob a forma de resultados, para o grupo investigado. Assim, este trabalho auxiliou o Grupo Escoteiro Goyaz em suas atividades formativas e instrutivas, o que foi possível graças à política de abertura dos escoteiros para a população, proporcionando diálogos entre membros e pessoas externas ao movimento.

A dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro apresenta breve revisão bibliográfica sobre a origem e o desenvolvimento do movimento, bem como resgate histórico dos contextos políticos e econômicos que influenciaram o escotismo tanto em nível mundial, quanto nacional. Também neste capítulo é feita a contextualização teórica que insere o Movimento Escoteiro no ensino não formal. Foram utilizados como base referencial as publicações internas e os documentos normativos dos escoteiros.

O segundo capítulo estabelece e identifica as principais bases teóricas pedagógicas que ancoram a instituição não formal e que caracterizam o processo educativo. Também ocorre a discussão sobre o Projeto Educativo dos Escoteiros, a ligação dele com o ensino de Geografia e Cartografia e como o sócio-construtivismo e a aprendizagem significativa se fazem presentes no movimento. Para isso, foi preciso realizar buscas não só nos materiais textuais disponibilizados pela organização escoteira, como associar estes com a prática observada.

No terceiro capítulo, são descritas e avaliadas as atividades realizadas pelo movimento que contemplaram conteúdos geográficos, classificadas como procedimentos pedagógicos escotistas, e analisamos como estes influenciam a construção da noção e do raciocínio sobre o espaço dos Escoteiros. Ainda neste capítulo tratamos de uma experiência no ensino formal a partir da adaptação das atividades escoteiras e relatamos a vivência dos sujeitos da pesquisa e como tal estratégia de ensino colaborou na construção de uma proposta de aprendizagem significativa para os alunos do modelo formal de ensino, assim como na construção da noção espacial.

Nas Considerações Finais estão sistematizadas as reflexões a partir do trabalho desenvolvido e da experiência vivenciada nas duas formas de ensino, uma vez que, como pesquisador estou totalmente inserido no contexto da educação formal e me dispus a vivenciar integralmente as rotinas dos encontros do Grupo Escoteiro observado.

## **CAPÍTULO 1 - O MOVIMENTO ESCOTEIRO: SUA HISTÓRIA E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO NÃO FORMAL**

O Movimento Escoteiro (ME) surgiu na Inglaterra nos primeiros anos do século XX, fundado pelo ex-militar inglês Robert Stenphenson Smith Baden Powell. Desde então, expandiu-se por todo o mundo, contando com mais de 28 milhões de integrantes, distribuídos em 216 localidades (países, províncias e territórios autônomos), de acordo com World Organization of the Scout Movement (WOSM). O Escotismo foi trazido para o Brasil, mais especificamente para a cidade do Rio de Janeiro, por oficiais da marinha inglesa, em 1910, e assim como em nível mundial, o movimento também teve significativa expansão no país, somando em torno de 60 mil participantes atualmente. Durante os anos iniciais do Escotismo, as atividades eram divididas de acordo com o gênero, surgindo, assim, a distinção toponímica entre Escoteiro e Bandeirante.

O Escotismo é uma organização mundial que realiza atividades voluntárias voltadas para a formação de jovens, sem a presença de ideais políticos partidários, valorizando-se a participação de pessoas de todas as origens sociais, étnicas e de crenças. O objetivo do movimento é “contribuir para que os jovens assumam seu próprio desenvolvimento” (UEB, 2012, p. 02), seja ele intelectual, físico-corporal, afetivo e/ou social. A entidade máxima representativa do movimento é a WOSM, no entanto, existem outros movimentos caracterizados como escoteiros não coligados com a organização. Tratam-se de grupos independentes com objetivos, estruturas e processos de formação semelhantes ao Escotismo. No Brasil, a organização representativa do Movimento Escoteiro é a União dos Escoteiros do Brasil (UEB), 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).

No Projeto Educativo dos Escoteiros consta, como função do movimento, oferecer à sociedade um cidadão dotado de conhecimentos e valores úteis a ela, conforme pontua o texto:

[...] desejamos que os jovens que tenham sido Escoteiros façam o seu melhor possível para ser: um homem ou uma mulher de reto caráter, de limpo pensamento, autêntico de sua forma de agir; leal, digno de confiança. Capaz de tomar suas próprias decisões, respeitar o ser humano, a vida e o trabalho honrado; alegre, e capaz de partilhar sua alegria, leal ao seu país, mas construtor da paz, em harmonia próximo. Integrado ao

Desenvolvimento da sociedade, capaz de dirigir, acatar as leis, de participar, consciente de seus direitos, sem se descuidar de seus deveres. Forte de caráter, criativo, esperançoso, solidário e empreendedor. Amante da natureza e capaz de respeitar sua integridade com os povos. (UEB, 2002).

Ávila (1967) também caracteriza e conceitua o Escotismo como atividade formativa para o bem estar e desenvolvimento social:

ESCOTISMO: [...] O escotismo é, essencialmente, método educacional e forma de vida. [...]. Após quase sessenta anos de vida, com milhões de adeptos em todo o mundo, o escotismo continua em plena expansão, apesar das duas guerras mundiais e da violenta hostilidade que sofreu dos governos totalitários. Seu valor educativo, demonstrado nestes decênios, estriba-se essencialmente no seu realismo sadio, tomando o menino e o rapaz, tais quais eles são e no seu idealismo sincero, apresentando como metas o domínio de si mesmo e a dedicação aos outros, através de uma vida simples e plena de contato com a natureza. (ÁVILA, 1967, p. 196-197).

Desse modo, o processo de formação dos escoteiros possui preocupação com a aquisição de valores pessoais e subjetivos. No entanto, é válido ressaltar que, dentro do mesmo processo, não é possível avaliar se esses preceitos estão de fato sendo contemplados.

De acordo com o Projeto Educativo, as “pessoas ideais” são formadas a partir da aplicação do método escoteiro, baseado na rotina metodológica de aprender fazendo e nas leis e na promessa escoteiras. Nos dizeres da promessa escoteira (UEB, 2004), há o compromisso de o integrante cumprir todas as leis do movimento, cumprir com todos os deveres como cidadão e sempre ajudar o próximo em qualquer ocasião e lugar. Essa lei escoteira, citada na promessa e no Projeto Educativo, contém dez artigos, que são:

- 1 – O Escoteiro tem só uma palavra. Sua honra vale mais que sua própria vida.
- 2 – O Escoteiro é leal.
- 3 – O Escoteiro está sempre alerta para ajudar o próximo e pratica diariamente uma boa ação.
- 4 – O Escoteiro é amigo de todos e irmão dos demais escoteiros.
- 5 – O Escoteiro é cortês.
- 6 – O Escoteiro é bom para os animais e plantas.
- 7 – O Escoteiro é obediente e disciplinado.
- 8 – O Escoteiro é alegre e sorri nas dificuldades.
- 9 – O Escoteiro é econômico e respeita o bem alheio.
- 10 – O Escoteiro é limpo de corpo e alma (UEB, 2004, p. 34).

Geralmente, o processo formativo do Escoteiro é considerado conservador, inclusive dentro do próprio movimento, devido ao conjunto de características que o

integrante do escotismo deve reunir. Schimit (1964) destaca os itens obrigatórios que o Escoteiro deve desenvolver em sua trajetória pessoal, traçada após sua inserção no movimento:

O escoteiro pode adquirir foros de cidadania na sua sociedade: a estrutura da mesma, bem como suas manifestações, são obras dos seus membros. Estes podem assumir-lhe direção. Podem planejar seus empreendimentos. São os responsáveis pela eficiência da sua vida. Na família, a consciência moral do menino se rege pelas imposições dos pais. Na escola, o professor adota também o sistema autoritário. Já na sociedade escoteira o regime de disciplina é diverso. Impera ali a autonomia, porém dentro da prática da mais generosa solidariedade. (SCHMIDT, 1964, p. 221-222).

Esse conservadorismo social e comportamental faz parte da tradição escoteira que, em tese, se explica pelo contexto histórico de seu surgimento.

Outro aspecto do movimento é a sua organização regional e local, por meio de Grupos Escoteiros, os quais são considerados autossuficientes, ou seja, não contam com nenhum tipo de auxílio financeiro externo, contendo aproximadamente cem (100) integrantes.

Figura 1 - Membros escoteiros participando do acampamento anual.



Fonte: SABOTA (2013).

Os grupos promovem encontros semanais, com duração de quatro horas, e eventos de formação, como o acampamento e as competições de habilidades, podendo ser de caráter local, nacional ou internacional. Ainda fazem parte do conjunto de encontros, as reuniões administrativas e formativas de cada grupo.

Cada encontro semanal inicia com uma oração, rito obrigatório, seguida do hasteamento da bandeira e a apresentação verbal das atividades. Após a realização de cada atividade, os integrantes reúnem-se para entoar o grito de guerra. Os ritos finais de cada encontro assemelham-se com os iniciais, ou seja, encerram-se também com uma prece final e com o recolhimento da bandeira. O diferencial é que são repassados os informes finais e, eventualmente, ocorre uma cerimônia para a concessão de insígnias ou distintivos alusivos a uma especialidade ou reconhecimento de alguma ação praticada.

Figura 2 - Hasteamento da Bandeira.



Fonte: SABOTA (2013).

Todas essas cerimônias e rituais fazem parte da tradição escoteira, sempre remetendo às origens do movimento e sendo executadas em qualquer grupo ou seção ligada à organização mundial dos escoteiros (WOSM).

### 1.1 O Escotismo no Mundo e no Brasil

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, provocando

reflexos subjetivos à população e instalando uma crise de princípios e valores morais para a sociedade europeia. Nesse contexto de crise, várias nações implantaram políticas nacionalistas e imperialistas como saídas para a atual condição social e econômica em que os Estados se encontravam. Em consequência, houve a adoção de políticas liberais da economia, o que acentuou o processo de expansão de construção de domínios comerciais de vários países europeus, visando o fortalecimento político e econômico das nações. Surgiram, então, vários grupos civis e paramilitares, cujo objetivo era estabelecer o espírito nacionalista de desenvolvimento, tendo como foco de ação a juventude, oferecendo-lhe formação ligada aos interesses de defesa do Estado frente ao panorama econômico e político. Essas organizações utilizavam como estratégia para atrair os jovens as práticas esportivas e a própria instrução militar.

Diante da quantidade de grupos voltados para o treinamento e a formação de jovens, buscando criar uma identidade nacionalista, aliados à prática física, surge, ainda no século XIX, o Movimento Escoteiro, considerado, à época, uma alternativa às organizações essencialmente militares. A finalidade do Escotismo era contribuir para a formação de uma juventude desenvolvida moralmente e com virtudes patriotas, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento da nação. A diferença do Movimento Escoteiro em relação aos outros grupos era a ausência da rigidez disciplinar presentes na instrução militar.

A vida pessoal e profissional do fundador do movimento contribuiu para as características do Escotismo. Baden Powell (B.P) foi um oficial de carreira do exército inglês que, durante suas expedições conheceu diferentes lugares do mundo, tendo contato com diversos povos, adquirindo, além de conhecimentos sobre os aspectos físicos e naturais locais, considerável bagagem cultural e comportamental. Como líder militar, conseguiu agregar, nos ensinamentos aos combatentes, os valores adquiridos em sua trajetória de vida, transformando-os em sujeitos líderes, organizados, sábios, autônomos e solidários.

O ex-oficial inglês - cujas ações em suas tropas destacavam-se pelo emprego do conhecimento acerca do espaço físico, juntamente com o modelo organizacional de seus comandados - desenvolveu as técnicas escoteiras<sup>1</sup> durante uma batalha na “Guerra de Transvaal” (no continente africano), em 1889. Na ocasião, ao comandar

---

<sup>1</sup> Técnicas baseadas nos valores de organização, liderança, instrução e solidariedade.

uma guarnição no entroncamento ferroviário de Mafeking, a localização escolhida por Baden Powell foi determinante para a vitória durante o conflito. Durante a referida batalha, Powell aplicou, com seus comandados, algumas instruções estratégicas e logísticas necessárias para a situação, como primeiros socorros, comunicação, orientação geográfica e sobrevivência em ambientes adversos. Esses conhecimentos, publicados em 1894 sob o formato de registros pessoais, são considerados os primeiros ensinamentos para o Escotismo e tornaram-se o marco inicial das atividades escoteiras.

A partir de sua vivência no exército inglês, o fundador do Movimento Escoteiro elaborou um plano de formação para jovens, mantendo em sua essência os programas dos exploradores militares (BADDEN POWELL, 1986), numa tentativa de oferecer a este grupo uma formação que atendesse ao perfil nacionalista requisitado à época. Com a promoção de Baden Powell ao posto de major-general, ele tornou-se popular aos olhos dos compatriotas, motivando-o a publicar o livro “Aids to Scouting for non-commissioned officer and men” (1899), que posteriormente seria reeditado para o público jovem. A obra contém orientações para a montagem e configuração de pequenos grupos de treinamento escoteiro, dando destaque para a adoção de metodologias lúdicas e para o desenvolvimento de características de cada grupo. Nessa publicação, divulgou-se também a caracterização do método escoteiro de “aprender fazendo”, introduzindo os jogos como estratégia de interação e socialização entre os membros do grupo.

Com os primeiros ideais do Escotismo divulgados para a população, Baden Powell instituiu o primeiro acampamento escoteiro em 1907, na ilha britânica de Browsea, com um grupo de vinte rapazes entre 12 e 16 anos. Na ocasião, foi ensinado aos jovens conhecimentos e técnicas importantes para aquele contexto histórico, como primeiros socorros, dicas de segurança para ambientes urbanos e florestais, além da observação do espaço ocupado. A partir dessa época, iniciaram a circulação quinzenal dos manuais de treinamento escoteiro, no formato de fascículos, com o título “Scouting for boys” (Escotismo para Rapazes). Essas publicações obtiveram grande aceitação no movimento recém-criado e possibilitaram, sobretudo aos jovens, entusiasmo com o escotismo, permitindo que o mesmo se expandisse por todo o Reino Unido.

Em 1910, Baden Powell afastou-se em definitivo de suas funções militares e passou a dedicar sua vida ao Movimento Escoteiro, levando o modelo da

organização para outros países, sobretudo aos que tiveram colonização inglesa. Assim, em 1912, cerca de 120 mil escoteiros já realizavam atividades em diversas nações, levando a Coroa Inglesa a reconhecer a utilidade do movimento e dando-lhe o status de uma importante organização prestadora de serviços educacionais para o Estado, visto que a própria prática desenvolveu em parte da população jovem inglesa o espírito nacionalista de desenvolvimento.

Em agosto de 1920, na Inglaterra, foi realizado o primeiro acampamento mundial da organização, que recebeu o nome de “Jamboree” e contou com mais de vinte mil jovens escoteiros. Na ocasião, todos os presentes representavam 32 nações que já praticavam o escotismo na formação dos sujeitos jovens e Baden Powell foi aclamado como Chefe Mundial dos Escoteiros.

Inicialmente, o Escotismo apoiou-se no militarismo como estratégia para atrair a adesão dos jovens, uma vez que, pelo contexto social inglês, a ideia era construir uma juventude cada vez mais nacionalista, aumentando na população o desejo de efetivar uma formação militar para o futuro da nação. Embora a origem e a essência do movimento sejam militarizadas, com o decorrer do tempo e dos contextos históricos de cada localidade, várias adaptações em suas atividades foram realizadas para “desmilitarizar” a prática educativa e, assim, atrair cada vez mais jovens e crianças. O fato é que o Escotismo precisou opor-se a vários movimentos que ofereciam aos jovens uma formação estritamente militar, como a Brigada Militar para Garotos Ingleses.

Analisando o contexto pós-crise inglesa, o Escotismo surgiu como uma pedagogia que conseguiu condensar, no século XIX, algumas características, como a construção de valores sociais, éticos e morais, presentes nos movimentos extraescolares, os quais interviam significativamente na educação em prol de uma formação nacionalista de jovens e crianças. Para Zuquim e Cytrynowicz (2002), essas entidades, que à época realizavam um trabalho paralelo à escola, surgiram nesse século graças à insuficiência do ambiente escolar de colaborar com a formação de uma identidade nacionalista para a população, algo almejado naquele contexto social.

O início das atividades Escoteiras no Brasil assemelhou-se ao contexto histórico de origem do movimento na Inglaterra. O cenário de crise política e social estabelecido no país durante o século XX, quando ocorriam mudanças nos ideais liberais e no regime político, exigia também a efetivação de uma sociedade

nacionalista e desenvolvimentista para contornar o agravamento das questões sociais. Nesse período histórico, as ideias nacionalistas vindas da Europa foram reinterpretadas e aplicadas ao contexto social brasileiro e vários intelectuais saíram em defesa da criação de uma identidade coletiva nacionalista, com a integração de todos para o desenvolvimento da nação.

Visando isso, surgiram grupos educacionais extraescolares que direcionavam suas ações formativas para este viés: construir uma sociedade que atendesse às necessidades do Estado. Assim, o Movimento Escoteiro era visto como uma possibilidade de atender e proporcionar uma educação voltada para os interesses nacionalistas daquele período, uma vez que pensamento dos nacionalistas brasileiros aproximava-se ao de Baden Powell, o qual acreditava que o desenvolvimento social da nação criaria cidadãos conscientes das reais condições de seu país, preparando-os para superar as adversidades e os obstáculos causados pelas transformações econômicas e sociais.

Nas décadas de 1910-20, vários intelectuais, políticos e agentes do Estado brasileiro apoiaram a vinda e o estabelecimento do Escotismo no Brasil. Ressalta-se que nesse período surgiram no país diversos movimentos educacionais para o civismo e para o nacionalismo da população e os mais conhecidos eram a Liga de Defesa Nacional, a Liga Nacionalista de São Paulo e a Ação Social Nacionalista, cujo objetivo era utilizar a educação como instrumento dos diversos projetos políticos nacionais. Muitas dessas organizações defendiam a instrução militar como solução para os problemas relacionados à identidade nacional, pensamento reverberado por grandes personalidades, como o poeta Olavo Bilac. A ideia era que os cidadãos solucionassem a desorganização social e promovessem a construção de valores do Estado brasileiro.

A Liga de Defesa Nacional foi uma das defensoras do escotismo no Brasil. Olavo Bilac, personalidade membro da liga, escreveu o prefácio da obra “O Livro dos Escoteiros”, em 1916, defendendo que o movimento tinha grande contribuição para a construção da sociedade brasileira, pautada nos valores de civismo e do nacionalismo.

A primeira entidade escoteira no Brasil foi fundada em 1914, na cidade de São Paulo. Trata-se da Associação Brasileira de Escoteiros (ABE), que teve algumas figuras importantes do cenário político como membros, como o ex-presidente da república Washington Luiz. Em 1917, o Decreto Federal nº 3.297

reconheceu a ABE como entidade de utilidade pública e de ensino, influenciando o surgimento de vários grupos Escoteiros espalhados pelo país. Em 1924, no Rio de Janeiro, todos os Grupos Escoteiros sediados na Capital Federal fundaram a União Brasileira dos Escoteiros (UEB), tornando-a a entidade máxima do movimento no país. O primeiro presidente da UEB foi Afonso Pena Júnior, ministro da Justiça, que, em 1936, publicou o livro “A educação pelo escotismo”, no qual foram divulgadas as ações educativas realizadas pelo grupo.

Como no período o discurso político era a construção de uma sociedade nacionalista e desenvolvimentista, as ações do Movimento Escoteiro eram defendidas por várias instituições, sobretudo religiosas, como a Igreja Católica. O livreto “Sobre Escotismo” chegou ao Brasil logo após a fundação da UEB e trazia vários textos e documentos contendo referências à importância do movimento, elaborados pelos Papas Bento XV, Pio XI e Pio XII. Essa referência da Igreja ao Movimento Escoteiro, em tese, está ligada não apenas à ideia de valorização do nacionalismo, mas também à crise de valores morais e comportamentais que atingiam a sociedade. Como as instituições religiosas tinham como preceitos que os ensinamentos reforçassem a moral, a ética e o reconhecimento de uma autoridade, elas viram no Escotismo a possibilidade de expandir seus dogmas religiosos.

Atualmente, o Escotismo passou por ressignificações, devido às diversas transformações dos contextos sociais, econômicos e políticos no mundo após o século XX. O propósito do movimento é contribuir para os jovens assumirem gradativamente seu próprio desenvolvimento, especialmente o comportamental e o subjetivo pessoal (como caráter, valores, etc.). Esse objetivo é contemplado via desenvolvimento das suas potencialidades físicas, intelectuais, afetivas e sociais, auxiliando a serem sujeitos participantes em suas comunidades (UEB, 2005). Entretanto, o movimento passa pela baixa procura de jovens nos dias atuais. Isso se explica pelo fato de o escotismo prezar por condutas e comportamentos conservadores - considerados internamente sociáveis - como viver em família, dedicar-se aos estudos, bom comportamento, fraternidade, solidariedade e planejamento profissional<sup>2</sup>. Esses valores são, no entanto, subjetivos ao ser humano e, na visão de muitas pessoas, não cabe a uma instituição externa determiná-los. Quando eles são repassados tal como o Movimento Escoteiro preza – quase como

---

<sup>2</sup> Estes, aliás, podem ser considerados não só como conduta, mas como valores que são repassados aos seus membros.

uma norma pétrea -, acabam gerando aversão nos novos interessados em aderir ao escotismo, por considerarem que isso seria uma educação doutrinária.

## **1.2 A organização do espaço escoteiro**

A organização do espaço escoteiro dá-se através de agrupamentos por faixa etária dos integrantes, formando os Ramos ou Tropas. No Brasil, a idade inicial para as atividades escoteiras dá-se a partir dos 7 anos de idade.

O primeiro ramo, denominado Lobinho, contempla os integrantes entre 7 e 10 anos de idade. Suas atividades praticamente correspondem à interação entre os próprios Escoteiros, ressaltando a história do movimento e a importância da disciplina ao realizar suas atividades de maneira solidária. O segundo ramo é a Tropa Escoteira (TE) que se subdivide em dois grupos: o primeiro, formado por integrantes entre 11 e 13 anos (TE1); o segundo é composto por integrantes de 14 e 15 anos (TE2). Neste ramo, são realizadas as primeiras atividades relacionadas com a compreensão e a noção do espaço, como localização dos pontos cardeais e colaterais e o uso da bússola.

Entre 16 e 18 anos, tem-se o ramo Tropa Sênior (TS). Nessa fase, os escoteiros adquirem várias habilidades de campo, como as técnicas de acampamentos, e exercitam várias práticas associadas aos esportes de aventura. Entre os 18 e 21 anos, forma-se o Clã Pioneiro (CP), cujas atividades restringem-se à organização do grupo. Qualquer integrante do grupo que estiver acima da idade limite do Clã é considerado Chefe Escoteiro (CE), ou seja, é o adulto que mediará o processo de aprendizagem entre os integrantes. Todos os CEs assumem uma função dentro do grupo, sendo ela pedagógica ou administrativa (secretaria, coordenação, tesouraria, conselheiros, etc.). No Escotismo, não há idade limite para participar das atividades.

Tabela 1- Distribuição dos Ramos e Tropas Escoteiras.

<b>Organização do Espaço Escoteiro</b>	
<b>Ramo ou Tropa</b>	<b>Idade</b>
Lobinho	7 – 10 Anos
Tropa Escoteira 1	11 – 13 Anos
Tropa Escoteira 2	14 – 15 Anos
Tropa Sênior	16 – 17 Anos
Clã Pioneiro	18 – 21 Anos
Chefe Escoteiro	Acima de 21 Anos

Cada ramo possui ainda outras subdivisões internas, que são as Patrulhas<sup>3</sup>. A função de cada uma delas é facilitar a organização das atividades da Tropa, por meio da escolha dos integrantes e de seus respectivos líderes. O principal critério para a formação de cada Patrulha é contemplar integrantes de diferentes níveis de aprendizagem e aquele que inspira maior confiança e preparo é eleito líder do grupo.

A principal atividade realizada são os acampamentos anuais. Neles são desenvolvidas atividades de caráter recreativo e lúdico, como os jogos em equipe, além de orientações técnicas e palestras sobre o perfil comportamental de cada membro do movimento. Um dos ápices desses acampamentos é o “Fogo de Conselho”, em que os jovens compartilham experiências acumuladas ao longo da vida dentro do grupo, assim como fazem uma prévia avaliação da vida escoteira de cada participante.

Outras atividades também são realizadas, como sobrevivência em matas e florestas, noções de comportamento urbano, trabalhos assistenciais e encontro de estudos sobre postura moral e comportamento no grupo.

A prática escoteira, desde sua concepção, pode ser considerada essencialmente uma relação entre o homem e o espaço. Este, a princípio, pode ser identificado como a localidade que apresenta determinados conjuntos de objetos que facilitam o desenvolvimento das potencialidades e habilidades físicas, sociais, afetivas e intelectuais dos jovens que compõem o grupo.

<sup>3</sup> Cada patrulha recebe um nome escolhido pelos próprios escoteiros. Geralmente a identificação da patrulha possui ligação com a história do Grupo Escoteiro. No caso do Grupo Goyaz, que estudamos nesta pesquisa, todas as patrulhas levam nomes que ressaltam as características ambientais e históricas do Estado de Goiás, como nomes de etnias indígenas e espécies da fauna e flora do cerrado.

Quando definimos o Escotismo como um “espaço” para o jovem, é isto que temos em mente, e este espaço inclui uma série de características que o diferencia dos outros espaços onde um jovem se desenvolve. No “espaço Escoteiro”, todos devem ter um papel a ser desempenhado, uma responsabilidade a ser encarada como contribuição na realização de um projeto, na execução de uma atividade e na vida do grupo. Desta maneira, cada um será reconhecido e desenvolverá a autoconfiança que permitirá sua afirmação futura, para assumir novos papéis, etc. Uma das primeiras funções deste “espaço Escoteiro” é permitir que se assumam papéis, que são essenciais ao crescimento. Considerando as suas características específicas, outros espaços, como o “espaço familiar” ou o “espaço escolar”, não permitem que se faça o mesmo com tanta amplitude. (UEB, 2009, p.10).

O espaço em questão não apresenta delimitações ou fronteiras, tanto que a ideologia e a metodologia escoteira são difundidas em todo o mundo. Cada país ou localidade que acolhe o movimento, por uma questão de identidade, mantém as características próprias dele, proporcionando assim a identificação do grupo. A título de exemplo, cada Seção Escoteira adota símbolos, insígnias e distintivos que o identifica, diversificando esteticamente cada grupo.

Figura 3 - Fogo de Conselho durante os acampamentos escoteiros (2012).

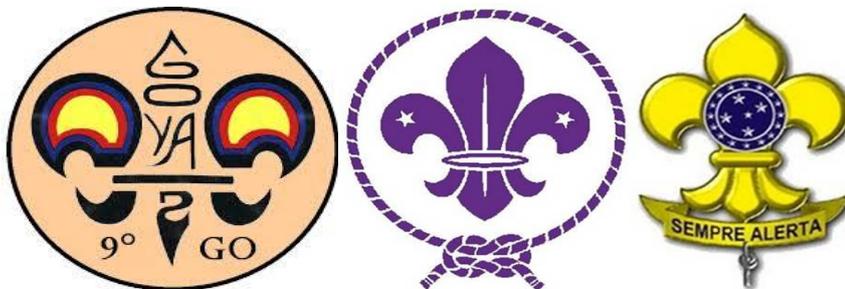


Fonte: Site Senior Goyzes.

Dentro do espaço escoteiro, o conhecimento construído coletivamente vai se internalizando em diversas atividades práticas no grupo, como nas de caráter obrigatório ou nas atividades voltadas para um tipo de formação. Em geral, várias atividades que o movimento realiza para internalização dos conhecimentos ou de

conceitos ocorrem de maneira interdisciplinar e em constante diálogo com outras práticas (exercícios, dinâmicas de grupo, etc.).

Figura 4: Distintivos do Grupo Escoteiro Goyaz, da Organização Mundial dos Escoteiros e da União dos Escoteiros do Brasil, respectivamente.



Fonte: Site Senior Goyzes.

Cada conceito ou conhecimento a ser construído é repassado ao grupo de maneira ampla e geral, apenas no nível básico, e, à medida que cada integrante tenha interesse mais específico a respeito de determinado conhecimento, ele trilha seu caminho autonomamente, dando continuidade a sua formação.

A organização escoteira pertence hoje ao terceiro setor da sociedade e visa proporcionar o desenvolvimento dos jovens sob os preceitos da cidadania, por meio da vida em equipe e do espírito de agir em comunidade. No campo individual, a ideia do movimento é formar sujeitos com responsabilidade social e estimular o aprimoramento da personalidade, com o desenvolvimento de suas diversas habilidades e potencialidades (ÁVILA, 1967). Assim, uma das intenções do movimento é, a partir de uma postura comportamental em que valores como compromisso, solidariedade e trabalho em equipe façam parte do método de formação do sujeito, fazer do jovem um sujeito ativo na sociedade, para que ele contribua para seu desenvolvimento. A respeito dessa formação, Ávila (1967) pondera que o escotismo pode ser considerado um meio não formal de ensino, no qual sua história se confunde com o que popularmente é denominado de escola para a vida ou a prática cotidiana em si.

### 1.3 As orientações escoteiras e os princípios do ensino não formal

Ao longo de seus mais de 120 anos, o Movimento Escoteiro consolidou uma significativa bagagem educacional, dotada de características que enquadram o ME

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. O entendimento deste conceito essencialmente perpassa também pelo que é caracterizado como educação formal, no intuito de traçar um paralelo entre ambas. Uma característica marcante deste tipo de educação é a livre escolha de seus métodos, objetivos, estratégias de ensino e os resultados a serem alcançados.

De acordo com Gadotti (2005), a educação formal é aquela que contém objetivos claros e específicos para a formação de um sujeito, cuja representação fiel está nas instituições maiores de ensino, como escolas, faculdades e universidades. Em contrapartida, na educação não formal, a realização educacional é praticamente toda feita de maneira sistematizada, organizada e executada fora do sistema formal de ensino, geralmente oferecida para grupos e subgrupos da população (LA BELLE, 1986). Outra característica da educação não formal é ela se encontrar de maneira mais difusa e menos burocrática ou verticalizada, proporcionando maior interação entre comunidade, cultura, prática social e construção do conhecimento.

Coombs (1990) enfatiza que o ensino não formal é toda atividade educativa, organizada e sistematizada fora do sistema oficial de ensino. Ainda de acordo com o autor, o fato de esta modalidade de ensino não ter regulação por órgãos educacionais, o processo de ensino-aprendizagem proporciona a grupos particulares da população meios para a mediação dos conhecimentos menos burocratizados. Outra característica da educação não formal é a livre escolha de conteúdos e a facilidade de se escolher metodologias de trabalho. Deve-se ponderar, no entanto, que ao contrário de algumas ideias de senso comum, a educação não formal não se diferencia da formal apenas pelo fato de adotar ferramentas didáticas diversificadas, uma vez que ela também não adota um referencial curricular, não aplica exames que quantificam a aprendizagem, não reprova dentro de um ramo, não hierarquiza a transmissão do conhecimento, etc. Inclusive, existem casos de grupos ou espaços não formais de ensino que prezam pelo método tradicional, em que o aprendiz pouco participa de sua própria formação.

A educação não formal surge no final dos anos 1970 para complementar alguns resultados e necessidades que a educação formal não conseguia oferecer. Garcia (2012) aprofunda um pouco mais nessa questão e afirma que a educação

não formal é uma “escola paralela” que opera fora da estrutura oficial da Educação, destinada a suprir as necessidades pontuais da população. O autor ainda exemplifica como modalidade não formal de ensino os cursos de educação ambiental ou conferências sobre o meio ambiente realizadas por diversas organizações não governamentais (ONGs).

Ghon (1999) defende que a educação não formal trata-se de um processo de formação para a cidadania, de capacitação para o trabalho e da organização da comunidade para a construção dos conhecimentos escolares em ambientes diferenciados. Segundo a mesma autora, ela é facilmente associada a movimentos de educação popular, havendo, nos últimos anos, uma expansão significativa, sob o discurso de oferecer “educação para o longo da vida” - discurso proposto pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) como conceito para essa forma de educação – englobando conhecimento para o bem viver e conviver em sociedade. A autora ainda salienta que é preciso unir os conteúdos da educação formal com o da educação não formal para auxiliar no sucesso do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem, pois a forma como a educação não formal tem sido organizada, em alguns casos, criou mecanismos de exclusão dentro do processo. Nesse ponto, a autora considera que o ensino formal, pautado na adoção de políticas educacionais neoliberais, exclui os sujeitos que necessitam conduzir sua formação escolar juntamente com uma ocupação no mercado de trabalho. Dessa forma, alguns grupos não formais poderiam complementar a formação desses alunos que, por ventura, necessitam ausentar-se da sala de aula para trabalhar.

Simson, Park e Fernandes (2001) destacam que a educação não formal está atualmente voltada para a formação geral dos alunos, implicando na adoção de currículos mais abertos, flexíveis e voltados para as diversas necessidades geradas pela atual demanda intelectual para a educação. Trata-se da criação de grupos ou espaços públicos e privados para a instrução de determinados assuntos para a população, apresentando abordagem mais simplificada, visando inicialmente a divulgação do trabalho a ser desenvolvido.

Todas essas definições correlacionam-se diretamente com o escotismo, uma vez que o Movimento Escoteiro apresenta, em seu projeto educativo, clara identificação com a modalidade não formal de ensino, tendo em vista que

[...] somos um movimento de jovens e para jovens, com a colaboração de adultos, unidos por um compromisso livre e voluntário. Somos um movimento de educação não formal, que se preocupa com o desenvolvimento integral e com a educação permanente dos jovens, complementando o esforço da família, da escola e de outras instituições (UEB, 2012, p. 4).

Ainda de acordo com o Projeto Educativo, a aprendizagem não formal que o movimento preza, permite viver experiências pessoais que interiorizam e consolidam o conhecimento, as atitudes e as habilidades (UEB, 2012).

Outro ponto a ser destacado no movimento é a defesa de que a educação não pode ser reduzida somente ao sistema escolar ou a um período da vida, já que o ser humano tem necessidade e deve ter a possibilidade de aprender ao longo de toda sua existência (UEB, 2012). Assim, o escotismo assume a preocupação de ampliar a capacidade crítica do aprendiz em relação ao espaço que ele ocupa e constrói, sendo necessário pensar e executar, nessa prática de ensino, um meio que possibilite ao educando dialogar e interagir com o espaço em questão. Nesse contexto, os conceitos de educação não formal discutidos poderão contemplar esse objetivo.

A partir dessas considerações, pode-se avaliar que o processo educativo não formal presente no Movimento Escoteiro dialoga diretamente com a prática social e espacial do aprendiz, construindo, assim, a identidade escoteira e remetendo à ideia de Gohn (1999) de formar pessoas preocupadas com o exercício da cidadania. Desse modo, entendemos que a educação não formal pode ser contemplada e realizada em qualquer espaço que apresente potencialidade educativa, logo, museus, parques, bosques, praças, escolas, etc. podem ser espaços para a educação. A respeito desse aspecto, existe um questionamento sobre a existência de espaços formais e não formais de ensino e Jacobucci (2008) ressalta que espaço não formal de ensino é qualquer espaço diferente da escola, onde pode ocorrer uma ação educativa. No entanto, vários grupos não formais de ensino realizam suas práticas dentro de um espaço formal, como é o caso do Grupo Escoteiro Goyaz.

O avanço da educação não formal no mundo iniciou-se na Europa, após o cenário de crise econômica que a atingiu no final do século XVIII, onde a organização social e a função da escola sofreram várias críticas. A escola, em especial, por diversas vezes foi questionada, na época, sobre sua eficiência, pois havia a ideia de que a instituição escolar – então, espaço de ensino formal – estava

obsoleta e descontextualizada das reais necessidades da sociedade. Nesse sentido, surgiram novas alternativas educacionais para reverter esse quadro desfavorável instalado, tendo em sua essência um modelo educacional baseado na solidariedade, na paz, na alternância entre trabalho e lazer, na liberdade e nos cuidados com o meio ambiente.

No Brasil, as primeiras discussões sobre a educação não formal foram iniciadas em meados da década de 1990, devido às transformações na política, na economia e, sobretudo, no mundo do trabalho. Desde então, vários projetos e políticas educacionais que contemplam a inserção da educação não formal, foram firmados em parceria com os agentes públicos e privados, visando construir propostas curriculares alternativas para os alunos, principalmente aos excluídos do ensino formal<sup>4</sup>. Outro momento que proporcionou discussão sobre a inserção do ensino não formal foi o crescimento da Educação Integral<sup>5</sup> e Integrada. Devido à insuficiente estrutura para contemplar esta política educacional, alguns órgãos públicos educacionais delegaram, por um tempo, às instituições ligadas ao setor produtivo a missão de oferecer a complementação do ensino escolar. Nesse contexto, vários espaços e entidades educativas emergiram para cumprir esse papel, mas com o objetivo de proporcionar instrução técnica e mercadológica.

De certa forma, pode-se dizer que a educação não formal vem exercendo papel formativo nos últimos vinte anos, no entanto, algumas discussões são necessárias para que essa forma de ensino-aprendizagem contribua efetivamente para o contexto educacional atual, com metodologias de abordagem e trabalho. Também são necessárias reflexões sobre o tipo de aluno e cidadão que essas instituições e espaços estão formando e como são almejados seus objetivos.

---

4 Exclusão referente à adoção de currículos etnocêntricos, descontextualizados da realidade do ensino, principalmente o público.

5 Política educacional que oferece aos alunos e aprendizes uma formação mais ampla e rica em conhecimentos, colocando-os em diálogo direto com as transformações cotidianas, sobretudo com aquelas proporcionadas pelo mundo do trabalho.

## **CAPÍTULO 2 - O MÉTODO DE ENSINO ESCOTEIRO E SUA FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA**

O método de ensino escoteiro 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 teóricos da educação. Partindo dessa constatação, pode-se notar que o método educativo adotado pelo Movimento Escoteiro é alicerçado em dois referenciais pedagógicos: forte presença da linha de pensamento postulada por Pestalozzi<sup>6</sup>, nas publicações e circulações internas; presença do sócio-construtivismo e do interacionismo nas práticas pedagógicas, demonstrando diversas referências teóricas a Vygotski<sup>7</sup>.

Esse fato nos convida para algumas reflexões, uma vez que a atual ação pedagógica do movimento aproxima duas teorias educacionais bastante distintas, particularizando o processo de ensino-aprendizagem dos escoteiros em relação a outros grupos e organizações não formais. Assim, as ações pedagógicas escotistas possuem como característica as contribuições pestalozzianas - em nível mundial e histórico - com alguns conceitos vygotkianos - incorporados e contextualizados em âmbito local.

A efetivação dessas características inerentes ao processo educativo do movimento ocorre a partir do Projeto Educativo, documento cuja função é servir como diretriz nacional para todas as seções e grupos escoteiros. Elaborado a partir de discussões realizadas em congressos, encontros e reuniões entre os representantes de cada Estado, ele é distribuído pela União dos Escoteiros do Brasil (UEB). De modo geral, o Projeto Educativo apresenta um contexto educacional que preza pela vivência do/no espaço, a partir da realização de atividades que permitem a construção coletiva do conhecimento. Para isso, o movimento prevê em outros documentos normativos várias atividades, especialidades e habilidades a serem trabalhadas. Todos eles chamam a atenção, pois contêm aproximações conceituais com o que se trabalha na Geografia Escolar.

Desse modo, este capítulo traçará as relações existentes no movimento com as principais ideias expressas em estudos dos teóricos citados anteriormente. Para

---

<sup>6</sup> Jonhann Heirich Pestalozzi (1746 – 1827).

<sup>7</sup> Lev Vigotsku (1896 – 1934). Sobrenome transliterado.

isso foram analisadas as formas de abordagens educativas do movimento, a partir da leitura de vários documentos normativos, dentre eles o Projeto Educativo. Esses documentos caracterizam a natureza e o objetivo do escotismo, assim como o público que participa das atividades.

## **2.1 O Projeto Educativo dos escoteiros e a aproximação com a Geografia Escolar**

Para caracterizar as ações educativas dos escoteiros, primeiramente é necessário listar alguns documentos importantes que as orientam. Além do Projeto Educativo e do Guia de Especialidades, outros documentos orientam as atividades escoteiras, como: os Planejamentos Estratégicos Trienais, POR (Princípios, Organização e Regras), Regulamento CAN (Conselho Administrativo Nacional), Manual de Curso Informativo para Formadores, Diretrizes Nacionais para Gestão de Adultos e o Estatuto da UEB. Essas publicações, várias disponibilizadas pela entidade nacional, organizam as atividades escoteiras de modo que a tradição e os princípios do movimento permaneçam e sejam repassados adiante para as futuras gerações.

As atividades escoteiras são planejadas e executadas de acordo com o seu Projeto Educativo, o qual contém 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).

Ao considerar a essência do Escotismo, nota-se que ela está ligada ao método de aprender fazendo, enquanto os objetivos são contemplados pelas diversas metodologias pedagógicas realizadas nos diversos grupos, proporcionando características específicas em seu processo educativo:

A expressão mais visível e atraente do Método Escoteiro, onde se integram em absoluta harmonia todos os seus outros componentes, é seu variado

programa de atividades, que representa para o jovem uma oferta coincidente com seus interesses e dentro da qual eles escolhem o que desejam fazer. Estas atividades permitem aos jovens extrair experiências pessoais que levam à conquista dos objetivos que o Movimento lhes propõe para as diferentes etapas do seu desenvolvimento. Os objetivos se encaminham progressivamente para o cumprimento do projeto educativo do Movimento, se baseiam nas necessidades do desenvolvimento harmônico dos jovens e se ajustam a suas possibilidades nas diferentes idades. (UEB, 2012, p. 15).

A principal característica das ações educativas escoteiras está nas diversas metodologias utilizadas para mediar o ensino. As constantes interações entre os sujeitos do movimento e as observações do espaço escoteiro tornam suas práticas pedagógicas bastante atrativas para o público escoteiro, sobretudo para os jovens, uma vez que,

[...] no processo de crescimento dos jovens, o educador adulto, permanecendo como tal, se incorpora alegremente ao dinamismo juvenil, dando testemunho dos valores do Movimento e ajudando os jovens a descobrir o que não poderiam descobrir sozinhos. Este estilo permite estabelecer relações horizontais de cooperação para a aprendizagem, facilita o diálogo entre as gerações e demonstra que o poder e a autoridade podem ser exercidos a serviço da liberdade daqueles a quem se educa, dirige ou governa. (UEB, 2012, p. 17).

Outra característica é a preocupação de estabelecer o constante diálogo entre os integrantes, embora o Projeto Educativo reforce uma relação linear de aprendizagem, em que é possível perceber a hierarquização da aprendizagem. Trata-se da mediação dos conteúdos ou o planejamento das atividades concentrar-se nos chefes escoteiros ou nos integrantes mais veteranos.

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).

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 sociabilidade e as trajetórias cruzam-se e formam um importante elemento, pois cada um expõe os seus saberes aprendidos ao longo da vida.

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 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. Com isso, ao passar do tempo, novas especialidades são incorporadas ao guia. Atualmente, o Guia de Especialidades Escoteiras apresenta 138 especialidades que podem ser desenvolvidas pelos escoteiros durante sua formação e que estão distribuídas em

cinco grupos: Ciência e Tecnologia, Cultura, Desportos, Serviços e Habilidade Escoteira.

Cada especialidade escoteira é dividida em três níveis de apreensão: básico, intermediário e avançado, e cada nível representa determinada quantidade de habilidades ou expectativas de aprendizagem de acordo com a especialidade escolhida, que são obtidas por meio de trabalhos e ações práticas apresentadas aos integrantes do grupo para avaliar cada etapa realizada. Ao término de cada nível<sup>8</sup>, o escotista recebe um distintivo alusivo à etapa da especialidade alcançada, como ilustra a figura seguinte:

Figura 5 - Exemplos dos distintivos de habilidades escoteiras.



Fonte: UEB (2014).

Dentre as especialidades, encontram-se, por exemplo, as de Geografia e Cartografia. A primeira insere-se na categoria Ciência e Tecnologia e a segunda, em Serviços. Ambas são compostas por doze habilidades ou expectativas de aprendizagens, como podemos observar nos quadros 1 e 2, a seguir:

---

<sup>8</sup> Em geral, cada nível corresponde a um terço de habilidades desenvolvidas dentro da especialidade.

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

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

Quadro 2 - Habilidades Escoteiras referentes à Especialidade de Cartografia. (UEB, 2012).

Especialidade de Cartografia – Movimento Escoteiro
<p>1 – Ler uma carta topográfica, náutica ou aeronáutica.</p> <p>2 – Orientar uma carta pela bússola e pelo terreno.</p> <p>3 – Trabalhar com escalímetro, curvímeter, cordão, transferidor, régua paralelas, rosa-dos-ventos, desvios magnéticos e de agulha bem como outros instrumentos.</p> <p>4 – Localizar a posição de um ponto no terreno, assinalando em uma carta, utilizando o GPS.</p> <p>5 – Visitar alguma instituição ou empresa que realize trabalhos de levantamentos topográficos, hidrográficos ou aerofotogramétricos.</p> <p>6 – Fazer um Mapa de um percurso à sua escolha, com bússola e caderno de encargos no livro de campo, numa extensão de 3500 metros, mostrando os principais aspectos do terreno e o que se encontra em ambos os lados da estrada, dentro de distâncias razoáveis, usando a escala de 1:20.000.</p> <p>7 – Demonstrar como funcionam e se representam, em cartas topográficas, náuticas ou aeronáuticas, as curvas de nível, as linhas isobáricas, linhas isogônicas e informações correlatas.</p> <p>8 – Conhecer os sistemas de escalas e medições de distâncias utilizadas em cartas topográficas, náuticas ou aeronáuticas.</p> <p>9 – Demonstrar que conhece e sabe utilizar as convenções tradicionalmente utilizadas em cartas topográficas, náuticas ou aeronáuticas.</p> <p>10 – Determinar a distância entre dois pontos escolhidos pelo examinador em uma carta topográfica, náutica ou aeronáutica, apresentando a resposta em quilômetros, milhas terrestres e milhas náuticas.</p> <p>11 – Identificar os rumos magnéticos necessários para percorrer pelo menos cinco pontos não alinhados em uma carta topográfica, náutica ou aeronáutica.</p> <p>12 – Identificar pelo menos cinco pontos em uma carta topográfica, náutica ou aeronáutica a partir de coordenadas dadas pelo examinador.</p>

Nas habilidades escoteiras previstas dentro da Especialidade Geografia (quadro 1), notam-se elementos ainda presentes na Geografia Escolar, como conceitos geográficos, cartográficos, astronômicos e climatológicos. Outro ponto a ser destacado é a amplitude que essa especialidade aborda e como está presente no espaço escoteiro. Percebe-se também que a Cartografia está presente em boa parte dessa especialidade, fazendo parte de três habilidades específicas (3, 4 e 5).

Na Especialidade de Cartografia (quadro 2), o aprendiz realiza atividades e desenvolve conceitos mais avançados, proporcionando um amplo domínio sobre esse conhecimento. Cabe destacar que a avaliação das habilidades ligadas à especialidade é realizada por alguém que possui o conhecimento técnico cartográfico. Nessas habilidades, pode-se destacar a preocupação de listar ao interessado algumas aplicações práticas do conhecimento. Outro ponto a ser destacado na especialidade é a presença de algumas expectativas de aprendizagem no cotidiano escoteiro, como orientar-se pela bússola, medir rumos e azimutes, identificar pontos em uma representação cartográfica, que são habilidades presentes em diversas atividades do grupo como, por exemplo, o acampamento escoteiro.

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 ensino escolar, uma vez que escalona linearmente os níveis de conhecimento entre seus aprendizes. Graças a essa aproximação, é comum ver e identificar nas atividades escoteiras referências teóricas pedagógicas. Tais referenciais são expostos no movimento a partir da história e contextualização do movimento.

## **2.2 As ideias de Pestalozzi no Movimento Escoteiro: autonomia dos sujeitos e aprendizagem significativa**

Conforme citado no capítulo I, o Movimento Escoteiro 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 nacionalista e desenvolvimentista, 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 (1780) e Stans (1799), na Suíça, indicam aproximação entre os dois segmentos educacionais, o método educacional, de Pestalozzi e o Escotismo, de Powell.

Pestalozzi iniciou seu trabalho como educador em 1767, na cidade de Berna, na Suíça, após um revés econômico local. Foi fundador de uma instituição para crianças pobres, em 1774, na qual, além do acolhimento social, promovia instrução e trabalho para elas e para seus familiares. Era defensor de uma política econômica para solucionar o problema da pobreza que assolava o país europeu, através da qual o Estado promovesse distribuição de renda para a população, por meio de programas assistenciais.

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. Esses estágios, de acordo com Pestalozzi (2007), têm o início com a vida e o acolhimento afetivo familiar, cujo papel preponderante da instituição familiar é formar caráter, valores e comportamento moral das pessoas. Os segundo e terceiro estágios tratam-se da aplicação destes valores e comportamentos para a vida cotidiana, tentando promover um meio social melhor.

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).

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 (SOËTARD, 2010, p. 15).

Essa ideia gerou várias contestações à época, pois setores dominantes da sociedade, que de certa forma beneficiavam-se da crise, questionaram o método de ensino desenvolvido, assim como a sua função. A preocupação dos setores conservadores decorria do fato de que o pensador tentava executar um método educativo que reunisse a liberdade do aprendiz em construir o saber que lhe é útil e a obrigação de cada indivíduo procurar uma forma de conhecimento autônoma ou trilhar a sua própria formação. Desse modo e diante de um contexto de transformações sociais, Pestalozzi negava a ideia de que a educação fosse um instrumento de modelagem social, a serviço das transformações do mundo do

trabalho, que formaria futuros trabalhadores expropriados e marginalizados dos direitos sociais, devido à instrução alienante que este recebia. Para ele, a educação deveria ser uma forma de ação que permitiria a cada cidadão fazer a “obra de si mesmo”, ou seja, cada um trilhar sua formação naquilo que se deseja ser. Pestalozzi enfatiza que a função da educação é viabilizar um projeto de autonomia para os sujeitos.

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

Outra referência que se pode fazer entre o movimento e a linha pestalozziana, é as publicações escoteiras, como o conjunto de textos escritos e publicados por Baden Powell, elaborados a partir de suas leituras de Pestalozzi e cuja coletânea era intitulada “Substituição da pedagogia do temor pela pedagogia do amor” (1922).

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).

Tal situação também ocorre no Movimento Escoteiro, visto que ele parte da premissa de que qualquer pessoa possa fazer parte do movimento e contribuir para a efetivação do processo educativo.

Por fim, cabe ainda ressaltar que umas das contribuições à obra de Pestalozzi foram as obras de Rousseau (1762), nas quais houve ampla divulgação das ideias de se efetivar uma educação significativa para o aprendiz a partir do método intuitivo. Esse método intuitivo contribui no ensino de geografia, estabelecendo a importância do ensino do lugar e do local construído pelo aluno, conforme afirmam Zanatta e Souza (2010):

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; SOUZA, 2010, p. 3).

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 morais em sua aprendizagem.

### **2.3 O Sócio-construtivismo de Vygotsky(i)<sup>9</sup> e as interfaces com o Movimento Escoteiro**

Não há nenhuma referência documentada e publicada no Escotismo que remonte aos ideais do teórico russo Vygotsky, todavia, assim como os contextos político, histórico e social que propiciaram a origem do movimento escotista permitiram que as ideias de Pestalozzi fossem utilizadas na instituição, os conceitos e as contribuições de Vygotsky também marcam presença em algumas localidades do movimento. Essa não referência documentada explica-se pelos diferentes contextos que precederam as correntes de ensino em questão, enquanto o Escotismo origina-se em um contexto de expansionismo britânico, as ideias vygostkianas precediam do materialismo histórico dialético.

Vygotsky dedicou boa parte de seus estudos à educação devido ao breve período de experiência profissional enquanto docente. Ele atuou como professor de Literatura, Estética, História da Arte e Psicologia, na Bielo-Rússia entre os anos 1920-40 (então, URSS). Antes de ser psicólogo, já possuía o título de pedagogo e, por isso, sempre manteve a preocupação em relacionar a Educação com os processos psicológicos dos sujeitos. Esses dois temas, a pedagogia e a psicologia, foram centro de interesse do psicólogo-pedagogo, que publicou vários artigos sobre a correspondência e ligação entre eles. O marco inicial de suas pesquisas foi em 1926, quando redigiu a obra “Psicologia pedagógica”, em constava a tese de que havia uma explicação psicológica para os processos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais foram evoluindo até ir de encontro com a outra teoria sobre a origem sociocultural das funções superiores e psicológicas, a teoria socioconstrutivista (FREITAS, 2000). Vale lembrar que na época já coexistiam outras

---

<sup>9</sup> A alternância no uso das grafias Vigotski e Vygotsky será uma constante neste trabalho. Isso porque ambas as nomenclaturas são amplamente utilizadas nas diversas obras e publicação, no entanto, com suas diferenciações. Quando se utiliza a grafia Vygotsky, a referência se faz ao autor a partir de suas obras traduzidas para o português, em que boa parte de seus conceitos e bases teóricas alicerçadas no materialismo histórico e no marxismo dialético foram editadas devido ao contexto mundial de sua distribuição. Situação oposta verifica-se quando se usa a grafia Vigotski, pois, de acordo com os defensores de sua teoria, trata-se da obra completa e sem edições, na qual há ampla defesa das contribuições de Marx em sua teoria psicológica e educativa. Conforme mencionado, ambas as versões do autor contribuíram para a educação brasileira e são ainda vigentes, não cabendo a esta pesquisa dissertar sobre qual delas está de acordo com o contexto original, pois o objetivo desta pesquisa é tentar identificar o método educativo utilizado no movimento escoteiro.

teorias que relacionavam outros processos elementares de aprendizagem com as categorias semióticas ligadas a relações externas à escola, no caso as fruições de artes e cultura.

Também fazem parte do conjunto de suas publicações outras preocupações com as questões educacionais, ligadas ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores presentes nas práticas de aprendizagem, como: exercício de ações criativas, relação entre pensamento e linguagem escrita, e a educação para crianças excepcionais. Todos esses trabalhos foram realizados a partir das observações das experiências enquanto docente, ou seja, na prática da educação real.

A interface entre o Movimento Escoteiro e as contribuições de Vygotsky foi notada nas ações pedagógicas realizadas pelos diferentes grupos escoteiros, sobretudo, no que foi estudado nesta pesquisa. Neste, pode-se perceber que a interação entre os sujeitos de diferentes idades, origens e contextos sociais apresentou-se como um importante fato a ser considerado durante o processo educacional escotista. Assim, ao participar das atividades escoteiras, notamos que boa parte das ações planejadas pelo grupo foi elaborada por professores que também atuam no movimento. Esses, por sua vez, dotaram os planejamentos com conceitos e características presentes no pensamento de Vygotsky, como a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal, o interacionismo entre os jovens e o sócio-construtivismo de conceitos e conteúdos.

Considerando que uma das etapas principais para a construção do conhecimento ou habilidade trata-se da socialização entre os indivíduos por meio da ação coletiva entre os integrantes, pode-se identificar no grupo escoteiro a presença dos postulados de Vygotsky, os quais se referem, por exemplo, à efetivação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) nas ações pedagógicas.

De acordo com Valsiner (1988), o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal divide-se em três direções diferenciadas: a primeira trata da distância entre a atuação independente do indivíduo e a atuação assistida, cuja orientação cabe a alguém mais experiente. A segunda direção trata-se de uma generalização da primeira, no entanto, com a interferência dos contextos sociais individuais. E a terceira direção, refere-se ao jogo social em que o aprendiz está inserido, vivenciando papéis, no processo de ensino-aprendizagem, em que exercita a interdependência com o desenvolvimento humano, tornando o processo educativo propício à formação cidadã.

Essas três direções do conceito, de acordo com Vygotsky, destacam o fator imitação ou repetição de ações realizada por terceiros. A imitação é considerada uma das capacidades principais que constitui o desenvolvimento e, em razão disso, quando um aprendiz imita alguém, ele elege uma pessoa com o desenvolvimento potencial mais apurado como referência e age de forma superior a sua real condição de atuação, remetendo imediatamente à noção de Zona de Desenvolvimento Proximal. Ao lançar o olhar sobre a imitação, deve-se levar em consideração que ela é fator propulsor de aprendizagens, pois só ocorre mediante as situações de interações sociais que incidam na ZDP.

Quando se enfatiza o terceiro conceito, a função do jogo social exige do aprendiz o controle sobre seus impulsos imediatos. No jogo, há a fantasia e a imaginação, favorecendo a internalização de seu papel social, bem como o das pessoas que estão em seu entorno. Nas práticas escoteiras, este “jogo” é elemento vital do grupo, mediante a interação proporcionada entre os sujeitos participantes.

A Zona de Desenvolvimento Proximal, tal como exposta por Vygotsky, apresenta dois aspectos distintos, mas que se inter cruzam no processo de ensino-aprendizagem: o primeiro comprova que diferentes indivíduos apresentam o mesmo nível de desenvolvimento real, mas a fase posterior ou o desenvolvimento potencial pode se diferenciar substancialmente entre os mesmos, devido à diversidade e probabilidade de trilhar o conhecimento. Por conta desse aspecto, na prática escoteira, recorre-se, no nível básico, à abordagem inicial de todos os conteúdos, em caráter de nivelamento e apreensão dos conhecimentos prévios, situando todos os integrantes no mesmo patamar de desenvolvimento. Já o segundo aspecto aponta para a importância das interações sociais e dos processos de instrução para desenvolvimento como elemento utilizado para a internalização dos conteúdos, símbolos, signos e valores, o que é presente no movimento escoteiro, cuja identidade é o trabalho em grupo para o desenvolvimento das potencialidades.

Pudemos constatar esses dois aspectos a partir da problematização das atividades, uma vez que, em várias abordagens escotistas, a construção do saber começa a partir do nível de apreensão inicial dos integrantes e os seus respectivos conhecimentos prévios. Após essa etapa, atribuem aos escotistas o papel de mediadores e começam as interações entre os membros, em que todos colaboram mutuamente para que a atividade seja realizada. Essas interações são, para Vygotsky, importantes para o processo de desenvolvimento, pois auxiliam na

formação psicológica caracteristicamente humana, por meio da mediação da linguagem, contribuindo para a internalização de signos socialmente construídos. Esse processo de internalização dos signos aproxima-se das ações escotistas, pois as relações com o próximo estão sempre presentes no espaço educativo do movimento e é por meio dela que os ideais do movimento são repassados.

A principal contribuição do autor para as questões que envolvem o ensino escolar são as funções psicológicas decorrentes do processo, as quais são construídas a partir de seu uso e são dependentes dos legados culturais e sociais da humanidade. Assim, pode-se dizer que a aprendizagem dentro dessa perspectiva tem seu início em período anterior à escola, para a qual, o desenvolvimento pessoal levará importantes contribuições por meio das inúmeras experiências vividas, seja em família ou em qualquer outro meio social.

Vygotsky ateu-se também à análise da interação entre adultos e crianças, focando em seu papel na promoção do desenvolvimento e na construção do conhecimento, tendo em vista o pressuposto de que o companheiro de aprendizagem mais experiente influencia positivamente o menos experiente, levando-o a apropriar-se de conhecimentos que antes não dispunha. Dessa forma, a concepção de desenvolvimento apresenta um nível relativamente teleológico, ou seja, objetiva-se levar o indivíduo menos experiente a apropriar-se de conhecimentos por meio da interação com indivíduos mais experientes, que tenham maior domínio do conhecimento.

Nesse caso, a prática educativa escoteira cumpre, segundo a visão de Vygotsky, dupla função: 1. promover a compreensão e a apropriação dos conhecimentos sobre o mundo e o espaço físico e social; 2. promover o desenvolvimento das funções psicológicas sobre os mesmos meios físicos e sociais. Assim, observamos que as influências de Vygotsky nas ações e atividades educativas do grupo acontecem pela presença do interacionismo<sup>10</sup> entre os participantes do movimento, pois todas as atividades são realizadas em grupo. Ressaltamos que o interacionismo defendido na teoria do autor também pode receber outras denominações, como sócio-construtivismo e sociointeracionismo-

---

<sup>10</sup> Deve-se ponderar que ao citar que o interacionismo está presente na pedagogia defendida pelo autor, esta condição é dada a partir do que é publicado sobre seu método, existindo outras publicações que discordam deste argumento.

construtivista, ambas citadas por Grossi e Bordin (1993), embora isso não conste nos originais de Vygotski.

A respeito desse aspecto, há divergências entre os vários autores que o abordam, pois, se por um lado consideram que o interacionismo-construtivista está presente na teoria educacional de Vigotsky, por outro, há autores como Duarte (2001) que enfatizam que o conceito referido foi incorporado à teoria educacional, pois este é essencial e epistemologicamente biológico, resultando em má interpretação da verdadeira teoria vigotskiana.

O interacionismo está presente no Movimento Escoteiro, uma vez que um dos objetivos do projeto educativo do movimento é formar pessoas cada vez mais ativas e solidárias, ao mesmo tempo emancipadas intelectualmente para serem inseridas no atual mundo do trabalho. Ou seja, há a presença da interação historicamente situada e mediada por produtos sociais, que vão desde objetos sociais a conhecimentos historicamente produzidos, acumulados e produzidos. Nesse aspecto, aproxima-se da questão interacionista-construtivista, pois este é um recorte claro da escola histórico-cultural ou histórico-social no processo de formação do indivíduo.

Outro ponto convergente entre as ideias pedagógicas de Vigotsky e o movimento escoteiro é o conceito de Nível de Desenvolvimento Real (NDR), que se resume na seguinte questão: o aprendiz, ao longo da sua vida educacional, apresenta limites cognitivos que lhe possibilitam resolver problemas (ou responder a uma questão) sem a ajuda de uma pessoa, caracterizando a NDR. A partir do momento que recebe ajuda, ele pode avançar na solução de problemas, caracterizando a ZDP. Essas ações cognitivas são observadas no escotismo, pois, as atividades realizam-se em grupos, partindo dos conhecimentos individuais.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é definida pela distância entre o Nível de Desenvolvimento Real, manifesto na resolução independentes de problemas, e o Nível de Desenvolvimento Proximal, manifesto na resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz. (BRASLAVSKY, 1993, p. 40).

Assim, esses conceitos referem-se, primeiro, àquilo que o aprendiz faz sozinho (NDR) e, em seguida, àquilo que ele aprende com a colaboração de outras pessoas (ZDP), em especial os adultos, imitando-os. Essas definições, embora

sejam secundárias na teoria psicológica de Vygotski, ainda são considerados por vários autores como centrais.

Tanto o Conceito de ZDP, quanto o de NDR não trazem nenhuma fórmula definida de como se ensina a cada momento do processo de cognição escolar. Para que se chegue a alguma diretriz mais concreta, são necessários estudos específicos em cada disciplina ou campo do conhecimento, considerando também a idade ou a série escolar. Mas a ZDP e a NDR apresentam uma importante discussão ao propor a inversão da ideia de sempre organizar a matéria escolar com base no conhecimento das características de cada estágio alcançado pelo desenvolvimento intelectual (DUARTE, 2001, p. 102).

A aproximação da teoria vygotskiana com o Movimento Escoteiro acontece, então, sob os dois pontos de vista acerca da teoria educacional, ou seja, a construtivista/interacionista e a influência do fator histórico-social ou histórico-cultural. Para aqueles que consideram que a teoria vygotskyana cumpre o papel construtivista e interacionista – visão bastante difundida no contexto da educação escolar – o movimento possui, como base, justamente a interação entre seus integrantes para que determinado conceito, informação e instrução sejam plenamente contemplados em prol de um determinado objetivo. Por outro lado, aqueles que consideram que a teoria em questão segue os pressupostos da relação histórico-social, como forma de se estabelecer a mediação do conhecimento e considerando que o contexto social é preponderante para se estabelecer os diferentes níveis de aprendizagem, também estão contemplados no movimento.

Para confirmar que essas ideias são presentes basta verificar nos relatos a constante observação da aplicação dos conceitos NDR e ZDP, em que, a partir da problematização posta aos aprendizes, verifica-se a otimização do nível de aprendizagem de cada pessoa, a partir da participação de outros integrantes, principalmente os que possuem um nível de instrução maior ou de idade mais avançada. Assim, de acordo com o discutido sobre os ensinamentos e as considerações vygotskianas, a ação do Movimento Escoteiro em si reafirma o Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, ao notar o sócio-construtivismo social em que o escotismo se pauta durante a formação dos seus jovens aprendizes.

### **CAPÍTULO 3 - PRÁTICAS EDUCATIVAS E ENSINO DE GEOGRAFIA E CARTOGRAFIA**

O Projeto Educativo dos Escoteiros pauta-se inicialmente pela formação do aprendiz de maneira acolhedora e interacionista entre os aprendizes. Para isso, o grupo dispõe para seus membros várias atividades e metodologias de ensino que caracterizam as estratégias educacionais adotadas pelo movimento. Nessas estratégias, o objetivo é fazer com que os escotistas participem ativamente de sua formação, sociabilizando todo o conhecimento aprendido, logo, as metodologias escoteiras empregadas tornam-se fundamentais para que se efetive a construção do pensar coletivo a partir da realidade e do cotidiano de cada um de seus integrantes.

Praticamente toda atividade realizada no movimento passa por uma contextualização interna. Para isso, cada organização escoteira possui livre arbítrio na hora de escolher os temas que serão ensinados aos jovens aprendizes, desde que esses temas ajudem a despertar no escoteiro o interesse por alguma especialidade, tal como preza a exigência principal do PE. No entanto, alguns conhecimentos são trabalhados de maneira recorrente e aplicados de maneira sistemática dentro do movimento, como é o caso das atividades que, essencialmente, despertam nos aprendizes o interesse dos conteúdos presentes no processo de ensino de Geografia.

Este capítulo propõe-se, portanto, a identificar, descrever e analisar algumas atividades vivenciadas nos encontros semanais com o grupo escoteiro, que tenham abordado alguns conceitos e temas geográficos. Elas envolvem itens básicos de Cartografia - como localização, lateralidade e leitura de mapas – assim como a observação e a análise do espaço e destacamos três: duas por proporcionarem entendimentos de como os integrantes do ensino não formal formulam seus conceitos cartográficos e suas noções espaciais, e outra por apresentar significativa potencialidade de aplicação no ensino formal para a construção de conteúdos inerentes à Geografia Escolar e à Cartografia.

Para estabelecer a relevância das atividades, elas foram avaliadas dentro do Movimento Escoteiro a partir da produção e da análise de mapas mentais elaborados pelos integrantes do grupo, o que nos possibilitou observar que as atividades vivenciadas no Movimento Escoteiro propiciam contextualizações significativas entre conteúdos escolares e o cotidiano dos alunos por meio de

práticas de ensino diferenciadas que evidenciaram a construção do conhecimento científico.

Suertegaray (2002) argumenta que o ensino de Geografia deve se distinguir do senso comum, por meio de novas abordagens que tragam refinamento ou o conhecimento sistematizado, influenciando no desenvolvimento das diversas habilidades inerentes ao espaço ocupado, afinal,

[...] 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, compreendemos que o uso de novas abordagens no ensino 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.

A compreensão desses fenômenos ocorre quando o ensino alicerça-se no conhecimento científico a fim de dar sentido ao que se leciona, significando que o aprendiz não deterá somente o domínio técnico sobre determinado assunto, como também poderá criar condições de compreender e construir suas próprias problematizações que surgirão ao longo de sua trajetória. A respeito desse aspecto, Cavalcanti (2006) destaca que

[...] esse modo de pensar geográfico é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são sempre práticas socioespaciais. A materialização dessas práticas, que se realizam num movimento entre as pessoas e os espaços, vai se tornando cada vez mais complexa, e sua compreensão cada vez mais difícil, o que requer referências conceituais sistematizadas, para além de suas referências espaciais cotidianas, carregadas de sentidos, de histórias, de imagens, de representações. (CAVALCANTI, 2006, p. 34).

Essa condição, entretanto, na maioria das vezes não é possível de ser contemplada no ambiente escolar, pois existem dificuldades ao desenvolver metodologias que produzam sentido ao aprendiz sobre os conteúdos e conceitos ensinados.

Esclarecemos que todas as atividades foram observadas durante o período de um ano de convivência no Grupo Escoteiro Goyaz, a saber, 2013. Ao propor a

investigação aos chefes responsáveis, eles sugeriram que eu participasse de maneira indireta, acompanhando todas as atividades possíveis. Muitas ações não puderam ser acompanhadas com mais proximidade, pois várias aconteciam de maneira simultâneas. Assim, durante o referido ano foram observadas as atividades semanais e o acampamento anual do grupo.

### **3.1 Práticas educativas observadas na Educação Não Formal**

Durante o período de observação no grupo escoteiro, algumas atividades despertaram a atenção, pois abordavam conteúdos e conceitos presentes no ensino escolar de Geografia, como a Cartografia. Dessa forma, listamos abaixo três práticas escotistas que, por suas características, apresentam possibilidades de serem desenvolvidas no espaço escolar, com adequações didáticas e pedagógicas que as contextualizem à abordagem escolar. Essas atividades possuem fundamentação teórica e são aplicadas a partir de abordagens cotidianas dentro do grupo, preocupando-se em utilizar a dimensão física próxima à do integrante, a fim de que ele possa agir e pensar a respeito dessa dimensão. Muitas dessas atividades também são constantemente utilizadas em outros meios de instrução, sobretudo militares, e sua inserção dentro do Movimento Escoteiro ocorre após colaborações desses setores para com o movimento.

#### **3.1.1 Atividade de Rumos e Azimutes**

Uma atividade bastante realizada e dominada pelo grupo escoteiro é o exercício prático de rumos e azimutes, cujo objetivo é exercitar a percepção espacial do aprendiz, por meio do desenvolvimento da lateralidade corporal e espacial.

A prática consiste em estabelecer um caminho a ser seguido, onde, em cada ponto de parada, haverá a indicação de qual rumo o aprendiz deve seguir, a partir do cálculo do azimute constado na inscrição local. Para a atividade, é fundamental o domínio sobre orientação espacial e conhecimentos sobre a bússola, conceitos que são importantes para o que se denomina na escola alfabetização cartográfica, pois faz parte da orientação no e sobre o espaço. Sobre a pertinência de se preocupar com esta parte do processo de ensino-aprendizagem, Simielli (2007) aponta que

[...] o conceito de orientação espacial deve, antes de qualquer coisa, ser trabalhado pelas noções de lateralidade e referências. Muitas vezes, o problema do aluno não está na orientação espacial e sim nas noções que antecedem esse conceito, ou seja, nas noções de lateralidade e referências. Outro problema que o aluno enfrenta no aprendizado dessas noções é que o professor trabalha muitas vezes, logo no início, no espaço bidimensional, quando na realidade esse item deveria ser trabalhado no espaço tridimensional, e somente após o aluno ter efetivo domínio das referências e de lateralidade. (SIMIELLI, 2007, p. 92).

Essa atividade é proposta pelo grupo para a construção dos conhecimentos básicos de Cartografia e com ela é possível mostrar ao aprendiz a aplicação prática dos conteúdos sobre localização e lateralidade. Quando aplicada no ensino formal, encontra suporte teórico e metodológico nas ideias propostas por Le Sann (2007) sobre a importância de ensinar a localização geográfica. Segundo a autora, localização trata-se do conjunto de características de um ponto preciso no espaço, sendo este o suporte para qualquer estudo geográfico. Ainda com base na autora, a estratégia utilizada pelos mediadores, ou Chefes Escoteiros, para estudarem o espaço é primeiramente deixar que os aprendizes façam os trajetos, e quando cada grupo finalizar o deslocamento, verificar se houve acertos ou erros relacionados à atividade.

O uso do azimute é bastante apropriado para a determinação correta de uma direção geográfica. Consiste basicamente em estabelecer o ângulo formado entre a direção Norte (azimute zero ou meridiano) e uma direção terrestre de referência. O azimute é sempre estabelecido no sentido horário e assume valores de zero a 360°.

Já o uso do rumo consiste em traçar o menor ângulo que uma direção terrestre faz com a linha norte e sul, também chamada de meridiano. O rumo pode ser contado do norte ao sul (a partir do que tiver angularmente mais próximo). Os valores do rumo nunca passam de 90°. Por isso é obrigatória a indicação do quadrante de cada rumo.

Para a execução da atividade foram utilizados apenas papéis, canetas e bússolas do tipo Silva, na qual estão demarcados com mais clareza e objetividade os valores dos azimutes, calibrado em um grau de ângulo. As características dessa bússola favorecem a atividade, uma vez que ela tem representada a “linha de fé” ou “seta de direção”, na qual indicará a direção a ser seguida; uma régua graduada em centímetros para o cálculo de escala, quando o seu uso é associada com um mapa ou uma carta topográfica; um limbo giratório, onde os graus dos azimutes dos pontos cardeais movem-se em 360° para direita ou esquerda, facilitando o cálculo

do azimute; agulha imantada que aponta para o norte; o portão que serve para alinhar a agulha, sempre apontando para a inscrição norte da cápsula da bússola; as linhas meridionais, utilizadas junto com mapas que contêm as linhas indicando os valores das latitudes; e a indicação ou escala de declinação magnética, utilizando para ajustar a graduação entre o norte geográfico e o norte magnético.

Figura 6 - Modelo de Bússola Tipo Silva utilizada pelos escoteiros e a realização da atividade, onde as instruções são repassadas pelo Chefe escoteiro.



Fonte: SABOTA (2013).

Com esses materiais em mãos, a atividade é preparada tomando-se o cuidado de determinar um ou mais caminhos, tendo em vista que, por a atividade ser coletiva, recomenda-se que cada grupo tenha um caminho distinto para evitar que outros copiem ou sigam o grupo a frente. O instrutor, com uma bússola, determina o caminho, escolhendo os pontos para fixar cada informação sobre o rumo e o azimute a serem seguidos, podendo ser uma árvore, poste, amostra de rocha, etc. Em cada ponto, o instrutor anota o valor do azimute indicado na bússola e deixa a orientação a ser seguida pelo grupo.

Traçado o caminho, estabelece-se a direção em graus de um ponto de referência até o próximo marco, sucessivamente, até o ponto final do caminho. Para isso, o praticante precisa saber utilizar a bússola e conhecer os quadrantes dos azimutes da bússola. Com os valores em mãos e a partir do ponto de referência, a pessoa responsável pela bússola realiza a seguinte operação com o instrumento de navegação:

- Gira o limbo da bússola até que o grau do azimute fique alinhado com a linha de fé;
- Segura a bússola frente do corpo, de modo que ela fique completamente reta e perpendicular ao solo, dando-lhe estabilidade;
- Gira o corpo com os pés, até que a ponta vermelha da agulha imantada fique alinhada com o portão da bússola, ou com o Norte do limbo da bússola;
- Segue na direção apontada pela linha de fé da bússola, ou seja, o azimute, até o próximo ponto de referência ou destino final.

Nessa atividade, destacam-se vários elementos pedagógicos. Por exemplo, partir da experiência prática, os escoteiros aprendem sobre localização e deslocamento no espaço geográfico, exercitando-se a localização dos pontos cardeais e colaterais. Outro conteúdo ligado à Cartografia aprendido por meio da atividade é a construção da própria noção de azimute, a partir do cálculo a ser feito com os ângulos – no caso, para comprovar se um grupo está seguindo a direção correta, pelo contra-azimute. Com essa noção construída, os aprendizes projetam no espaço ao redor um círculo imaginário, onde poderiam atribuir valores angulares para os pontos cardeais e colaterais.

Tabela 2 - Valores, em graus, dos pontos cardeais e colaterais.

<b>Norte</b>	<b>Leste</b>	<b>Sul</b>	<b>Oeste</b>
<b>0° ou 360°</b>	90°	180°	270°
<b>Nordeste</b>	<b>Sudeste</b>	<b>Sudoeste</b>	<b>Noroeste</b>
<b>45°</b>	135°	225°	315°

Outro ponto de destaque na atividade é a noção de deslocamento no espaço geográfico, assim como a lateralidade corporal dos integrantes do grupo. Durante a atividade, muitos apresentaram algumas concepções, tais como: “o leste fica sempre do lado direito e o norte à frente do corpo” – sem estabelecer um referencial visual de base. Essa concepção citada pelos integrantes só poderia ser aplicada caso fosse utilizado como referencial a nascente do Sol – e só assim determinaria as demais posições dos pontos cardeais.

Em seguida, na prática cartográfica, ressaltou-se como a bússola funciona e as interferências que ela pode sofrer. O que chamou a atenção neste caso foi como

a situação foi problematizada, uma vez que dois grupos não conseguiram realizar o trajeto completo, seguindo por diversas vezes rumos distintos apontados pela bússola. Ao questionar sobre o ocorrido, a resposta dos grupos foi que a cada momento a bússola apontava para uma direção. Quando a bússola estava com uma pessoa, a agulha apontava para um rumo, quando mudava de integrante, apontava para uma diferença diferente. A explicação para essa situação problematizadora foi dada a partir da instrução de como funciona o instrumento de navegação, a saber: a bússola funciona a partir da interação entre ela e o campo magnético da Terra. Como o núcleo do nosso planeta é formado por alta concentração de ferro, tornando-o denso, ele provoca um campo magnético semelhante a um imenso imã. Com isso, existe a tendência de qualquer corpo pequeno imantado interagir com o magnetismo terrestre. No caso da bússola, o corpo imantado é a agulha e uma de suas extremidades tende a apontar para a direção do polo norte magnético.

Na ocasião do problema relatado pelos escoteiros, foi informado pelos instrutores chefes que outros objetos ou até mesmo formações rochosas podem interferir na bússola por também criarem campos magnéticos como, por exemplo, metais, redes de transmissões, veículos, etc. No caso dos escoteiros, o problema detectado foi o campo magnético dos celulares dos integrantes do grupo, uma vez que houve dificuldades de utilizar o instrumento junto com o GPS (Global Position System) do aparelho celular.

Outro ponto destacado na atividade de instrução foi a localização do ponto norte magnético - que não coincide com o norte geográfico. Essa informação foi repassada pelo pesquisador em uma intervenção solicitada pelo integrante chefe do grupo, pois durante a avaliação da atividade surgiu esta dúvida. Na ocasião, foi enfatizado que o denominado norte magnético, na realidade, trata-se do sul magnético de acordo com as propriedades físicas relativas ao magnetismo dos corpos. Em outras palavras, os polos e as direções magnéticas não coincidem com os polos e direções geográficas, ou seja,

[...] em um lugar qualquer da Terra, o Norte Geográfico é definido pela direção do meridiano geográfico que aponta para o Polo Norte da Terra. O Norte Magnético é definido pela direção da agulha da bússola que aponta para o Polo Norte Magnético da Terra. O Polo Norte Magnético descreve um lento movimento, aproximadamente circular e de período secular, em torno do Polo Norte Geográfico considerado fixo. Existe, portanto, um desvio angular entre o Norte da Bússola e o Norte Geográfico. A magnitude deste ângulo depende da localização do observador na Terra. Todas as

medidas de azimutes ou rumos feitas com a bússola são magnéticas, já os azimutes obtidos nas cartas, mapas ou através de cálculos geodésicos são azimutes de quadrícula ou azimutes geográficos... O ângulo de desvio entre o Norte Magnético e o Norte Geográfico é chamado Declinação Magnética e pode ser obtido através de cartas magnéticas ou através de modelos numéricos do campo magnético terrestre. O ângulo entre o Norte geográfico e o Norte de quadrícula é chamado Convergência Meridiana. É importante esclarecer que o Norte Magnético sofre perturbações de várias naturezas, assim, sua direção é imprecisa e as melhores bússolas fornecem medidas com erro de, pelo menos, meio grau. Portanto, as bússolas só se prestam para orientações aproximadas. Orientações precisas devem ser tomadas em relação ao Norte Geográfico usando métodos adequados (ELMIRO, 2010 p. 20).

No entanto, ressaltamos que, atualmente, convencionou-se que os lados magnéticos teriam a mesmas denominações de seus respectivos hemisférios de localização, a fim de minimizar as confusões quanto ao seu uso civil.

Nessa ação realizada, vários assuntos decorrentes dos temas foram surgindo, como é o caso dos fenômenos naturais resultantes do magnetismo terrestre, sendo o mais citado a Aurora Boreal. O que pudemos observar é que, a partir de uma atividade prática, várias correlações foram traçadas pelos sujeitos participantes, com isso abriu-se oportunidade de ensinar ou discutir vários temas e assuntos. A vantagem desse tipo de abordagem é justamente a possibilidade de mostrar ao aprendiz a utilização prática de um elemento, no caso o cartográfico, associando-o a uma atividade em grupo.

A interface que a atividade proporciona também está ligada ao mundo do trabalho. Na ocasião da atividade, quando questionado sobre o momento em que poderia ser utilizado este conhecimento, além da prática escoteira e no deslocamento em local de difícil acesso, como matas fechadas e etc., várias possibilidades foram repassadas aos aprendizes, desde a elaboração de mapa topográfico ao memorial descritivo de uma área particular (como fazendas e loteamentos) ou de um território estatal (como unidades federativas, municípios e distritos). Além disso, algumas profissões foram listadas como passíveis de utilizar os conceitos de rumos e azimutes, seja com maior ou menor frequência, como militares, pesquisadores, agrimensores, engenheiros, navegadores e aviadores. Foi enfatizado também que vários mapas cadastrais de terrenos são feitos a partir da determinação dos azimutes que delimitam a área em questão.

### 3.1.2 Atividade de Observação do Meio

Outra atividade desenvolvida pelos integrantes escoteiros, ligada ao ensino de Geografia, é a Observação do Meio, presente no Guia de Especialidades como expectativa de aprendizagem da especialidade Rastreador, e repassada aos aprendizes de maneira difusa, uma vez que ela faz parte da tradição escoteira.

Durante a observação, notamos que essa habilidade é realizada com frequência, sem, no entanto, não haver uma comunicação clara do que os integrantes estão aprendendo sobre ela. Assim, parte-se do princípio de que essa habilidade está implícita em toda ação escoteira e por isso sua efetivação acontece de maneira bem mais discreta, sem que ocorra uma abordagem mais específica.

A especialidade de Rastreador envolve alguns elementos importantes que podem ser relacionados ao ensino das noções espaciais em Geografia, afinal, o aprendiz reúne elementos presentes nas paisagens ao redor, sendo instigado a fazer o reconhecimento e a percepção de seu espaço ou lugar, a partir da paisagem que ele observa e constrói. Trata-se de especialidade vital para o grupo, pois a partir dela fica bem clara para os praticantes a relação de afeto que os integrantes começam a construir com aquele espaço.

De acordo com o GE, para essa especialidade o escoteiro deve, dentre outras ações, reconhecer o ambiente que está a sua volta, por meio do tato, audição e olfato. Tentando fazer uma correspondência com o ensino de Geografia. Claro que o sentido e o objetivo da atividade escoteira possuem outra conotação, principalmente ligados às atividades mateiras, como caça e pesca, mas em sua análise mais direta recorda a compreensão e a percepção da paisagem na sua forma mais clássica.

Outra forma de colocar em prática a observação do meio são as atividades realizadas durante o acampamento do grupo. No local destinado ao acampamento, a observação e descrição são fundamentais, pois a partir delas, além de organizar as ações e dinâmicas em grupo, são escolhidos os melhores pontos para se realizar a montagem das barracas e os melhores locais para os fogareiros.

Figura 7 - Orientação sobre a atividade e montagem do acampamento escoteiro.



Fonte: SABOTA, (2013).

Observa-se na figura 7 que, através da leitura espacial, os aprendizes apresentaram algumas noções avançadas sobre a caracterização físico-material do ambiente. Por exemplo, a escolha do lado da barraca, com a entrada voltada para a nascente do Sol, e a escolha do local do terreno, mais alto e com leve declínio, para que, caso ocorra chuvas, a barraca não acumule água. Durante a observação escoteira, em todo momento, os aprendizes são instigados ao conhecimento detalhado da área que ocupam, fazendo uma descrição minuciosa de todos os elementos presentes no local. Isso, de certa forma, ocorre para que se crie identidade e afetividade com o seu entorno, e leve o aprendiz a sentir-se integrante daquele ambiente, compondo, através da observação e da descrição do espaço, o processo de construção de identidade do grupo.

No processo de construção da identidade, os integrantes tomam conhecimento detalhado, em termos de estruturas e elementos físicos, o que a sede ou local de atuação possui, quais são seus limites e quais materiais podem utilizar para realizar suas ações.

A descrição do espaço ocupado pelos escotistas relembra as obras clássicas sobre a história do desenvolvimento geográfico, 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, esse ensino 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 dependem dessa ação espacial descritiva.

Assim, a atividade ligada à especialidade de Rastreador possui dupla importância dentro do movimento, pois primeiramente coloca o praticante em contato direto com o seu local e condiciona sua atuação – ou seja, os recursos materiais e espaciais que eles possuem – e ao mesmo tempo remonta às origens do movimento. Além disso, pode-se inferir que esta atividade influencia diretamente a construção do pensamento espacial ligado ao desenvolvimento das atividades cartográficas.

No grupo observado, a atividade de rastreador é constantemente realizada. Os integrantes escoteiros observam atentamente o local que abriga a seção local do movimento e fazem uma descrição detalhada de toda a estrutura física. A partir dessa descrição, ao iniciar a atividade semanal ou o próprio acampamento, discute-se sobre quais são as ações do dia e, a partir do conhecimento sobre o espaço, são sugeridos locais para que o ramo escoteiro faça suas atividades.

### **3.1.3 Atividade da Trilha de Orientação**

A prática de trilha de orientação, ou esporte de orientação, vem sendo realizada por diversos grupos além do Movimento Escoteiro. A atividade consiste no mapeamento de uma determinada região e demarcação de pontos para serem seguidos em menor tempo possível. Além do mapa, o praticante pode contar com auxílio de uma bússola.

Os mapas utilizados na atividade são elaborados em grande escala e o máximo de detalhes e informações sobre o trecho a ser percorrido é de fundamental importância, como a presença de rios, córregos, áreas declinadas, vegetação, formações rochosas, etc. Essas informações são necessárias para que os praticantes saibam quais são os obstáculos que terão à frente, no percurso, além do fato de que essas características físicas serão utilizadas como referências visuais para a locomoção.

Em julho de 2013, o Grupo Escoteiro Goyaz participou, na cidade de Pirenópolis-GO, da Corrida Nacional de Aventura Sênior. Nesse evento, foi realizado um deslocamento entre pontos demarcados na área rural do município, em que cada

tropa teria como recurso uma bússola e um mapa, levando os escoteiros exercitar os seguintes exercícios espaciais: observação do espaço, leitura do mapa e deslocamento no espaço – além da orientação pela bússola e das referências no ambiente. É o que podemos verificar na figura a seguir:

Figura 8 - Corrida de Aventura Sênior 2013.



Fonte: SOUZA (2013) - Divulgação.

Os conteúdos abordados na prática de trilha podem contemplar vários conceitos e temas que possibilitam a caracterização do espaço físico vivenciado pelas pessoas e dois conteúdos curriculares se destacam: a Cartografia e a Geomorfologia, cuja finalidade é auxiliar na compreensão e no reconhecimento do espaço geográfico e nos seus aspectos físicos e ambientais. Diante disso, a atividade Trilha de Orientação pode ser explorada como experiência pedagógica no campo da educação escolar formal, no fomento metodológico para o ensino da disciplina de Geografia.

O uso da trilha pode ser algo bem amplo. Embora várias publicações e experiências ressaltem seu uso para o ensino dos conteúdos da Geografia Física, ela pode ser aplicada em outros temas correlatos, como o processo de urbanização, uso e ocupação do solo, atividades econômicas, desenvolvimento regional, fluxos de pessoas, mobilidade urbana, etc. No Brasil, a abordagem da Trilha de Orientação como um componente pedagógico iniciou em 1998, após várias publicações que discutiram o caráter interdisciplinar do esporte e a sua utilização no ensino escolar:

Em 1998, na cidade de Cachoeira do Sul (RS), ocorreu um simpósio sobre o “Esporte de Orientação: uma Ferramenta Interdisciplinar”, que tinha como proposta incentivar a realização de cursos de capacitação para professores e incluir o desporto Orientação nos currículos das escolas. No mesmo ano, foi inserido nos currículos das escolas municipais de Cachoeira do Sul (RS). No campo acadêmico, vários trabalhos são publicados pela UFSC e UDESC, UFRJ, UFRGS e a UFSM. Vale ressaltar que, na Geografia, constatamos uma escassez de referencial teórico a respeito da prática da Orientação (SCHERMA, 2010, p. 70).

Para alguns autores, como Paz (2003), Passini (2004) e Mc Neill et al. (2006), a Trilha de Orientação é classificada como uma prática que consiste em apenas trilhar um caminho desconhecido com o auxílio de uma bússola e de uma representação gráfica. Com essa definição, imagina-se que o desporto, a princípio, seria sem propósito e, conseqüentemente, não contribuiria com o processo de ensino. No entanto, Scherma (2010) dá amplitude à definição do esporte, complementando os autores citados:

[...] a Orientação é um esporte constituído de regras, em que o praticante, obrigatoriamente, tem que passar por pontos de controle marcados no terreno no menor tempo possível, com o auxílio de um mapa e uma bússola. Além disso, é uma modalidade de esporte que usa áreas naturais ou urbanas como lugar do jogo, sendo um desporto distinto dos demais, em que o praticante escolhe o caminho a ser percorrido, gerando um componente mental e lúdico capaz de atrair um grande número de praticantes de ambos os sexos e de todas as idades. (SCHERMA, 2010, p. 54).

Em Geografia, ao se trabalhar o esporte, as ações de localização e orientação são realizadas no decorrer da prática esportiva, demonstrando a capacidade de gerar habilidades cognitivas sobre o espaço geográfico. Vale ressaltar que com esta prática no ensino, os conteúdos referentes à Geografia Física ganham mais sentido e notoriedade para o aprendiz, pois ele visualiza a utilização do conceito visto em sala de aula. Além disso, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), cabe à Geografia Escolar trabalhar com definições relacionadas ao ensino de Cartografia, auxiliando no diálogo entre o que é aprendido na escola com o espaço vivenciado pelos alunos.

Ao se trabalhar a linguagem cartográfica, por meio de uma metodologia diferenciada que permite relacionar conteúdos, conceitos e fatos, proporciona-se ao aprendiz escoteiro a compreensão do meio em que ele está inserido. Desse modo, a metodologia em questão tenta desenvolver, no escoteiro, o senso de elaboração e

leitura do espaço e das representações cartográficas, tal como os conceitos envolvidos nela.

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).

A prática do desporto, associada com as atividades escolares, pode ser realizada como estratégia de ensino, pois contempla os objetivos dos conteúdos curriculares previstos para a disciplina de Geografia. Os alunos praticantes da Trilha de Orientação associam os conceitos de Geomorfologia e Cartografia na interpretação, leitura e produção do espaço, do local e da paisagem que ocupam e observam.

### **3.1.4 Os mapas mentais<sup>11</sup> e a avaliação das atividades**

Ao se realizar atividades que envolvam alguns conhecimentos práticos de Geografia, pode-se dizer que o Movimento Escoteiro também elabora um pensamento acerca do espaço. A identificação desse raciocínio é importante, pois afere a eficiência das atividades e habilidades desenvolvidas por meio de abordagens diferenciadas. Dessa forma, durante a experiência vivida com o grupo escoteiro, foi proposta aos chefes a realização de uma avaliação para o ramo sênior, a fim de averiguar se, de fato, tais habilidades estavam sendo incorporadas pelos

---

<sup>11</sup> Os mapas mentais apresentados nesta pesquisa passaram por alterações de contraste para facilitar a visualização na versão impressa. Os arquivos originais podem ser consultados no anexo digital desta dissertação.

integrantes do movimento. A metodologia utilizada para esta avaliação foi a elaboração de mapas mentais.

Durante um encontro, solicitou-se aos integrantes da Tropa Sênior a elaboração de representações espaciais que sintetizassem os diferentes raciocínios espaciais presentes no grupo. As representações livres deveriam retratar a sede do Grupo Escoteiro, de acordo com as características visualizadas e descritas pelos seus integrantes que foram construídas pelas atividades.

Esse tipo de atividade fundamenta-se em Piaget (1974), teórico defensor de que o conhecimento é construído pela criança a partir de suas ações. O autor pondera que, quando a criança tem o processo de ensino-aprendizagem conduzido por meio de ações, ela tem a oportunidade de interagir com o espaço ao redor. Essa ideia também se faz presente em outros grupos etários que praticam ações cognitivas com o meio ao redor e, nessa linha de pensamento atribuída ao autor, quando o aprendiz começa a perceber o espaço de ação, ele utilizará símbolos de codificação de imagens. Assim, para o aprendiz ser um leitor de mapas é interessante que ele haja também como mapeador do seu próprio espaço. Quando falamos de mapeador, não nos referimos à prática técnica euclidiana da ação, mas em outros processos de construção cartográfica, como mapas mentais e mapas conceituais.

A respeito desse processo, Almeida e Passini (2013) complementam a ideia de uso de mapas mentais, correlacionando com a teoria psicológica de Piaget. Em conformidade com as publicações do autor, a criança começa a exercer sua função de mapeador à medida que consegue abstrair os espaços ao redor e alcançar localidades mais distantes. Esse processo pode ser interpretado como generalização e transferências de conteúdos.

De acordo com Piaget (1974), três momentos envolvem o processo de mapear ao redor do aprendiz: o primeiro é chamado de Tarefas Operatórias – consiste basicamente em atividades de orientação, observação de pontos de referências, localização com uso de coordenadas e proporcionalidade. O segundo é caracterizado com codificação do cotidiano, no qual são incorporados alguns valores de símbolos representativos e inicia-se a compreensão de significado e significante. O terceiro momento é a leitura que o aprendiz realiza, identificando a função do significante e do significado, por meio da interpretação de símbolos que envolvem o processo de alfabetização cartográfica.

Castellar (2013) também faz apontamentos sobre a importância de se analisar as representações elaboradas pelos aprendizes:

Os mapas desenhados pelos alunos mostram como eles concebem as referências dos lugares onde vivem, revelam valores e representações simbólicas, reforçando a importância do processo de alfabetização geográfica por meio da linguagem cartográfica nas séries iniciais. Esses procedimentos cumprem uma função estratégica na formação dos conceitos científicos. Assim, o aluno poderá, em outros momentos do ensino fundamental, fazer leituras de mapas, ou seja, será educado para a visão cartográfica. (CASTELLAR, 2013, p. 124).

E complementa:

O mapa mental é o início desse percurso metodológico, permitindo o estudo do lugar de vivência e auxiliando na leitura de um mapa. Ele inclui categorias abstratas de elementos que fazem parte da paisagem e do ambiente, como os trajetos, os pontos de referência, elementos que possuem uma relação hierárquica de inclusão de classes. Essas categorias estão relacionadas com o conhecimento do lugar, ou seja, o reconhecimento do lugar dos objetos e fenômenos representados. (CASTELLAR, 2013, p. 130).

Quando se fala também no uso de mapas mentais, uma das referências que se pode fazer é a investigação elaborada por Richter (2011), quem considera que os mapas mentais, quando articulados ao ensino de Geografia, possibilitam para o aluno a transposição de suas análises espaciais por meio da linguagem cartográfica. O autor também destaca que, ao trabalhar com esse tipo de representação, possibilita-se ao aprendiz ampliar o conhecimento a partir da construção dos mapas mentais, colaborando com a construção de saberes científicos.

A elaboração de mapas mentais possibilita, a quem for mapear, incluir elementos de natureza subjetiva que, geralmente, não são possíveis nas representações cartográficas tradicionais, possibilitando ao autor expressar a sua compreensão espacial. Além disso, Kozel (2007) aponta que o uso desse tipo de mapa auxilia no processo de leitura e compreensão do mundo:

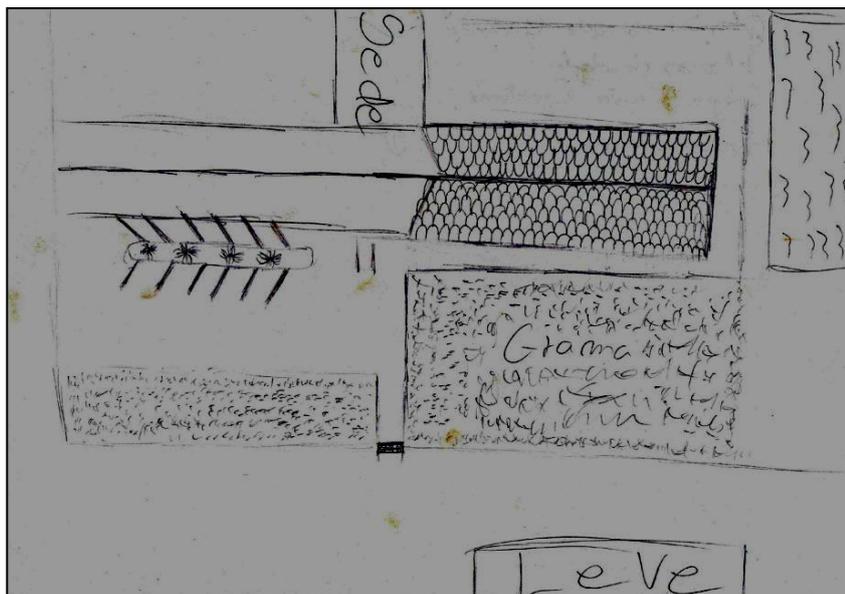
As representações provenientes das imagens mentais não existem dissociadas do processo de leitura que se faz do mundo. E nesse aspecto os mapas mentais são considerados uma representação do mundo mental visto através do olhar particular do ser humano, passando pelo aporte cognitivo, pela visão de mundo e intencionalidades... O espaço percebido pela imaginação não pode ser o espaço diferente, é um espaço vivido. (KOZEL, 2007, p. 121).

Nesse sentido, Richter (2011) complementa dizendo que esse tipo de representação espacial restaura a possibilidade de fazer com que o mapa expresse diferentes elementos presentes no cotidiano, pois a representação livre significa para quem a faz a liberdade de incluir suas interpretações particulares, o que a Cartografia clássica projetiva não possibilitaria.

O conjunto dessas representações espaciais pode passar a impressão de que elas pouco expressam o raciocínio espacial do aprendiz, pois a ideia deste tipo de mapeamento remete à ausência de parâmetros comparativos. Para isso, é preciso estabelecer critérios de análise e seleção das informações representadas no mapa. Desse modo, os mapas mentais provenientes da atividade escoteira foram analisados de acordo com os seguintes critérios: a área representada, os ambientes e os equipamentos do entorno do local, os marcos referenciais do espaço e o uso de símbolos representativos.

Na atividade desenvolvida com os escoteiros, foi solicitado aos aprendizes que representassem graficamente o espaço da sede, com o objetivo de apresentar o local que eles ocupam semanalmente para outras pessoas que não conheciam o ambiente em questão. Assim, foi possível não só compreender o pensamento espacial, mas como eles utilizam a linguagem cartográfica para sistematizar esse raciocínio. É o que podemos observar no mapa a seguir:

Figura 9 - Mapa mental sobre a sede do Grupo Escoteiro Goyaz (novembro de 2013).



Nessa imagem, o escotista representou alguns elementos presentes na sede e ao seu redor, como um extenso gramado no qual o ramo ao qual ele pertence pratica várias atividades (identificado em um retângulo com a palavra “grama” ao centro). Outro ponto que chama a atenção é o recorte espacial realizado: a área representada corresponde à metade da instituição escolar que abriga o grupo, ou seja, os demais locais ocupados pelas demais tropas não foram representados.

Ainda na representação chama a atenção o domínio da visão vertical, percebido ao se desenhar as vagas de estacionamento “escamas 45°” e o formato do prédio principal da escola. Quanto aos marcos referenciais, o que apareceu de forma clara foi o Supermercado Leve, localizado em frente ao colégio. A região possui vários comércios ao redor, no entanto, o estabelecimento comercial apareceu de maneira significativa, pois antes das reuniões é costume dos escoteiros adquirirem produtos para as suas atividades. Outro ponto de destaque foi à preocupação de representar elementos temporais, como a troca do telhado do prédio principal, fato ocorrido à época da atividade.

Cabe também destacar nessa representação o recorte espacial escolhido. Nesse caso, o escoteiro ateve-se somente ao espaço da instituição de ensino, dando destaque reduzido para o seu entorno, como vias de acesso e demais pontos de referências. Outro destaque é a piscina olímpica do colégio (canto superior à direita), embora para o grupo não utiliza o equipamento este se tornou um espaço bastante significativo. Sigamos para outras representações.

Figura 10 - Representações do espaço escoteiro (novembro de 2013).



Nos mapas da Figura 10, os escoteiros tiveram a preocupação de ampliar o recorte espacial e representar também o ambiente externo ao local, como as vias principais e os meios de transporte disponíveis (identificados nos mapas como Avenida Anhanguera, 5ª Avenida, BR 060, “ponto” e “busu”). Para esses escoteiros, a representação do eixo de transporte é bastante significativa, pois é por meio dele que eles se deslocam para os encontros do Grupo. Nas representações, assim como ocorreu no mapa mental anterior (Figura 9), mais uma vez o comércio em frente ao colégio tornou-se também significativo. Destaca-se também, no mapa à direita, que o integrante do grupo utilizou ícones para representar algumas árvores que são utilizadas para o hasteamento das bandeiras de cada tropa. Sem seguida, outro mapa mental.

Figura 11 - Representação do local da sede do movimento escoteiro (novembro de 2013).



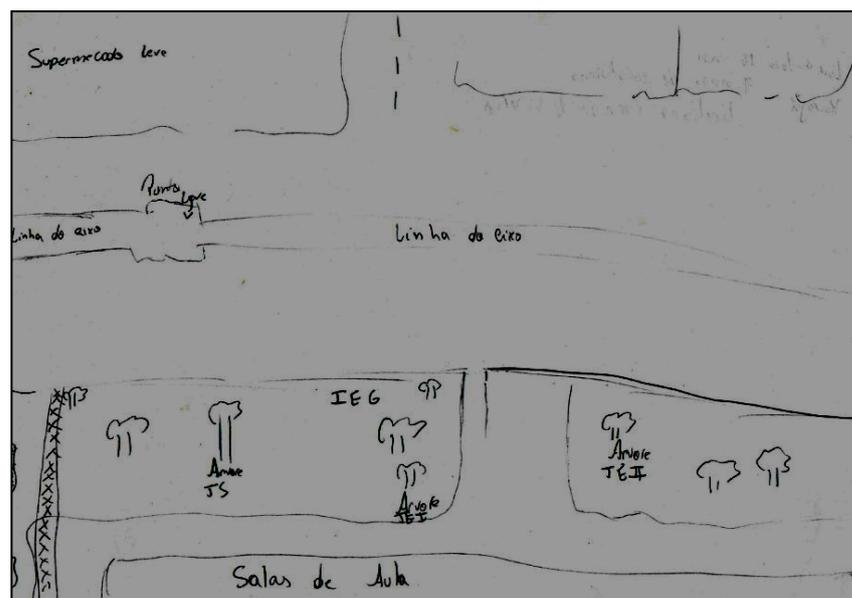
Além dos aspectos semelhantes encontrados nos mapas anteriores, neste destaca-se o uso da noção correta da orientação geográfica, expressa pela representação dos pontos cardeais em uma espécie de rosa dos ventos, e o uso de símbolos pictóricos, como a variável visual pontual adotada para identificar a linha de ônibus (<M>), a qual corresponde à logomarca da empresa pública que administra o eixo de transporte. Nesse mapa, o escotista utilizou como recorte espacial não apenas a sede, mas o bairro, destacando outros elementos que, a princípio, não apareceram nos demais mapas, como o quarteirão ao sul com vários

prédios residenciais e um dos edifícios de uma universidade. No caso, o escotista fez questão de enfatizar que a produção cartográfica fosse “totalmente representativa”, isto é, sem adoção precisa de escalas e recortes. A esse respeito, Castellar (2013) traz uma breve explicação, reafirmando que o mapa mental não precisa necessariamente seguir o mesmo rigor técnico da cartografia euclidiana, pois esta possui mais o sentido de ser projetiva do que representativa:

Para educar o aluno para a compreensão das noções cartográficas, consideramos que seus desenhos são o ponto de partida para explorar seu conhecimento da realidade e dos fenômenos que querem representar. Esses desenhos são representações gráficas ou mapas mentais elaborados a partir da memória, não havendo necessidade de utilizar as convenções cartográficas. [...] Esses registros transformaram-se em mapas, com a finalidade de mostrar todos os fenômenos distribuídos territorialmente. (CASTELLAR, 2013, p. 124).

Por último a representação a seguir (Figura 12), cujo recorte espacial também se restringiu ao bairro no entorno do colégio. Nela destaca-se o uso da variável visual ponto para identificar as divisões do espaço ocupado por cada ramo escoteiro (Siglas TS e TE I, que significam Tropa Sênior e Tropa Escoteira I, respectivamente). Na parte superior, mais uma vez há destaque para o eixo de transporte ('Linha do Bus') e para o supermercado.

Figura 12 - Representação da sede dos escoteiros (novembro de 2013).



Um elemento que foi recorrente nessas representações (Figuras 9, 10, 11 e 12) foi o mapeamento apenas da metade da área que abriga a sede do grupo. Ou seja, o que ficou predominante nas informações sistematizadas por eles foi apenas o local destinado ao ramo a que pertencem. A parte oposta da área, ocupada por outros ramos, praticamente foi suprimida, uma vez que durante os encontros esses jovens fazem suas atividades e interações na parte frontal do ambiente (no caso, a próxima ao eixo de transporte).

### **3.2 Prática educativa desenvolvida na educação formal**

Atualmente muito se discute sobre os desafios postos ao ensino de Geografia, sobretudo no que se refere aos conteúdos referentes à caracterização física do espaço e à Cartografia. Um dos reflexos dessa discussão são os debates sobre a inserção de práticas de ensino que consigam não só contemplar estes assuntos, mas aproximar conceitos e temas com o cotidiano do aprendiz. No entanto, uma abordagem como essa requer do docente um planejamento didático que vise adotar novas metodologias e novas estratégias de ensino, partindo do lugar de vivência do aprendiz, promovendo o diálogo entre realidade e conteúdos ou conceitos.

Antes de aprofundar nessa discussão, esclarecemos primeiramente o que se trata a Geografia enquanto disciplina escolar. Genericamente a função da disciplina de Geografia é compreender as ações humanas realizadas no espaço a partir das diversas transformações ocorridas nele, assim como perceber os impactos no cotidiano das pessoas decorrente dessas mudanças. Entretanto, perceber as transformações é algo extremamente complexo, devido ao seu dinamismo característico e às múltiplas relações envolvidas no processo. Outro objetivo que se almeja no ensino de Geografia é a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e a construção de um raciocínio socioespacial, em outras palavras, trata-se de criar condições para o aprendiz realizar reflexões sobre as próprias práticas espaciais (moradia, consumo, deslocamento, socialização, etc.), essenciais no exercício pleno da cidadania e no bem viver em comunidade. Essa visão a respeito do ensino de Geografia vem de encontro à ideia de Cavalcanti (2006), que trata da importância da disciplina escolar para esse processo de ensino-aprendizagem:

Neste ponto cabe reafirmar e explicitar a importância da Geografia escolar para a formação geral dos cidadãos. Na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas espaciais cotidianas têm uma dimensão espacial. Os alunos que estudam esta disciplina já possuem conhecimentos nessa área oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido. Sendo assim, o trabalho de educação geográfica é de ajudar os alunos a analisarem estes conhecimentos, a desenvolverem modos do pensamento geográfico, a internalizarem métodos e procedimentos de captar a realidade, a vivida e a “apresentada” pela Geografia escolar, tendo consciência de sua espacialidade. (CAVALCANTI, 2006, p. 34).

Embora o que se almeja com a disciplina seja bastante amplo, pode-se inferir, de maneira sintética, que a Geografia na escola tem como função desvendar os significados dos espaços e disponibilizá-los para toda a sociedade. O caminho para isso seria pautar o processo de ensino a partir do campo de vivência do aluno, ou seja, a partir do lugar que ele vive e constrói suas relações mais diretas com o espaço geográfico.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) cabe à Geografia escolar possibilitar o conhecimento e a leitura do espaço geográfico em sua totalidade (BRASIL, 1998). Para isso, o documento sugere que o currículo de Geografia aborde temas voltados para a análise das relações entre homem e natureza, como Cartografia, Geomorfologia, Geologia, Climatologia, etc. Outra preocupação que os PCNs trazem é a necessidade de estabelecer elo entre os temas curriculares citados, geralmente obtidos pelo uso das categorias de análise espacial. Assim, o desafio posto ao ensino formal de Geografia consiste em formular e aplicar atividades didático-pedagógicas que abordem os conceitos presentes nos temas propostos e ao mesmo tempo dar um sentido para os aprendizes.

Dessa forma, buscou-se no ensino não formal uma prática metodológica de ensino, de caráter lúdico e desportivo, que abordasse, dentre os temas propostos pelos PCNs, os assuntos que os docentes mais encontram dificuldades, isto é, os conteúdos relativos à Cartografia e a Geografia Física. O desenvolvimento e a aplicação de uma estratégia de ensino de caráter lúdico para auxiliar esse desafio apresentam-se oportunos, pois o momento histórico-cultural da sociedade exige cada vez mais das pessoas a leitura e a interpretação do ambiente em que elas ocupam.

A prática educativa utilizada foi a Trilha de Orientação. A sua utilização no ensino merece atenção, pois a sua aplicação pode proporcionar diálogos entre os

diversos conteúdos presentes no ensino de Geografia. Ressaltamos que, embora seja considerada uma prática esportiva, a Trilha de Orientação apresenta diversos componentes que nortearão seu uso, dentre os quais destacamos a vertente pedagógica, uma vez que o uso desse desporto proporciona ao aprendiz possibilidades de leitura, interpretação e produção de representações cartográficas, capacitando ainda mais as estruturas de compreensão acerca do espaço geográfico. Assim, a utilização da Trilha de Orientação no ensino é fator positivo, pois seus praticantes desenvolvem habilidades de leitura e interpretação do meio físico-natural-social a partir do mapa.

Para a realização dessa pesquisa, a partir da experiência docente com alunos do Ensino Médio, os conteúdos problematizados para a prática foram referentes a Geografia Física e a Cartografia, e sua escolha deve-se à própria prática docente. Ao vivenciar a experiência como docente, pude perceber que, ao abordar, em sala de aula, os conceitos referentes aos conteúdos citados, há a dificuldade de assimilação e contextualização por parte dos alunos. Essa dificuldade, em tese, explica-se pela ausência do uso de estratégias de ensino que contextualizem os conteúdos com o cotidiano do aluno. A partir da necessidade de contextualização mais problematizada e próxima dos sujeitos envolvidos, foi lançada a possibilidade de trabalhar com as condições ambientais próximas à escola, a fim de construir conceitos a partir do que pudesse ser observado ao redor do aluno. Assim, a atividade proposta foi realizada nos arredores do Colégio Estadual Carlos Alberto de Deus (Goiânia-GO).

A escolha desse espaço educacional deve-se ao fato de este localizar-se na região da Microbacia do Córrego Macambira, composta pelo curso d'água principal e os seus afluentes intermitentes e cuja delimitação envolve dezesseis pequenos bairros. Além disso, a região é caracterizada por quantidade significativa de cursos de drenagem e por baixa variação de altitude do relevo. Devido a essas características, algumas situações problematizadoras que ocorrem na região (acúmulo de água nas vias durante o período chuvoso e a ocupação diferenciada no bairro, onde há elevado número de locais sem edificação, como praças e recuos de calçadas) podem ser aplicadas em sala de aula, motivando o desenvolvimento dessa metodologia.

A base de nossa estratégia de ensino foi motivar no aprendiz a capacidade de ler mapas e associá-los com o espaço vivenciado, o que exigiu mapear a região do

colégio para realizar a atividade. Para isso, foram adotados dois recortes temáticos: a altimetria do relevo e as drenagens fluviais. Durante a elaboração dos mapas complementares para a atividade pedagógica, houve preocupação em não sobrecarregá-los com as variáveis visuais, pois elas poderiam dificultar a leitura e a interpretação das suas informações. Passini e Almeida (2013), fundamentados em Mclaughlin (1984), sugerem que, durante o processo de aprendizagem através do mapa, as atividades sejam iniciadas com número menor de variáveis visuais e espaciais para evitar a sobreposição e/ou a sobrecarga de conteúdos. Essa orientação foi seguida durante a intervenção didática na escola, quando trabalhamos dois mapas da mesma região, mas com temas diferenciados: relevo e hidrografia.

Simielli (1986 apud PASSINI; ALMEIDA, 2013) já propunha essa seleção de temas ao afirmar que os alunos conseguem entender melhor as informações quando um mapa de hidrografia é estudado separadamente da representação cartográfica de relevo, embora haja, posteriormente, relação entre as informações representadas. Essa orientação colaborou para a execução metodológica da prática educativa desta pesquisa, realizando-se a separação dos mapas a serem utilizados – mapa de relevo e o mapa hidrográfico.

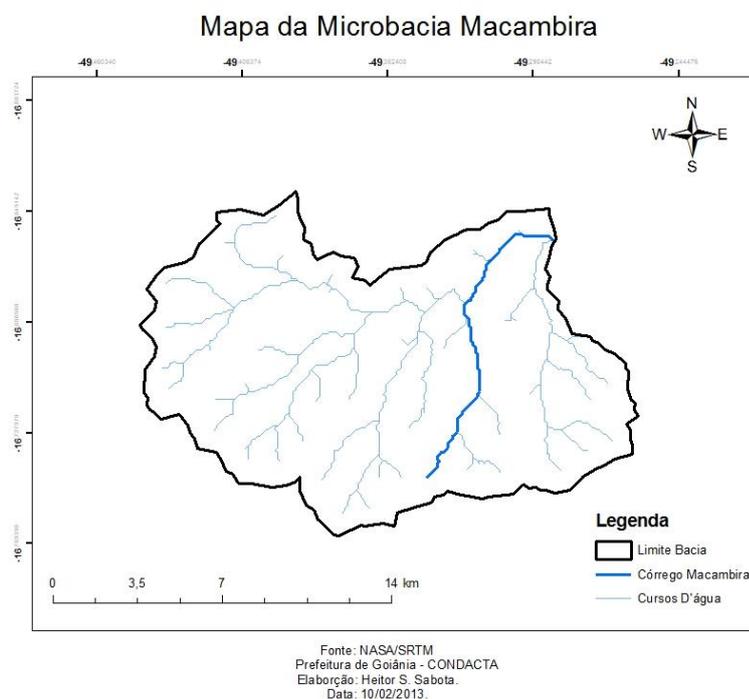
A respeito do uso de mapas no processo de ensino-aprendizagem, Simielli (1986) o defende como elemento cognitivo para o ensino de conceitos e conteúdos referentes à Geografia Física. Já Aguiar (2011), ao problematizar sobre o uso de Atlas escolar para o desenvolvimento de práticas de ensino, cita uma passagem de Sanchez (1981 apud AGUIAR, 2011) para enfatizar a importância de elaborar e dispor aos aprendizes mapas fáceis de serem compreendidos e claramente distinguíveis. Assim, na análise de Aguiar, um bom mapa deve

[...] ter uma linguagem cuja mensagem deve ser captada pelo usuário com o menor esforço mental e tempo possíveis. [...] Para uma representação gráfica ter qualidade, ela deve apresentar as seguintes características: a) ser útil, respondendo às questões de interesse; b) ser concisa, excluindo detalhes supérfluos; c) ser precisa, garantindo a exatidão dos elementos observados e permitindo interpolações e extrapolações com razoável nível de precisão; d) ser expressiva, escolhendo cuidadosamente as variáveis visuais para evitar equívocos e interpretações dúbias; e) ser evocadora, diminuindo o máximo possível as constantes solicitações à legenda. (AGUIAR, 2011, p. 40).

Tomando os cuidados apontados por Aguiar, os mapas foram realizados a partir de imagens de satélites com sensor SRTM (Shuttle Radar Topography Mission), do

qual as informações foram extraídas e tratadas por um programa de SIG (Sistema de Informações Geográficas). A delimitação da área da bacia hidrográfica ocorreu a partir de ferramenta presente no software, que determina uma área a partir da identificação do curso de água principal, correlacionando seu entorno de acordo com as variações altimétricas. Esse recurso isola as porções mais elevadas em torno do córrego selecionado, interpretando que essas seriam os divisores de água de outras microbacias.

Mapa 1 - Mapa da Rede Hidrográfica da Microbacia utilizado na metodologia investigativa.



Após o mapeamento, foram traçados pontos a serem percorridos ou visualizados em uma atividade de campo investigativa, os quais foram definidos a partir de situações problemas, existentes próximas ao colégio e relatadas pelos alunos, que se despertaram para a compreensão da situação encontrada. O aspecto que chamou a atenção dos aprendizes foi o constante alagamento sofrido pelo bairro onde o colégio está localizado, no período chuvoso (Figura 13), além das ocupações residenciais, que apresentam diferentes formas.

Figura 13- Ruas alagadas próximo ao colégio.



Fonte: SABOTA (2013).

O objetivo dessa metodologia de ensino foi utilizar um problema cotidiano, identificado pela percepção do espacial do aprendiz, acrescida do aspecto lúdico de uma atividade desportiva, para inserir e ampliar o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de Geografia Física e Cartografia. Tanto a Cartografia quanto a Geografia Física tornam-se responsáveis por fornecer bases conceituais para a compreensão material do espaço. Por isso, seus conteúdos perpassam os currículos de Geografia do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Dessa forma, nossas metas pedagógicas a serem alcançadas com a atividade foram: 1. melhorar a compreensão dos alunos a respeito da linguagem cartográfica e das noções básicas de temas geográficos; 2. auxiliar o entendimento da caracterização do espaço físico.

Como durante o planejamento e o desenvolvimento da atividade é possível incorporar outros assuntos pertinentes à disciplina, de acordo com o que se deseja problematizar, reunimos alguns elementos observados nas outras duas atividades escoteiras. O primeiro foi a observação do meio em que seria realizada a atividade e o segundo foi a noção de lateralidade e localização espacial.

A observação do meio ocorreu durante o planejamento da atividade, ao se problematizar para os alunos o que e como eles liam o espaço ao redor da escola, e durante sua realização, para chamar a atenção dos alunos para alguns detalhes e características observadas na área percorrida. Já a utilização de rumos e azimutes também ocorreu no processo de realização, para que os alunos conseguissem saber em qual direção estávamos nos deslocando e para facilitar a localização dos pontos observados.

Esclarecemos que, na trilha realizada durante o ensino formal, nos arredores da escola, alguns pontos e diferenças tiveram que ser estabelecidas em comparação ao observado no encontro com o grupo escoteiro. Primeiramente foi preciso mudar o caráter competitivo da ação, conforme acontece nos eventos escoteiros, deixando apenas a ideia de percurso a ser seguido pelos estudantes. A segunda ação realizada foi a escolha do local para a aplicação da atividade. Geralmente o esporte de orientação é realizado em áreas de preservação natural ou em espaços não urbanizados, todavia, nossa trilha foi adaptada e ambientada em um local urbano, uma vez que a maior parte dos alunos reside na cidade e próximo à escola.

A partir dessas características, a Trilha de Orientação foi traçada para que fornecesse elementos para a compreensão do espaço ao redor da unidade escolar, possibilitando uma abordagem problematizada com o cotidiano do espaço escolar. Durante a proposição da atividade, alunos de outras turmas, que estavam no horário reservado para atividades diversificadas, também se interessaram e participaram da prática.

### **3.2.1 Atividade da Trilha de Orientação e Observação do Meio**

A atividade teve início com a leitura dos mapas elaborados por mim, como docente do grupo, uma vez que os alunos se deslocariam pela região da Microbacia Macambira, reconhecendo elementos físicos como altitude do relevo e hidrografia. O planejamento traçado teve como foco principal aproveitar o potencial de ensino de Cartografia e tornar este conteúdo um meio de mediação entre os diferentes conteúdos. Nesse caso, o escolhido foi a Geomorfologia.

No início do ano letivo, verão de 2013, durante conversa inicial para prévia sondagem de conhecimentos, instiguei os alunos a respeito do que eles notavam no entorno do colégio e o que mais chamava-lhes a atenção. Dentre os vários pontos ditos, o que mais se destacou foi a quantidade de volume de água presente nas ruas e calçadas durante as chuvas. Isso nos orientou ao demarcar os pontos na atividade: compreenderiam os locais de acúmulo das águas das chuvas e, conseqüentemente, as formas de ocupação diferenciadas.

Ao percorrer a trilha, o primeiro desafio foi localizar os pontos demarcados no mapa a partir do local visualizado, em um total de seis pontos. Nos mapas

fornecidos aos alunos, os pontos a serem percorridos sofreram um exagero gráfico, pois, pela escala utilizada, eles não seriam visíveis na representação. No primeiro ponto, observado os alunos notaram que havia uma praça, cujo tamanho é aproximadamente de um quarteirão. No local, os alunos observaram que o solo era bastante argiloso ou, como eles classificaram, bastante úmido. Mais adiante, no segundo ponto observado, também notaram a existência de uma praça no meio de uma avenida, onde, segundo relato dos alunos, durante o período chuvoso ocorre o acúmulo de água nas vias e nas calçadas.

Próximo ao segundo ponto, os alunos notaram que as ruas perpendiculares à avenida tinham o ordenamento das calçadas diferenciado das demais ruas do bairro. Várias casas apresentavam a construção recuada em vários metros, sendo que nesse recuo não havia edificações ou compactações do solo. Tal lógica de construção das calçadas também foi notada em outras ruas próximas ao terceiro ponto de observação. Nesse local, foi notada uma grande área não construída, interna ao quarteirão, de propriedade pública, a qual atualmente exerce a função de centro esportivo e de lazer para a comunidade. Outra área interna ao quarteirão, cuja ocupação não compactou ou impermeabilizou o solo também foi notada no quarto ponto do trajeto, no entanto, em menor tamanho.

No quinto ponto observado, mais uma praça cujo tamanho era de um quarteirão e que, por relatos de alguns alunos, durante o período chuvoso as ruas próximas apresentam um volume grande de água acumulada e, aparentemente, não há nenhum tipo de escoamento.

Por fim, no sexto ponto, classificado como mais crítico pelos alunos, localiza-se outra praça. Vários alunos e pessoas que residem e trabalham nas proximidades não hesitaram em falar que, no local há enchentes e alagamentos durante as chuvas. Alguns alunos relataram que já presenciaram vários carros estragados pelo acúmulo de água nas vias próximas à praça.

O primeiro aspecto pontuado pelos alunos foi que, em outros locais da cidade, não se costuma ver muitas praças ou áreas não edificadas como no bairro onde se localiza o colégio. Segundo eles, outros setores da cidade não se comparam ao analisado no que se refere à quantidade de praças próximas uma das outras, ou das áreas não construídas, como foi o caso do Centro Esportivo visitado. Todas essas observações foram tratadas em sala de aula, propondo aos alunos as seguintes possibilidades:

- Qual seria a relação do acúmulo de água durante as chuvas com o ponto visitado?
- Por que os pontos visitados eram predominantemente praças ou áreas não construídas? Será que tem haver com os dois mapas utilizados?
- O que estava no mapa e que não foi localizado nos pontos visitados?

Figura 14 - Alunos realizando a trilha de orientação proposta pelo docente.



Fonte: SABOTA (2013).

A partir dessas indagações, houve a segunda parte da atividade educativa caracterizada por uma intervenção didática, na qual foram estruturadas as problematizações e realizado um plano de aula cujo objetivo era compreender melhor as condições do relevo e da hidrografia local nas proximidades da escola. Para isso, os objetivos específicos do plano escolar foram alinhados com o objetivo da Trilha para depois escolher quais conteúdos seria trabalhado com os alunos.

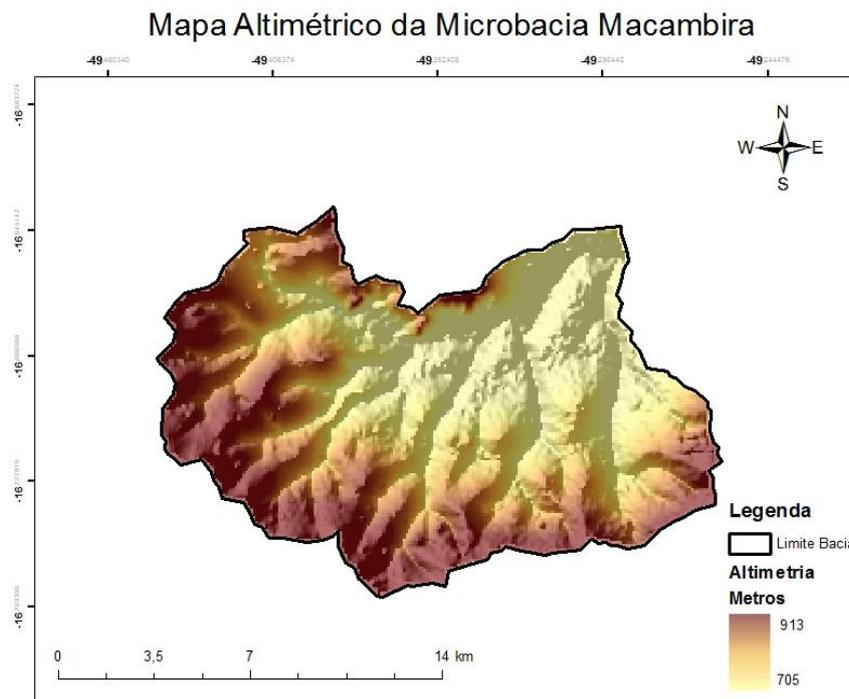
Para compreender a dinâmica observada no trajeto, assim como as questões e problematizações levantadas, os conteúdos escolhidos para auxiliar no processo de mediação e construção do conhecimento foram relativos à localização geográfica, tipos de mapas, pedologia (tipos de solos), hidrografia e tipos de relevos. Inicialmente, foi esclarecida a localização da área escolhida para a atividade no mapa, pontuando que, nas representações cartográficas elaboradas, estavam mapeadas as variações altimétricas do relevo e a presença de curso d'águas.

O primeiro conteúdo abordado com os alunos foi o de localização geográfica, a partir dos pontos cardeais. Primeiramente, foi pedido aos alunos apontarem a localização relativa ao leste. A maioria dos alunos indicou que o Leste estava do lado que o "sol nasce". A partir dessa localização, foi solicitado que os demais

pontos cardeais fossem localizados, ao menos em termos de direção, e a partir desse momento, trabalhou-se a orientação cartográfica, quando os alunos perceberam que o caminho a ser percorrido durante a Trilha ficava a Leste do principal curso de água.

Após essa etapa inicial, debatemos sobre os tipos de mapas que estavam em suas mãos e quais seriam as suas aplicações. Muitos alegavam que o mapa altimétrico tratava-se de uma imagem do site *Google Earth*, mas ao explicar que ele fora produzido a partir de uma imagem de satélite e que o efeito do relevo constava de um exagero da representação, ficou mais claro que se tratava de um mapa para representar a altitude do relevo. Esse mapa foi mais fácil de ler e interpretar, pois o seu recorte temático referia-se aos cursos de água presentes no local observado.

Mapa 2 - Mapa Altimétrico que os alunos utilizaram para identificar a variação de altitude do relevo.



Quanto aos tipos de solos visualizados, foi esclarecido aos alunos que a quantidade de umidade presente no solo não o torna argiloso, como muitos indagavam durante o trajeto realizado, e sim a quantidade de silte<sup>12</sup> presente no

<sup>12</sup> Fragmento mineral oriundo de uma rocha cuja granulometria é menor que a 'areia fina' e maior do que a argila (EMBRAPA, 1997).

solo. Após a observação, eles puderam perceber, pelo aspecto e pela cor apresentados, que o solo era de origem laterítica – rico em ferro – e bastante úmido devido ao acúmulo de água da chuva.

Sobre o aspecto hidrográfico, foi apontado pelos alunos que, durante o trajeto realizado, não se notou a presença de nenhum curso de água, estando apenas o curso principal representado no mapa (Córrego Macambira). Ao consultar os conteúdos de Bacias Hidrográficas, Geomorfologia e Cartografia para verificar do que se tratava, duas possibilidades foram levantadas pelos aprendizes: a primeira, de que o mapa poderia estar errado, e a segunda, de que o rio estava soterrado pelas casas e pelas ruas.

Ambas as possibilidades não foram descartadas em aula, afinal, eram coerentes com a observação. No entanto, houve a necessidade de explicar aos alunos o conceito de curso d'água intermitente. Assim, após a intervenção didática, alguns alunos compreenderam a não existência dos cursos d'água e concluíram verbalmente que o local percorrido tratava-se de uma área drenada, ou seja, verbalizaram que os cursos d'água foram enterrados ou retirados durante a ocupação do bairro, tornando o terreno menos úmido durante boa parte do ano.

Por fim, a partir da localização do colégio e da área observada os alunos foram questionados a respeito do tipo de relevo local. A partir do próprio conteúdo sobre hidrografia, o conceito de vertente foi mediador do processo de construção de aprendizagem. Ao serem informados que a maior parte das ocupações e do relevo do planeta é em áreas de vertentes, os alunos puderam compreender melhor do que se tratava e puderam fazer correlações com o observado, como, por exemplo, o desnível altimétrico local à medida que se aproximava do Córrego Macambira, em direção ao seu leito. Assim como foi possível a observação da margem Oeste córrego, cuja impressão apontada pelos alunos era que a parte oposta era mais elevada. Na verdade, durante a intervenção didática foi demonstrado aos alunos que a elevação da outra vertente era praticamente a mesma da vertente onde nós estávamos, mas que a altitude do nível de base do curso principal causava este efeito durante a observação.

### 3.2.2 Os mapas mentais e a avaliação da atividade

Após a realização da atividade, mostrou-se oportuno uma prévia averiguação sobre raciocínio espacial construído pelos alunos sobre o entorno do colégio. A estratégia utilizada, assim como ocorreu com o Grupo Escoteiro, também foi a elaboração de mapas mentais que reproduzissem os caminhos percorridos após a realização da atividade educativa. No entanto, isso só seria possível se o uso do mapa mental também fosse problematizado e correlacionado com alguma atividade pedagógica, uma vez que, segundo Richter,

[...] entendemos que a construção de mapas mentais não deve ocorrer nas aulas de Geografia desprovida de uma proposta didática, sendo essencial a articulação com as demais atividades e/ou conteúdos ensinados na escola. Apesar de valorizarmos a integração da Cartografia nas práticas didáticas de Geografia, o mapa não pode ser um recurso como um fim em si mesmo; ele complementa as atividades dessa disciplina escolar e permite avançar no processo de interpretação do espaço. Entretanto, para isso é necessária a relação com os saberes geográficos, os conteúdos específicos, os conceitos que fundamentam a Geografia. (RICHTER, 2011, p. 136).

A avaliação a partir desses mapas mentais foi estruturada, então, com base em três critérios: o espaço representado (recorte espacial), a utilização de variáveis visuais e a correspondência com que o foi trabalhado na atividade. Desse modo, durante o momento em que os conteúdos foram discutidos após a atividade externa à escola, foi solicitado aos alunos que, a partir do que eles visualizaram, representassem espacialmente o que foi de mais significativo durante a atividade. Ficou acordado que os aprendizes poderiam citar, em suas produções cartográficas, outros pontos de destaque, mesmo não tendo, necessariamente, ligação direta com a atividade.

Assim como ocorreu com os mapas mentais aplicados aos escoteiros, os desenhos tiveram seus contrastes e brilhos alterados a fim de facilitar a visualização dos elementos representados.

Figura 15 -: Mapa mental elaborado pelos alunos do Colégio Est. Carlos Alberto de Deus (novembro de 2013).

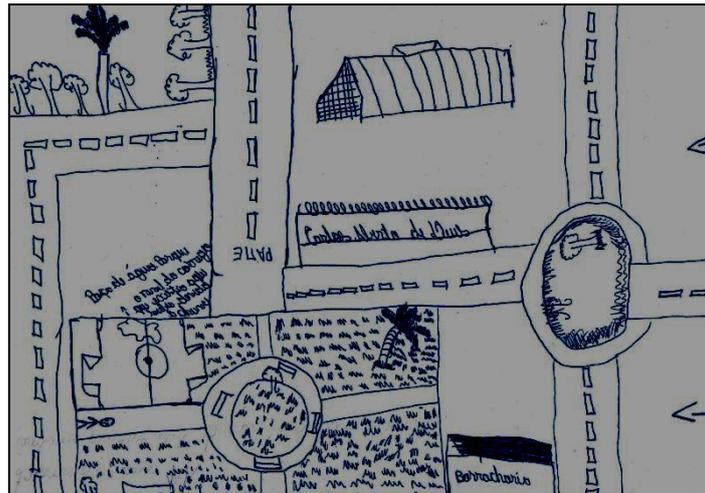


Nessa primeira representação (Figura 15), a noção espacial construída teve como recorte espacial o trajeto realizado na atividade. Para isso, o aluno tentou identificar o ponto de partida da atividade (o colégio, localizado na parte superior), as praças (os círculos e os retângulos na cor verde) e o centro esportivo (canto direito inferior), todos representados com a variável área. Ainda a respeito dos elementos sistematizados, tem destaque o curso de água (linha azul mais espessa na parte superior), o qual não foi visitado na atividade, mas apareceu de maneira significativa. Um aspecto que nos chama a atenção nessa representação é que o aluno conseguiu expressar a situação problema citada pelos alunos no início do ano - o acúmulo de água nas vias durante o período chuvoso. Embora na ocasião da atividade não houvesse o acúmulo pluvial, o aprendiz fez questão de citar o fato, pois para ele trata-se de uma característica do bairro. Além disso, foi representado também o recuo das calçadas nos quarteirões para a infiltração das águas da chuva. Pode-se perceber que, nesse mapa mental, o aluno evidencia que a atividade de trilha foi significativa, pois ele conseguiu sistematizar vários pontos de abordados durante a prática.

A Figura 16 também expressa o recorte espacial de acordo com os pontos percorridos pela atividade. No mapa, o aluno mesclou a visão vertical com a paralela e a frontal (e isso propiciou que ele utilizasse vários ícones como símbolos

representativos), ficando significativo o espaço escolar, as praças e o centro esportivo. Durante a atividade, foi citada a importância que esses espaços possuem em relação à situação problematizada e que as características físicas da região (relevo e hidrografia) condicionam a quantidade de espaços sem edificação.

Figura 16 - Mapa mental elaborado sobre o entorno do colégio (novembro de 2013).



Nesse mapa, os espaços foram quantificados na representação com o uso de várias linhas irregulares descontínuas, enfatizando para o leitor do mapa mental a quantidade de espaços sem a ocupação residencial. Situação semelhante é observada na Figura 17.

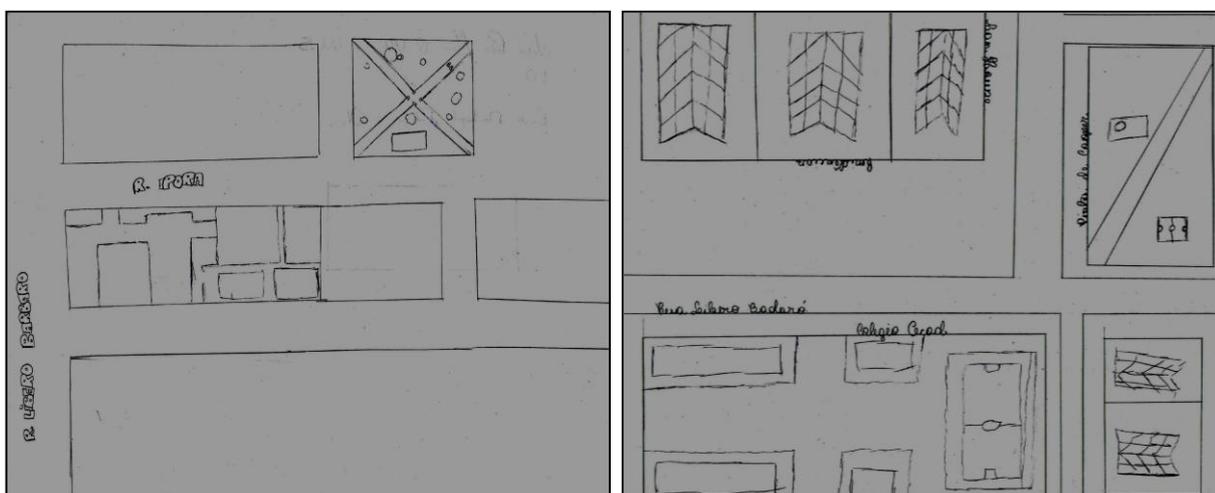
Figura 17 - Mapa mental sobre o entorno do colégio com destaque ao curso d'água (novembro de 2013).



Em ambos os mapas (Figuras 16 e 17), a localização dos pontos de destaque não corresponde ao verdadeiro local em que eles se situam. Assim como nas imagens anteriores, mais uma vez os pontos em destaque da trilha apareceram como algo significativo para o aluno, com a diferença de que, durante a atividade, o autor do mapa abaixo teve a preocupação de localizar o Córrego Macambira, em cuja vertente se localiza o colégio. No entanto, ao que se pode ser avaliado, esse entendimento teve outra conotação para o aluno, cujo conceito foi relacionado com a proximidade da instituição de ensino com o curso d'água. Cabe destacar também o fluxo de veículos existente na região, devido à presença de uma avenida bastante movimentada, simbolizada através de ícones que lembram veículos, os quais podem ser interpretados como variáveis visuais de natureza quantitativa.

Houve também representações mostrando que a atividade, a princípio, não interferiu muito sobre o pensamento espacial a respeito do colégio e/ou bairro, como nas imagens a seguir (Figura 18). No primeiro mapa, apenas foram representados os espaços mais frequentados pelo aluno, o colégio ao centro e a praça na parte superior do desenho, ambos sob a forma de uma planta. Situação semelhante ocorre no segundo, em que o aluno quis retratar todos os ambientes da escola (destaque ao centro) e da praça (destaque na parte superior), assim como o logradouro da escola. Ambas as representações atentaram-se para o colégio e seu entorno. As variáveis visuais, presentes nos mapas, foram os símbolos apropriados para o tipo de representação realizada na visão vertical dos ambientes, predominantemente composto por áreas geométricas e linhas contínuas.

Figura 18 - Representações mentais sobre o colégio (novembro de 2013).



A abordagem realizada a partir de atividades executadas no ensino não formal mostra-nos que é possível incorporar a Linguagem Cartográfica à realidade do aprendiz, diminuindo o caráter externo do conteúdo em relação aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O uso do não formal em Geografia tornou-se algo extremamente positivo, pois a partir de atividades propostas foi possível instrumentalizar o ensino da disciplina ao cotidiano dos alunos, conforme é apontado em atuais publicações e pesquisas correlatas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da convivência com o Movimento Escoteiro algumas contribuições foram observadas, não só para o ensino de Geografia, mas para todas as disciplinas escolares. A primeira delas refere-se à quantidade de atividades que o grupo observado realiza, despertando os diferentes interesses técnicos, profissionais e instrutivos de seus integrantes. Isso converge para a efetivação da ideia de que toda a instrução dentro do espaço escoteiro acontece sob a premissa da utilidade e da prática, unindo também valores pessoais como o desenvolvimento autônomo e solidário do aprendiz, despertando-lhe para aprender o conteúdo de acordo com seus interesses e necessidades.

Nos encontros semanais do grupo, foi possível notar o uso de variadas estratégias de ensino durante as atividades de campo, proporcionando importantes momentos de construção e socializações de conhecimentos entre os indivíduos. Ao despertar o interesse sobre determinado conteúdo ou habilidade desenvolvida, o aprendiz mostra-se focado naquilo que deseja aprender e se predispõe a obter mais informações teóricas sobre o assunto, aprofundando ainda mais seu conhecimento. Isso se verificou na fala de um dos integrantes do Movimento Escoteiro, o qual enfatiza que o Projeto Educativo do movimento pauta-se primeiramente no uso do conhecimento prático para, posteriormente, direcionar o aprendiz ao aprendizado que se deseja e não apenas repassar o conteúdo, a teoria e a prática por si mesma. Essa contribuição possui pertinência, pois ajuda no desenvolvimento de novas formas de despertar no aprendiz o interesse por algum conteúdo em específico, mesmo que esta característica também possa ser observada no espaço escolar.

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 nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da disciplina escolar, principalmente em relação aos conteúdos cartográficos. Nessa perspectiva, deduz-se que estudantes do Ensino Médio 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. Por outro lado, identifica-se um ponto conflitante neste mesmo Projeto Educativo. De acordo com os objetivos sistematizados pelo movimento, verificou-se a ausência de uma pauta própria, uma

vez que vários desses objetivos já estão previstos em leis e, simplesmente, não cabe a uma entidade tentar executá-los para toda a população.

Ainda foi observado que as ações planejadas no escotismo são sempre voltadas para que a população tenha acesso à educação e cultura sob a forma de entretenimento. Assim, existe a possibilidade de que tanto as instituições formais quanto as não formais convirjam ações visando a instrução da sociedade. A respeito desse ponto, ao se observar o trabalho de uma instituição de ensino não formal, identifica-se o uso de meios cognitivos que remontam para uma atividade de lazer com ações lúdicas. O uso de elemento lúdico, nesse caso, pode ser interpretado como estratégia de estímulo da construção do conhecimento humano para obter a progressão de diferentes habilidades operatórias, tornado em uma importante ferramenta de progressão pessoal e de alcance de objetivos.

Com essa pesquisa, outro apontamento pode ser feito no que diz respeito ao número reduzido de discussões sobre a importância dos espaços de ensino não formais para a formação dos alunos. Essa discussão encontra obstáculos ainda na busca de referências bibliográficas (pesquisas e publicações) que abordem o tema e problematizem o diálogo entre as modalidades formais e não formais.

O distanciamento presenciado entre o ensino formal e o não formal acontece principalmente quanto aos métodos utilizados e aos objetivos de trabalho entre as duas formas de se educar. Com essa diferença metodológica, a integração entre ambos restringe-se basicamente a um contato momentâneo, como visitas técnicas a alguns espaços por parte da educação formal. Nota-se também que o ensino não formal procura, com mais periodicidade, a escola ou a academia para auxílio técnico e estrutural de suas atividades. O distanciamento entre as duas formas de ensino também se explica pelo fato de que as práticas do ensino não formal não apresentam, de maneira clara, referência teórica para justificar ações realizadas e/ou objetivos traçados.

Em relação à prática docente no ensino formal, alguns pontos também podem ser traçados após esta pesquisa. O primeiro deles trata-se da orientação curricular sobre os conteúdos problematizados. Ao consultar as diretrizes disponíveis na escola formal, como o “Currículo de Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás” (GOIÁS, 2013), percebe-se que as mesmas sugerem a instrução de que primeiro se lecionem os conteúdos cartográficos para depois aplicá-los em conjunto com outros assuntos, como biogeografia, geologia, climatologia, demografia, etc.

Poucas sugestões curriculares presentes no ensino formal tentam passar a ideia de que os conteúdos de Cartografia podem fazer parte de um processo contínuo para o estudante, associando este a uma prática mais significativa e problematizadora de sua realidade espacial.

Nesse caso, percebe-se, na prática vivida como pesquisador e como docente, que o ensino de Cartografia pela disciplina de Geografia no ensino formal resume-se a um arranjo mnemônico de conceitos, cuja aplicação forçadamente tenta se estabelecer sob o argumento de que auxiliará na compreensão de determinados conteúdos correlatos.

Uma das formas de se ensinar Cartografia é mostrar aos alunos outras abordagens dessa linguagem, desde a clássica euclidiana até a livre - denominada de subversiva. A partir desses apontamentos feitos em sala, é possível escolher qual tipo se aplicará à realidade do aluno para que ele aprenda o conteúdo. Assim, é possível que os aprendizes passem a dominar os conteúdos relacionados à Cartografia e consigam, por meio dela, ler e identificar fenômenos espaciais.

Desse modo, pode-se verificar que, em alguns casos, o ensino de Cartografia e Geografia esbarra em métodos que não favorecem a efetivação de uma aprendizagem significativa, devido à dificuldade de se contextualizar os conteúdos e conceitos no ambiente escolar. Essa situação é constantemente discutida em diversas publicações em revistas e grupos de estudos sobre Cartografia para escolares, levantando-se várias abordagens teóricas e metodológicas que propõem uma abordagem mais problematizadora, principalmente a respeito dos conteúdos cartográficos. Com base nesses estudos, este trabalho também promoveu a discussão sobre como abordar conteúdos e conceitos cartográficos que outrora são citados como obstáculos de aprendizagem para discentes e docentes. Esta pesquisa evidenciou a importância de se propor atividades que remontam à aprendizagem significativa e construtivista dos alunos, ampliando-se significativamente o alcance do processo de ensino-aprendizagem sobre os conteúdos citados. Desse modo, os aprendizes passam a construir os conceitos e conteúdos inerentes ao conhecimento geográfico e cartográfico e não apenas a tê-los como fruto de um mero repasse.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. Navegar com mapas, é bem mais preciso. In: ALEMIDA, R. D (Org.). **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Contexto, p. 37-55, 2011.
- ALMEIDA, R. D. Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos. In: ALMEIDA, R. D. de (Org.). **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 145-171.
- \_\_\_\_\_. Podemos estabelecer paralelos entre o ensino da leitura e escrita e o ensino de mapas? **Boletim de Geografia**, Maringá, ano 17, n. 1, p. 131-135. 1999.
- ALMEIDA, R. D; PASSINI, E. **O espaço geográfico ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 2013.
- ÁVILA, F. B. **Pequena enciclopédia de moral e civismo**. Rio: DNE/MEC, 1967.
- BADEN POWELL, R. S. S. **Caminho para o sucesso**. Edição comemorativa ao centenário do escotismo. Tradução, Bonifácio Antônio Borba et al. 5ª ed. Curitiba: Ed. Escoteira, União dos Escoteiros do Brasil, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Guia do chefe escoteiro: teoria do adestramento escoteiro, um subsídio para a tarefa dos chefes**. Porto Alegre: Ed. Escoteira, 2000. 100 p.
- \_\_\_\_\_. **Escotismo para rapazes**. Edição comemorativa ao centenário do escotismo. 1ª reimpressão. Curitiba: Ed. Escoteira, União dos Escoteiros do Brasil, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Guia do chefe escoteiro**. 4ª ed. Curitiba: Ed. Escoteira, União dos Escoteiros do Brasil, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Lições da Escola da Vida: autobiografia de Robert Baden-Powell fundador do escotismo**. Tradução Felipe Marinho Maciel. 2ª ed. Curitiba: Ed. Escoteira, União dos Escoteiros do Brasil, 2009.
- BRASLAVSKY, B. **Problema da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- BRASIL. Decreto n. 8828, 24 de janeiro de 1946. Dispõe sobre o reconhecimento da União dos Escoteiros do Brasil como instituição destinada a educação extra-escolar. Rio de Janeiro, 24 de Janeiro de 1946.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Ciências Humanas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 138p.
- CASTELLAR, S. V. A Cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALEMIDA, R. D (Org.). **Novos rumos da Cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 121 – 135.

\_\_\_\_\_. A geografia no ensino fundamental. In: GIOMETTI, A.B. R. dos; BRAGA, R. (Org.). **Cadernos de formação: ensino de geografia**. São Paulo: Unesp, 2004. p. 17-21.

\_\_\_\_\_. Da alfabetização ao letramento cartográfico: a ação docente. **Revista Ciência Geográfica**, Bauru, v. XI, p. 68-75, jan./abr. 2005.

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

CAVALCANTI, L. S. Bases teóricas metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: ROSA, D. E. G. et al. **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006, p. 27-50.

\_\_\_\_\_. Cidade, cidadania e cultura urbana: Espaços públicos enquanto espaços de cidadania de jovens em áreas urbanas de Goiânia. In: **Ciência Geográfica**, ano X, v. X, n.2. Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), Bauru-SP, 2004.

\_\_\_\_\_. **O ensino de Geografia na Escola**. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

COOMBS, P.H. **El futuro de la educación no formal en un mundo cambiante: La educación no formal, una prioridad de futuro**. Enseñanza de La Ciencias. Madrid, Fundación Santillana, 1990.

DEMO, P. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. 2ª ed. Brasília: Liber, 2008.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

ELMIRO, M. A. T. **Fundamentos de cartografia matemática e geodésia**. Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Departamento de Cartografia, 2010.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin pedagogia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 2000.

GADOTTI, M. L. L. A questão da educação formal/não formal. In: **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?** Sion: 2005.

GIRARDI, G. As aventuras da leitura de mapas. In: SEEMAN, J. **A aventura cartográfica: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a Cartografia humana**. Fortaleza: Expressão, 2005. p. 61-72.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo referência do ensino médio**. Ciências Humanas. Goiânia, 2013.

GOHN, M.G. **Educação não formal e cultura política**: impactos do associativismo no Terceiro Setor. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. A educação não formal e a relação escola e comunidade. In: **Revista EccoS - Revista Científica**, v. 6. n. 2. São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2004. p. 39-65.

GROSSI, E. P. BORDIN, J. **Construtivismo pós-piagetiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. **Em extensão**, Uberlândia, v.7, 2008.

KATUTA, A. M. A educação docente: (re)pensando as suas práticas e linguagens. **Revista Terra Livre**, ano 23, v. 1, n.28, jan.-jun. 2007. p. 221-238.

\_\_\_\_\_. **Representações cartográficas**: teorias e práticas para o ensino de Geografia. *Geografares*, n, 4, 2003. p. 7-19.

KOZEL, S. Comunicando e representando: mapas como construções socioculturais. In: SEEMAN, J. **A aventura cartográfica**: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a Cartografia humana. Fortaleza: Expressão, 2005. p. 131-149.

\_\_\_\_\_. Mapas Mentais - uma forma de linguagem: perspectivas metodológicas. In: KOZEL, et al. **Da percepção e cognição à representação**: reconstrução teórica da Geografia cultural e humanista. São Paulo: Terceira Margem. 2007, p. 114-138.

\_\_\_\_\_. Produção e reprodução do espaço na escola: o uso da maquete ambiental. In: **Revista Paranaense de Geografia**. 4., AGB Seção Curitiba, 1999. p. 28-32.

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.

MC NEILL, C et al. **Teaching orienteering**. United States: Human Kinetics, 2006, p. 153.

PAZ, P. I. **Corrida de orientação**: promovendo o desporto no Brasil. Monografia apresentada para bacharelado em Comunicação Social, Universidade Federal de Fluminense, 2003.

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.

PEREIRA, A. P. C. **Educação não-formal tendo como exemplo de modelo pedagógico o método escoteiro**. 2004. Monografia (conclusão do curso) – Univercidade, Rio de Janeiro.

PIAGET, J. **Formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

RICHTER, D. **O mapa mental no ensino de geografia: concepções e propostas para o trabalho docente**. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2011.

SANCHEZ, M. C. **Conteúdo e eficácia da imagem gráfica**. Boletim de Geografia Teórica. Rio Claro, n. 11, v. 21, 1981. p. 74-81.

SCHMIDT, Maria Junqueira. **Educar pela recreação (para pais e educadores)**. 3ª ed. Rio: Agir, 1964.

SHERMA, E. P. **Corrida de orientação: uma proposta metodológica para o ensino de geografia e cartografia**. 2010. Tese (Doutorado)- Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro-SP: Universidade Estadual de São Paulo, 2010. 201f.

SIMIELLI, M. H. R. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, R. D. de (Org.). **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 71- 94.

\_\_\_\_\_. **O mapa como meio de comunicação Cartográfica: implicações no ensino de geografia do 1º grau**. São Paulo: USP, 1986.

SIMSON, O. R. de M. V; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2001. 315p.

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

SOUZA, M. E. B. **Pensamento Social Conservador na Modernidade Brasileira Contemporânea: Estudo de Caso Sobre o Movimento Escoteiro**. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo (USP). Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humana (FFLECH). 2010, 125p.

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.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987. 164p.

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.

\_\_\_\_\_. As referências teóricas da Geografia Escolar e sua presença na investigação sobre as práticas de ensino. In: **Revista Educativa**, v. 13, n. 2. Goiânia, 2010.

ZUQUIM, J; CYTRYNOWICZ, R. Notas para uma história do escotismo no Brasil: a 'psicologia escoteira' e a teoria do caráter como pedagogia de civismo (1914-1937). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 35, 2002, jul. p. 43-58.

## APÊNDICES

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS  
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Meu nome é **Heitor Silva Sabota**, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é **Práticas de Ensino de Geografia**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, nos telefones (62) 96386669; (62) 32521094, ou pelo e-mail [hssabota@hotmail.com](mailto:hssabota@hotmail.com). Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 3521-1075 ou 3521-1076.

**INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA**

**Título:** O Movimento dos Escoteiros e as Contribuições Metodológicas para o Ensino de Geografia.

**Objetivos:**

**Geral:** Investigar as contribuições do processo educativo do movimento escoteiro para o ensino de Geografia e de Cartografia.

**Específicos:**

- Diagnosticar como os escoteiros usam e aplicam em suas ações os conhecimentos relativos à Geografia e à Cartografia;
- Verificar como o movimento aborda as categorias espaço, território, lugar e ambiente;
- Fundamentar o método de ensino adotado pelo movimento escoteiro e avaliar sua aplicação no contexto da educação formal;
- Desenvolver uma metodologia de ensino escolar com base nesta investigação;
- Aplicar a atividade prática baseada na metodologia usada pelos escoteiros no ensino formal;
- Avaliar qualitativamente o uso deste método e seus resultados no processo de ensino-aprendizagem em Geografia e Cartografia.

## **Procedimentos Metodológicos**

- Revisão bibliográfica sobre as formas de ensino;
- Revisão bibliográfica referente às práticas do ensino de Geografia e Cartografia;
- Revisão bibliográfica sobre aspectos e contribuições do ensino não-formal;
- Busca documental dos projetos e ações de ensino praticadas pelo movimento dos escoteiros;
- Análise qualitativa destes projetos sobre a aplicação de conhecimentos abordados no Ensino de Geografia e Cartografia;
- Análise das abordagens espaciais, territoriais, ambientais e locais disposto projeto e documento educativo do movimento escoteiro;
- Observação prática da execução deste projeto;
- Entrevista com os integrantes instrutores sobre a concepção de ensino e dos conceitos de espaço, território, ambiente e lugar.
- Entrevista com os integrantes aprendizes sobre a concepção de alguns conteúdos da Geografia e Cartografia;
- Entrevista com os integrantes aprendizes sobre a concepção dos conceitos de Espaço, Ambiente, Lugar e Paisagem;
- Elaboração de uma metodologia baseada na ação dos escoteiros para o ensino formal;
- Aplicação da atividade em instituição de ensino formal;
- Redação dos resultados.

## **INFORMAÇÕES ADICIONAIS**

- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação na pesquisa;
- Será assegurado o sigilo e a privacidade dos sujeitos quanto aos dados de natureza confidencial que outrora forem divulgados pelos sujeitos envolvidos na pesquisa;
- Será garantia expressa de liberdade do sujeito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Local e data: \_\_\_\_\_

---

Heitor Silva Sabota

Mestrando em Geografia pelo PPPGeo/IESA/UFG

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS  
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

**APÊNDICE B - CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ estudo \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) \_\_\_\_\_ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso).

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIOAMBIENTAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**  
**MESTRADO EM GEOGRAFIA**

**APÊNDICE C - ATIVIDADE PRÁTICA DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO DIDÁTICA PEDAGÓGICA**

<b>Ementa</b>
Fazer uma intervenção pedagógica para estabelecer as noções espaciais construídas pelo movimento escoteiro, instrumentalizadas pela cartografia a partir da análise dos elementos utilizados para a comunicação cartográfica.
<b>Objetivo</b>
Aplicar uma atividade para averiguar como ocorre a construção da noção espacial.
<b>Perfil do Participante</b>
Escoteiros da Tropa Sênior (idade entre 15 à 17 anos, escolaridade entre 9º Ano do Ensino Fundamental e 2º Ano do Ensino Médio)
<b>Etapas</b>
I – Dividir a tropa em grupos (recomendável aplicar por patrulha); II – Solicitar a cada grupo elaboração de croquis (mapas) em folhas de papel A4. Nele deverá apresentar: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) A Sede;</li> <li>b) As adjacências do local onde o Grupo Escoteiro está alojado;</li> <li>c) Localização da sede em Goiânia.</li> </ul>
<b>Tempo Estimado</b>
20 minutos para a elaboração de cada croqui (60 minutos). Como o grupo Escoteiro Goyazes se reúne uma vez por semana, esta mesma atividade pode ser dividida em três encontros.
<b>Material Utilizado</b>
Material de consumo como Resma de papel A5 (ou Carta), A4 e A3, Canetas esferográficas, Lápis Preto, Apontadores, Borracha, Marcadores, Giz de Cera, Canetas Hidrográficas, Lápis de Cor e Mapas de Goiânia na Escala de 1: 250 000. Todo material será fornecido pelo pesquisador, ficando em sua posse apenas os trabalhos realizados pelos escoteiros. Caso o grupo tenha interesse poderá ficar com o material de consumo após atividade.
<b>Demais informes</b>
Esta atividade poderá ser utilizada a qualquer momento pelo grupo para qualquer fim. Esta foi baseada na habilidade 'Informações Turísticas', pois ao final dela poderá ser concedida a especialidade para cada participante. Caso o grupo avalie como procedente, as especialidades 'Cartografia' e 'Geografia'

poderão também ser concedidas aos escoteiros por meio desta atividade.

### **Anexo - Especialidade Informações Turísticas (UEB, 2012)**

- 1- Demonstrar conhecimento dos arredores de sua casa, sabendo indicar onde existem postos policiais, hospitais, telefones públicos, farmácias, parada de ônibus etc.
- 2- Ser capaz de se localizar, em sua casa e na sede, sabendo como se dirigir ao centro da cidade e a outros pontos conhecidos, utilizando diferentes meios de transporte.
- 3- Conhecer e saber localizar as principais ruas e avenidas de sua cidade.
- 4- Conhecer os principais telefones de serviço público de sua cidade.
- 5- Elaborar uma pesquisa sobre a história de sua cidade, citando pontos turísticos, nomes antigos, pontos históricos e fatos curiosos.
- 6- Apresentar um aproveitamento mínimo de 90% em um questionário sobre locais da cidade, elaborado pelo examinador.
- 7- Preparar um roteiro turístico para uma família que irá passar um fim de semana na sua cidade, indicando hotéis, restaurantes, diversão e pontos turísticos e históricos, com preços e opções para pessoas de diferentes poderes aquisitivos.
- 8- Fazer um pequeno guia, com um mapa turístico da sua cidade e indicações sobre o acesso às cidades vizinhas.
- 9- Atuar como guia em um parque ou local de preservação ambiental, durante pelo menos três semanas (21 dias).

### **Critérios de Avaliação**

Os croquis deverão destacar alguns elementos como:

- a) Título;
- b) Pontos Cardeais;
- c) Pontos de Referências;
- d) Identificar Ruas, Avenidas e Demais Vias de Acesso;
- e) Caso houver, informar a presença de equipamentos de utilidade pública (telefones, pontos de ônibus, hospitais/postos de saúde, pontos de taxis, restaurantes, etc.).
- f) Meios de Locomoção;
- g) Distância Média percorrida;
- h) Estimativa de Tempo Gasto no Percurso;
- i) Identificação icônica da tropa.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIOAMBIENTAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**  
**MESTRADO EM GEOGRAFIA**  
**COLÉGIO ESTADUAL CARLOS ALBERTO DE DEUS.**

Goiânia, 17 de maio de 2013.

**APÊNDICE D - PLANO DE AULA (Dia 17/05/2013)**

<b>Ementa</b>
Realizar uma atividade de observação nas imediações da escola. Reconhecer e identificar elementos que suscitem discussões sobre os aspectos físicos observados. Explicação de conteúdos e conceitos apresentados pelos participantes. Sistematização das experiências vividas a partir da elaboração de mapas mentais.
<b>Tema</b>
Cartografia e Geografia Física.
<b>Conteúdos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientação; Pontos Cardeais, Tipos de Mapas;</li> <li>- Geomorfologia; Tipos de relevo, Pedologia.</li> <li>- Uso e ocupação do Solo, Hidrografia.</li> </ul>
<b>Objetivo Geral</b>
Utilizar a prática cotidiana de percepção do espaço – acrescida com o aspecto lúdico de uma atividade desportiva - para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem em Geografia Física, Geomorfologia e Cartografia Escolar, através de estratégias que auxiliem no desenvolvimento de habilidades que envolvam a compreensão do espaço físico e seus elementos.
<b>Objetivos Específicos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver uma estratégia de ensino para melhorar a compreensão dos alunos sobre a linguagem cartográfica e sobre as noções básicas de Geomorfologia;</li> <li>- Adaptar o uso das “Trilhas de Orientação” para o processo de ensino-</li> </ul>

aprendizagem, auxiliando o entendimento da caracterização material do espaço físico;

- Desenvolver novas estratégias de uso dos conceitos geomorfológicos, a fim de estimular a compreensão dos elementos presentes no espaço geográfico.
- Elaborar mapas mentais (croquis) em conjunto com os alunos, avaliando a atividade propostas, identificando pontos convergentes com os dois primeiros objetivos específicos.

### **Metodologia**

- Identificação da situação Problematizadora;
- Elaboração de um mapa com as características de relevo e hidrográfica do entorno do colégio;
- Seleção de pontos a serem percorridos na atividade;
- Observação e audição das experiências relatadas pelos alunos durante a atividade;
- Identificação de elementos na fala dos alunos que suscitem o debate sobre a aplicação dos conteúdos previstos para a aula;

### **Materiais**

Material de consumo como Resma de papel A5 (ou Carta), A4 e A3, Canetas esferográficas, Lápis Preto, Apontadores, Borracha, Marcadores, Giz de Cera, Canetas Hidrográficas, Lápis de Cor e Mapas de Goiânia na Escala de 1: 250 000.

### **Avaliação**

- Audição da síntese verbal dos alunos;
- Participação da Atividade;
- Análise dos mapas mentais;

### **Bibliografia Consultada**

ASSOCIAÇÃO CARTOGRÁFICA INTERNACIONAL. **Comissão para a formação de cartógrafos**. Reunião na UNESCO, Paris, 1966.  
 BRASIL. **Parâmetros curriculares Nacionais: História e Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.  
 CASTROGIOVANNI, A. C. (orgs) **Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano**. Editora Mediação: Porto Alegre, 2003.

- CAVALCANTI, L. S. **Geografia escolar e procedimentos de ensino de uma perspectiva socioconstrutivista**. In.; O ensino de Geografia na Escola. Papirus: Campinas, 2012, p. 175 – 198.
- Mc NEILL, C *et al.* **Teaching Orienteering**. United States: Human Kinetics, 2006, p. 153.
- PASINI, C. G. D. **Corrida de Orientação**: esporte e ferramenta pedagógica. Minas Gerais: Excelsior Editora, 2004.
- PAZ, P. I. **Corrida de orientação**: promovendo o desporto no Brasil. 2003. 86p. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social). Universidade Federal de Fluminense (UFF), Niterói. 2003.
- ROSSATO SUERTEGARAY, D.M.A. **Pesquisa e educação de professores**. In: PONTUSCHKA, N.N. e OLIVEIRA, A.U. (orgs.). Geografia em Perspectiva. São Paulo, Contexto. 2002.p. 109-114.
- \_\_\_\_\_. **O atual e as Tendências do Ensino e da Pesquisa em Geografia no Brasil**. In.: Revista do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Número: 16. Ano: 2005. p. 38 – 45.
- \_\_\_\_\_. **Terra**: feições ilustradas. 2ª Edição. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008 264 p.
- SCHERMA, E. P. **Corrida de Orientação**: uma proposta metodológica para o ensino de Geografia e de cartografia. 2010. 201f. Tese (Doutorado em geografia). Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Universidade Estadual Paulista (IGC – Unesp), Rio Claro. 2010.

## ANEXOS