

Lenilton Francisco de Assis
Francisco Cláudio Soares Júnior
(Organizadores)

Ensino e Pesquisa na Educação Geográfica





REITORA

Ângela Maria Paiva Cruz

VICE-REITOR

José Daniel Diniz Melo

DIRETORIA ADMINISTRATIVA DA EDUFRN

Luis Álvaro Sgadari Passeggi (Diretor)
Wilson Fernandes de Araújo Filho (Diretor Adjunto)
Judithe da Costa Leite Albuquerque (Secretária)
Bruno Francisco Xavier (Secretário)

CONSELHO EDITORIAL

Luis Álvaro Sgadari Passeggi (Presidente)	Katia Aily Franco de Camargo
Judithe da Costa Leite Albuquerque (Secretária)	Luciene da Silva Santos
Alexandre Reche e Silva	Magnólia Fernandes Florêncio
Amanda Duarte Gondim	Márcia Maria de Cruz Castro
Ana Karla Pessoa Peixoto Bezerra	Márcio Zikan Cardoso
Anna Cecilia Queiroz de Medeiros	Marcos Aurelio Felipe
Anna Emanuella Nelson dos Santos C. da Rocha	Maria de Jesus Goncalves
Arrilton Araujo de Souza	Maria Jalila Vieira de Figueiredo Leite
Cândida de Souza	Marta Maria de Araújo
Carolina Todesco	Mauricio Roberto C. de Macedo
Christianne Medeiros Cavalcante	Paulo Ricardo Porfirio do Nascimento
Daniel Nelson Maciel	Paulo Roberto Medeiros de Azevedo
Eduardo Jose Sande e Oliveira dos Santos Souza	Richardson Naves Leão
Euzébia Maria de Pontes Targino Muniz	Roberval Edson Pinheiro de Lima
Francisco Dutra de Macedo Filho	Samuel Anderson de Oliveira Lima
Francisco Welson Lima da Silva	Sebastião Faustino Pereira Filho
Francisco Wildson Confessor	Sérgio Ricardo Fernandes de Araújo
Gilberto Corso	Sibele Berenice Castella Pergher
Glória Regina de Góis Monteiro	Tarciso André Ferreira Velho
Heather Dea Jennings	Tercia Maria Souza de Moura Marques
Izabel Augusta Hazin Pires	Tiago Rocha Pinto
Jorge Tarcísio da Rocha Falcão	Wilson Fernandes de Araújo Filho
Julliane Tamara Araújo de Melo	
Kamyla Alvares Pinto	

EDITORIAÇÃO

Kamyla Álvares (Editora)
Natália Melão (Colaboradora)
João Pedro Patrício (Colaborador)
Suevellyn Cassimiro (Colaboradora)

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO

Wildson Confessor (Coordenador)
Ellen Lima (Colaboradora)
Evânia Leiros de Souza (Coordenadora)
Sirleide Silva (Colaboradora)

DESIGN EDITORIAL

Michele Holanda (Coordenadora)
Marcos Paulo do Nascimento Pereira (Projeto Gráfico)

Lenilton Francisco de Assis
Francisco Cláudio Soares Júnior
(Organizadores)

Ensino e pesquisa na educação geográfica



edufnr

Natal, 2018

Coordenadoria de Processos Técnicos
Catalogação da publicação na Fonte. UFRN/Biblioteca Central Zila Mamede

Ensino e pesquisa na educação geográfica [recurso eletrônico] / Lenilton Francisco de Assis, Francisco Cláudio Soares Júnior (Organizadores). – Natal, RN : EDUFRN, 2018. 372 p. : PDF ; 7,5 Mb.

Modo de acesso: <http://repositorio.ufrn.br/>

ISBN 978-85-425-0785-0

Inclui bibliografia

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Professores de geografia – Formação. 3. Prática de ensino. I. Assis, Lenilton Francisco de. II. Soares Júnior, Francisco Cláudio.

RN/UF/BCZM

2018/15

CDD 910.7

CDU 37.016:911

Elaborado por Cirlene Maciel de Oliveira Melo - CRB-15/280

Todos os direitos desta edição reservados à EDUFRN – Editora da UFRN
Av. Senador Salgado Filho, 3000 | Campus Universitário
Lagoa Nova | 59.078-970 | Natal/RN | Brasil
e-mail: contato@editora.ufrn.br | www.editora.ufrn.br
Telefone: 84 3342 2221

PREFÁCIO

Ao receber o convite para fazer o prefácio do livro *Ensino e Pesquisa na Educação Geográfica* fiquei deveras entusiasmada, mas em seguida “caiu a ficha” e me deparei com a responsabilidade que me foi depositada. Recebidos os textos, iniciei uma leitura despreziosa dos capítulos e depois outra mais cuidadosa e prazerosa. As perguntas iam-se acumulando, à medida que a leitura avançava, e algumas respostas iam aparecendo.

Primeiramente, queria saber quem eram os escritores, o que os motivava, o que os reunia em torno da Educação Geográfica, o que os levava a organizar uma publicação como esta. As respostas foram encontradas bem nas primeiras páginas, na *Apresentação*. Aí o leitor terá a oportunidade de se aproximar de um projeto que parece ser apenas do Rio Grande do Norte, mas que, na verdade, é de todo o Nordeste, e diria mesmo, do Brasil. Isso não só porque os escritores são nordestinos ou têm algum vínculo com a região, mas também porque este trabalho é fruto de um projeto maior no qual me incluo como um dos sujeitos partícipes, e acredito que esse tenha sido o motivo pelo qual recebi o convite para escrever o prefácio.

Esse projeto maior diz respeito ao desenvolvimento e ao reconhecimento da Educação Geográfica no Brasil como um campo epistêmico. Falei sobre isso na abertura do *12º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia* (ENPEG), realizado em

2013, na cidade de João Pessoa/PB. Assim, posso justificar a minha posição em virtude do que venho observando no Brasil ao longo dos últimos 15 anos e do que pode ser constatado a partir de vários fatores, como: a ampliação do número de pesquisas de doutorado e de mestrado defendidas; o aumento do número de revistas especializadas e de artigos publicados; o número crescente de eventos específicos, bem como o aumento da frequência com que esses eventos são realizados e o seu reconhecimento e financiamento pelos órgãos de fomento; o avolumamento das publicações específicas da área nas prateleiras das livrarias, onde, no passado, encontrávamos apenas três ou quatro livros à disposição. Um dia, passeando por Florianópolis, Alex Ratts e eu vimos um garoto lendo um livro no barco e, de longe, logo identificamos do que se tratava, era um dos três disponíveis, e concluímos: estuda Educação Geográfica! E, finalmente, um destaque pode ser dado ainda ao número de pesquisadores que hoje se assumem como pertencentes ao campo, além do crescente número de Programas de Pós-Graduação que criaram linhas específicas ou abriram-se para pesquisas que discorrem sobre o tema. Tudo isso é novo para nós!

Diante desse quadro, posso afirmar que este livro é parte de um projeto coletivo nacional daqueles que, por anos, vêm-se dedicando à Educação Geográfica. Mas também é fruto de um projeto específico de um grupo que vem amadurecendo ideias e relações entre os cursos de Pedagogia, de Pós-Graduação em Educação, de Licenciatura em Geografia e de Pós-Graduação em Geografia, de várias instituições públicas de ensino superior do Rio Grande do Norte, tais como a UFRN, o IFRN e a UERN.

Outra questão importante diz respeito à relação estabelecida entre os autores, a universidade e a escola básica,

tanto no trato das propostas que compõem a primeira parte do livro, *Ensino*, quanto no que tange às pesquisas mostradas na segunda parte, *Pesquisa*. Essa relação é ainda uma construção que a Geografia Escolar brasileira precisa incorporar ao seu rol de temas; os canais de comunicação entre os sujeitos e as instituições precisam ser investigados, discutidos, planejados e praticados. Desse modo que este livro nos leva a pensar sobre essa questão como central e traz contribuições teóricas e práticas para essa relação.

O prazer de ler este livro advém das possibilidades apresentadas pelos relatos de experiências, pelas pesquisas desenvolvidas e pelos sabores e dissabores das relações aprazíveis, conflituosas, contraditórias, que podem ser observadas nos esforços desenvolvidos por cada um dos autores e dos sujeitos que participaram ativamente de seus trabalhos. Assim, a obra é uma grande contribuição dos autores à Geografia Escolar brasileira.

O leitor encontrará na primeira parte do livro os textos que tratam de experiências de ensino, seja na universidade, seja na escola básica. O trabalho de Lenilton Assis apresenta resultados da pesquisa com professores e estagiários do curso de Licenciatura em Geografia da UFRN e discute as relações entre escola e universidade, estágio e implantação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e teoria e prática na formação do licenciado em Geografia. O texto seguinte, de Francisca Farias, discute – a partir da sua atuação na formação geográfica do pedagogo – as necessidades para a prática desse profissional, com destaque para os conceitos, habilidades e saberes geográficos e pedagógicos.

No terceiro texto, João Correia Jr., com base na sua experiência com alunos do IFRN, propõe uma metodologia de ensino e aprendizagem destinada ao estudo da climatologia. Na sequência,

Otoniel Fernandes Jr. discorre sobre o uso de novas tecnologias na sociedade contemporânea e, mais especificamente, na escola básica, visando apresentar uma proposta de confecção e de uso de infográficos na sala de aula. Iapony Galvão e Kellia Bezerril adentram a uma temática muito cara e pouco discutida pela Geografia Escolar, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e propõem, a partir de uma experiência entre o projeto PIBID e a escola pública, o uso de recursos didático-lúdicos para a EJA.

Um texto de cunho mais conceitual finaliza a primeira parte do livro, no qual Francisco Gonçalves, Francisco Jr. e Nestor Kaercher discutem alguns referenciais teóricos sobre a temática da aprendizagem, levando em consideração o processo de ensino, a construção de conhecimento geográfico e as contribuições para a formação de cidadãos.

A segunda parte desta obra é aberta por Francisco Cláudio Jr., que apresenta a pesquisa resultante do processo de elaboração de uma proposta curricular para a área de Geografia da escola pública de Natal assentada na formação de professores e apoiada na formação e desenvolvimento do conceito geográfico de lugar, de acordo com a abordagem sócio-histórica. Na sequência, Orgival Bezerra discute as concepções de espaço, contemplando a complexidade dimensional da realidade e suas implicações para a prática pedagógica. Jeane Silva presenteia o leitor com um trabalho que analisa as relações político-territoriais da sociedade e a construção da cidadania, por meio da constituição de sentidos políticos presentes no discurso de livros didáticos de Geografia destinados ao Ensino Médio.

Por sua vez, Alberto Almeida leva o leitor a fazer uma viagem pela história do pensamento geográfico para compreender a construção do conceito de paisagem em sua abordagem

acadêmica e escolar. A seguir, a mestre Márcia Carvalho parte de suas investigações para refletir sobre os saberes dos professores dos anos iniciais da escola fundamental em relação à natureza específica das abordagens geográficas. Em seguida, Francisco Vitorino Jr. apresenta uma pesquisa colaborativa na qual a experiência de (re)elaboração de planos de aula de Geografia visa ao desenvolvimento do conceito de território, focalizando a relação entre formação, processo de elaboração conceitual e práticas de ensino de Geografia.

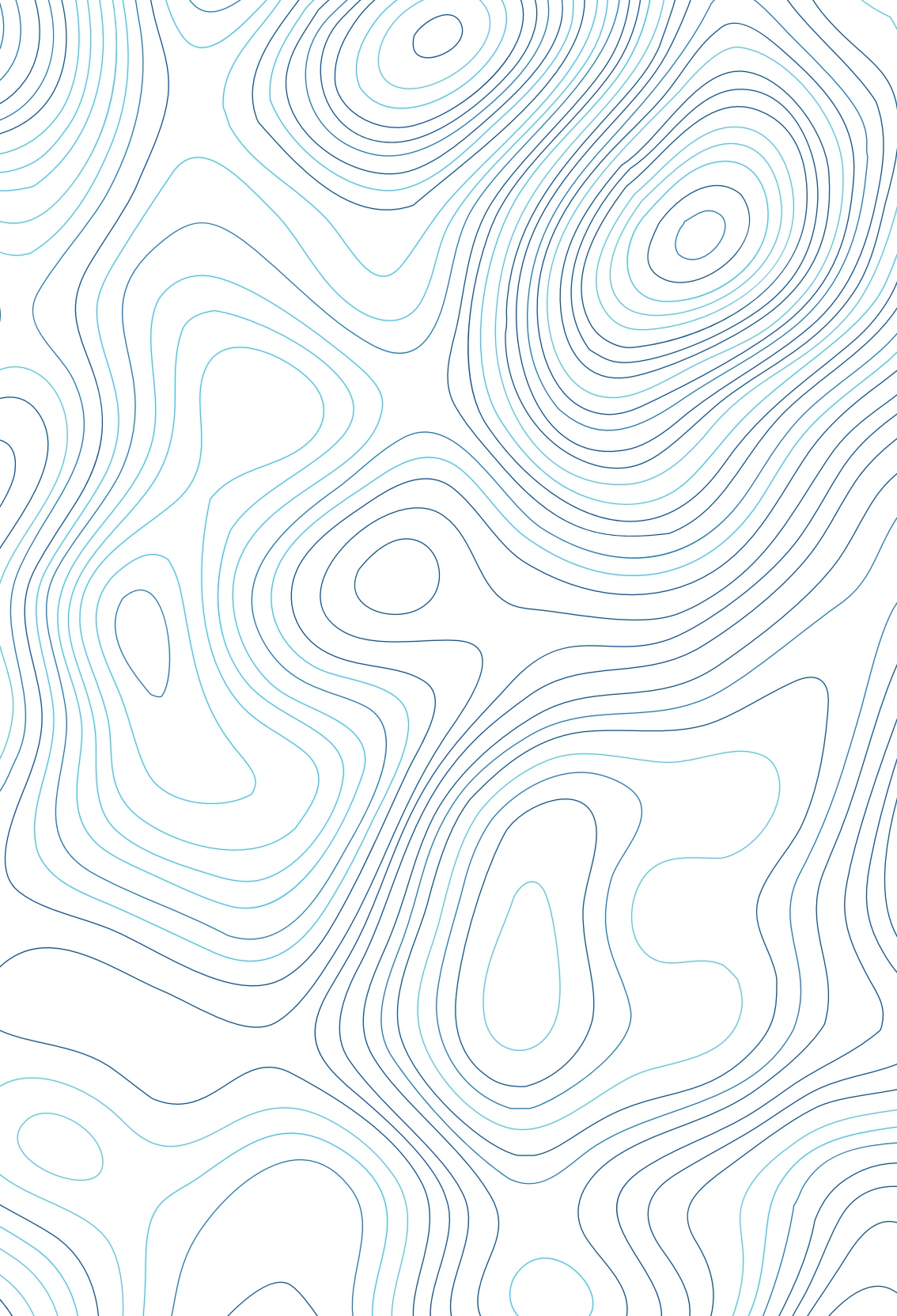
Na sequência, Mayara Evangelista traz para o leitor um importante debate a respeito das concepções dos professores sobre o livro didático de Geografia como um construto social e histórico, demonstrando como a dinâmica social delineou esse artefato educacional. Por fim, Iracy Cavalcante encerra a segunda parte do livro com um texto que trata de uma experiência com professores de uma escola privada do município de Ceará-Mirim/RN, discutindo uma temática cara à Geografia Escolar – a formação geográfica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os trabalhos têm em comum o fato de que todos os autores estarem/estiveram direta ou indiretamente vinculados à escola básica e às universidades do estado do Rio Grande do Norte. Portanto, são frutos colhidos de um plantio que teve início muito recentemente e que ainda trilha seu percurso de investigação para termos uma produção reconhecidamente do campo da Educação Geográfica. Boa leitura!

Lisboa, 15 de maio de 2015.

Maria Adailza Martins de Albuquerque

Profa. Dra. da Universidade Federal da Paraíba – UFPB



APRESENTAÇÃO

A principal motivação para a organização deste livro foi revelar ao público um conjunto de práticas de ensino e de pesquisa desenvolvidas em instituições, do Rio Grande do Norte, responsáveis pela formação de professores de Geografia. Embora não seja uma obra de cunho endógeno-regional, ela tem o objetivo de oferecer aos leitores estratégias, possibilidades, experiências e técnicas que propiciem reflexões sobre conceitos, saberes e instrumentos pertinentes à Educação Geográfica. Assim, o livro é voltado tanto aos professores da Educação Básica quanto aos docentes do Ensino Superior.

Ao percorrer o seu Sumário, o leitor verá que a divisão do livro em duas partes (Ensino e Pesquisa) foi uma mera opção didática, uma tentativa de segmentar duas dimensões da Educação Geográfica que, na realidade, estão imbricadas. Para justificar tal recorte, na primeira parte, reunimos seis capítulos que versam sobre metodologias de ensino cujas temáticas são variadas e abarcam os estágios supervisionados, a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a aplicação de técnicas lúdicas e de novas tecnologias em sala de aula, além de reflexões teóricas sobre a construção de conceitos e a aprendizagem geográfica.

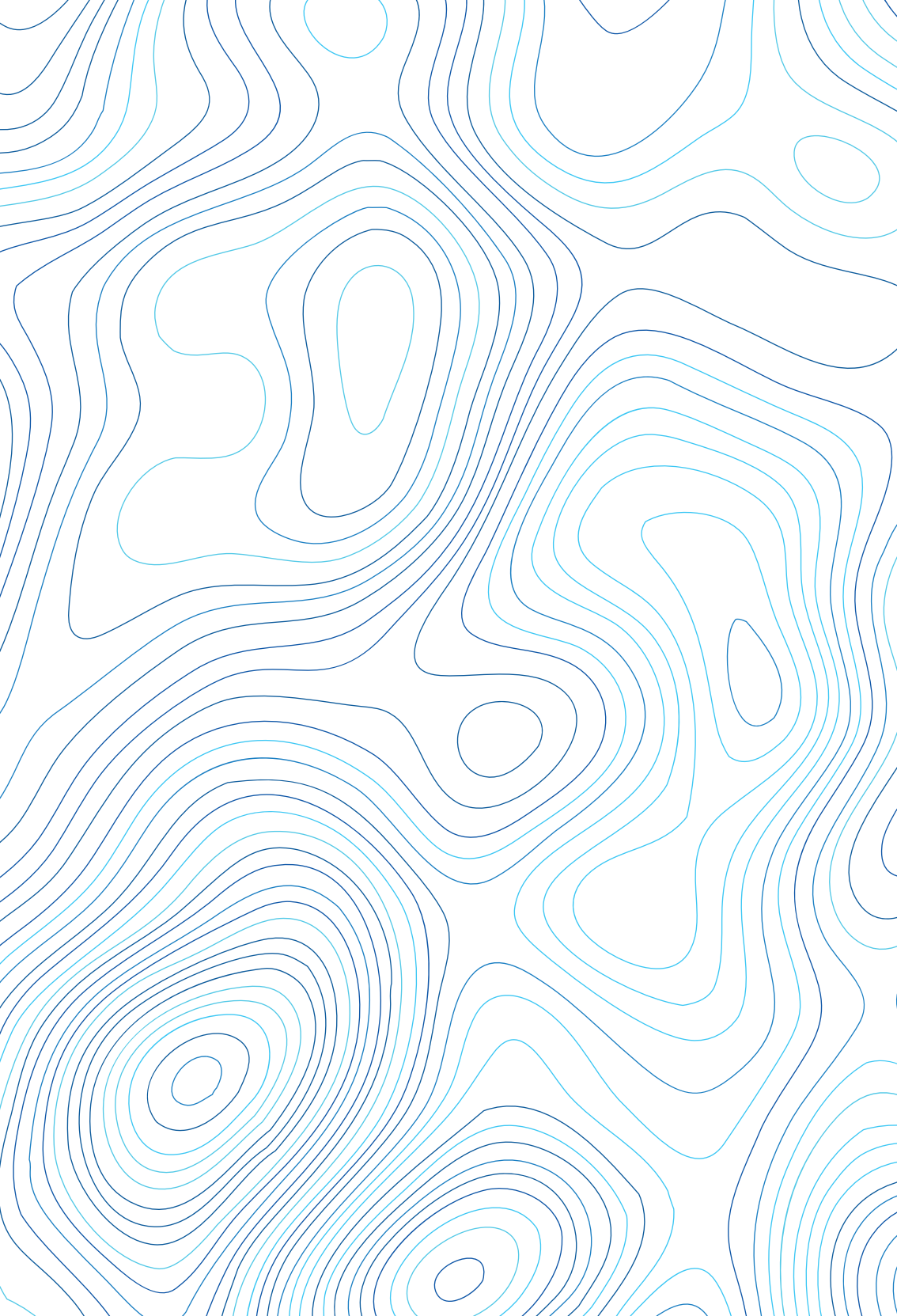
Obviamente, as práticas de ensino reveladas na primeira parte do livro constituíram-se também em objetos de pesquisa

dos autores aí listados. Na segunda parte, somam-se oito capítulos que reforçam a importância da pesquisa na formação e na prática dos professores de Geografia. Grande parte dessas pesquisas é derivada de dissertações e teses produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, em que se encontram importantes contribuições teórico-metodológicas para a elaboração de conceitos geográficos na Educação Básica e para a operacionalização das narrativas autobiográficas como recursos de método para investigar os saberes e as práticas escolares dos professores de Geografia.

Esperamos que, ao final dos capítulos, o leitor possa fazer a síntese e perceber o diálogo entre as propostas de ensino e de pesquisa apresentadas, pois elas precisam ser conhecidas, debatidas e aperfeiçoadas, seja nas universidades, seja nas escolas.

Por fim, cabe ressaltar que as produções no campo da Educação Geográfica ainda são escassas no Rio Grande do Norte e que, nesse sentido, o presente livro se soma aos esforços de colegas da UFRN e de outras instituições potiguares que tentam consolidar a pesquisa no e do ensino de Geografia, com o intuito de aperfeiçoar a formação de professores nessa área e de garantir aos alunos da Educação Básica uma aprendizagem geográfica significativa.

Os Organizadores



SUMÁRIO

PARTE I - ENSINO 17

Estágio supervisionado de Geografia:
impressões e estratégias de ensino-pesquisa 19

Lenilton Francisco de Assis

Olhares sobre a formação do professor de
Geografia dos anos iniciais do ensino fundamental 49

Francisca Diane P. de Farias

Observação do tempo meteorológico e ensino
de Geografia: possibilidades construtivas de
conceitos científicos em Natal/RN 71

João Correia Saraiva Júnior

Comunicação e tecnologia para Educação Geográfica:
a experiência de produção de infográficos no ensino de
Geografia na Educação Básica 87

Otoniel Fernandes da Silva Júnior

Por um ensino reflexivo: a utilização de técnicas
lúdicas audiovisuais na educação de jovens e adultos 107

Iapony Rodrigues Galvão

Kellia de Oliveira Bezerril

Aprendizagem escolar e construção
do conhecimento geográfico: reflexões
teóricas e conceituais 125

Francisco Ednardo Gonçalves

Francisco de Assis do Nascimento Júnior

Nestor André Kaercher

PARTE II - PESQUISA 159

O processo de elaboração do conceito
de lugar no Ensino Fundamental 161

Francisco Cláudio Soares Júnior

Implicações pedagógicas da concepção espacial..... 195

Orgival Bezerra da Nóbrega Júnior

O discurso didático da Geografia e a
construção de sentidos políticos 211

Jeane Medeiros Silva

Revisitando os significados de paisagem
à luz das abordagens do pensamento geográfico..... 241

Alberto Alexandre Lima de Almeida

Os saberes das abordagens geográficas:
concepções apreendidas nas tessituras colaborativas..... 265

Márcia Maria Dias Carvalho

Plano de aula: instrumento de intervenção
teórico-metodológica do ensino do conceito
de território na Geografia..... 287

Francisco Vitorino de Andrade Júnior

Concepções de professores sobre
os livros didáticos de Geografia313

Mayara Cinthya Costa Evangelista

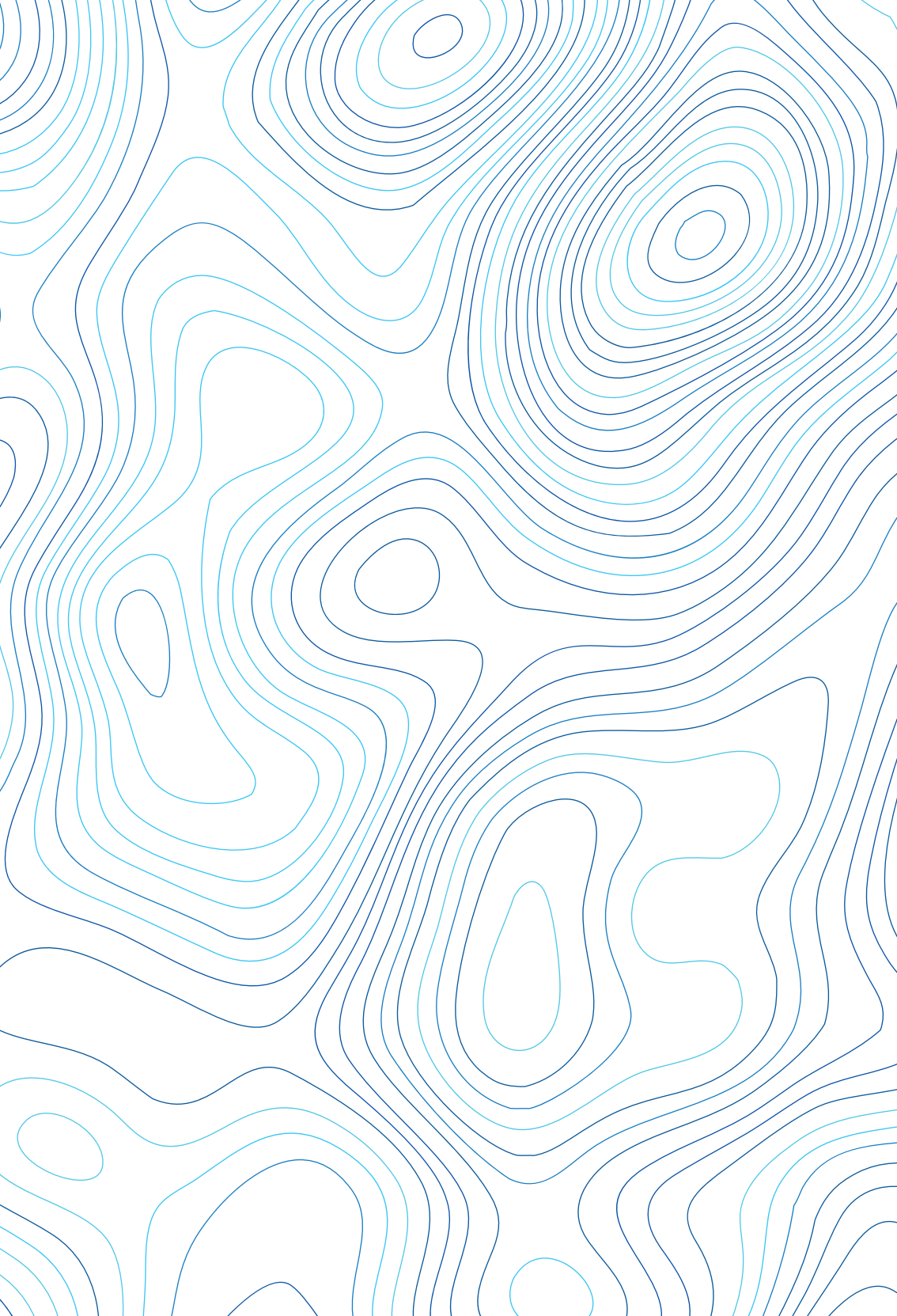
A Geografia Escolar e as necessidades
formativas de professoras dos anos
iniciais do Ensino Fundamental343

Iracy Gabriella Morais Cavalcante



Parte I - Ensino





ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE GEOGRAFIA: IMPRESSÕES E ESTRATÉGIAS DE ENSINO-PESQUISA

Lenilton Francisco de Assis¹

Introdução

Há pouco mais de uma década, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou um pacote de medidas que obrigou os cursos de licenciatura a reverem seus currículos diante das transformações técnico-científicas e educacionais da sociedade da informação. Em 2002, um amplo debate se efetivou nas universidades brasileiras com o lançamento das novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, cujo teor principal propunha a separação entre bacharelado e licenciatura e a redução da carga horária dos cursos de formação de professores.

1 Professor Doutor do Departamento de Metodologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPB. Entre 2013 e 2015, lecionou no Departamento de Práticas Educacionais e Currículo do Centro de Educação da UFRN, onde desenvolveu as estratégias de ensino-pesquisa apresentadas neste capítulo. *E-mail*: lenilton@yahoo.com

No mesmo ano, a resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP N° 2, instituiu nova carga horária das licenciaturas e trouxe ainda duas novidades: a obrigação da oferta de 400 horas de prática como componente de integração curricular e mais 400 horas de estágio curricular supervisionado, a partir da segunda metade do curso (BRASIL, 2002).

Apesar da celeuma que essas mudanças criaram de imediato, muitas delas vinham ao encontro do almejado por educadores de todo o país que defendiam uma maior articulação teórico-prática na formação docente e a ressignificação dos estágios supervisionados, até então tratados como prática dissociada da teoria e, portanto, restrita à imitação de modelos de como ensinar (PIMENTA; LIMA, 2012). Havia um consenso sobre a necessidade de se mudar o papel do estagiário da licenciatura, de se acabar com a figura do aprendiz estranho à sala de aula, do observador que realizava uma aprendizagem passiva e a descrevia em fichas e relatórios burocráticos que não eram tomados como instrumentos de reflexão para aperfeiçoar a prática do futuro professor.

Nesse contexto, novos cursos de licenciatura foram criados com a ampliação da carga horária dos estágios e a incorporação da pesquisa como princípio norteador para a formação de professores. Hoje, o estágio é voltado para que “o futuro professor faça a reflexão sobre sua formação e sua ação e, dessa forma, possa aprofundar conhecimentos e compreender o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p 90). Pensado assim, o estágio é, por excelência, uma instância de articulação teórico-prática para a formação do “professor pesquisador” (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998) ou do “professor reflexivo” (SCHÖN, 1992), ou seja, do

professor que investiga a própria prática docente, daquele que pensa *na* e *sobre* a sua ação.

A despeito das críticas sobre seu suposto praticismo destituído de teoria e de significado político (PIMENTA; GHEDIN, 2010), não se pode ignorar a fertilidade do conceito de “professor reflexivo” ou de “professor pesquisador” para a criação de uma nova epistemologia da prática profissional. Por isso, cabe adotá-lo, instrumentalizá-lo e questioná-lo nos estágios: como formar um professor pesquisador? Como instituir a pesquisa no e sobre o estágio? A mudança do currículo e a construção de um novo Projeto Político Pedagógico (PPP) são suficientes para melhorar a formação e efetivar o estágio como momento de ação-reflexão para a profissão docente? O aumento da carga horária dos estágios tem sido suficiente para provocar tais mudanças? Quais estratégias de ensino são mais adequadas para instrumentalizar, nos estágios, um professor que faça boa articulação entre os conhecimentos específicos da sua disciplina e os saberes didático-pedagógicos?

Essas questões estão na ordem do dia dos debates realizados no Departamento de Práticas Educacionais e Currículo (DPEC) da UFRN, que é responsável pela oferta dos estágios no campus central dessa universidade. Enquanto professor do DPEC, da área de Didática e Ensino de Geografia, proponho-me a apresentar, neste capítulo, dois aspectos basilares da minha ação-reflexão: 1) alguns resultados da pesquisa que realizo sobre a ampliação dos estágios da licenciatura presencial² em Geografia, da UFRN; 2) as estratégias de ensino-pesquisa que

2 O Departamento de Geografia da UFRN também oferta o curso de licenciatura na modalidade a distância (EaD). Neste, as 400 horas de estágio apresentam outra sistemática que não será aqui investigada.

adoto nas turmas de estágio, sobretudo para a produção de materiais didáticos que servem de aporte aos projetos de intervenção e às regências de classe.

Na figura do docente que trabalha na interface entre o Centro de Educação e o Departamento de Geografia (DGE), considero importante compreender quais as impressões dos professores e alunos sobre o papel do estágio na formação inicial do licenciando e se a oferta deste componente atende às preocupações formativas do novo PPP do curso. Por conseguinte, este entendimento me direciona a inserir a pesquisa no e do estágio, em mediar a construção do conhecimento espacial a partir da formulação de estratégias de ensino adequadas para que alunos da Educação Básica compreendam o lugar e o mundo onde vivem.

Impressões sobre os estágios supervisionados de Geografia

A oferta de uma formação teórico-prática que proporcione aos futuros professores uma compreensão epistemológica e pedagógica sobre como operar o raciocínio geográfico com crianças e jovens da Educação Básica foi o desafio enfrentado pelos docentes do DGE da UFRN, em 2006, quando formularam o novo PPP para ingresso exclusivo na licenciatura. Esta reforma curricular contribuiu para fortalecer a identidade profissional docente, especialmente quando ampliou e redistribuiu, ao longo do novo curso, as disciplinas pedagógicas e os estágios supervisionados.

No novo PPP, os estágios supervisionados foram divididos em quatro componentes curriculares de 100

horas cujo início passava a ocorrer no 6º semestre e prolongavam-se até o 9º período com atividades de observação e pesquisa sobre a realidade escolar, além de regências e reflexões em salas de aula do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

De forma geral, essa proposta de estágio perdura até hoje e vem sendo aperfeiçoada pelos professores do DPEC que ministram esses componentes na Licenciatura em Geografia. Desse modo, a pesquisa é o fio condutor do trabalho de instrumentalização docente realizado nos quatro estágios.

No Estágio I, o aluno discute as mudanças nas concepções de estágio e a proposta de formação do professor reflexivo, quando é direcionado à escola para realizar, com o aporte da etnografia (ANDRÉ, 2012), o primeiro ensaio de pesquisa da prática escolar. Enquanto pesquisador participante, seu olhar é direcionado a investigar as dimensões institucional, pedagógica e sociocultural da unidade de ensino. Ao final, ainda é proposta a realização de uma atividade pontual em uma turma de Geografia com o intuito de aproximar o aluno da sala de aula em que irá atuar. Tanto a observação da escola quanto a observação da turma servem de parâmetro para a escrita do relatório reflexivo do estágio.

No Estágio II, analisa-se a importância da pesquisa participante e da pesquisa-ação (FAZENDA, 2010; TRIPP, 2005) como instrumentos para ir além do diagnóstico da prática escolar (realizada no Estágio I); busca-se também nela intervir. Para tanto, os estagiários são orientados à elaboração de projetos de ação didática (VEIGA, 2006)

voltados à oferta de minicursos, oficinas temáticas e atividades científico-culturais (como palestras e feiras de conhecimento) que promovam a integração escola-comunidade. A execução dos projetos requer dos alunos uma inserção proativa no cotidiano escolar, o que resulta em melhor reflexão sobre a prática e os desafios da docência.

Nos Estágios III e IV, as regências de classe são os principais objetos de pesquisa. A partir das vivências legadas dos estágios anteriores, os alunos são orientados a planejar estratégias³ de ensino-aprendizagem que diversifiquem as sequências didáticas que irão trabalhar em turmas do Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de cada modalidade são as referências teóricas básicas para o planejamento e a execução das práticas escolares. Ao final de cada estágio, o aluno sistematiza, já em formato de artigo, os dados gerais da sua pesquisa, sendo orientado a selecionar algo de destaque da regência ou da vivência escolar para dissertar à luz da bibliografia complementar indicada.

Em todas as disciplinas de estágio, há um esforço contínuo para articular teoria e prática na formação do professor pesquisador-reflexivo. Pelo menos um terço da carga horária de cada estágio é dedicado à fundamentação teórica e às orientações para encaminhamento dos alunos às escolas. Nesse período, ocorrem encontros semanais da disciplina, quando textos, filmes e experiências docentes são discutidos (sempre buscando a associação de conceitos

3 Entre estas estão as oficinas de materiais didáticos sobre as quais comentaremos no item seguinte.

com a realidade), provas individuais são realizadas (para avaliar as concepções que irão direcionar as práticas escolares), assim como oficinas são organizadas juntamente com plantões quinzenais de orientação de projetos, planos de ensino e relatórios de estágio.

Além dessas estratégias, ocorre o acompanhamento presencial e a distância das práticas realizadas nas escolas campos de estágio. Contatos por *e-mail* e por telefone, visitas periódicas e análise das fichas de avaliação são alguns dos mecanismos de interlocução entre o professor coordenador dos estágios e o supervisor escolar. Já a interlocução entre aquele e os alunos dá-se por meio do fórum virtual “diário reflexivo”, criado no SIGAA⁴ para os alunos compartilharem notícias, fotos, experiências docentes e sugestões de atividades vivenciadas.

No fim das práticas escolares, os relatórios e artigos produzidos são objetos de reflexão sobre a ação desenvolvida no intuito de orientar a atuação profissional dos futuros professores. Assim sendo, essa proposta, ofertada ao longo de dois anos, busca mudar a visão “prática” que ainda predomina sobre o estágio supervisionado e ressignificá-lo como prática teorizada e teoria praticada. De acordo com Pimenta e Lima (2012, p. 34), o estágio tem de ser teórico-prático, uma atividade de instrumentalização da práxis, ou seja, “uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”.

4 Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas.
<http://www.sigaa.ufrn.br>

Barreiro e Gebran (2006, p 22) também enaltecem:

A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas.

Nessa perspectiva, propus-me a investigar com docentes e discentes da licenciatura presencial em Geografia da UFRN suas impressões a respeito da reformulação dos estágios supervisionados e sobre o novo PPP, que está próximo de completar uma década de implantação. A pesquisa qualitativa de caráter exploratório⁵ foi conduzida em duas etapas, mediante entrevistas semiestruturadas com questões abertas e direcionadas a professores e alunos. Ao adotar procedimentos de coleta sistemática dos dados e de análise fundamentada na literatura pertinente, a pesquisa buscou contribuir tanto para um exercício reflexivo da docência quanto para a sua aplicabilidade nas diversas esferas do social.

Na primeira etapa do trabalho, quatro docentes foram entrevistados, sendo três professores efetivos do DGE e um professor substituto do DPEC que ministrou os estágios de Geografia por dois anos. Doravante, eles serão nominados, respectivamente, pelas letras D1, D2, D3 e D4.

As respostas dos docentes atestaram que o aumento da carga horária dos estágios favorece a formação do professor de Geografia, mas que este componente curricular não pode ser tratado como algo fechado e desarticulado do restante do curso.

5 Pesquisa de Iniciação Científica aprovada em edital interno da UFRN (PROPESQ/NUPLAM 2014) e realizada com o apoio da bolsista Luciana Costa Martins Santos.

Considero positivo o aumento da carga horária dos estágios por possibilitar aos licenciados a construção de uma visão mais plural da escola e de suas dimensões didático-pedagógicas cuja visão só se estabelece por meio de uma inserção mais efetiva do aluno no ambiente escolar. Na verdade, trata-se de um processo complementar que se inicia no Estágio I, mas ganha a cada nova etapa uma dimensão mais complexa do processo de ensino-aprendizagem (D4).

O aluno precisa sair daqui com uma boa experiência, uma boa prática de sala de aula, já sair preparado. E para isso, a articulação entre os estágios e as demais disciplinas precisa melhorar. Não sei direito de que forma, mas a coordenação dos estágios precisa promover mais esse contato para melhorar essa articulação (D3).

De fato, restringir essa articulação às plenárias departamentais ou às reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE) não tem sido suficiente, pois ambas são esporádicas e geralmente permeadas por discussões administrativas que consomem quase toda a pauta. A promoção de eventos interdepartamentais e a participação de professores dos estágios e das disciplinas específicas em programas e projetos voltados à docência (como o PIBID⁶ e algumas ações do PET⁷) são alternativas já em exercício que devem ser ampliadas.

6 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Capes), subprojeto Geografia, do campus central da UFRN, em 2014, selecionou 45 bolsistas, 5 supervisores escolares e 4 coordenadores da universidade, sendo 3 professores do DGE e 1 professor do DPEC, responsável pelos estágios supervisionados de Geografia.

7 O Programa de Educação Tutorial do curso de Geografia da UFRN completou 18 anos em 2014 e, entre as suas atividades, promove ações de extensão nas escolas, grupo de estudo sobre ensino de Geografia e eventos para discutir a formação do professor, estabelecendo uma boa parceria com os professores dos estágios.

Quanto ao PPP, embora seja um documento conhecido pelos professores, estes apontaram dificuldades para pôr em prática as suas orientações.

Participei de todas as reuniões do PPP, mas vi que os resultados não foram os melhores. Notei um impasse entre professores que tentavam impor disciplinas de uma determinada área e a reformulação pouco avançou. Eu sou daqueles que pensam que na geografia não tem bandas, nem lados. Inclusive, defendo a unicidade e não a dualidade. Mas, infelizmente, há professores que ainda defendem esse aspecto dual da geografia humana e física, fazendo com que a grande reforma ainda esteja em construção (D1).

Apesar do novo PPP, tem um problema em nosso curso, pois a maioria das disciplinas do bacharelado é dada também na licenciatura e não há preocupação por parte de alguns professores de tentar mudar um pouco a forma de se trabalhar os conteúdos no bacharelado e na licenciatura. E, por isso, muitos alunos terminam o curso e não têm a mínima noção de como vão trabalhar isso na sala de aula (D2).

As pesquisas sobre PPP e reforma curricular constataam, com frequência, as disputas entre grupos que desejam se impor sobre os demais, seja nas escolas, seja nas universidades. Já é consenso nos cursos de formação de professores de que currículo é poder e, nesse sentido, muitas vezes, mantém-se no PPP um currículo prescritivo que atende aos interesses de um grupo ou de uma área e não às reais necessidades da formação de professores para as demandas da escola e da sociedade atual.

Ao investigar os saberes basilares ao ofício de professor, Tardif (2002, p. 39) sentencia: “[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da

educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Assim, o currículo ideal para formar um professor deve ser plural, diversificado, oriundo de diversos saberes que se originam no campo da Geografia, da Educação e também da realidade das escolas, que são espaços profícuos para a articulação teórico-prática promovida nos estágios, os quais contribuem para a construção dos saberes práticos ou experienciais.

Embora o PPP da licenciatura em Geografia da UFRN atenda às prescrições legais e instrutivas, a advertência expressa acima pelo professor D2 demonstra existir um distanciamento entre o currículo organizado e o currículo praticado por alguns docentes que supervalorizam o bacharelado diante da licenciatura e não promovem a reflexão concomitante sobre “o que” e como “ensinar” os conteúdos das disciplinas específicas. Isso não significa dizer que todo conteúdo específico deva ter apenas a escola como parâmetro para a formação de competências e habilidades geográficas. Todavia, em um curso de licenciatura é basilar garantir a formação de um profissional crítico, reflexivo e preparado para atuar na escola básica. E essa aproximação da escola, enquanto espaço de socialização e de produção de saberes, não deve ser deixada apenas a cargo dos estágios supervisionados.

Para tanto, há uma necessidade premente de rever, no referido PPP, a oferta obrigatória das 400 horas de práticas como componente de integração curricular, as quais devem ser diluídas e efetivadas ao longo dos semestres como um conjunto de atividades que proporcionem experiências formativas de ensinar e de aprender apropriadas ao exercício da docência na Educação Básica. Vale salientar que, nos programas das

disciplinas específicas, o planejamento de atividades práticas (campo ou laboratório) nem sempre propicia aos alunos a articulação entre os saberes geográficos e os “fazer” didático-pedagógicos. Por isso, defendemos que toda disciplina da licenciatura precisa fazer a articulação entre a teoria acadêmica e a prática escolar.

Nesse sentido, as práticas de integração curricular não podem ser confundidas com os estágios. Aquelas complementam estes, mas têm funções específicas que precisam ser entendidas e assumidas pelo corpo docente.

Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. *A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino [...]. É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso [...].* Por outro lado, é preciso considerar um outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica: estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, *o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário.* (BRASIL, 2005, p. 9-10, grifo nosso).

Apesar desses desafios que permeiam a implementação do novo PPP, os resultados gerais da pesquisa indicam uma visão positiva dos professores em relação às mudanças curriculares em curso (que continuam nas pautas das reuniões do NDE) e um consenso de que a universidade precisa melhorar as condições de trabalho para a oferta dos estágios e fortalecer a parceria com a escola básica.

Eu acho que o acompanhamento que se dá em sala de aula deve ter maior articulação entre os professores de estágio e o da escola. O professor de estágio também não tem condições de acompanhar uma turma com 30 alunos, porque ele não tem só os estágios para se preocupar. Então, defendo a criação de um grupo de professores para acompanhar os estágios (D2).

A universidade precisa abraçar os estágios e oferecer melhores condições de trabalho para que o professor possa de fato acompanhar os alunos nesse percurso. Há um elevado número de alunos por turma, o que dificulta o acompanhamento dos alunos nas escolas campos de estágio, uma vez que as mesmas se localizam em pontos extremos da cidade. E, sobretudo, deve haver uma verdadeira parceria entre universidade e escola básica para que o professor colaborador sinta-se estimulado a contribuir com a formação do licenciando. As diferentes esferas envolvidas precisam encontrar meios de oferecer uma contrapartida para que essa parceria seja eficaz. Só assim, os estágios poderão cumprir melhor seu papel (D4).

Perdura em muitos cursos de licenciatura do Brasil uma visão equivocada de que os estágios são momentos apenas da prática e do “repasso” à escola dos conteúdos aprendidos na universidade. Atribui-se ao estágio a tarefa de realizar a famosa “transposição didática”, cuja concepção dominante associa à ciência específica um *status* superior em relação à disciplina escolar. Por isso, haveria a necessidade da Didática para fazer a transposição ou simplificação dos conhecimentos científicos a serem ensinados nas escolas, onde os professores seriam meros divulgadores ou repetidores de um saber menor e de mais fácil construção. Logo, os estágios também seriam tarefas simples de se executar nas escolas, tanto em função da maior autonomia dada aos alunos, quanto em relação ao menor trabalho atribuído ao coordenador dos estágios.

Contudo, essa tarefa não é nada simples. Em defesa dos saberes geográficos escolares, Lestegás (2002, p. 175) os reconhece como

[...] criações originais da escola que, embora mantenham certas relações com o saber erudito, mudaram profundamente o conhecimento científico até convertê-lo em um saber específico objeto de ensino, aprendizagem e avaliação, para garantir o cumprimento das finalidades atribuídas às instituições escolares.

A reformulação dos estágios e a proposta de encará-los como atividades de ensino-pesquisa têm mudado a visão de muitos professores e alunos sobre os desafios de operar a construção dos saberes escolares nos estágios supervisionados. Conforme denunciado nas falas dos professores D2 e D4, as turmas numerosas, quase sempre com o dobro dos 25 estagiários indicados na portaria específica da UFRN⁸, são empecilhos para o acompanhamento efetivo do professor coordenador de estágio. A ausência de um *Colégio de Aplicação* também dificulta o trabalho, o que leva à dispersão dos estagiários em diferentes unidades de ensino da rede pública de Natal e de municípios adjacentes. Soma-se a isso o fato de a universidade ignorar a necessidade do professor coordenador se fazer presente nas escolas, pois não concede a este qualquer seguro pessoal (que é obrigatório para os estagiários) ou sequer o cômputo desse trabalho externo na sua carga horária – que foi reduzida para 60 horas em relação às 100 horas registradas para os alunos em cada estágio.

Sem dúvidas, para que a parceria universidade-escola logre êxito, a escola formadora deve ser reconhecida e amparada

8 A Portaria N^o. 09, de 10 de junho de 2008, instituiu o Regulamento das Atividades Especiais Coletivas Estágios Supervisionados de Formação de Professores nos Cursos de Licenciatura da UFRN.

pela instituição de Ensino Superior, a exemplo do que acontece com os hospitais universitários onde os médicos fazem residência. O professor supervisor, igualmente, necessita do reconhecimento legal e financeiro dessa importante função que desempenha, pois é ele quem orienta as práticas escolares; quem, de fato, conhece a escola e diariamente realiza a produção de novos saberes na interação com os alunos – experiência essa tão almejada pelos estagiários; é ele também quem acompanha e avalia os planos de ensino, os projetos de intervenção e as regências de classe dos alunos dos estágios.

No entanto, todo esse trabalho não é computado na sua carga horária e muito menos na sua remuneração salarial. Embora os convênios oficiais sejam firmados entre as universidades e as secretarias de educação, eles não se preocupam com as condições das escolas nem com a dos professores que irão supervisionar os estagiários. Por não disporem desse reconhecimento, muitos professores de escolas se negam a aceitar estagiários e outros terminam não cooperando de forma adequada para a formação inicial do futuro professor.

Alguns desses desafios também foram identificados na segunda etapa da pesquisa, por meio de entrevistas aplicadas a oito alunos das turmas de estágio. De forma aleatória, foram escolhidos dois estudantes de cada turma que serão aqui designados, respectivamente, de A1, A2, A3... e A8. Após o agrupamento das respostas, foi possível identificar que os alunos dos Estágios I e II tinham expectativas de ali desenvolver as práticas escolares, de adquirir experiência na docência, pois, para eles, ainda são poucos os professores das disciplinas específicas que, de fato, assumem a formação teórico-prática do licenciando.

A possibilidade de unir teoria e prática, de transpor o conhecimento adquirido ao longo das disciplinas cursadas e criar bagagem para enfrentar a sala de aula em futuro próximo são minhas expectativas em relação aos estágios supervisionados (A1).

Gosto da nova matriz curricular da licenciatura, mas tenho ciência de que estamos longe da formação ideal de professores. Recebemos muito conteúdo teórico e somos exigidos em certas disciplinas como se fosse para bacharelado. Em linhas gerais, não há uma preocupação em formar professores e sim em ministrar os conteúdos (A3).

Entretanto, mudanças foram sinalizadas nas falas dos alunos dos Estágios III e IV. As experiências legadas das observações e regências no Ensino Fundamental e no Ensino Médio aguçaram a percepção desses estagiários sobre os esforços realizados para a articulação dos conhecimentos acadêmicos e escolares. Além disso, eles destacaram outros problemas que continuam desafiando a reestruturação teórico-prática dos estágios na UFRN: falta de maior apoio e acolhida nas escolas e a necessidade de uma reforma curricular que promova maior inserção de componentes específicos voltados ao ensino de Geografia.

Observo que o professor de estágio supervisionado busca uma articulação com os conteúdos trabalhados nas outras disciplinas. Mas ainda são poucos os professores do curso que valorizam os estágios e pensam a transposição dos seus conteúdos para a sala de aula (A5).

Acredito ser urgente uma reforma na estrutura curricular. Necessita-se de mais disciplinas voltadas para a instrumentação do ensino da Geografia, tendo em vista que o curso, além dos estágios, tem apenas a “cartografia para o ensino da Geografia” como disciplina específica voltada para a formação do professor de Geografia (A6).

Na minha concepção, os quatro estágios são desnecessários porque é muito tempo. O I é vago, porque é só observação e muitas vezes a gente é mal recebido na escola, é jogado de um lado para o outro, porque o diretor não tem tempo de atender, então joga a gente para o professor, que repassa para

o coordenador pedagógico... Acho que essa observação da realidade da escola pode ser juntada ao projeto de intervenção do Estágio II e, assim, teríamos, no total, três estágios e mais tempo para as regências no Ensino Fundamental II [anos finais] e no Ensino Médio. Pra que isso dê certo tem que haver um planejamento e a definição das escolas onde a gente vai atuar, para que a gente não fique solto e desamparado como muitas vezes acontece (A7).

Deveria ter um vínculo maior da universidade com as escolas para organizar melhor o nosso trabalho e o trabalho dos professores que vão nos avaliar. Muitos professores das escolas não querem estagiários porque imaginam que será muita dor de cabeça, preencher fichas, atrasar os conteúdos ou até por receio de se expor para os estagiários. Para eles, não há vantagens em ter estagiários, diferente dos supervisores do PIBID, que ganham para tomar de conta dos alunos, para orientá-los na escola, o que já é uma motivação importante para eles e para a gente também. É fácil perceber que o tratamento é outro nas escolas onde o supervisor do estágio é do PIBID e também acompanha o bolsista no estágio (A8).

Um primeiro ponto a destacar dos depoimentos é a carência de disciplinas da base específica do currículo da licenciatura voltadas ao ensino de Geografia. De fato, julgamos importante que, na primeira metade do curso, além dos fundamentos da Educação, os alunos possam conhecer a história da Geografia Escolar (que não é igual à da Ciência Geográfica) e a evolução dos seus conceitos e métodos de ensino, no intuito de proporcionar uma instrumentação mínima a ser aperfeiçoada nas práticas escolares dos estágios supervisionados.

Além dessa questão, os depoimentos ratificam alguns problemas apontados pelos docentes a respeito dos estágios e revelam outras polêmicas que também compõem as pautas das reuniões do DPEC. Por exemplo, a possível fusão entre os Estágios I e II já foi ventilada em reuniões pedagógicas, inclusive como

sugestão de alunos de outras licenciaturas que também requerem mais tempo para as regências de classe e denunciam a falta de maior assistência nas escolas quando realizam suas práticas.

Todavia, há um consenso de que não basta alterar o currículo e fundir alguns estágios para resolver um problema que é de cunho institucional. Vale a pena enfatizar que se faz necessário melhorar a parceria com as escolas campos de estágio e as condições de trabalho nelas. O problema não está na ementa do Estágio I ou II, e nem se resolve com o aumento da carga horária das regências obrigatórias. E mais, esse aumento da “prática” também amplia os desafios das escolas cujas rotinas têm sido alteradas em função de vários programas e projetos (além dos estágios) que demandam um sobretrabalho ao corpo docente para reorganizar o espaço e o currículo escolar.

O PIBID se destaca entre esses programas em função da sua recente expansão e da boa aceitação pelos professores. Seu grande diferencial é valorizar o supervisor escolar, dar-lhe uma bolsa como suporte e estímulo para acompanhar o planejamento e as práticas escolares dos licenciandos. E isso faz muita falta nos estágios supervisionados. Acredito, inclusive, que o PIBID espelha o que pode ser o estágio supervisionado dos cursos de formação de professores, considerando, obviamente, a amplitude do Programa, que vai além da oferta de bolsas para supervisores escolares, alunos e coordenadores da universidade. O PIBID também promove a escola como espaço de formação docente, valorizando-a como instituição parceira da universidade.

Ainda que, para alguns, a ideia de uma bolsa para o supervisor de estágio possa soar como um reforço à meritocracia ou a uma “pseudovalorização” dos professores das escolas públicas, resalto que a questão é polêmica. Ela também pode

ser vista como política pública de valorização da formação de professores e da escola como instituição formadora de docentes, até mesmo para que nesta se possa estimular novos postulantes ao ofício do magistério – que cada dia é mais preterido pelos jovens escolares.

De forma geral, o estudo detectou a boa aceitação dos alunos à proposta de formação do professor pesquisador-reflexivo nos estágios supervisionados. Apesar dos problemas levantados, muitos reconhecem os esforços e os avanços em introduzir a pesquisa no e do estágio, o que busco complementar com estratégias de ensino-pesquisa, detalhadas a seguir.

Estratégias de ensino-pesquisa nos estágios supervisionados de Geografia

Compartilho da visão de Anastasiou e Alves (2004) de que o professor é um “verdadeiro estrategista” que se empenha em pesquisar, selecionar e organizar situações de aprendizagem que aliam métodos e técnicas adequadas à construção do conhecimento pelo aluno. E, nesse sentido, procuro, nos estágios supervisionados de Geografia, explorar estratégias que favoreçam a articulação teórico-prática do ensino e da pesquisa, pois, como nos lembra Paulo Freire (2013, p. 30): “Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro”.

Partindo desse entendimento, concebo que o principal papel da Geografia Escolar é levar o aluno a compreender a relação dos conteúdos trabalhados com a realidade espacial que o cerca. Realidade esta que é histórica – resulta da relação sociedade-natureza – e também dialética, ou seja, expressa

múltiplas interações entre o lugar vivido do aluno e o mundo por ele percebido/concebido. Assim, a realidade do aluno não se restringe aos limites do lugar de moradia, mas está inserida em um contexto espacial maior – regional, nacional, mundial – e mais complexo – social, político, econômico e cultural.

Essa riqueza da realidade espacial, em tese, deveria fazer da Geografia uma das melhores disciplinas do currículo escolar. Aquela detentora de um bom instrumental para que o aluno fizesse as pontes entre os conteúdos escolares e o mundo real.

Essa “geografia”, ao ser integrada ao currículo da escola, no intuito de motivar os alunos, de fazer ligações com os conteúdos apresentados pela escola, contribui para a responsabilidade do trabalho docente de intervir nos motivos e nos interesses pessoais dos alunos, a fim de, ao mobilizá-los, mediar os processos de reflexão. (CAVALCANTI, 2012, p. 116-117).

Porém, a Geografia Escolar acabou desenvolvendo-se no mesmo plano de abstração das outras disciplinas, tornando-se uma “tortura” para muitos jovens e crianças que não viam relação entre os conteúdos “repassados” e o espaço vivido ao redor da escola, a natureza, o trabalho dos homens, a vida do campo e da cidade.

No Brasil, na metade do século passado, Pierre Monbeig (1954) já constatava que a Geografia era, para muitos adultos, uma lembrança extremamente penosa da infância. E também já alertava:

O professor de Geografia no curso secundário⁹ tem obrigação de ser muito prudente e de não pretender pensar em preparar pequenos geógrafos. Sua posição é a mesma de todos os professores de ginásio, cuja missão não é recrutar especialista

9 Até 1971, o ensino secundário ou ginásial correspondia aos atuais quatro anos do ensino fundamental – anos finais, ou seja, do 6º ao 9º ano.

desta ou daquela matéria, mas colaborar com todos os seus colegas na formação de mentes capazes de pensar e de criticar (MONBEIG, 1954, p. 6).

Passados quase 70 anos, o alerta de Monbeig permanece atual¹⁰, embora seja necessário reconhecer que “a disciplina sofreu transformações até significativas, mas ainda mantém continuidades” nas suas metodologias de ensino (ALBUQUERQUE, 2011, p. 27). Para muitos alunos, aprender Geografia permanece uma atividade massacrante na qual a teoria repetidamente memorizada não encontra relação e significância com a prática e, logo, não gera saber que acompanha o aluno por toda a vida.

Apesar dos avanços, esse problema é constatado frequentemente nos relatórios de estágio e em pesquisas da Geografia e da Educação, levando a inúmeras reflexões cujas propostas defendem a superação da chamada Geografia Tradicional (BRABANT, 1993; ALBUQUERQUE, 2011) e a efetivação (para além dos discursos) da Geografia Crítica e Pluralista nas escolas (KAERCHER, 2007; VESENTINI, 2009; CAVALCANTI, 2012). Tais ideias também são tributárias dos novos pressupostos pedagógicos que têm, na Didática Crítica e Renovada, instrumentos de orientação do processo de ensino e de ação dos professores (ZABALA, 1998; LIBÂNEO, 2002; CANDAU, 2009).

Nesse contexto, os materiais ou recursos didáticos são alternativas frequentemente apontadas para fazer a ligação

10 Mais recentemente, Lestegás (2002, p. 174, grifo do autor) reforça essa assertiva quando diz: “Saberes científicos e saberes escolares respondem a finalidades diferentes: enquanto os primeiros buscam seu reconhecimento como ‘verdadeiros’, os conteúdos escolares tratam simplesmente de ser úteis à formação de pessoas que, em princípio, não serão especialistas nem produtores de novos conhecimentos nas disciplinas correspondentes”.

entre a sala de aula e a realidade. Vários tipos de materiais didáticos têm como função precípua representar a realidade da melhor maneira possível para o aluno.

Todavia, também é conhecido que muitos licenciandos não aprendem, ainda na universidade, a utilizar corretamente esses materiais e muito menos a confeccionar recursos didáticos mais simples que lhes poderão ajudar no trabalho futuro em sala de aula. Ao instituir o estágio como momento de pesquisa na formação inicial do professor, busquei direcionar a ação-reflexão para a investigação da prática escolar e para a produção de materiais didáticos de baixo custo que contribuam para a melhoria da formação do professor pesquisador.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 96) reforçam a importância de tais estratégias para ensinar e aprender Geografia quando afirmam:

Segundo os novos referenciais oficiais (DCN) de formação docente, cabe ao professor da escola básica desenvolver nos alunos uma atitude investigativa, situação em que a pesquisa venha a constituir, ao mesmo tempo, instrumento de ensino e conteúdo de aprendizagem. Ocorre que, para o professor poder cumprir esse objetivo, é imprescindível que ele mesmo tenha aprendido e seja capaz de dominar a habilidade de produzir a pesquisa.

Nessa perspectiva, além de incentivar a pesquisa sobre recursos didáticos para as aulas de Geografia, entendo que a utilização de materiais tradicionais como quadro, mapa e livro didático continua sendo importante, já que são fundamentais para que professores e alunos explorem textos e imagens e desenvolvam habilidades basilares à aprendizagem geográfica, tais como: observação, descrição, correlação, representação, análise e síntese (CALLAI, 2000).

Mas esses recursos, por si sós, não são suficientes, como nenhum outro poderia ser. Cabe ao professor do atual “período técnico-científico-informacional” (SANTOS, 1994) incorporar também recursos modernos, baseados nas multimídias (como o computador, internet, *datashow*, lousa eletrônica, *tablet*, etc.) e produzir aulas realmente desafiadoras e significativas para o aluno. Perrenoud (2000) alerta que os professores que não se atualizam com as novas tecnologias ficam defasados e em desvantagem em relação àqueles que fazem uso das multimídias.

Vale a advertência de Passini (2007, p. 103) de que, independente de serem tradicionais ou tecnológicos, “[...] não são os recursos didáticos que transformam as aulas de reprodução em aulas de construção”. São a intencionalidade do professor, sua criatividade e o compromisso com a profissão os diferenciais da sua ação docente. Zabala (1998, p. 193) ainda ressalta:

De nenhum modo os materiais curriculares podem substituir a atividade construtiva do professor, nem a dos alunos, na aquisição das aprendizagens. Mas são recursos importantíssimos que, se bem utilizados, não apenas potencializam o processo como oferecem ideias, propostas e sugestões que enriquecem o trabalho profissional.

Partindo dessa concepção, busco aprimorar a pesquisa e a formação docente nos estágios supervisionados por meio de oficinas¹¹ que favoreçam “o aprender a fazer melhor o ofício” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 72). Estou cômico, todavia, de que há uma grande variedade de materiais didáticos, os quais

11 As oficinas tiveram o apoio do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência/Capes) e do Projeto de Melhoria do Ensino que coordenei na UFRN sob o título “O planejamento e a produção de materiais didático-pedagógicos: instrumentos mediadores na docência em História e Geografia”.

devem ser sempre tratados como meios para atingir os objetivos educativos. O conhecimento dessa multiplicidade de recursos pode auxiliar os estagiários no planejamento de sequências didáticas adequadas para o trabalho de diferentes conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais), nos mais diversos contextos e situações de ensino-aprendizagem que irão enfrentar no exercício da docência em Geografia.

OFICINA 1: maquetes temáticas, globo e planetário

O uso de folhas e esferas de isopor, massa de modelar, tinta guache, tesoura, lápis de cor e cola pode resultar em maquetes bem criativas sobre o sistema solar, modelados de relevo, placas tectônicas, entre outros temas. Ao associarem tais maquetes com a construção do globo terrestre e do planetário, professores e alunos podem reduzir o grau de abstração que, frequentemente, é encontrado no estudo dos fenômenos naturais responsáveis pela dinâmica da Terra, tais como tectonismo e plutonismo, a distribuição dos continentes, as estações do ano, as coordenadas geográficas, as camadas da Terra e etc. Cabe ainda frisar que as maquetes são recursos tridimensionais que facilitam a compreensão de importantes noções cartográficas como escala, convenções e tipos de representação espacial.

Fotos: Oficinas promovidas nos estágios em Geografia



Fonte: Arquivo pessoal. Geografia – UFRN (2013)

OFICINA 2: jogos artesanais

O uso de materiais simples – como cartolina, papel duplex, dado, pincel, tinta, cola e tesoura – permite a construção de jogos didáticos de baixo custo e de grande aceitação pelos alunos. Tais jogos promovem a vivência do conteúdo por meio da diversão e da competição sadia que potencializa o desenvolvimento cognitivo e humano. Os jogos possuem um forte apelo estético e tanto podem ser produzidos pelos professores quanto pelos alunos.

Fotos: Oficinas dos estágios apresentadas na CIENTEC



Fonte: Arquivo pessoal – UFRN (2013)

OFICINA 3: multimídias e jogos eletrônicos

Os jogos eletrônicos são excelentes recursos para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem da Geografia. Várias são as opções disponíveis na internet, em *sites* especializados como o “Só Geografia” e o “Baixaki”, nos quais há jogos interessantes, como: Montando o Brasil, Blocos Econômicos, Relevo e Clima do Brasil, entre outros. Os professores em formação precisam conhecer e fazer uso dessas ferramentas tecnológicas que hoje são de grande conhecimento e de domínio dos alunos. Tais jogos podem criar um ambiente novo em sala de aula, em que o real e a ficção se relacionam para o surgimento de novas

questões que instigam a aprendizagem espacial (PEREIRA; ARAÚJO; HOLANDA, 2011).

Além de jogos, com o uso do computador e da internet, é possível coletar no portal do IBGE (www.ibge.gov.br) perfis municipais, mapas, gráficos, tabelas e *links* interessantes (como o *IBGE teen*) que podem ressignificar o ensino-aprendizagem de Geografia, por meio do enfoque sobre os lugares de vivência dos alunos. Nessa proposta, eles podem ser coautores do saber, não apenas assimilando o conhecimento pronto e instituído nos *sites* (comparando-se ao livro didático), mas permitindo recriar conceitos geográficos e metodologias de ensino a partir da descoberta de novas informações e recursos.

Fotos: Oficinas promovidas nos estágios em Geografia



Fonte: Arquivo pessoal – UFRN (2013)

Considerações finais

Acredito que essas estratégias de ensino-pesquisa adotadas nos estágios podem contribuir para desenvolver novos saberes e fazeres nas aulas de Geografia da Educação Básica. A produção de materiais didáticos é acompanhada da reflexão teórica sobre os conceitos e temas da Geografia Escolar, o que torna o estágio também uma atividade de pesquisa aplicada

ao ensino, ou seja, de pesquisa-ação para a reflexão *na e sobre* a ação docente.

Ademais, urge ampliar a parceria universidade-escola e melhorar as condições de trabalho do professor coordenador de estágio e do supervisor escolar. Tais demandas identificadas nesse estudo requerem o esforço contínuo do DPEC e das demais licenciaturas da UFRN para efetivar, nessa instituição, as novas concepções e práticas dos estágios supervisionados.

Referências

- ALBUQUERQUE, M. A. M. Século de prática de ensino de geografia: permanências e mudanças. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. *Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio*. Porto Alegre: Penso, 2011. v. 2. p 13-30.
- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BRABANT, Jean-Michel. Crise da geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* 4. ed. São Paulo, 1993. p. 15-23.
- BRASIL. Resolução CNE/P 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores e da educação básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002, Seção 1, p. 9.

BRASIL. Parecer do MEC/CNE sobre a solicitação de esclarecimento realizado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia sobre as Resoluções CNE/CP nº. 1 e 2/2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 de maio de 2005.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CANDAU, V. M. (Org.). *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2009.

CAVALCANTI, L. de S. *O ensino de geografia na escola*. Campinas: Papirus, 2012.

FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1998.

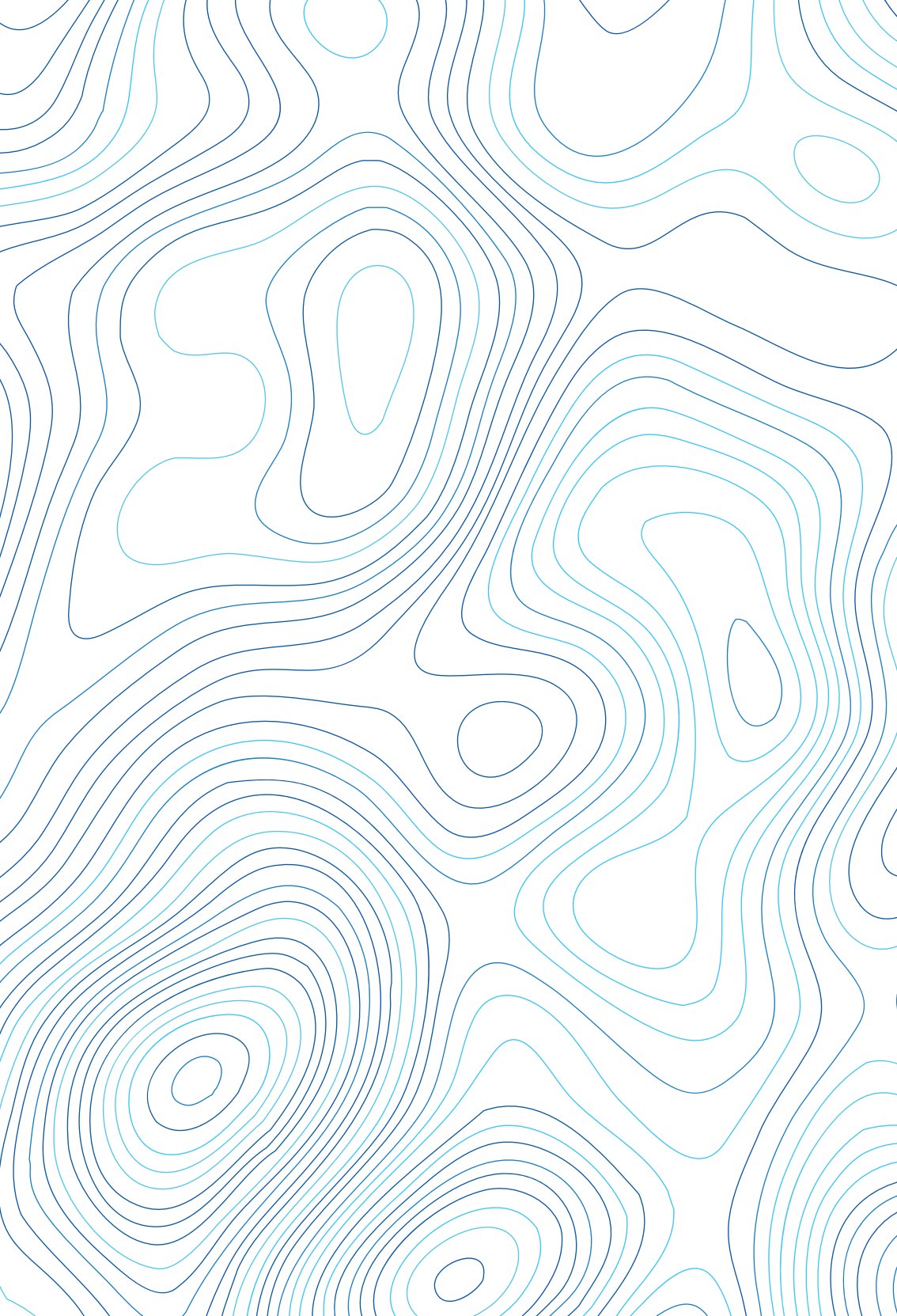
KAERCHER, N. A. Quando a geografia crítica é um pastel de vento e nós, seus professores, midas. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, n. 9, 2007, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/9porto/nestor.htm>>. Acesso em: 12 ago. 2007.

LESTEGÁS, F. R. Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la A.G.E.*, n. 33, 2002, p. 173-186. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1122458>>. Acesso em: 2 fev. 2014.

LIBÂNIO, J. C. *Didática: velhos e novos temas*. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

MONBEIG, P. Papel e o valor do ensino da Geografia e de sua pesquisa. *Boletim Carioca de Geografia*, n. 1 e 2, 1954.

- PASSINI, E. Y. *Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado*. São Paulo: Contexto, 2007.
- PEREIRA, F. I. F.; ARAÚJO, S. de L.; HOLANDA, V. C. H. As novas formas de ensinar e aprender Geografia: os jogos eletrônicos como ferramenta metodológica no ensino de Geografia. *Geosaberes*, Fortaleza-UFC, v. 2, n. 3, p. 34-47, jan. / jul. 2011.
- PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender geografia*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, M. *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). Projeto de Ação Didática: uma técnica de ensino para inovar a sala de aula. In: _____. *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas: Papirus, 2006.
- VESENTINI, J. W. *Repensando a Geografia Escolar para o século XXI*. São Paulo: Papirus, 2009.
- ZABALA, A. *A prática educativa*. Porto Alegre: Artmed, 1998.



OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Francisca Diane P. de Farias¹²

Questionamentos iniciais

As discussões acerca do ensino de Geografia têm ocupado significativo lugar na agenda de debates dessa ciência. Questões didáticas e metodológicas que dizem respeito ao processo de ensino/aprendizagem da Geografia como componente curricular, nos níveis fundamental e médio, estão no centro desse debate, assim como aspectos inerentes à formação inicial e continuada do professor dessa disciplina. As reflexões que proponho tecer ao longo deste ensaio emergiram da minha vivência como professora da disciplina Ensino de Geografia, lecionada nas instituições de ensino UFRN e UERN¹³, e das

12 Mestre em Geografia pela UFRN e doutoranda em geografia pela mesma universidade. Professora da rede municipal de ensino. *E-mail:* dianapfarias@yahoo.com.br

13 No interstício de 2011.2 a 2013.1, lecionei a disciplina Ensino de Geografia no curso de Pedagogia na UFRN. Entre 2013.2 e 2014.2, lecionei a mesma disciplina no curso de Pedagogia da UERN.

leituras teóricas que referenciam a área. É nesse cenário fecundo que afloraram as questões mobilizadoras da presente discussão, cujo enfoque principal diz respeito à formação inicial do professor de Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Meu interesse em propor a discussão se deve, sobretudo, por entender que, a despeito da crescente produção teórica que aborda temas relacionados ao ensino de Geografia, as questões que envolvem especificamente a Geografia Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no tocante à formação inicial dos professores, carecem de maiores reflexões. Decerto que as questões que serão postas e as proposições delas decorrentes não terão caráter conclusivo, bem como não há, de minha parte, a pretensão em responder às demandas da área no âmbito deste texto. O que se pretende é oferecer uma reflexão que contribua para ampliar a visão sobre os elementos que envolvem a formação inicial dos professores de Geografia, que têm ou que terão sob sua responsabilidade o ensino desse componente curricular nos anos iniciais da Educação Básica.

O trabalho docente, em qualquer nível de ensino, requer do professor o exercício da percepção. A maneira como observamos, analisamos e julgamos os anseios e as dúvidas dos nossos alunos deve interferir na escolha dos caminhos teóricos e metodológicos que elegemos para subsidiar nossa prática pedagógica. O modo como mediamos o conhecimento incide diretamente na maneira como este será assimilado pelo aluno. Diante de turmas de graduação em licenciatura, parece-me que esse exercício perceptivo deve ser redobrado, sobretudo quando se leciona uma disciplina que, em linhas gerais, deve apontar “por que, o que e como se ensinar” um dado componente curricular.

Os alunos que cursam a disciplina Ensino de Geografia são oriundos do curso de Pedagogia. São eles que estarão ocupando as salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental na condição de professores. Logo, serão esses profissionais que ministrarão os conhecimentos e conteúdos geográficos para esse nível de ensino, conforme veremos na legislação. O ingresso na disciplina, nas duas instituições mencionadas, é efetuado por alunos que estão cursando o 5º período e tem como pré-requisito a disciplina Didática. Embora esses alunos já disponham de referenciais teóricos que versam sobre os saberes e habilidades da prática docente, a maioria encontra-se imersa em dúvidas, em especial, sobre as ações didáticas do professor de Geografia. A mais constante delas é sobre o que ensinar e como ensinar Geografia para crianças. É compreensível que tenham essas e outras dúvidas, uma vez que o contato com as referências que abordam temas de natureza geográfica só acontece durante a disciplina.

Nessas condições, o desafio que se coloca é o de buscar fornecer elementos que levem esses alunos a pensar sobre o ensino de Geografia e de como poderão desenvolver suas práticas pedagógicas. Para tanto, o primeiro passo é evidenciar que não há um receituário que diga como ensinar, seja a Geografia ou qualquer outro conhecimento. O segundo é discutir com esses alunos sobre a necessidade de articulação entre os saberes e as experiências acumuladas, seja por intermédio das disciplinas já cursadas, seja pela vivência escolar que muitos já possuem. Um número significativo de alunos desempenha a função de auxiliar de professores, assim, eles devem trazer para a sala as diversas situações observadas que marcam o cotidiano escolar e que interferem no processo de ensino/aprendizagem.

É nesse horizonte, marcado por dúvidas e expectativas, que se desdobram as minhas ações à frente da disciplina Ensino de Geografia, sentimentos que partilho com os alunos. Ouvi-los permite que exponham suas dúvidas e expectativas em torno do que pensam sobre a Geografia como conhecimento e, mais precisamente, sobre o seu ensino, o que tem se revelado um caminho metodológico na construção da disciplina, no intuito de construir junto com estes futuros professores elementos que de fato contribuam para guiar sua prática didática e pedagógica.

Como ciência e como disciplina escolar, a Geografia está presente nos currículos da Educação Básica, devendo ser lecionada por um profissional habilitado para este fim. Para tanto, vejamos o que propõe a legislação vigente sobre esse aspecto. Em conformidade com a resolução N° 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), o artigo 2° das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia estabelece que caberá ao profissional dessa área “o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”, sendo responsável por ensinar conforme posto no artigo 5º: “VI – ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”. É importante destacar que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esses conhecimentos são ministrados majoritariamente por um profissional cuja formação inicial é a graduação em Pedagogia; não há, portanto, um professor específico para cada ramo disciplinar.

A partir do que é estabelecido por meio das diretrizes e considerando o contexto experienciado na disciplina Ensino de Geografia, levantamos algumas questões que dizem respeito ao processo de formação inicial do professor dos anos iniciais,

mais especificamente do pedagogo, no que tange ao ensino de Geografia. Sendo da competência desse profissional o ensino dessa área do conhecimento nesse nível da Educação Básica, alguns questionamentos se fazem necessários para se discutir a formação inicial desse professor. Assim, é importante refletir sobre os seguintes aspectos: quais são os saberes e habilidades teóricas e metodológicas específicas da Geografia que precisam ser desenvolvidas por parte desse professor? Pensar acerca dos elementos que envolvem essa questão me parece salutar no que se refere à formação inicial. Muito se tem discutido sobre a qualidade do ensino de Geografia que é ofertado nas escolas de Educação Básica. Porém, a busca por melhorias deve passar, entre outros aspectos, pela qualidade da formação profissional. Espera-se que quanto melhor e mais completa for essa formação (inicial e continuada), maiores serão as chances desse profissional desempenhar suas funções de modo satisfatório.

Nesse contexto, outra questão aparece e encontra-se intrinsecamente correlacionada às demais. Qual o objetivo de ensinar e de aprender Geografia nos anos iniciais? Essa tem sido uma das questões que mais ouço dos alunos que cursam a disciplina Ensino de Geografia. Parte desse questionamento tem origem na própria trajetória dos alunos quando estudantes do Ensino Fundamental e Médio. É comum ouvir dos alunos depoimentos como “eu não me lembro de nada que estudei em Geografia” ou “eu não sei nada de Geografia”. Não lembrar ou dizer que não sabe os conteúdos de Geografia não significa não os ter estudado, ou que, na qualidade de professor, não será capaz de ensiná-los. A partir dessas afirmações, compreendo que caberá à disciplina promover um debate que exponha a importância do ensino nos anos iniciais, evidenciando qual o valor de seus conhecimentos para a formação de crianças em fase de

alfabetização. Essa conscientização reforça o papel do professor nesse processo; em última análise, justifica ao licenciando a busca pela (re)construção dos saberes e habilidades específicos da Geografia para o exercício de sua atividade docente.

Nesse sentido, apresento aqui algumas considerações sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais a partir do que dizem os documentos oficiais, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Geografia, bem como as propostas e reflexões de alguns autores. Por meio dessa análise, é possível depreender quais conceitos e fundamentos alicerçam o ensino de Geografia nos anos iniciais e que, portanto, necessitam ser apreendidos por parte dos professores.

O ensino de Geografia nos anos iniciais: dos objetivos aos conceitos geográficos

O ensino de Geografia nos anos iniciais da escolarização é fundamental para as crianças construírem, no decorrer de sua formação, uma consciência socioespacial que as capacite compreender a realidade em que vivem numa escala local e global. O papel da Geografia é, antes de tudo, desenvolver o senso crítico. A tomada de consciência da realidade social na qual está inserido é o primeiro passo para que o sujeito busque transformar a si e o lugar em que vive. Todavia, esse processo precisa ocorrer de forma orientada. Conhecer os problemas ambientais e socioeconômicos é algo que acontece pela vivência cotidiana do sujeito com o seu lugar de existência e não prescinde que esteja no espaço escolar, muito embora seja nele que o aluno passa a construir de forma mais elaborada reflexões acerca desses problemas.

Se a educação deve formar o sujeito para atuar de modo responsável e consciente dos seus direitos e deveres como cidadão, o ensino de Geografia se destaca no cumprimento desse objetivo em função do conteúdo ambiental, socioeconômico e cultural que fundamenta seus conceitos e conteúdos. Pensar a realidade e estabelecer correlações em diferentes escalas é um caminho para se chegar à lógica que opera na produção e organização do espaço geográfico. Esse é um desafio para o ensino de Geografia, não apenas nos anos iniciais, mas em todas as etapas da Educação Básica.

Os principais objetivos da Geografia a ser ensinada nos anos iniciais giram em torno da leitura e compreensão da realidade espacial, por meio do estudo das relações que o homem estabelece com a natureza na construção da sociedade. Analisar o lugar e a paisagem onde se vive como meio para se interpretar a realidade, suas formas e contextos impressos no espaço geográfico, é parte desses objetivos. No entanto, para que estes ocorram, é preciso considerar a construção das noções básicas de localização, organização e representação do espaço por meio da linguagem cartográfica. O emprego dessas noções “[...] é fundamental no processo de descentração do aluno, facilitando a leitura do todo espacial” (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 11). De modo genérico, esse é o eixo que concentra o ensino da disciplina nos anos iniciais. As proposições dos PCN para o ensino de Geografia nesse nível também apontam para esse sentido. Vejamos alguns dos seus objetivos:

- 1) Reconhecer, na paisagem local e no lugar em que se encontram inseridos, as diferentes manifestações da natureza e a apropriação e transformação dela pela ação de sua coletividade, de seu grupo social;

2) Conhecer e comparar a presença da natureza, expressa na paisagem local, com as manifestações da natureza presentes em outras paisagens;

3) Saber utilizar a observação e a descrição na leitura direta ou indireta da paisagem, sobretudo por meio de ilustrações e da linguagem oral;

4) Reconhecer, no seu cotidiano, os referenciais espaciais de localização, orientação e distância de modo a deslocar-se com autonomia e representar os lugares onde vivem e se relacionam.

Pelo que os PCN estabelecem, o ensino da Geografia nos anos iniciais deve se concentrar no estudo da paisagem e do lugar, entendido como o resultado da relação da sociedade com a natureza e visto como forma de conhecer e interpretar a realidade vivida. A linguagem cartográfica e as noções espaciais de localização devem ser utilizadas como recursos metodológicos que viabilizem, por meio da representação, a análise e compreensão dos fenômenos espaciais. Nesse sentido, a proposta dos PCN converge com o que é apresentado pela maioria dos estudiosos da área, quando veem no lugar e nas paisagens o ponto de partida para o estudo da Geografia nessa etapa da escolarização. Assim, as orientações desses pesquisadores (CALLAI, 2000, 2005, 2010; CASTROGIOVANNI, 2000, 2006, 2010; STRAFORINI, 2008; CAVALCANTI, 1998, 2013) reforçam o sentido de se trabalhar o lugar e a paisagem.

No entanto, é preciso considerar que esses conceitos fazem parte da estrutura teórica e metodológica da ciência geográfica na análise dos fenômenos espaciais. Portanto, possuem fundamentos que os tornam específicos sob o ponto de vista dessa ciência. Ao longo do processo de evolução da Geografia, esses conceitos/categorias ganharam novas definições que ampliam

as possibilidades de análise da realidade em transformação. No que concerne à Geografia Escolar, em função de seus objetivos, esses conceitos são trabalhados de modo adaptado no que se refere à linguagem e à metodologia que deve ser empregada.

Estudar o lugar implica buscar conhecer o espaço em que se vive, observando e analisando os seus aspectos históricos, econômicos, culturais, políticos e sociais dos quais ele resulta. A casa em que se vive, o bairro em que se mora, a escola e a cidade, tudo isso ganha significativo destaque no estudo do lugar; por ser o espaço de referência para a criança, gera maiores possibilidades de observação, representação, comparação e análise. Pensar sobre o que acontece nesses espaços e quais processos históricos e sociais contribuem para que esses lugares possuam as atuais características é fundamental para que as crianças comecem a desenvolver um raciocínio espacial, ou seja, pensem a realidade a partir da análise geográfica.

No entanto, o lugar não pode ser compreendido apenas como um resultado das condições locais.

Estudar e compreender o lugar, em Geografia, significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além das condições naturais ou humanas. Muitas vezes as explicações podem estar fora, sendo necessário buscar motivos tanto internos quanto externos para se compreender o que acontece em cada lugar (CALLAI, 2000, p. 84).

No contexto da globalização, o lugar assume dimensões que transitam em escala local/global. Estudá-lo exige o esforço em compreender como essas dimensões interferem na produção do espaço local. Considerando que as referências espaciais das crianças estão cada vez mais amplas, informações de diversos lugares – próximos e distantes, reais e virtuais – possibilitam

que elas construam análises mais complexas em torno do lugar em que vivem. Como reforça Straforini (2008, p. 93), “o mundo hoje é globalizado e todas as dimensões espaciais, sejam elas bairro ou país, o local ou o global, encontram-se numa íntima relação de proximidade”. Entender essa atual realidade é uma condição necessária para que se possa pensar o lugar em que se vive de modo integrado com as demais realidades, e não de forma hierárquica, fragmentada, como se tudo fosse explicado apenas por fatores que ocorrem naquele determinado espaço.

A paisagem, assim como o lugar, revela a realidade espacial. Podemos dizer que a paisagem é a materialidade do lugar. Ela expõe, por meio das formas que assume, o modo como o homem se relaciona com a natureza, como utiliza seus recursos e transforma o meio em que vive. A paisagem é a marca dos processos históricos e sociais que constroem o espaço geográfico. É o acúmulo de formas passadas e presentes. Seu estudo é imprescindível nos anos iniciais, por ser um caminho metodológico que estimula o desenvolvimento da observação, descrição, comparação e análise da realidade. Para Santos (1988, p. 61-62), “tudo aquilo que vemos, o que a nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.”.

Por estar no domínio do visível, a paisagem revela, em primeira instância, a aparência das formas espaciais. Contudo, seu estudo deve buscar alcançar sua essência, ou seja, compreender as razões de ordem histórica e social de que resulta a paisagem, que “[...] precisa ser apreendida para além do que é visível, observável. Esta apreensão é a busca das explicações do que está por detrás da paisagem[...]” (CALLAI, 2000, p. 97). Não

apenas se acomodar com a aparência, mas buscar entender os fenômenos que originam a paisagem deve ser um caminho na construção de um olhar crítico por parte do aluno. Conhecer e interpretar o lugar e a paisagem como partes da realidade implica entendê-la como resultante de determinados contextos históricos que se modificam de acordo com a dinâmica das relações sociais.

Pelo exposto, fica evidente que o estudo do lugar e da paisagem é um pressuposto básico para que a criança construa e desenvolva a compreensão do seu espaço geográfico. O desenvolvimento da capacidade de representar os lugares e as paisagens por meio da linguagem cartográfica, portanto, torna-se uma ferramenta metodológica indispensável para esse estudo.

A presença da Geografia, como área do conhecimento nos anos iniciais, justifica-se, entre outros fatores, por ser responsável por apresentar “o mundo” às crianças, tendo no lugar e na paisagem local o ponto de partida para se chegar ao todo, ou seja, à realidade, compreendida pela dinâmica entre o local (lugar) e o global (mundo). É importante destacar que, para essa fase do ensino, a geografia se reveste de particularidades, conceitos e categorias devem ser ensinados por meio de uma linguagem compatível com o grau de desenvolvimento cognitivo das crianças. “Ensinar o que o sujeito tem condições de aprender, oportunizará maior segurança, tanto para o aluno quanto para o professor. Assim, torna-se importante trabalharmos com esses alunos as noções básicas que os levem à compreensão do espaço” (CASTROGIOVANNI, 2006, p. 37).

O trabalho pedagógico do professor precisa estar orientado de modo a conhecer e respeitar as etapas cognitivas e intelectuais das crianças, gerando condições favoráveis para

o desenvolvimento de sua aprendizagem. Nos anos iniciais, igualmente importante como aprender a ler, escrever e realizar as operações matemáticas, deve ser aprender a ler o espaço, conhecer o lugar em que se vive e com o qual mantém relações (locais/globais), saber orientar-se utilizando referências de localização, bem como representá-las por meio da linguagem cartográfica. A importância desses saberes na formação do aluno contribui sobremaneira para a construção de uma educação que garanta o pleno exercício da sua cidadania. O professor, na qualidade de mediador, precisa assumir uma postura didática que torne esses conhecimentos acessíveis para o aluno, adotando estratégias metodológicas que contribuam positivamente no processo de ensino/aprendizagem. Para tanto, é preciso investir numa formação inicial que permita ao futuro professor a construção das habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento de uma prática docente que atenda a esses objetivos.

Das competências e habilidades: o que se espera do professor de Geografia dos anos iniciais

As habilidades e competências que configuram o exercício da docência se constituem de modo contínuo, passando pela formação inicial, através da aquisição dos diversos conhecimentos teóricos e práticos construídos durante o curso de graduação, e que se ampliam durante as ações didáticas e pedagógicas vivenciadas no cotidiano profissional.

O ensino de Geografia nos anos iniciais ocupa um lugar essencial para a formação de crianças. Conforme explicitado, como campo da ciência e como disciplina escolar, a Geografia

construiu, ao longo de sua história, um corpo conceitual, uma linguagem metodológica que particulariza suas análises socioespaciais. Resguardando as devidas particularidades, assim como na ciência, na Geografia Escolar, os conceitos inerentes a esse campo também fazem parte dos conteúdos abordados em sala de aula. Ou, ainda, podemos dizer que os conceitos orientam as possibilidades analíticas dos conteúdos, inclusive os programados para os anos iniciais. Nesse contexto, não se pode conceber uma prática docente que não prepare o profissional de modo a oferecer uma clara compreensão dos conceitos e conteúdos a serem ensinados. Mesmo não sendo o domínio teórico que defina a prática docente, esta será sempre um processo dialógico que se estabelece entre conhecimentos específicos da área que se ensina e os pedagógicos.

Para essa análise, o interesse se volta para uma reflexão sobre quais as habilidades e saberes (geográficos e pedagógicos) compete ao professor de Geografia dos anos iniciais, tendo em vista os objetivos e conceitos apresentados. Sendo o licenciado em Pedagogia o professor que assumirá o ensino dessa área, faz sentido pensar como o curso de formação inicial, no caso, a graduação, tem preparado esse profissional. Aqui, abro um precedente para expor que não é minha intenção discutir o currículo do curso de Pedagogia, nem dar um parecer acerca da formação de seus cursistas. Nossa análise se limita a pensar e a refletir a respeito das questões levantadas, tomando como ponto de partida a minha vivência como professora. No mesmo sentido, as experiências expostas não representam a realidade total da formação inicial dos professores dos anos iniciais; refletem, apenas, uma representação parcial de uma realidade maior e mais complexa.

Nesse processo, cabe à formação inicial, entre outros aspectos, propiciar ao licenciando as condições para que este possa ter clareza da sua função social como professor, e da valorização e pertinência do conhecimento que por ele será lecionado. Ao falar sobre os cursos de formação de professores, Pimenta (2009, p. 17-18, grifo da autora) ressalta:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor. Ou que colabore para sua formação. [...] Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar, como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irrem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Compreender o trabalho docente como contribuição ao processo de humanização requer do professor a construção de uma visão que abranja, de um lado, a significação social de sua função e os valores que conferem a sua prática, e do outro, a importância do conhecimento ensinado para a emancipação sociocultural dos seus alunos e de si mesmo. Nesse contexto, urge também a necessidade de se pensar quais instrumentos os cursos de licenciatura têm oferecido aos graduandos para que possam dispor de meios que lhes possibilitem o desenvolvimento inicial das habilidades e competências essenciais ao exercício da docência. Corroborando a perspectiva exposta por Pimenta (2009), Callai (2003), ao se referir especificamente à formação da Geografia, enfatiza o papel da instituição formadora, no sentido de promover ao graduando a aquisição dos conhecimentos básicos acerca dos métodos e fundamentos científicos próprios dessa área.

Essa base fundamental para a formação do profissional (seja ele professor ou técnico) deve ser construída pelo sujeito individual, inserido no trabalho coletivo, e o ensino de graduação deve ser realizado de tal modo que possibilite produzir um saber que o habilite ao exercício profissional. Essa não é apenas tarefa do sujeito, mas da instituição [...]. A competência profissional é algo que exige uma formação holística, o que supõe o conhecimento e a apropriação dos referenciais teóricos fundamentais, o domínio do método da ciência com que trabalha e a possibilidade de saber escolher as técnicas como estratégias operacionais adequadas. Além disso, ter acesso às informações, ao conhecimento historicamente produzido e, principalmente, saber como recuperá-los, organizá-los e como usá-los (CALLAI, 2003, p. 21).

Nessa perspectiva, os fundamentos profissionais ocorrem por meio do domínio teórico/conceitual do conteúdo com que se trabalha em um processo que envolve, simultaneamente, a elaboração individual do sujeito e os subsídios que a sua formação lhe confere. Cabe à instituição oferecer um ensino que permita a construção e a apropriação do conhecimento por parte do aluno. No tocante ao professor de Geografia dos anos iniciais, o processo de formação precisa dar conta das especificidades teóricas e conceituais que abrangem o conhecimento geográfico. Esse domínio guiará sua prática na escolha das estratégias metodológicas que melhor se adéquem à realidade.

Nas palavras da autora supracitada, a competência profissional exige uma formação holística. Um pensamento bastante apropriado no que se refere à docência, que demanda considerar os diversos elementos que envolvem o processo de ensino/aprendizagem para o qual a prática docente se volta. O licenciando em Pedagogia terá sua formação também mediada por outras áreas do saber, entre elas, a Geografia. A compreensão dos saberes pedagógicos e dos conhecimentos

científicos é, nesse sentido, um caminho eficaz na construção das habilidades e competências que se espera desenvolver por parte do professor de Geografia.

No que se refere ao ensino dessa área nos anos iniciais, os conceitos de lugar e paisagem, aliados às noções de localização espacial, constituem a base dos conteúdos a serem desenvolvidos nessa fase do ensino, como vimos anteriormente. No entanto, compreender em que consiste cada conceito é imprescindível para que o professor possa construir estratégias didáticas e metodológicas que orientem os educandos na elaboração desses conhecimentos.

A observação em sala de aula me permite construir algumas reflexões que ajudam a pensar o contexto em que alunos de graduação (re)elaboram o conhecimento de natureza geográfica trabalhado na disciplina Ensino de Geografia, e que posteriormente guiará sua prática didática. É importante considerar que os alunos de graduação trazem consigo uma série de conhecimentos geográficos, elaborados no Ensino Fundamental e Médio, e obtidos por meio das relações espaciais que mantêm com os lugares.

Da mesma forma, os conceitos de território, região, lugar e paisagem também fazem parte do imaginário desses alunos, sobretudo porque, a despeito dos sentidos que assumem para a ciência geográfica, também são utilizados por outros ramos do conhecimento e pelo senso comum, e por isso assumem sentidos variados. O desafio inicial consiste em considerar as referências dos alunos e, a partir delas, buscar, com eles, a reelaboração dos conceitos, tendo por base os pressupostos teóricos que conferem especificidade geográfica.

No processo de ensino/aprendizagem da disciplina, as discussões acerca dos conceitos/categorias geográficos de território, região, lugar e paisagem têm sido significativas para adotar como estratégia metodológica a realidade vivida por esses alunos, como forma de exemplificar em que consiste cada conceito sob a ótica da Geografia. Dessa forma, a apreensão tem se mostrado mais significativa. Na medida em que os alunos reelaboram o próprio conhecimento geográfico, passam a pensar de forma mais autônoma sobre as possibilidades didáticas e metodológicas que poderão explorar em sala de aula. Desse modo, dialogo com Callai (2003, p. 38), cuja posição é de que:

o próprio curso de graduação deve permitir aos licenciados que exercitem uma prática de sala de aula que não seja a mera repetição de conteúdos transmitidos a cada semestre [...]. O professor da universidade deveria dar condições a que o próprio aluno consiga transformar as informações, as leituras, as discussões e exposições em sala de aula em conhecimento organizado por ele próprio, isto é, que faça a construção de sua aprendizagem exatamente aquilo que será exigido dele em sala de aula nos ensinamentos fundamentais e médio.

Nessa perspectiva, a disciplina assume maior relevância no sentido de proporcionar aos alunos a construção dos conhecimentos e das habilidades que serão desenvolvidos em sua prática pedagógica. Ainda nesse contexto, o processo de apropriação dos conceitos deve ocorrer, levando em consideração a relevância de seus pressupostos teóricos, com a leitura e interpretação do espaço. É fundamental que o aluno seja capaz de diferir e articular cada conceito de acordo com suas particularidades. Esse exercício é proposto em sala de aula, por meio de discussões que tratam da realidade local vivenciada pelos alunos, sobretudo quando se discute o conceito de lugar e paisagem, tão empregados nas orientações metodológicas

do ensino de Geografia nos anos iniciais. Essa compreensão favorece o aluno, pois a competência teórica é o que, de certa forma, pode garantir que este, na condição de professor, não faça interpretações equivocadas dos conceitos utilizados, bem como saiba escolher os melhores caminhos para realizar a transposição didática entre o conhecimento de cunho científico e aquele que será trabalho nas salas de aula do Ensino Fundamental.

Ainda no que confere às competências e habilidades, do ponto de vista teórico/prático, fundamentais para a atividade do professor de Geografia, destacam-se as que dizem respeito à chamada alfabetização cartográfica. Alguns autores, entre eles Castrogiovanni (2000), afirmam que muitos professores que atuam nos anos iniciais não foram alfabetizados em Geografia, ou seja, entre outros aspectos, não dominam totalmente as noções básicas de localização, orientação espacial e representação espacial. A pergunta que se coloca é: como ensinam aquilo que não têm domínio? O resultado que podemos intuir a partir dessa realidade é o de que esses conceitos e habilidades pouco são trabalhados em sala de aula, ou quando são, dão-se de forma insatisfatória. Callai e Callai (2010, p. 65) afirmam que, na ausência de uma orientação clara e segura do que ensinar,

[...] o professor se preserva, trabalhando nada ou muito pouco desta área do conhecimento, ou arrisca-se ensinando o que lhe parece mais adequado. O resultado em qualquer uma das hipóteses tem sido frustrante para alunos, para professores e, por que não, para os pais.

Uma das dificuldades para se evitar que essa realidade se perpetue é sanar algumas das deficiências apresentadas pelos estudantes de licenciatura. Estando no Ensino Superior, sem que tenham a alfabetização cartográfica completa, torna-se mais difícil discutir como esses procedimentos devem ser trabalhados com os alunos. No entanto, essa é uma tarefa

difícil, uma vez que nem sempre é possível aprender em uma disciplina de graduação todo o conteúdo que deveria ter sido apreendido durante a Educação Básica.

A exemplo do que ocorre na disciplina Ensino de Geografia, observo que muitos alunos têm dificuldades em compreender as noções básicas de localização e leitura cartográfica. Dessa forma, é preciso encontrar estratégias de ensino que os levem, simultaneamente, a desenvolver seu raciocínio espacial e a construir possibilidades metodológicas que possam ser adaptadas ao contexto da sala de aula em que irão lecionar. O caminho encontrado tem sido trabalhar por meio de oficinas lúdicas nas quais os alunos, sob minha orientação e com base em referências teóricas, desenvolvem atividades práticas empregando as noções de localização cartográfica e representação espacial. Essa tem sido uma experiência positiva para os alunos, ao passo que aprendem e/ou ampliam seus conhecimentos e elaboram alternativas para desenvolver durante a prática docente.

A formação inicial dos professores, inclusive a do professor de Geografia dos anos iniciais, é um ponto estratégico para se alcançar a qualidade do ensino desse componente curricular presente na escola básica. Para esta reflexão, buscou-se evidenciar a necessidade de se discutir as habilidades e saberes que são requisitos para a prática docente nessa área. Tomando como referência os objetivos propostos pelos PCN para o ensino de Geografia nos anos iniciais e as abordagens de autores e pesquisadores na área de ensino, é possível chegar ao entendimento de que o exercício docente nessa fase da aprendizagem requer do profissional o desenvolvimento de saberes e habilidades que inicialmente lhe assegurem a capacidade de orientar e mediar os conteúdos e conceitos inerentes à Geografia estudada nos anos iniciais.

Para tanto, espera-se que durante a formação inicial, compreendida aqui como sendo o curso de licenciatura em Pedagogia, seja possível a aquisição e apreensão desses saberes e habilidades, ou parte deles, no tocante aos conceitos e fundamentos teóricos que especificam o conhecimento produzido pela Geografia, o que reforça, sobremaneira, a qualidade da formação inicial. Não menos importantes são os saberes e habilidades advindos do conhecimento didático/pedagógico que envolve o processo de ensino/aprendizagem, especialmente das crianças, no que se refere à Geografia.

É preciso, portanto, conhecer cada etapa de seu desenvolvimento cognitivo para propor atividades que se adéquem a cada fase. Saberes específicos (geográficos) e pedagógicos não devem ser vistos de modo hierárquico, nem fragmentado, mas compreendidos como uma única fase do processo de ensinar e aprender Geografia. Dessa forma, acredito que a busca pela competência docente inicia-se na formação inicial, na construção de uma sólida base teórico-conceitual e de uma prática que se (re)constitui e se (re)elabora na vivência cotidiana.

Referências

- CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). *Ensino de geografia: práticas e textualização no cotidiano*. Porto Alegre: Mediações, 2000.
- CASTROGIOVANNI, A. C. *Brincar e cartografar com diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial*. 2. ed. Porto Alegre: EDPUCRS, 2006.
- CASTROGIOVANNI, A. C. *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 5. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2010.

CALLAI, H. C.; CALLAI, J. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, A. C. *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 5. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2010.

CALLAI, H. C. *A formação do profissional da geografia*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

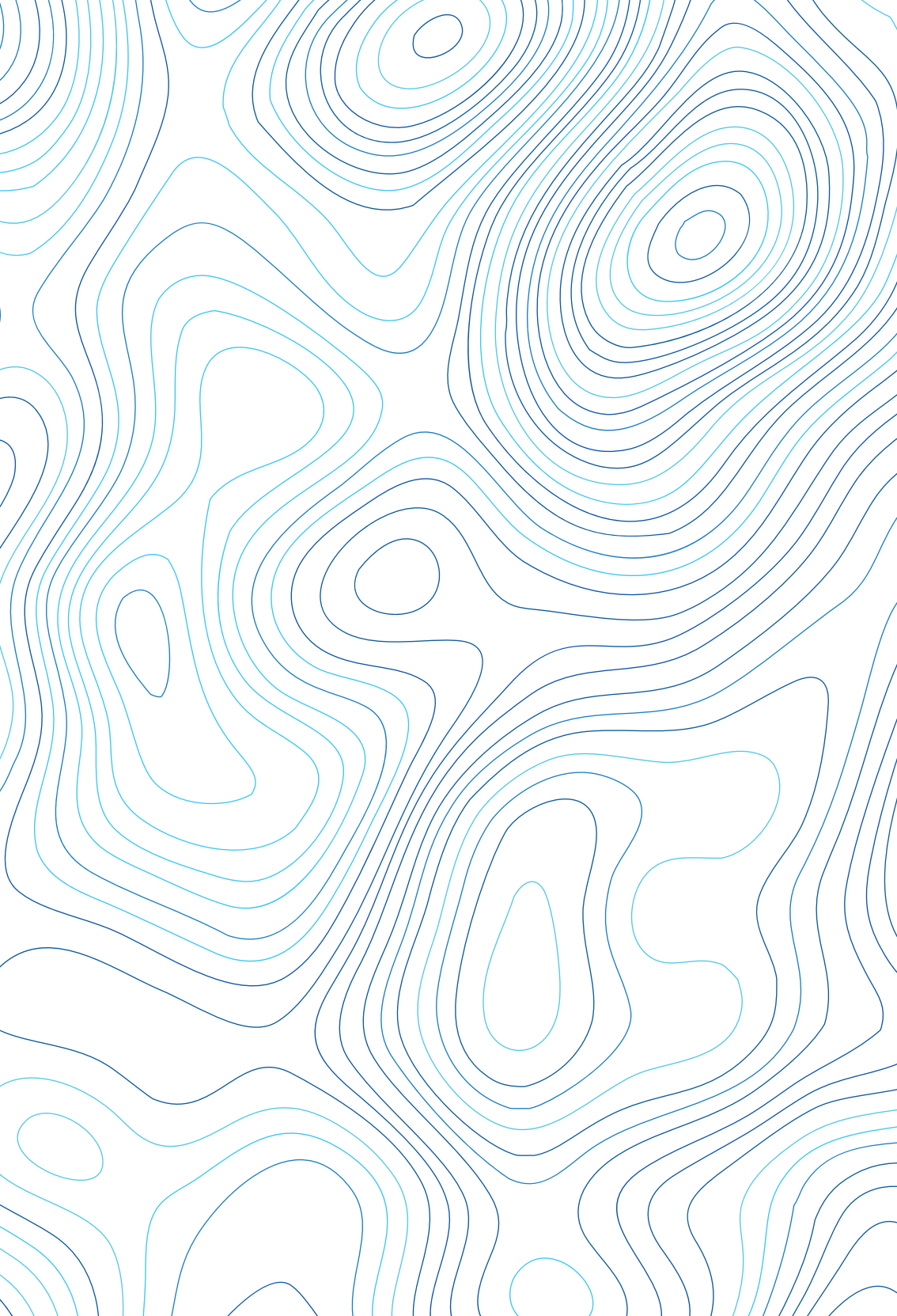
CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, L. S. *Geografia, escola e construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1998.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, M. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1988.

STRAFORINI, R. *Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008.



OBSERVAÇÃO DO TEMPO METEOROLÓGICO E ENSINO DE GEOGRAFIA: POSSIBILIDADES CONSTRUTIVAS DE CONCEITOS CIENTÍFICOS EM NATAL/RN

João Correia Saraiva Júnior¹⁴

Introdução

As metodologias do Ensino de Geografia vêm apresentando, nas últimas décadas, propostas pedagógicas que buscam superar a perspectiva de memorização dos conceitos e a pouca reflexão sobre a importância dos fenômenos naturais. Tratando-se da dinâmica atmosférica, tal situação parece ser agravada, em particular, sobre a compreensão dos dados meteorológicos no entendimento dos fenômenos climáticos e, conseqüentemente, a influência destes sobre a sociedade.

Muitos avanços precisam ser concretizados, sobretudo na Educação Básica, na qual os estudantes, em geral, sentem

14 Professor de Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. E-mail: joao.correia@ifrn.edu.br

dificuldades na construção de modelos mentais que sustentem a compreensão da dinâmica climática global e das particularidades dos lugares.

No ensino de Geografia, os conteúdos de climatologia ganham um significado especial, pois tratam da influência direta dos fenômenos sobre a sociedade e os ecossistemas. Aquecimento global, estiagens, inundações urbanas, tempestades, nevoeiros e derretimento das geleiras são fenômenos de grande repercussão nos meios de comunicação, embora sejam, muitas vezes, tratados com sensacionalismo e falta de seriedade, atingindo diversos segmentos sociais e consequentemente estudantes em formação. Assim, discutir em sala de aula tempo, clima e ação dos fenômenos sobre as pessoas tem se tornado uma tarefa ímbar em meio a tantas possibilidades.

Partindo da premissa de que a função do ensino de Geografia também é de potencializar a construção do conhecimento da dinâmica atmosférica e de sua influência sobre a sociedade, revelamos neste capítulo uma prática pedagógica que prioriza a construção dos saberes a partir da observação do tempo e da coleta de dados meteorológicos.

O objetivo dessa prática pedagógica foi investigar a aplicabilidade da metodologia de observação do tempo meteorológico em turmas do Ensino Médio integrado do campus do IFRN-Natal Central, como forma de tentar dinamizar o ensino de Geografia e auxiliar na produção do conhecimento. A justificativa para a realização de tal trabalho repousa na necessidade de avaliarmos constantemente as atividades propostas em sala de aula, de forma a contribuirmos para um ensino de Geografia mais dinâmico e capaz de auxiliar os estudantes na compreensão dos fenômenos naturais.

Outros trabalhos foram realizados nessa perspectiva a exemplo dos estudos de França Junior e Malysz (2010), realizado em Maringá/PR. Maia e Maia (2010) também discutem a execução de atividades de observação do tempo e a sistematização das características climáticas com estudantes do ensino básico na Bahia. Além disso, Maia, Silva e Christofolletti (2012) relatam a aplicação dessa proposta com estudantes em Salvador.

Um elemento comum nos trabalhos citados é o envolvimento dos estudantes na atividade e a utilização de uma tabela para registros diários e posterior descrição feita pelos discentes. Neste trabalho, optou-se por analisar a resposta dos envolvidos quanto às suas percepções e avaliação da atividade realizada.

Em Natal/RN, as características climáticas convidam a refletir sobre a dinâmica do tempo atmosférico. A influência das brisas, o decréscimo na temperatura durante o inverno e as altas taxas de insolação na maior parte do ano são marcantes no cotidiano dos moradores e visitantes da cidade.

A metodologia contemplou a revisão bibliográfica de autores que discutem práticas pedagógicas em Geografia, em particular, a proposta de observação do tempo meteorológico. Foi realizada previamente a proposta às turmas do primeiro ano para a coleta de dados em um intervalo de 15 dias, com registros fotográficos e pesquisas pela internet. Os estudantes foram divididos em grupos e apresentaram os resultados por meio de *slides* e preenchimento de planilhas. Posteriormente, foram aplicados questionários aos estudantes para coleta de dados referentes à eficiência da atividade e, finalmente, realizada a tabulação dos dados.

De forma geral, espera-se contribuir com a melhoria nas práticas da Geografia Escolar, de forma a tornar os conteúdos referentes ao tempo e ao clima mais próximos da realidade dos estudantes.

Metodologia

A atividade foi proposta às turmas do primeiro ano do Ensino Médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), campus Natal Central, distribuídos nos turnos matutino e vespertino, totalizando 110 discentes participantes da realização do exercício proposto. Destes, um total de 68 alunos participaram dessa pesquisa mediante a aplicação e respostas do questionário.

Foram distribuídos grupos de seis estudantes em cada turma e dadas as orientações com 30 dias de antecedência. O período de coleta dos dados pelos estudantes totalizou 15 dias, culminando com a apresentação em *slides* nos dias seguintes. Além da consulta nos *sites* do Instituto Nacional de Meteorologia (INMET), responsável pela atualização dos dados meteorológicos, os participantes fizeram registros diários dos dados sobre os campos térmico, higrométrico e da direção do vento, e fotografaram as nuvens para posterior classificação.

A tabela proposta (Tabela 1) com os dados continha as informações adaptadas do trabalho de Rossato e Silva (2007) e França Junior e Malysz (2010). Foi planejado um tempo curto de observação em função da realidade curricular dessas turmas de Geografia. O modelo incluiu a coleta de dados meteorológicos, sensação térmica e tipos de nuvens. Cada grupo precisou fazer registros fotográficos diários das condições de tempo (particularmente das nuvens), no mesmo horário, ao longo de 15 dias.

Tabela 1 – Atividade de observação do tempo meteorológico

	1° dia	2° dia	3° dia	4° dia	5° dia	6° dia	7° dia	...
Intensidade do vento-A								...
Precipitação-B								...
Nuvens-C								...
Temperatura-D								...
Sensação térmica-E								...
Umidade-F								...
Direção do vento-G								...

A) Forte (FO); Mediano (ME); Fraco (FR); B) Registrar o horário da precipitação pluvial e duração; C) Descrever os tipos de nuvens observadas em cada dia; D, F, G) Obter dados no *site* <http://www.inmet.gov.br/portal/>; E) Agradável-AG; Regular-RE; Insuportável-IN. Fonte: Adaptado de Rossato e Silva (2007) e França Junior e Malysz (2010) pelo autor.

Os estudantes apresentaram os resultados em sala (tempo máximo de 20 minutos para cada grupo) e as discussões sucediam ao final de cada apresentação. Para maior compreensão da efetividade da proposta, foi aplicado um questionário alguns dias após a realização da atividade. As perguntas foram elaboradas objetivando investigar se o(a) entrevistado(a): 1) considerava o conteúdo de climatologia importante para a compreensão do mundo; 2) se a atividade de observação do tempo ajudou na compreensão do conteúdo de climatologia, em especial, na do Rio Grande do Norte; 3) quais as informações que o(a) entrevistado(a) descobriu e quais lhe chamaram mais atenção; 4) se o(a) entrevistado(a) teve dificuldades na obtenção das informações solicitadas e, em caso positivo, quais foram os entraves; 5) imaginar e expor,

se fossem estudar novamente o assunto de climatologia, quais assuntos gostariam que fossem discutidos.

Após a devolutiva dos questionários respondidos, partiu-se para a tabulação e interpretação dos dados. Alguns participantes foram identificados por meio das letras A, B, C, D, E, F e G.

Práticas pedagógicas em Climatologia

Ensinar Geografia pode se tornar uma tarefa difícil diante de tantas informações divulgadas nos meios de comunicação. Dialogando com Fernandes (2003) sobre o ensino de Geografia, é importante que o professor, antes de dar respostas, questione-se sempre *a quem, o que, quando e como* ensinar. Nesse sentido, a reflexão teórica discutida neste trabalho prioriza o *como* abordar os conteúdos referentes à dinâmica climática.

Segundo Rossato e Silva (2007), é pertinente analisar *como o clima é abordado em sala de aula*. O ensino de Geografia deve incentivar a reflexão sobre a relação entre a sociedade e a natureza sob o viés da influência do clima. Ainda segundo esses autores, muito se fala sobre a abordagem climática na perspectiva dinâmica, no entanto, comumente realizam-se práticas embasadas na climatologia tradicional e separativa, cujos elementos são analisados separadamente ou ainda caracterizados pelas dificuldades de compreensão pelo fato de ensino ser centralizado na figura do professor.

Mas o que seria a perspectiva dinâmica em Geografia? Aqui se faz necessária uma breve reflexão: o ensino dinâmico é aquele capaz de promover a participação efetiva dos alunos. Além disso, segundo Barros e Zavattini (2009), o ensino dinâmico é aquele capaz de promover a abordagem da *Climatologia*

Dinâmica – que procura analisar as variações dos elementos do clima por meio de dados concretos, preferencialmente diários, na tentativa de alcançar as sequências rítmicas que explicam tais variações – em sala de aula. Assim, a participação efetiva dos alunos na sistematização dos dados meteorológicos e a possível compreensão dos aspectos climáticos só podem ser alcançadas se envolvermos os estudantes na coleta diária dos dados, efetivando uma atividade prática condizente com a proposta preconizada em Brasil (1998), quanto a possibilitar a compreensão dos fenômenos da natureza e a analisar os espaços considerando a influência dos eventos da natureza e da sociedade.

Segundo Farina e Guadagnin (2007), as atividades práticas são elementos de motivação para a aprendizagem. Incentivar a autonomia, incluir atividades que proponham os registros de forma individual ou em grupo auxiliam na construção do conhecimento. Desse modo, orientar os estudantes a buscar e confrontar as informações dos livros com os fenômenos diários potencializa a compreensão dos conteúdos de forma mais efetiva.

Logo, buscou-se tornar prático, material, real, palpável e mensurável a observação de fenômenos do tempo que os alunos conhecem, mas não sabem ao certo explicar. Quando se propõe uma observação mais acurada, a anotação na tabela, a discussão, possibilita-se essa conexão entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. Nesse momento, o papel do professor é fundamental como mediador desse processo.

Seguindo esse raciocínio, e de acordo com Vesentini (2009, p. 144):

A preocupação do professor não é nem deve ser com a percentagem disto ou daquilo (de cartografia, geomorfologia, climatologia ou geografia urbana) no conteúdo da geografia escolar e, sim, com o desenvolver nos alunos o raciocínio

geográfico, o espírito crítico, a capacidade de relacionar informações e extrair conclusões, a capacidade de refletir sobre o seu lugar, de apontar os seus problemas, de propor soluções, e assim por diante.

Ainda conforme Vesentini (2009), o ensino de Geografia (da educação em geral) é ensinar o aluno a aprender, a pesquisar, a ter autonomia! É deixar o educando conhecer o mundo em que vive, desde a escala local até a regional, a nacional e planetária. Nesse sentido, já não interessa tanto se estudamos a natureza em si, mas se estamos tendo condições de contribuir no processo intelectual dos alunos para que eles possam realizar análises integradoras do meio ambiente.

Destaca-se, ainda, a possibilidade de realização das associações do tempo com o conforto térmico humano. O corpo humano funciona como uma “estação meteorológica ambulante”. Segundo Fialho (2007), as sensações corpóreas são registradas no cérebro e automaticamente associadas às condições de tempo, facilitando o estabelecimento de conexões entre sensação e ambiente. Falar das próprias sensações com relação ao tempo (quente, frio, agradável) pode auxiliar na construção das ideias que servirão de base para processos mais complexos, como movimentação das massas de ar. Partir do mais simples, das sensações individuais, do local, representa uma das possibilidades de avançar para a dinâmica global.

Assim, partindo dessa premissa de realização de atividades práticas como propostas de melhorias no ensino de Geografia, as médias térmicas, máximas/mínimas térmicas e higrométricas, amplitude térmica, sensação térmica, tipologia das nuvens e direção dos ventos foram conteúdos explorados na realização dessa atividade.

Tempo(s) e percepções: o olhar do estudante

Quanto às apresentações, a participação dos alunos foi efetiva, contando com a produção dos *slides* pelos grupos. Os resultados apontam que os estudantes avaliaram o conteúdo de climatologia e a atividade como positivos enquanto conhecimento de mundo e importantes na construção dos conceitos básicos.

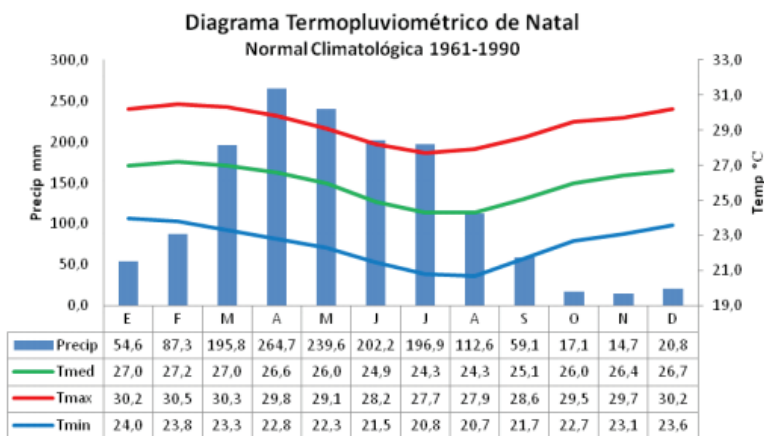
Quando questionados se consideravam o conteúdo de climatologia importante para a compreensão de mundo, 100% dos entrevistados afirmaram ser fundamental entender a influência dos fenômenos climáticos sobre a sociedade e os sistemas naturais. Surgiram respostas complementares como: “O clima influencia a vida das pessoas em vários aspectos, e entendê-lo ajuda a compreender não só as pessoas como os elementos naturais.” (A); “É importante entender as mudanças climáticas para sabermos, mesmo que de forma mínima, controlar o ambiente em que vivemos, estudar o porquê dessas alterações.” (B); “É através do tempo e do clima que compreendemos os intemperismos físicos e biológicos.” (C); “É importante estudar o clima para sabermos sua influência em outros aspectos naturais, como a vegetação e o relevo. Assim como as atividades humanas que vêm influenciando significativamente no clima, nos últimos tempos.” (D); “[...] como a imigração e emigração da população pelo clima desfavorável, decorrendo disso muitos acontecimentos [...]” (E).

Nota-se que há uma diversidade de argumentos que sustentam a importância dos estudos climáticos. Algumas respostas, inclusive, apontam situações que envolvem a compreensão da influência da sociedade sobre o clima e deste sobre a economia e as migrações.

Quando questionados se a atividade de observação do tempo ajudou na compreensão do conteúdo de climatologia, em particular na do clima do RN, também 100% dos entrevistados afirmaram que sim. No entanto, nota-se que houve um equívoco quando alguns afirmaram ter conhecido as variações de clima e tempo do Rio Grande do Norte, quando foram observadas apenas as condições meteorológicas de 10 dias, na capital Natal.

Todavia, para o entendimento do clima regional, os conceitos básicos devem ser discutidos e compreendidos. Observando-se a Figura 1, destaca-se a linguagem gráfica normalmente utilizada na representação dos dados meteorológicos. Os climogramas unem diversos dados referentes à temperatura e à pluviosidade, os quais são distribuídos em uma escala temporal.

Figura 1 – Diagrama Termopluiométrico de Natal



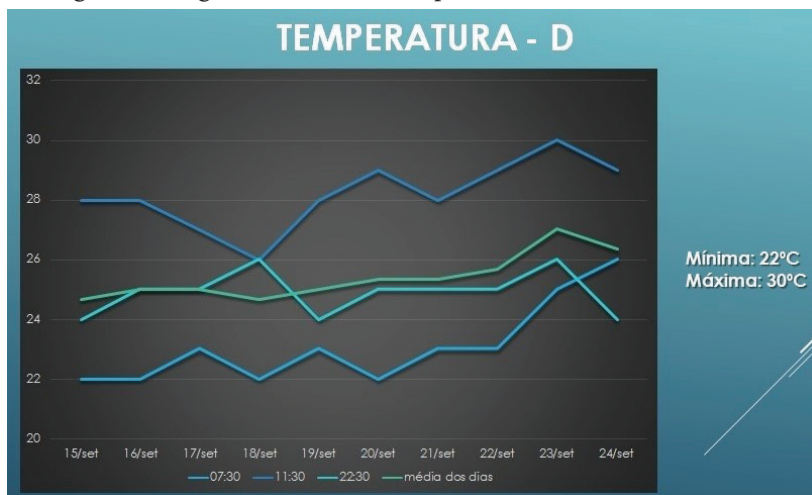
Fonte: Alexandre, Garcia e Nunes (2013)

Com isso, ao invés de simplesmente interpretarem um climograma, os estudantes passam a produzi-lo, integrando a linguagem matemática na interpretação dos fenômenos. As respostas foram diversas: “Sim, uma vez que foram analisados aspectos relacionados às nuvens e às precipitações, e em como variou.” (A); “Sim, porque isso foi uma experiência muito boa, depois dela não sabemos do clima do nosso estado apenas na teoria, mas também na prática.” (B); “Sim, conhecemos as variações de temperatura e umidade do nosso estado.” (C); “Sim, é a partir da observação que compreendemos as características climáticas do lugar onde vivemos.” (D); “Sim, eu vi na prática o que estudei teoricamente sobre o clima do RN. Ao conhecer os tipos de nuvens, sabemos que a ocorrência de chuva era mínima porque a nuvem que prevalece não é tão carregada de gotículas de água.” (E); “Ajudou sim, uma vez que não nos prendemos só à internet. Fomos observar e listar nossas próprias conclusões, fixando mais o assunto.” (F); “Sim. Porque quando observei o tempo comecei a entender melhor como funciona a climatologia.” (G).

Muitos destacaram a contribuição da realização da atividade prática, o que estimulou o confronto entre a teoria e a prática. Nesse sentido, destacam-se França Junior e Malysz (2007) quando afirmam que devemos divulgar técnicas e metodologias de ensino a fim de que um maior número de pessoas possa entender a dinâmica atmosférica.

Como forma de expressão do trabalho realizado, os grupos socializaram as observações e produziram material gráfico referente aos parâmetros indicados na tabela. Na Figura 2, um grupo de estudantes fez o registro das temperaturas em horários diferenciados e sintetizou as informações como estão no gráfico:

Figura 2 – Registro diário das temperaturas durante a atividade



Fonte: Dados cedidos pelos estudantes (2014)

Uma das respostas chamou atenção, pois o(a) participante considerou a atividade “desnecessária”. A atividade consistia em analisar os dias e classificá-los, entretanto, este(a) respondeu: “Apenas com uma abordagem geral seria possível explicar o clima da região”. Nesse caso específico, o(a) entrevistado(a) compreendeu que a atividade consistia em classificar os dias segundo aquelas categorias e considerou que apenas uma abordagem geral seria suficiente para a compreensão do clima do Rio Grande do Norte. Provavelmente não ficou claro para ele(a) que, a fim de se ter o entendimento do clima regional, faz-se necessário conhecer a metodologia de classificação climática, a qual necessita de registros diários das condições atmosféricas.

Quando questionados sobre quais informações lhes chamaram mais atenção, 70% dos entrevistados afirmaram ter sido a classificação das nuvens e sua relação com as condições

térmicas e higrométricas. Os outros 30% destacaram a mudança do tempo, eventualmente de forma brusca, com luminosidade intensa pela manhã e chuvas no período vespertino. As respostas transcritas a seguir traduzem os resultados das informações mais relevantes: “[...] que havia vários tipos de nuvens e como o céu era diferente em algumas horas do dia” (A) e “As diversas formas como o tempo pode estar e a rapidez como ele pode mudar, pois gostei de acompanhar as transformações decorrentes da observação.” (B).

Todos os participantes obtiveram as informações sem dificuldades. Nesse caso, deve-se levar em consideração a realidade do IFRN, que dispõe de laboratório de informática para coleta de dados pelos alunos, das 7h às 22h. Em outras instituições, provavelmente, a realização da atividade não seria possível, em função da inacessibilidade da internet nas escolas e nos domicílios. Assim, para proposição de qualquer trabalho, o professor deve ter sensibilidade para apresentar atividades de pesquisa que sejam compatíveis com a realidade do aluno.

Na última questão, os participantes sugeriram diversos temas a serem estudados em climatologia como a “A influência do clima nas atividades comerciais e industriais”; “Realizar essa atividade por um período mais extenso”; “O possível clima futuramente”; “Como a mudança climática influencia na economia e na história populacional brasileira”; “A variação do clima na cidade de Natal”. Dois entrevistados destacaram ainda a curiosidade em discutir as características climáticas do lugar onde residem (independentemente da escala de análise) e a sua influência sobre a sociedade.

Mesmo que a realização da atividade tenha sido apontada pelos estudantes como experiência positiva, ressalta-se

a limitação que essa metodologia possui quando não insere a dinâmica social. Afinal, por mais adequada que seja uma metodologia para a abordagem de um determinado conteúdo, outros mecanismos que facilitem a aprendizagem devem ser difundidos. Assim, as possibilidades de abordagem da climatologia são inúmeras e podem ser melhoradas, também, de acordo com as curiosidades dos próprios estudantes, concretizando um ensino que atenda ao currículo institucionalizado e aos anseios dos alunos em formação.

Considerações finais

Segundo as perspectivas de abordagem do clima, a atividade de observação do tempo possui características fortemente influenciadas pela Climatologia Analítica, que discute as mudanças meteorológicas de acordo com as variações numéricas. Nesse sentido, ao participarem da coleta dos dados e do registro diário das condições meteorológicas, os estudantes puderam confrontar a teoria discutida em sala de aula com a vivência em campo.

No entanto, para a abordagem da Climatologia Dinâmica, que prioriza a movimentação das massas de ar, tal atividade revelou-se insuficiente, porém, necessária para início das discussões. Os registros diários com apreensão dos atributos atmosféricos são importantes e complementam a análise climática dos lugares.

Tratando-se do estímulo à reflexão sobre o lugar de vivência do aluno, a atividade revelou-se de extrema importância em função da contribuição. Quanto ao envolvimento dos estudantes, ao trabalho realizado em grupo e à coleta de dados em *sites* científicos, o resultado foi satisfatório, pois possibilitou o estímulo à autonomia, trabalho de pesquisa e formulação de dúvidas.

Vale ressaltar que o estudo da dinâmica atmosférica não é um fim, mas um meio para a construção de possibilidades integradoras entre os conceitos que contemplam a sociedade e a natureza. O ensino de Geografia pode ser melhorado, contudo, enquanto profissionais, precisamos ficar atentos aos métodos de ensino e quais os avanços e limitações dessas propostas.

Referências

- ALEXANDRE, M. J. O.; GARCIA, F. F.; NUNES, E. Las oscilaciones climáticas en la atmosfera urbana de la ciudad de Natal, Brasil através de las series largas de temperaturas del aire. *Holos*, v. 5, n. 29, 2013.
- BARROS, J. R.; ZAVATTINI, J. A. Bases Conceituais em Climatologia Geográfica. *Mercator*, Fortaleza, v. 8, n. 16, p. 255-261, mai/ago. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FARINA, B. C.; GUADAGNIN, F. Atividades práticas como elementos de motivação para a aprendizagem. In: REGO, N.; HAERCHER, N. A. (Org.). *Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 111-120.
- FERNANDES, M. *Aula de Geografia e algumas crônicas*. Campina Grande: Bagagem, 2003.
- FIALHO, E. S. Práticas do ensino de climatologia através da observação sensível. *Ágora*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 105-123, jan./jun. 2007.
- FRANÇA JUNIOR, P.; MALYSZ, S.T. Observação sensível do tempo atmosférico: uma ferramenta para o ensino de Climatologia. II SIMPÓSIO PARANAENSE DE ESTUDOS CLIMÁTICOS e XIX SEMANA DA GEOGRAFIA. *Anais...* Maringá: UFPR, 2010.

MAIA, D. C.; MAIA, A. C. N. A utilização dos ditos populares e da observação do tempo para a Climatologia Escolar no Ensino Fundamental II. *GeoTextos*, Salvador, v. 6, n. 1, p. 51-57, jul. 2010.

MAIA, D. C.; SILVA, S. L.; CHRISTOFOLETTI, A. L. H. “Como está o tempo hoje?” Uma experiência do ensino de Climatologia escolar no Ensino Médio. *Revista Geonorte*, Edição Especial 2, v.1, n. 5, p.1-8, 2012.

ROSSATO, M. S.; SILVA, D. L. M. Da cotidianidade do tempo meteorológico à compreensão de conceitos climatológicos. In: REGO, N.; HAERCHER, N. A. (Org.). *Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 103-110.

VESENTINI, J. W. *Repensando a Geografia Escolar para o século XXI*. São Paulo: Plêiade, 2009.

COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA PARA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: A EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO DE INFOGRÁFICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Otoniel Fernandes da Silva Júnior*¹⁵

Introdução

A Educação Geográfica tem vivenciado novas experiências com a disseminação de informações, advinda do contexto da chamada revolução tecnológica. Ensinar e aprender na denominada “sociedade da informação” requer conhecimento e domínio de linguagens, não apenas a verbal, mas há de se considerar também a linguagem visual, que tem se tornado comum para os nossos alunos.

Em vista desses pressupostos, haveria de se inferir, então, que a tecnologia seria a panaceia para os problemas de aprendizagem. Em uma análise mais aligeirada, seria essa a

15 Professor do Departamento de Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: otonielfsj@gmail.com

melhor conclusão. No entanto, não se pode perder de vista que a tecnologia e a informação – que são parte desse momento da revolução técnico-científica – não são, nem de longe, a personagem principal do processo de ensinar e aprender. Tomada essa consideração, podemos retornar à discussão sobre o poder da informação e a imagem no contexto educacional.

Nesse sentido, destacam-se neste capítulo elementos para uma reflexão sobre o uso da linguagem infográfica no contexto da Educação Geográfica. A linguagem infográfica representa uma harmoniosa combinação entre textos, imagens e, em alguns casos, vídeos, com o intuito de explicar os fenômenos em uma linguagem científica. Muito utilizada no âmbito da comunicação social, tem sido difundida por facilitar o acesso às informações e aos dados com clareza e objetividade. Além disso, o infográfico favorece o desenvolvimento cognitivo do leitor, potencializando a memória visual.

Diante disso, reforçam-se os elementos que destacam o potencial educacional da linguagem infográfica, sobretudo no ensino de Geografia, que comumente tem em seu repertório curricular a presença da linguagem gráfica e a leitura de imagens. Assim, como se evidencia por meio de pesquisas sobre as teorias da Aprendizagem Multimídia, a linguagem infográfica representa um campo fértil de investigação. Surgem, então, algumas indagações: como a imagem e o gráfico associados contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem? Como os infográficos podem participar na mediação do conhecimento? Como a infografia pode favorecer o entendimento dos conteúdos geográficos? Essas e outras questões são levantadas ao longo deste texto. Na parte inicial, tecemos considerações sobre o contexto em que emerge a chamada “sociedade

da informação”. Em seguida, as discussões caminham para entender quais as demandas que a Era da Informação impõe ao contexto educacional e seus reflexos no saber-fazer docente. Na segunda parte, faz-se uma discussão sobre a linguagem multimodal da infografia e suas possibilidades no ensino de Geografia com o breve relato de experiência de utilização de infográficos no Ensino Médio.

A educação no contexto da Era da Informação

Vivemos em um mundo no qual não dá para negligenciar ou cercear a força que as novas tecnologias impõem à sociedade. O período atual, denominado por Castells (1999) de “Era da Informação”, originou-se em meados da década de 1970 e coincide com três processos históricos independentes: i) a revolução tecnológica da informação; ii) a crise econômica do capitalismo e do estatismo e consequente reestruturação de ambos; e iii) o apogeu dos movimentos sociais e culturais. A interação desses processos fez surgir uma nova estrutura social dominante: a sociedade em rede; uma nova economia, a economia informacional/global; e uma nova cultura, a cultura da virtualidade real. Para Santos (2006, p 119), “a Era da Informação, em sua forma atual, é a matéria-prima da revolução tecnológica”.

Para Castells (1999), a revolução tecnológica da informação propiciou o aparecimento do informacionalismo como o substrato material de uma nova sociedade. O principal traço característico desse informacionalismo é a “sociedade da informação”, denominação que passou a ser largamente utilizada pelos meios de comunicação e que se remete sempre ao desenvolvimentismo. Segundo Werthein (2000), a expressão “sociedade da informação” passou a ser usada em substituição ao conceito complexo

de “sociedade pós-industrial”. A realidade expressa nos estudos das ciências sociais sobre essa nova sociedade refere-se sempre às transformações organizacionais e administrativas que têm como fator principal os insumos baratos de informação propiciados pelos avanços tecnológicos na microeletrônica e telecomunicações. É a informação a força motriz e não mais a energia provinda dos recursos naturais como na sociedade industrial. Desse modo, Santos (2006, p. 109) reflete:

A informação joga um papel parecido àquele que, no passado remoto, era reservado à energia. Antigamente o que reunia as diferentes porções de um território era a energia em estado bruto, oriunda dos próprios processos naturais. Ao longo da história é a informação que vai ganhando essa função, para ser hoje o verdadeiro instrumento da união entre as diversas partes de um território.

Contudo, Werthein (2000) nos alerta para os equívocos que se pode inferir quanto à constituição da “sociedade da informação”. O primeiro deles é acreditar que as transformações em direção a uma sociedade da informação seriam resultantes exclusivamente da tecnologia, isentas, portanto, de interferências sociais e políticas. Tal fato se mostra bastante equivocado, visto que os processos sociais preexistentes afetam os avanços tecnológicos e, por sua vez, são modificados por eles, não ocorrendo, assim, esse determinismo tecnológico. Outro equívoco é difundir a suposta ideia de “evolucionismo” na discussão, na qual a sociedade da informação é vista como etapa do desenvolvimento. Ambas as visões distorcem o complexo processo de mudança social, fazendo crer que o processo seria natural e homogeneamente absorvido de forma ritmada e sincrônica.

Portanto, o processo de revolução técnico-científico-informacional, como assim designa Santos (2006), no qual os

objetos são organizados estratégica e ideologicamente para fazer a informação circular, passa a atingir o maior número de pessoas economicamente mais produtivas. Por meio da tecnologia da informação, foram conectados sujeitos e locais valiosos no mundo, ao passo que se desconectaram populações e territórios pouco interessantes à lógica do capitalismo global. Eis a face perversa desse novo paradigma tecnológico, que atua com forças de exclusão mesmo mantendo a ideia de uma sociedade integrada a partir da informação e comunicação. Os espaços educativos não estão distantes dessas forças ocultas de exclusão e a reprodução das desigualdades se faz sentir também nos espaços escolares e não escolares. Vejamos como esse processo pautado no “informacionalismo” tem penetrado nesses espaços.

A Educação Geográfica e as demandas sobre novas tecnologias

É fato constatável, inclusive por pesquisas sobre tecnologias educacionais que evidenciam a presença e a dependência da tecnologia no cotidiano dos jovens, que a comunicação atual tem se dado não mais pelo contato presencial, mas, sobretudo, pela conexão virtual. As redes sociais passaram a fazer parte desse dia a dia e vive-se mesmo uma vida paralela virtualmente. Essas ações e reações repercutem no fazer diário, o que demanda uma nova abordagem no ambiente escolar. Compreende-se, portanto, que as novas tecnologias modificam algumas dimensões da nossa inter-relação com o mundo, com a realidade de tempo e espaço, sendo a internet apenas uma das ferramentas possíveis para isso.

A evolução das redes eletrônicas estabelece novos elos e formas de inter-relação pessoal que não necessariamente

precisam ocorrer face a face. Para Setto (2010, p. 90), “esse momento é entendido como virtualização, que serve um novo modo de ser e estar no mundo, criação, relação e contatos sociais, em situação de não presença física”. Através de um *notebook* ou computador convencional, grupos de pesquisas, de estudos ou empresariais se integram e socializam informações estando em partes diferentes do globo. Pierre Lévy (1999) refere-se a esse espaço como o “ciberespaço”, o qual é definido como uma rede, um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores e das memórias provenientes deles. A ideia de integração em redes de estudos ou redes sociais de relacionamento coloca-se como elemento da “cibercultura”, que se trata do conjunto de técnicas (materiais e culturais), práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem com a ampliação do ciberespaço.

As novas tecnologias que promoveram o surgimento do ciberespaço e da cibercultura surgiram no século XX. Contudo, foi na segunda metade deste que uma série de inovações midiáticas contribuiu para as transformações. Ainda de acordo com especialistas, as chamadas novas tecnologias da comunicação e informação surgem a partir de 1975, com a fusão entre as telecomunicações analógicas e a informática. O computador, nesse sentido, é um símbolo emblemático desse novo processo tecnológico; ele possibilitou a apresentação simplificada dos dados e informações nesse ciberespaço.

As inovações e avanços tecnológicos passam a influenciar os comportamentos humanos de diversas formas. Santos (2006) já ressaltava que a influência das técnicas atua sobre os comportamentos ao afetar as maneiras de pensar, agir e comunicar e ao propiciar uma adaptação à lógica do instrumento. Ainda

que seja um movimento pontual, as redes de socialização de ideias, atitudes e pensamentos estão ganhando, nos últimos tempos, um poder significativo, em poucos segundos milhões de pessoas “curtem” o mesmo vídeo, a mesma poesia, uma manifestação local que passa a ganhar projeção em escala global. As instituições de educação não podem, portanto, negligenciar o avanço na comunicação e se portar de forma adversa a esse novo mecanismo, assim como não podem ficar à mercê de toda e qualquer informação sem um parâmetro que esteja dentro do planejamento curricular e das atividades pedagógicas.

Desse modo, para Pierre Lévy (1999), aqueles que se contrapõem ou denunciam o fenômeno das tecnologias da informação e comunicação têm uma semelhança com aqueles que desprezaram o Rock nos anos de 1960, expressão máxima da resistência cultural e que depois se tornou indústria. Setto (2010) nos lembra que as técnicas guardam consigo projetos, esquemas imaginários, implicações sociais e culturais variadas e segue sua análise: “por trás das técnicas, agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda gama de jogos dos homens em sociedade.” (SETTO, 2010, p. 93).

As reflexões acima fazem emergir questionamentos que precisam ser analisados. Como, no momento atual, as instituições de ensino têm se comportado frente a esse novo paradigma das novas tecnologias? Questiona-se ainda: porque é desejável promover a sociedade da informação e que mediações seriam passíveis de realização para integrar a escola a essas novas tecnologias?

A escola ainda mantém os seus elementos tradicionais que a estruturam: sala de aula organizada de forma hierárquica,

cadeiras postas em fila indiana, aula centrada na figura do professor, calendários escolares, avaliações que privilegiam a memorização, currículo, entre outros. Na medida em que a escola mantém resistências não somente à utilização de multimídias como também à inserção delas em seus planejamentos, ela é afetada diretamente pelas novas tecnologias. Como aponta Castells (1999), os efeitos das novas tecnologias têm alta penetrabilidade. A informação é parte integrante de toda a vida humana, individual e coletiva, portanto, todas as atividades tendem a ser afetadas pelas novas tecnologias.

De fato, as novas tecnologias chegaram às escolas, mas estas sempre privilegiaram mais a modernização da infraestrutura e a gestão do que propriamente a mudança. Segundo Moran (2013), apesar das resistências institucionais, as pressões pelas mudanças são cada vez mais presentes. É incontestável que a internet e as redes eletrônicas têm revolucionado as formas de ensinar e aprender, mas as escolas precisam estar atentas e preparadas para vivenciar esse novo momento.

Contudo, deve-se fazer uma ressalva, a utilização de novas tecnologias não deverá substituir as aulas expositivas, posto que aquelas se constituem apenas como um recurso que integrará as atividades e o planejamento curricular do professor. Nesse sentido, destaca-se a importância da figura do educador como mediador da aprendizagem, produzindo conflitos cognitivos e incentivando a análise dos conteúdos por meio de mecanismos de aprendizagem como classificação, comparação e observação.

Aponta-se então um novo paradigma na formação de professores, de quem se espera uma mudança de postura diante dos novos conhecimentos e abordagens na relação com os alunos. É fato que muitos profissionais docentes preferem o

distanciamento desses meios digitais, seja por inexperiência, seja por não os contemplarem em seus planejamentos. Assim, o distanciamento se dá pelo não uso dos meios digitais, o que ocasiona o conseqüente estranhamento da linguagem, que não corresponde a que os alunos estão habituados a utilizar em seu convívio social fora do ambiente escolar.

Faz-se necessário, portanto, promover a sociedade da informação, conforme indica Whertein (2000), porque as novas tecnologias permitem avanços significativos para a vida individual e coletiva, aumentando o nível de conhecimento e promovendo atividades estimulantes de aprendizagem. Contudo, compreendemos que os desafios da sociedade da informação são inúmeros e incluem várias perspectivas que vão desde a técnica até a ética e filosófica.

Desse modo, delinea-se o cenário em que se inserem as novas tecnologias da informação e comunicação no ensino da Geografia. Elas transcorrem de um momento no qual se vive uma linguagem predominantemente informatizada e virtualizada. Cabe, então, à escola atentar para esse momento e se valer das ferramentas disponíveis para promover a realização de aulas mais diversificadas e atrativas, bem como desenvolver uma aprendizagem significativa.

Linguagem multimídia: o uso da infografia na educação

A sociedade da informação dissemina em todas as partes do mundo um vasto número de informações, numa velocidade cada vez mais imediata. Esse imediatismo é reflexo dos valores dessa sociedade, que tem se estabelecido na relação

da compressão espaço-tempo (HARVEY, 2000) e que tem se defrontado com novas linguagens e estratégias da mídia para propagar essas informações.

Com efeito, a tecnologia da informação trouxe uma nova compreensão da noção de texto, que não é mais aquela estrutura linear e formal, com linguagem apenas verbal, mas passa a ter uma estrutura da qual fazem parte: imagens, ícones, movimento, som, entre outros recursos. Assim, o texto sofreu alterações que o definem agora como multimídia. Nessa nova estrutura, quem define o que quer conhecer será o próprio leitor, que tem à sua disposição um conjunto de informações verbais e não verbais.

Esse conjunto de imagens, textos e vídeos inter-relacionados em um mesmo espaço é característico dessa dinâmica da Era da Informação, conhecida como convergência digital. A convergência digital propicia uma dimensão multidinâmica de acesso às informações, possibilitando o acesso a dados e a imagens de modo integrado. A intenção é que, em um lance de vista, o leitor possa ter noção sobre os temas abordados a partir das leituras (verbais ou não) e possa compreender os diversos aspectos sobre o tema.

A integração de imagens e textos constitui-se em uma linguagem amplamente divulgada nos meios impressos e digitais, o que mostra seu poder abrangente. Esse recurso, portanto, torna-se um campo fértil para ser explorado pela educação, haja vista a sua abrangência e potencialidade na mediação do processo cognitivo de aquisição de conhecimento. O uso de textos multimídias certamente propicia novas estratégias na produção do conhecimento no ambiente escolar, e aproxima o aluno da realidade vivenciada pela sociedade contemporânea. Segundo Costa (2010, p. 3), “os alunos convivem com interfaces

audiovisuais desde cedo (por meio da TV, do videogame e da própria internet), seria esperado um uso integrado mais intenso de imagens, e outras mídias, na área da educação”.

Diante dessa constatação, são pretensões deste capítulo, como já referido, investigar o uso das novas tecnologias da informação e comunicação na Educação Geográfica, sobretudo, o uso dos infográficos, e compreender como a linguagem da infografia, como exemplo de convergência digital, poderia contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos temas da Geografia Escolar.

Porque utilizar o infográfico na Educação Geográfica?

Antes de apresentar os motivos para a utilização da linguagem infográfica no ensino de Geografia, cabe inicialmente apresentar o que vem a ser um infográfico e as suas especificidades. “O termo infográfico vem do inglês ‘informational graphics’ e alia texto e imagem a fim de transmitir uma mensagem visualmente atraente para o leitor, mas com contundência de informação.” (MÓDULO, 2007, p. 5). Acredita-se que com o advento das novas tecnologias, a modernização da notícia deu espaço para surgir o infográfico. Logo, o infográfico seria um híbrido entre a linguagem da notícia e a dos gráficos, uma linguagem icônica. Para Furst (2010), alguns elementos distinguem o infográfico da notícia, entre eles a autoria, pois o infográfico, apesar de complementar a notícia, é produzido por autores distintos e com conteúdos variados. Outro ponto a frisar é o fato de o infográfico possuir um título próprio e um *lead* (a primeira parte de uma notícia em destaque), o que propicia uma autonomia na leitura.

Os infográficos, portanto, são textos multimodais que apresentam uma combinação de texto escrito, imagens e dados para explicar os fenômenos ou fatos em uma visão científica. Encontram-se comumente apresentados em jornais ou revistas como complementação das notícias, ou mesmo em artigos científicos, em que ilustram os objetos de estudo, integrando as suas partes. Segundo Caixeta (2005), o infográfico vem atender uma nova geração de leitores que estão habituados à linguagem visual, icônica, e que preza pela rapidez e praticidade das informações. Para Furst (2010), o apelo visual desse recurso tem como objetivo persuadir o leitor pelas imagens, assim como pelo direcionamento claro das informações.

Diante disso, vislumbra-se utilizar o infográfico no contexto educacional, pois é um recurso que se constitui em interfaces visuais de convívio do aluno. Outro ponto a ser destacado é quanto à característica dessa nova geração de leitores que está sob o campo do domínio visual e da instantaneidade da informação.

Nesse sentido, a Teoria da Carga Cognitiva (SWELLER, 1998), projetada para fornecer orientações destinadas a ajudar na apresentação de informações de uma maneira que incentive as atividades do aluno e otimize o seu desempenho intelectual, poderá nos ajudar a compreender como o infográfico auxiliaria nesse processo. Essa teoria relata que o processamento de informações do cérebro humano possui uma memória sensorial, que capta os estímulos do meio externo, e outra memória de curto prazo, conhecida como memória de trabalho, que está continuamente processando informações, contudo, o armazenamento desta é limitado. A educação com linguagem multimídia tenta contornar essa limitação da memória de

trabalho utilizando a combinação entre linguagem visual e verbal. Dessa forma, podemos inferir que a aprendizagem se processa com êxito quando estiver em sintonia com o processo cognitivo do sujeito, ou seja, quando a quantidade de informações (visuais e verbais) dispostas ao aluno for compatível com o seu nível de compreensão.

Assim, fica evidente que as novas tecnologias trouxeram linguagens textuais (como o infográfico) que agregam um número elevado de informações, mas que são facilitadas pela proximidade espacial dos elementos verbais e não verbais. Enquanto uma hipermídia, os infográficos permitem uma leitura não linear que pode ser percorrida de diversas maneiras, a depender do interesse do leitor. Cabe então investigar como esse recurso pode ser incorporado aos processos de ensinar e aprender Geografia na escola básica. A pesquisa desenvolvida por Costa (2010) sobre o uso de infográficos como gênero textual aponta que os alunos, em sua maioria, conhecem essa linguagem e que é a Geografia a disciplina que mais faz uso dela, de modo que esse dado é norteador para desenvolvermos nossa investigação.

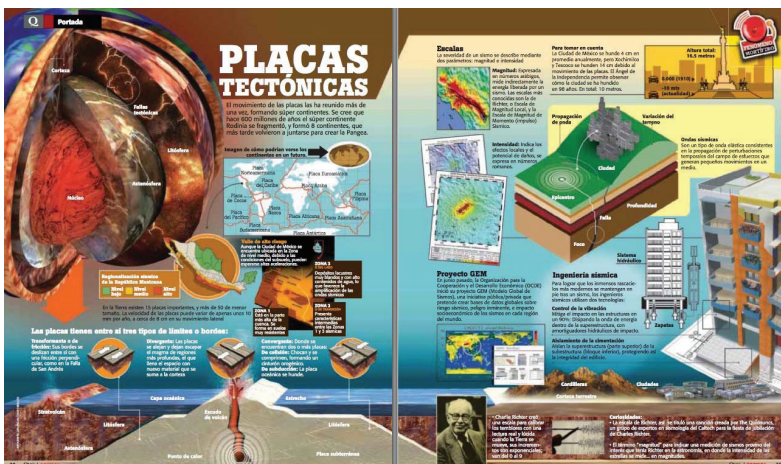
Para o desenvolvimento da pesquisa, foi inicialmente realizado um diagnóstico de campo na Escola Estadual Aída Ramalho, na cidade de Mossoró/RN. O intuito inicial era uma sondagem sobre o grau de contato e dependência que esses alunos teriam com as novas tecnologias. Em síntese, o grupo de alunos do Ensino Médio que possui meios de acesso à internet em casa mostrou um grau de dependência elevado quanto à utilização do aparelho celular e do computador, e dividem a utilização desses recursos com as redes sociais e trabalhos escolares.

Diante desses resultados preliminares, resolveu-se fazer uma experiência de apresentação da linguagem infográfica no

contexto de sala de aula. Para tanto, dividiu-se a atividade em algumas etapas. A primeira etapa consistiu no planejamento em que, conjuntamente com a professora regente, procurou-se verificar as possibilidades de integração com o seu planejamento diário, bem como os conteúdos que seriam explorados. Uma vez definidos esses dados, passou-se à coleta e à seleção de infográficos em ambientes virtuais de sites de busca para a utilização em sala de aula. O terceiro momento consistiu na apresentação dos infográficos como exposição inicial do conteúdo programático e debate. Ao final, os alunos responderam a um questionário sobre o conhecimento em relação à linguagem infográfica, às dificuldades encontradas, ao modo como os infográficos contribuíram para esclarecer os conteúdos.

Na fase de planejamento, decidiu-se com a professora regente que o conteúdo a ser explorado seria sobre a formação das placas tectônicas e suas consequências, em seguida, procurou-se selecionar um conjunto de infográficos para mediação dos conteúdos. Entre os infográficos selecionados, segue um exemplo abaixo:

Figura 1 – Imagens dos infográficos apresentados



Antes de apresentar o conteúdo, resolvemos apresentar o que era um infográfico e como ele se estruturava. A organização dos infográficos é feita a partir da fragmentação do conteúdo, sendo constituído de informações com textos verbais e imagens com as quais mantêm uma ligação direta. As informações são distribuídas em blocos, cada um possuindo sentido completo, o que significa dizer que ele não precisa de outros para informar, mas que complementa os demais. Durante a leitura do gráfico, as conexões desses blocos de informações e imagens são realizadas naturalmente pelo leitor, não importando o ponto de partida. Seguindo essa sistemática, os infográficos foram apresentados e ao final foi realizada a investigação sobre a aprendizagem.

Na primeira parte da sondagem, os alunos foram questionados se já conheciam um infográfico. De um universo de 22 alunos, 37% responderam que já conheciam e 63% que não conheciam. Acredita-se que, embora tenha sido elevado o número daqueles que desconheciam, esse resultado pode ter alguma relação com o desconhecimento do termo “infográfico” e não necessariamente da essência do objeto.

No segundo momento, questionou-se qual parte dos infográficos chamou mais atenção deles e nesse ponto houve respostas diversas. Predominaram as que fizeram relação com as imagens de movimento das placas, e outros ainda fizeram relação com o gráfico que explica a Escala Richter e seus efeitos. Como mostram as respostas dos alunos: aluno 13 – “A parte das escalas, pois cada um mostra o que com o passar do tempo vai acontecendo ou pode acontecer, a sequência deixa bem claro.”; aluno 6 – “O movimento das placas é a parte de melhor entendimento com as ilustrações.”. Logo, pode-se constatar que o infográfico desperta interesses diversos e que, como ficou evidenciado nas falas dos sujeitos, facilita o entendimento dos fenômenos abordados.

Em seguida, o questionário indagava sobre o nível de facilitação dos gráficos e imagens no entendimento dos conteúdos, nesse quesito 62% apontaram que os gráficos têm um nível médio de facilitação, o que significa que eles associam a mediação à linguagem verbal, que ainda é a predominante no âmbito escolar.

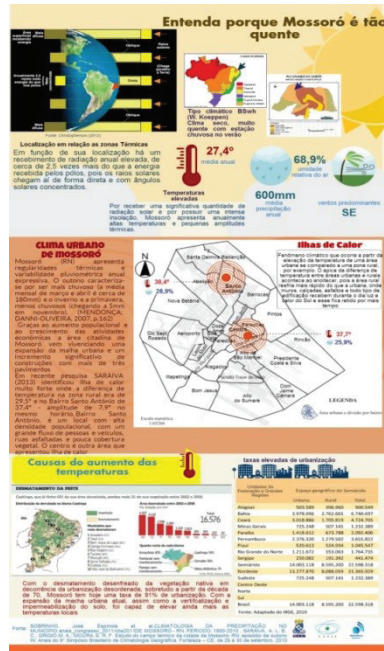
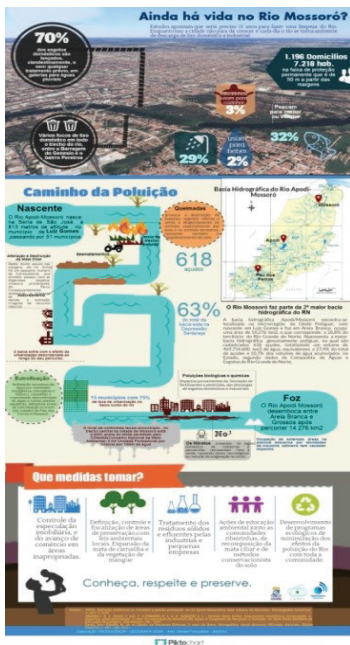
Por fim, perguntou-se se o infográfico tornou mais fácil a explicação da professora. Nessa questão, todos responderam afirmativamente, como se percebe na justificção de suas respostas: aluno 7 – “[...] porque se vê com mais clareza, tanto facilita pra mim quanto para o professor.”; aluno 11 – “[...] porque fica chamando mais atenção para aprender.”; aluno 13 – “[...] porque se ela só tivesse falado, sem nada a mostrar, eu não teria aprendido.”. Em vista desses fatos, torna-se evidente que os infográficos favorecem a aprendizagem ao associar imagens, textos e gráficos, possibilitando, assim, as conexões que a memória de trabalho, por sua limitação, talvez não proporcionasse em um texto do livro didático. Contudo, compreende-se que a utilização do infográfico, assim como qualquer outro recurso didático, deve ser planejada com cautela, para que não se torne o próprio objetivo da aula e perca-se de vista as finalidades da aprendizagem.

O último momento da atividade foi a confecção de infográficos com conhecimentos da geografia local. Para tanto, foi proposto a esse grupo de alunos da Educação Básica que apontassem elementos da geografia local que interessavam para estudo e para a elaboração dos infográficos. A primeira etapa foi de levantamento de informações e dados necessários para produzir o infográfico. Procedeu-se, inicialmente, com uma pesquisa documental, depois, com o tratamento das informações.

À medida que os alunos conseguiam novas informações, eles eram estimulados a pensar e selecionar as mais importantes e quais seriam destaques no infográfico.

O segundo momento dessa atividade foi explorar o site Piktochart (<http://piktochart.com>) com sua interface de elaboração de infográficos, identificando os recursos e possibilidades de usos. A etapa final consistiu na elaboração de dois infográficos, contendo dados sobre a Geografia da cidade de Mossoró/RN: um sobre a poluição do Rio Mossoró e outro sobre o clima urbano, como mostram as figuras a seguir:

Figuras 2 e 3 – Infográficos produzidos pelos alunos da Educação Básica sobre o clima urbano e o Rio Mossoró



Fonte: Pesquisa do autor (2014)

Considerações finais

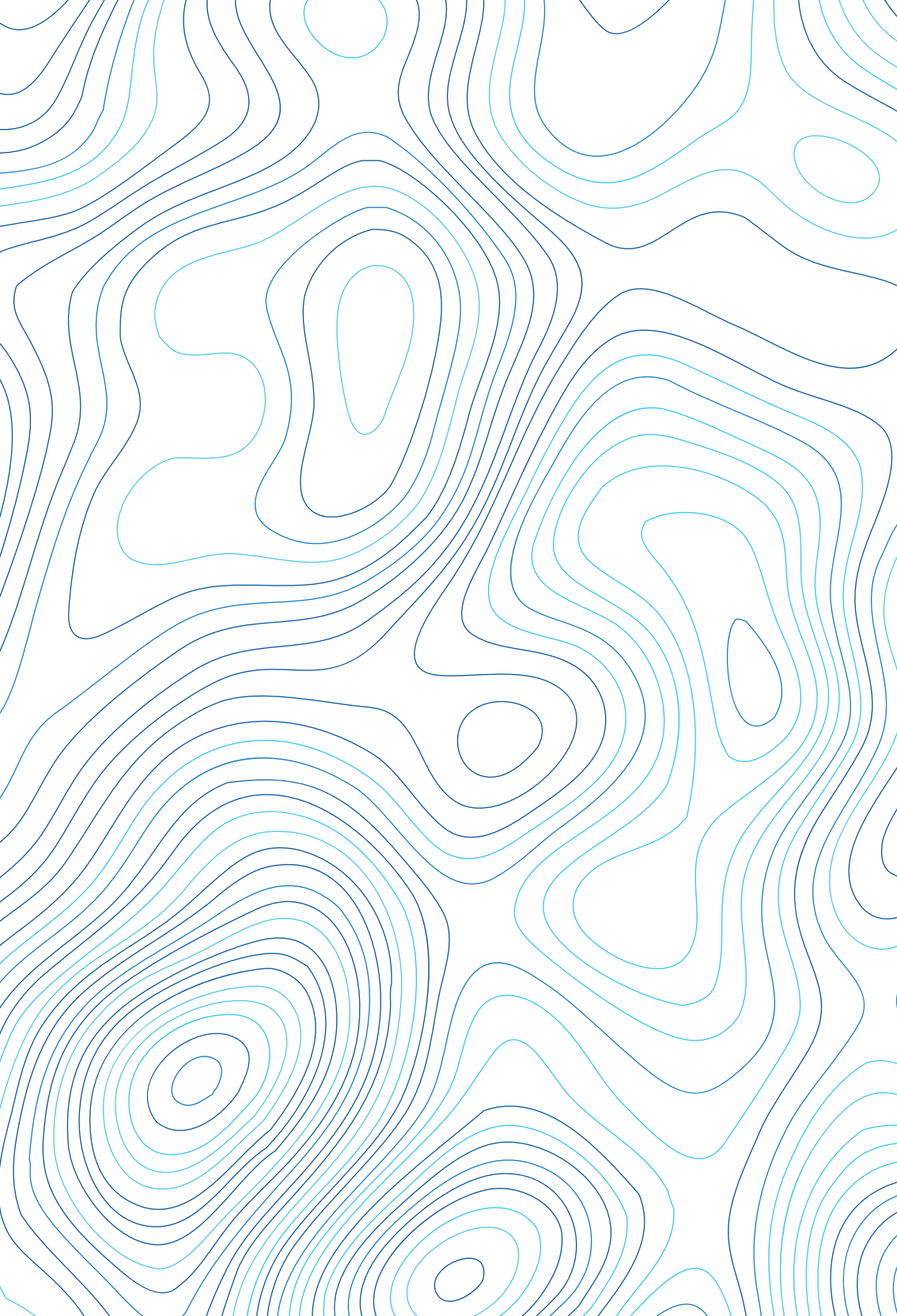
Diante dos dados e informações expostos sobre o uso e especificidades dos infográficos na Educação Geográfica, ficou evidente a inevitabilidade da tecnologia no nosso cotidiano. Os ambientes escolares e, sobretudo os saberes disciplinares, não podem negligenciar o papel das tecnologias no processo de ensinar e aprender. Essa inevitabilidade deve-se ao fato da força motriz do capital ser representada pela informação e, nesse contexto, as linguagens multimidiáticas operam para concretizar os projetos econômicos, quando não, as forças imaginárias constituem-se no modelo de divulgação dessas tecnologias.

Os indivíduos que vivem na “sociedade da informação” aprendem cada vez mais com o campo visual associado às linguagens verbais. A aprendizagem por meio dos infográficos no ensino de Geografia não é nenhuma novidade, pois a linguagem gráfica é parte do repertório curricular dessa disciplina. No entanto, o contexto atual apresenta as inúmeras possibilidades que surgem com a convergência de mídias e, sobretudo, em se trabalhar com a possibilidade de autoria, o que faz com que os alunos se empenhem para uma aprendizagem ativa. O principal objetivo do infográfico, além de informar, é ajudar no processo cognitivo dos sujeitos. Esse papel se torna claro na medida em que se insere no currículo como mais uma ferramenta de aprendizagem.

A apresentação final dos infográficos significou um momento de construção de conhecimento pelos alunos, pois, diante de informações e dados secundários, eles tiveram de sistematizar e pensar no *layout* do infográfico. Acreditamos que efetivamente essa experiência tenha contribuído para a formação desses alunos, no sentido de que a linguagem da infografia representa a linguagem da era da informação.

Referências

- CAIXETA, R. A arte de informar. *Associação Brasileira de Imprensa*. 2005. Disponível em: <<http://www.abi.org.br/paginaindividual.asp?id=556>>. Acesso em: 18 fev. 2011.
- CASTELLS, M. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 3. p. 411-439.
- COSTA, V. M.; TAROUÇO, L. M. R. Infográficos, características, autoria e uso educacional. *Revista Novas Tecnologias na Educação*. CINTED-UFRGS, v. 8, n. 3, dez. 2010.
- FURST, M. S. B. C. *Infográficos: habilidade na leitura do gênero por alunos de ensino médio*. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MÓDOLO, C. M. Infográficos: características, conceitos e princípios básicos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 12., 2007, Juiz de Fora. *Anais...* Juiz de Fora: UFJF, 2007. p. 1-15.
- MORAN, J. *A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: EdUSP, 2006.
- SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- SETTO, M. da G. *Mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2010.
- SWELLER, J. et al. Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, v. 10, n. 3, 1998.
- WERTHEIN, J. A sociedade da informação e seus desafios. *Ciência da Informação*. Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000.



POR UM ENSINO REFLEXIVO: A UTILIZAÇÃO DE TÉCNICAS LÚDICAS AUDIOVISUAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Iapony Rodrigues Galvão¹⁶
Kellia de Oliveira Bezerril¹⁷*

A EJA, as técnicas lúdicas audiovisuais no ensino de Geografia e o paradigma reflexivo: algumas considerações

A escola formal possui necessidades, atividades e possibilidades, para as quais se busca associar as reflexões da formação docente na academia com os referenciais dos profissionais atuantes neste espaço para que se deem as sistematizações e reflexões que permeiam o processo formativo. Assim, no contexto da educação brasileira, verificam-se muitas dificuldades

16 Professor de Geografia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA. *E-mail:* iapony.galvao@ifma.edu.br

17 Mestre em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e Docente na Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. *E-mail:* kellia_bezerril@hotmail.com

para que seja realizado um trabalho com a marca da qualidade social do ensino. Essa problemática tem impulsionado várias pesquisas científicas e estudos que objetivam analisar e esclarecer como essas dificuldades podem ser superadas no próprio contexto escolar, particularmente, no da sala de aula.

De modo que merece destaque nesses estudos a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, ao longo da vida. Nessa modalidade de ensino, pessoas adultas desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e de sua sociedade.

Dessa forma, a Educação de Adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental, disponível numa sociedade multicultural, na qual os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos, conforme o Artigo 3º da Declaração de Hamburgo (CONFERÊNCIA, 1999, p. 19-20). A EJA também é observada no parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000) do Conselho Nacional de Educação e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, em que as suas funções são definidas como: qualificadora, equalizadora e reparadora.

A função qualificadora confere à EJA a perspectiva de educação permanente, evidenciando a necessidade do aprendizado constante por toda a vida; a função equalizadora coloca o princípio da igualdade de oportunidades como o ponto de partida para que se efetive essa função; por sua vez, a função reparadora ressalta a necessidade de resgatarmos a nossa dívida social com milhões de brasileiros que não tiveram acesso aos vários níveis de educação na “idade própria” (CAMPELO, 2009).

É evidente que a visão ampliada – da educação permanente – conferida à EJA não mais pode ficar restrita à escolarização (PAIVA; OLIVEIRA, 2001, p. 12). Nada mais justificável e compreensível do que a necessidade de “aprender por toda a vida”, considerando-se a complexidade do mundo contemporâneo e a velocidade com que se ampliam os conhecimentos. Portanto, não há um tempo específico e limitado pela idade para o aprendizado. Sobre tal discussão, a LDB 9394/96, no seu artigo 4º, garante o acesso ao ensino fundamental para aqueles que não cursam na “idade própria” – que é o caso dos nossos jovens e adultos que estão nas “salas de alfabetização”. E no seu artigo 37, de forma mais específica, destaca que “A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” (BRASIL, 1998).

Embora toda essa ênfase seja dada à EJA, percebe-se uma notória *prioridade* para que os alunos “concluam os estudos”, mas não a *prioridade* para que os alunos tenham uma visão mais ampla de mundo. Dessa forma, muitos componentes curriculares, como é o caso da Geografia, permanecem, como ocorreu em boa parte de sua trajetória, com um caráter descritivo e muito distante da realidade (CAVALCANTI, 1998).

Assim, o modelo geralmente proposto para o ensino da Geografia, baseado nas aulas tradicionais, na explanação do professor e na memorização do conteúdo pelo aluno, é extremamente desestimulante para os estudantes. Tal situação torna-se ainda mais problemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino que, historicamente, possui notórias carências em sua organização (AZEVEDO, 2010).

Associada a essa situação, também existe a falta de um caráter reflexivo nas práticas realizadas na EJA. Dado o

perfil diferenciado dos discentes que frequentam os bancos escolares (composto, em geral, por adultos), a reflexão é posta num plano secundário ou até torna-se ausente das aulas. Num quadro de desestímulo tanto por parte dos alunos como dos próprios docentes, estes, ao encontrarem situações adversas de trabalho e sem possuírem uma formação continuada, acabam não priorizando a reflexão em suas turmas de EJA.

O paradigma reflexivo em educação, em linhas gerais, propõe uma reflexão sistemática sobre o fazer educativo de modo que as práticas pedagógicas possam passar por ele como horizonte facilitador de um processo que torna possível a construção de novas realidades e métodos educativos (GHEDIN, 2006). Nesse sentido, o caminho da reflexão é o meio pelo qual, segundo Ghedin (2006, p. 148),

pode-se propor outra forma de cognição, quebrando-se com determinados modelos tradicionais impostos como única alternativa de perpetuação da educação. Assim, pensar a reflexão como caminho exige-lhes um ato de vontade e um ato de coragem gerador e impulsionador de mudança. Todos os limites impostos à reflexão não são mais que portas abertas em direções que ainda não havíamos percebido. Tal apologia da reflexão tem por suporte a mais firme razão de que sem ela não podemos ter acesso ao ser da humanidade.

Mas, para que essa reflexão ocorra efetivamente, torna-se necessária a utilização de metodologias inovadoras e criativas que auxiliem no processo de ensino e de aprendizagem e que representem a realidade dos alunos.

Para uma prática de ensino inovadora, torna-se relevante que o docente possa apontar possíveis contribuições para o debate mais profundo sobre tais problemáticas. É o debate, a prática reflexiva, que pode apontar caminhos para a resolução

dos problemas existentes no processo educacional, e isso se torna possível mediante a utilização de recursos pedagógicos inovadores, como é o caso das atividades baseadas em técnicas lúdicas.

É evidente que o professor não deve ser apenas um mero “transmissor” de conhecimento, mas também deve saber observar e aprender com as experiências vivenciadas pelos estudantes. Não adianta ensinar um conteúdo complexo, vangloriando-se de ter tal conhecimento, se ninguém acompanha o que se diz ou se o contexto de sua sala é limitado. Ele deve participar ativamente da construção social do aluno, possibilitando-lhe estar apto às contínuas mudanças do nosso dia a dia.

Em vista disso, as técnicas lúdicas são recursos complementares e relevantes para o ensino em sala de aula. Porém, para que tais ferramentas manifestem um bom resultado, torna-se necessário relacionar estas com os conceitos geográficos, a fim de que o discente se sinta motivado a aprofundar seu conhecimento científico. A técnica, por si só, é um meio. É a partir do fenômeno técnico que se entende “a produção e a transformação de um meio geográfico, assim como, por outro lado, as condições de organização social e geográfica, necessárias à introdução de uma nova técnica [...] o objeto técnico define ao mesmo tempo os atores e o espaço”, como afirma Santos (1996, p. 33). Dessa forma, a técnica deve ser definida como “um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço.” (SANTOS, 1996, p. 23).

No atual período histórico, percebe-se uma grande simultaneidade, cada momento “é compreendido em todos os lugares, eventos que são independentes, incluídos em um mesmo sistema de relações. Os progressos técnicos permitem a fotografia do planeta, permitem-nos uma visão empírica da totalidade dos

objetos instalados na Terra.” (SANTOS, 2008, p. 117). Como ainda afirma o autor, é necessário criar a consciência de uma época, tendo como fator decisivo, para tanto, “a interdependência da ciência e da técnica em todos os aspectos da vida social, situação que se verifica em todas as partes do mundo e em todos os países” (SANTOS, 2008, p. 117).

Seguindo em sua afirmação, o próprio espaço geográfico pode ser chamado de “meio técnico-científico, em que o espaço geográfico, agora mundializado, redefine-se pela combinação desses signos. O período atual é marcado por uma unicidade técnica” (SANTOS, 2008, p. 117). Dentro desse contexto de uma unicidade técnica, percebe-se que esta é essencial para explicitar a transformação ocorrida na atualidade, gerando, assim, a produção de um “meio técnico-científico-informacional, num mundo dominado pela técnica, pela ciência e pela informação” (SANTOS, 1996, p. 190).

Complementando tais ideias, Lévy (1996, p. 43) afirma que a era atual das tecnologias da informação e comunicação estabelece uma nova forma de pensar sobre o mundo e vem substituindo princípios, valores, processos, produtos e instrumentos que mediam a ação do homem com o meio.

Logo, percebe-se que essas novas técnicas influenciam efetivamente a atual configuração da sociedade global, muito embora nem toda sociedade possua plenamente, à sua disposição, tais recursos, pois, boa parte destes está nas mãos de uma pequena parcela da humanidade, considerando-se o âmbito do perverso processo globalizante. Todavia, os profissionais da educação devem utilizar plenamente as técnicas que estiverem ao seu alcance a fim de tornar o ensino mais dinâmico, sem se esquecerem, contudo, de possibilitar aos alunos uma consciência

crítica e um discurso que demonstre claramente as fábulas e perversidades existentes no período atual (SANTOS, 2000).

No ensino de Geografia, o uso das técnicas, especialmente daquelas ligadas a um caráter mais lúdico, torna-se cada vez mais recorrente em sala de aula, pois é evidente que podem contribuir consideravelmente para a melhoria do ensino. Dessa forma, por meio da aplicação da intervenção e da análise da participação dos alunos e dos resultados obtidos na sua aprendizagem, conclui-se que a utilização da tecnologia, apoiada por várias mídias, é um recurso com que os jovens convivem diariamente e de que gostam muito, o que pode produzir grandes resultados na educação, acompanhados das mudanças que ocorrem na sociedade (BANHARA, 2009).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tornam evidente a utilização dessas técnicas, posto que os discentes devem “saber utilizar diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1998).

Assim, vale enfatizar que, na utilização de técnicas lúdicas, é importante que o docente possua o domínio ou a orientação técnica necessária para a inovação das aulas. Contudo, sabemos que muitos professores se encontram à margem do uso da tecnologia. Daí a importância da atuação de programas como o PIBID nas escolas, os quais proporcionam um complemento metodológico e enriquecedor nos conteúdos da ciência geográfica. Esses programas de ensino, a partir da disponibilização de uma fundamentação teórica e demonstração de exemplos do uso de tecnologias na Educação Básica, além de apresentar algumas sugestões de atividades dentro do conteúdo programático, ajudam os professores no uso dessas ferramentas didáticas.

Dessa maneira, o uso de técnicas lúdicas se torna algo cada vez mais presente no dia a dia das escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio, sejam elas públicas ou privadas. Esse uso é ainda mais justificado pela agravante situação atual no contexto educacional brasileiro, o que obriga os docentes e a gestão escolar a buscarem alternativas urgentes a fim de ampliar, cada vez mais, o conhecimento dos alunos sobre os valores para a compreensão e interpretação do mundo e seus fenômenos.

Nesse sentido, a Geografia, por meio da compreensão do espaço como um sistema de objetos e ações (SANTOS, 1996), tem nas técnicas um relevante elemento contribuinte desse sistema, de modo que o professor de Geografia, a partir de tal percepção, deve direcionar as práticas educativas, como o uso das técnicas educacionais, de forma a auxiliar o discente no seu discernimento e reflexão sobre o mundo. Dessa forma, pode-se afirmar que “as técnicas lúdicas são ferramentas educacionais importantes para a compreensão do aluno sobre o mundo em que o mesmo vive” (CAVALCANTI, 1998, p. 43).

Assim, diante desses desafios, tornava-se evidente que havia a grande necessidade de realização de atividades que buscassem despertar nos alunos um senso crítico sobre o seu mundo e que também gerassem maior interação destes com os docentes. Dessa forma, foi colocado em pauta na Escola Estadual 12 de Outubro, localizada na cidade de Natal/RN, a proposta de utilização das técnicas lúdicas audiovisuais, entendidas como os “procedimentos tecnológicos utilizados didaticamente para ampliar o aprendizado e reflexão dos discentes” (CAVALCANTI, 1998, p. 42), conforme será exposto a seguir.

O uso de técnicas lúdicas audiovisuais: uma alternativa reflexiva para o ensino de Geografia

Para se discutir as técnicas lúdicas audiovisuais e sua ligação com o ensino de Geografia, utilizou-se, como recorte para o estudo, as intervenções pedagógicas realizadas na Escola Estadual 12 de Outubro, situada no bairro de Felipe Camarão, zona oeste de Natal.

A escola foi fundada no ano de 1982 em um dos mais carentes bairros da capital do Rio Grande do Norte, onde, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), há uma população total de 52.745 habitantes, com uma renda domiciliar média de 1,1 salário mínimo, a quarta menor renda dentre os bairros da capital potiguar.

Com um número de 600 alunos nos três turnos, sendo 145 alunos no turno noturno, a escola possui destaque regional, uma vez que recebe estudantes oriundos de todos os conjuntos habitacionais circunvizinhos ao bairro de Felipe Camarão, como Bom Pastor, Promorar e Guarapes. Entretanto, apesar da grande quantidade de alunos, muitos deles não possuíam o estímulo necessário para a conclusão de seus estudos, uma vez que, além das dificuldades econômicas e sociais vivenciadas por eles, ainda havia uma deficitária estrutura, especialmente de materiais didáticos que incentivassem os alunos a um maior aprendizado.

Tal quadro estimulou o docente Iapony Rodrigues Galvão, até então vinculado ao Departamento de Práticas Educacionais e Currículo – DPEC/UFRN, juntamente com Kellia de Oliveira Bezerril, então integrante do PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência), a realizar um trabalho que buscasse um maior aproveitamento dos discentes da escola, especialmente do turno noturno, os quais eram integrantes da Educação de

Jovens e Adultos (EJA). Também foi relevante para a realização desse trabalho o auxílio do professor Adriano Lima Troleis, coordenador do PIBID da área de Geografia/UFRN, o qual disponibilizou outros discentes e recursos didáticos do programa para a realização da atividade. Assim, o trabalho iniciado em maio de 2013 objetivava, além de estimular os alunos a concluírem os seus estudos, um maior aprendizado da ciência geográfica, fugindo de abordagens enfadonhas e desestimulantes.

O grupo iniciou as atividades com diálogos permanentes com os atores sociais envolvidos e com a direção da escola, especialmente com o diretor Antônio Silva, o qual se tornou fundamental para auxiliar na redução de uma resistência inicial por parte do docente de Geografia e até mesmo de alguns alunos.

Em seguida, após a surpreendente constatação de que a escola havia recebido, no ano de 2011, três equipamentos de projeção multimídia e de que existiam dois televisores e dois aparelhos de DVD (disco digital versátil), buscou-se, a partir desta averiguação, o direcionamento para possíveis usos desses recursos lúdicos audiovisuais.

Inicialmente, os alunos do 4º e do 5º ano da EJA, os quais totalizavam 110 dos 145 alunos do turno noturno, começaram a ter acesso, semanalmente, a vídeos e a apresentações em *PowerPoint* sobre os assuntos abordados em Geografia nos seus respectivos níveis. Tal abordagem auxiliou consideravelmente a reduzir as dúvidas dos alunos nos assuntos tratados, além de ampliar as possibilidades de um aprendizado mais eficaz.

Mas, sem dúvida, a grande mudança para os discentes da EJA foi, a partir de agosto de 2013, a utilização efetiva das técnicas lúdicas audiovisuais por parte dos alunos. Eles foram divididos em doze grandes grupos, com uma média de dois

grupos por sala, uma vez que havia três turmas do 4º ano e três turmas do 5º ano, e foram estimulados a produzir vídeos sobre seu cotidiano, interligando-os aos assuntos abordados na Geografia. Tal atividade tornou-se possível pelo fato de os conteúdos do 4º e do 5º ano permitirem tal ligação, uma vez que o assunto planejado para o 4º ano tratava dos usos da hidrosfera e o 5º ano estudava o mundo do trabalho.

Após mais de um mês de qualificação, a partir de oficinas realizadas com os discentes e com os demais professores de outras disciplinas, os quais também auxiliaram na difusão do projeto, os alunos iniciaram a produção de seus vídeos. Os equipamentos utilizados foram singelos, mas eficientes. Foram usadas máquinas fotográficas e máquinas filmadoras digitais, associadas a um programa gratuito de edição e finalização de textos por cada um dos grupos, os quais também contaram com o apoio técnico oferecido pelos discentes do PIBID envolvidos no projeto.

Após um mês de produção, em outubro de 2013, os doze grupos envolvidos realizaram uma grande exposição dos trabalhos produzidos na escola. O resultado foi bastante proveitoso, uma vez que os vídeos, com duração média de 15 minutos, apresentaram o conteúdo abordado em sala de aula num contexto próximo da realidade dos discentes.

No 4º ano, o tema da hidrosfera foi abordado de forma didática e ao mesmo tempo dinâmica, demonstrando, por exemplo, a poluição do Rio Potengi, principal manancial existente no bairro e que sofre, na atualidade, um sistemático abandono por parte das autoridades competentes. Essas produções audiovisuais elaboradas pelos discentes levaram os espectadores a refletir sobre um corpo d'água que, muitas vezes, é esquecido pelos moradores, mas que pode transformar-se em uma efetiva

fonte de lazer, quando revitalizado, conforme uma sugestão proposta por um dos grupos, a qual recebeu muitos elogios da equipe responsável pelo projeto.

No 5º ano, a questão do emprego foi tratada de forma a demonstrar os “malabarismos” que muitos dos discentes da escola realizam para manter seus empregos e obter os dividendos necessários para a sua sobrevivência. Os alunos enriqueceram sua apresentação com relevantes dados estatísticos e a utilização de conceitos, como os ligados ao trabalho precarizado (informal ou mesmo “circuito inferior”, advindo da teoria do grande geógrafo brasileiro Milton Santos). Os vídeos realizados pelos discentes do 5º ano os ajudaram também a refletir sobre a sua própria situação de vida e sobre a relevância de um ensino eficaz para a ampliação de suas perspectivas para o futuro.

Dessa forma, os vídeos consolidaram as discussões realizadas em sala de aula e, além de fontes de entretenimento para os alunos, serviram igualmente como fontes de reflexão sobre sua realidade, apontando caminhos para um futuro mais vitorioso para eles. Além disso, os discentes também demonstraram um maior aproveitamento, o qual pode ser creditado, entre outros aspectos, a um maior estímulo dos alunos a frequentarem os bancos escolares, mesmo com o cansaço de uma jornada exaustiva de trabalho, praticada por 80% dos alunos, conforme pesquisa realizada no início do projeto.

Esse estímulo refletiu em um aproveitamento melhor dos discentes e uma reduzida evasão escolar, uma vez que apenas 15,5% dos discentes desistiram dos estudos no ano de 2013, o que demonstrou a eficácia do uso de técnicas lúdicas audiovisuais no ensino de Geografia. O sucesso do projeto, no ano de 2013, levou a uma continuidade por parte da instituição

de ensino em 2014. Tal continuidade comprova que, apesar das notórias dificuldades encaradas por uma comunidade escolar que possui baixos rendimentos, a intervenção contribuiu para reduzir a evasão escolar e ampliar o aprendizado dos discentes.

O paradigma reflexivo e a EJA: considerações finais

O trabalho realizado na Escola Estadual 12 de Outubro demonstra a eficiente utilização de técnicas lúdicas audiovisuais no ensino de Geografia, com um direcionamento reflexivo que pode, efetivamente, auxiliar na melhoria das condições educacionais em várias outras escolas de todo o país.

Dessa forma, nota-se que a reflexão é um mecanismo sublime de ascensão crítica e consciente do fazer educacional, centrada na integração entre o pensar e o agir enquanto um processo consciente e voltado para as vivências, os conhecimentos, as carências e as buscas permanentemente presentes na cotidianidade profissional, social, cultural e, sobretudo, humana (ALBINO; ANDRADE, 2010). Portanto, refletir criticamente eleva-se a um proceder ousado, pautado especialmente na coragem – como bem coloca os autores. No espaço escolar “é o contexto da práxis que se revela como palco dessa possibilidade, onde nela configuram-se as diversas dimensões que permeiam o fazer educativo e dela origina-se a capacidade profissional para essa atuação” (ALBINO; ANDRADE, 2010, p. 44).

Assim, nesse processo, há o aprofundando de um entendimento que integra teoria e prática como processos interligados e complementares pautados pela capacidade de reflexão crítica sobre o pensar e agir na formação contínua e no desenvolvimento profissional.

O processo de aprendizagem é contínuo e, acima de tudo, coletivo, pois conta com a participação de toda a comunidade escolar. Toda a vontade de mudança suscitada pelos discentes do PIBID provavelmente não seria plausível sem o efetivo apoio dos agentes presentes no projeto: a escola, seus discentes e docentes. Sem o apoio de todos esses, sem dúvida, não seria possível ocorrer tantos avanços, por mais que existissem técnicas lúdicas audiovisuais disponíveis. Como afirma Freire (1998, p. 43-44):

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensada criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela aproximá-lo ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade.

Ademais, para que o processo de aprendizagem tenha eficácia, “é necessário partir da consciência da época em que vivemos, sabendo o que o mundo é e como ele se define e funciona. É somente assim que se podem formar cidadãos conscientes e capazes de atuar no presente, ajudando a construir o futuro”, conforme apontou Santos (2008, p. 115). Logo, para que a aprendizagem de fato tenha efeito, é necessário envolver os agentes e considerar o contexto do nosso tempo, do nosso período histórico, o qual é marcado por uma aceleração das técnicas, mas também por um grande distanciamento dos atores sociais de sua realidade, de seu cotidiano. A reflexividade pode, portanto, consolidar-se como a condição de pensamento, de observação, de procura contínua de melhorias, de

consciência, mas também de estudo, de trocas e de articulação entre conhecimento e práticas, entre as diversas possibilidades e necessidades que se colocam para o alcance de resultados significativos (ALBINO; ANDRADE, 2010, p. 45).

Dessa maneira, na EJA, o processo de reflexividade se materializa com o sentido então exposto e o processo de formação torna-se uma prática coletiva e que, sobretudo, continua presente no contexto escolar. É no interior das escolas, na inter-relação entre os pares, na integração entre as teorias e práticas, nas discussões e reflexões emanadas do fazer diário e das inquietações que tomam todos os envolvidos que se pode pensar uma continuidade formativa significativa (CANDAUI, 1997).

Em um ensino extremamente complexo, por envolver discentes com um notório desestímulo com os estudos, como é o caso da EJA, o docente deve descobrir estratégias e fornecer incentivos para que o aluno se sinta motivado a aprender. Ao encorajar o aluno, o educador desafia-o sempre, pois a aprendizagem é também motivação indispensável para que o aluno tenha desígnios de ação no sentido de apropriar-se do conhecimento.

Portanto, no tocante ao ensino de Geografia em nosso país, ao refletirmos sobre o papel do aluno no processo de aprendizagem e sobre a possibilidade de provocar nele essa capacidade de reflexão, percebemos que ele deve ser considerado produtor e produto em permanente ação de melhoria de si mesmo e da realidade que o cerca.

Referências

- ALBINO, G. G.; ANDRADE, É. dos R. G. Formação continuada: refletindo sobre seu sentido no contexto da EJA. In: PINHEIRO, R. A.; BARBOSA JÚNIOR, W. P (Org.). *Estudos e práticas de educação de jovens e adultos na Universidade*. Natal: UFRN/KMP Gráfica e Editora, 2010.
- AZEVEDO, A. A. de. Os “rudes” e os desafios da Educação de Jovens e Adultos na Reforma Agrária. In: PINHEIRO, R. A.; BARBOSA JÚNIOR, W. P (Org.). *Estudos e práticas de educação de jovens e adultos na Universidade*. Natal: UFRN/KMP Gráfica e Editora, 2010.
- BANHARA, G. D. A utilização de Novas tecnologias no ensino de Geografia. *Dia a Dia Educação: Portal Educacional do Estado do Paraná*, Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/Arquivos/2125-8.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental (Geografia)*. Brasília, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº11/2000, aprovado em 10/05/2000*. Brasília, 2000. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
- CAMPELO, M. E. C. H. A função reparadora na educação de jovens e adultos. *Revista Educação em Questão*. Natal, v. 35, n. 21, p. 210-233, maio/ago. 2009.
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de Professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. de G. N. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCAR, 1997.
- CAVALCANTI, L. S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.

CONFERÊNCIA Internacional sobre a Educação de Adultos (V: 1997; Hamburgo, Alemanha): *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos: agenda para o futuro*. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. (Série SESI/UNESCO – Educação do Trabalhador, 1).

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênero e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IBGE. *Censo estatístico 2010*. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 4 maio 2014.

LÉVY, P. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.

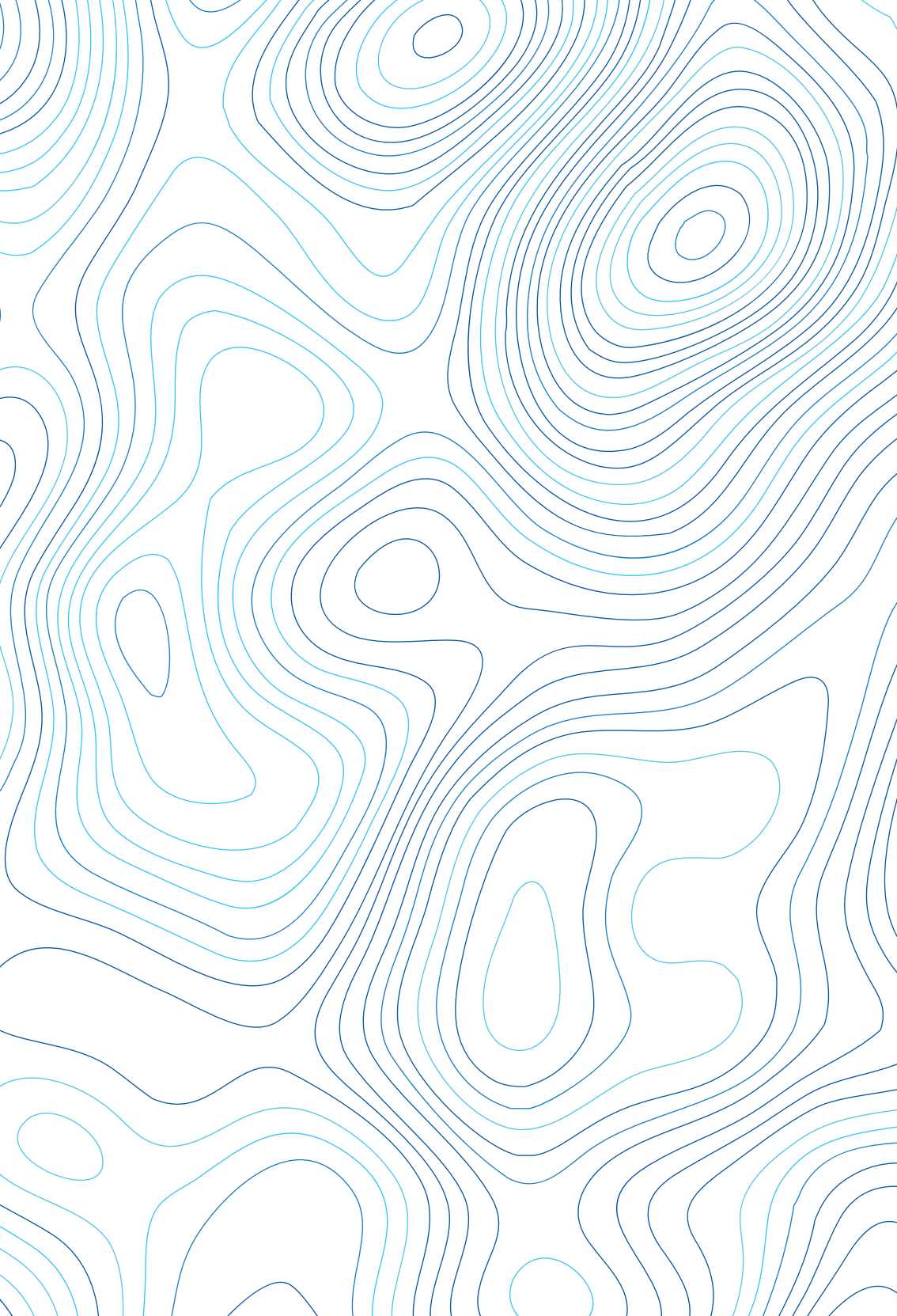
PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. de. *Organização do Trabalho Pedagógico na Educação de Jovens e Adultos: Módulo Integrado IV – Módulo I – Concepções de Ensinar e Aprender*. Brasília: SESI, 2001.

REGO, T. C. *Vygotsky: um perspectivo histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, M. *A natureza do espaço*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, M. *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional*. São Paulo: EDUSP, 2008.



APRENDIZAGEM ESCOLAR E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO: REFLEXÕES TEÓRICAS E CONCEITUAIS

Francisco Ednardo Gonçalves¹⁸

Francisco de Assis do Nascimento Júnior¹⁹

Nestor André Kaercher²⁰

Introdução

Este capítulo versa sobre o processo de aprendizagem escolar como uma construção humana coadunada à construção do conhecimento. A partir desse quadro de referência, os processos inerentes a esse contexto escolar e à produção do conhecimento foram nossos auxiliares no sentido de fazermos-nos compreendidos no que se refere ao objetivo geral deste

18 Professor de Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). *E-mail:* ednardo.goncalves@ifrn.edu.br

19 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia (Mestrado Profissional) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). *E-mail:* francisco.ifrn.jr@hotmail.com

20 Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). *E-mail:* nestorandrek@gmail.com

trabalho: discutir alguns referenciais teóricos sobre a temática da aprendizagem, levando em consideração o processo de ensino e as contribuições para a formação de cidadãos.

Entendemos que o debate sobre a temática da aprendizagem no âmbito da Geografia ainda necessita de maiores reflexões, uma vez que quando nos referimos à aprendizagem da Geografia Escolar, estamos falando de um campo epistemológico mais específico, o qual exige mais discussões tanto sobre a Geografia quanto sobre a dimensão pedagógica inserida nesse contexto.

Assim sendo, discutir sobre a aprendizagem concatenada à Geografia Escolar exige um esforço intelectual no sentido de se ter ideia dos possíveis impactos de nosso fazer, de nossas aulas, de nosso processo avaliativo, de nosso tratamento para com nossos objetos de estudos e conteúdos; considera, portanto, a ação e a reflexão sobre o fazer pedagógico. Estudar a aprendizagem exige também o esforço intelectual de compreender a relação da construção do conhecimento geográfico na escola, considerando todas as variáveis interpostas nessa problemática.

Da mesma forma, estudar a aprendizagem contempla ainda os nossos alunos, considerando nossa interação e nossa reconstrução das relações intrapessoais. Enfim, a pesquisa sobre o ensino-aprendizagem pode nos auxiliar na análise de questões sobre o nosso próprio exercício, como também daqueles fatos pelos quais os limites da razão não conseguem explicar o porquê, mas o como. Em outras palavras: existem caminhos-possibilidades, situações-fatos que no âmbito da Educação não estão dimensionados pela verificação experimental, pelo rigor acadêmico, no plano da lógica (KAERCHER, 2014). Como exemplos, temos: o dia a dia da sala de aula, a afetividade e a própria fluidez da aprendizagem.

Outro fato que justifica o estudo dessa temática foi a atenção dada ao que Cavalcanti (2013) nos alerta: as produções na (sub)área da Geografia Escolar são escassas e, às vezes, carecem de profundidade epistemológica, o que reforça mais ainda esse estudo. A relevância de tais estudos se dá, também, pelo fato de propiciarem a integração entre a pesquisa e o ensino. Assim, entendemos que pesquisar sobre a Geografia Escolar é mais do que produzir pela lógica “publique ou pereça” (CAVALCANTI, 2013).

Nesse mesmo sentido, um dos elementos que nos sugeriu a discussão sobre a temática foi o fato de a Geografia Escolar estar inserida num contexto bastante desafiador – o da Geografia estigmatizada, tendo sua epistemologia aliada às palavras-chave “mapa, globalização e relevo” (ALMADA; GONÇALVES, 2010). Além disso, ainda há de se considerar que esse estigma carrega consigo a concepção de práticas e atividades avaliativas de aprendizagens baseadas no ensino mnemônico, descritivo e distante da realidade dos alunos e da escola.

Influenciada pela dinâmica societária do século XX, e ainda marcada pelo nacionalismo e patriotismo, essa Geografia “chata” apresentou em seu escopo a não contextualização dos conteúdos e temas, o que, por consequência, engessava os processos de ensino à memorização de nomes de rios e lugares; supervalorizava os dados e as estatísticas sem fazer a relação com a Geografia Escolar ou com os conteúdos desta, bem como sobrepôs o belo das (nossas) paisagens brasileiras enquanto conteúdo geográfico.

Considerando-se esse quadro de referência associado aos questionamentos pessoais dos autores, a problemática foi sendo “diatribizada” (expressão utilizada por KAERCHER,

2014) e a partir daí algumas questões foram norteadoras para a construção deste trabalho: a) “a aprendizagem, o que é isso, mesmo?” e b) como ocorre a construção do conhecimento na Geografia Escolar? No presente ensaio bibliográfico, partimos para a (re)contextualização do que é aprendizagem, abordando-a no contexto da sala de aula e contemplando sua relação com a construção do conhecimento.

Quanto aos nossos referenciais, recorreremos aos autores que produzem na área da Geografia Escolar e aos autores que abordam a Epistemologia Genética, sobretudo Becker (2008; 2012), que teve destaque para compreendermos a teoria de desenvolvimento cognitivo, de Jean Piaget, no que tange aos conceitos-chaves: assimilação, acomodação, adaptação e equilíbrio, pelos quais entenderemos tanto o processo da aprendizagem quanto a construção do conhecimento, no caso específico, o geográfico.

Aprendizagem escolar e construção do conhecimento geográfico

No contexto educativo, a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem acabou ganhando destaque no plano das pesquisas, dos trabalhos de intervenção pedagógica, entre outros. Nesse sentido, a aprendizagem pode ser abordada sob diversos aspectos e contextos, tendo como pressuposto as mais variadas perspectivas teórico-epistêmicas, abarcando os processos subjacentes a ela, tais como: estratégias de ensino, avaliação da aprendizagem, teorias de aprendizagem com ou sem enfoque à psicogenética.

Desse modo, compreender o que significa aprendizagem, o que significa aprender não se constitui numa tarefa fácil em que se pode dimensionar a complexidade dessa temática em poucas linhas e com pouca densidade epistemológica. Ao contrário de uma visão simplista, não se pode negligenciar as diversas compreensões pelas quais inúmeros pensadores e intelectuais têm construído ao longo da história da ciência, sobretudo no contexto da Psicologia e da Pedagogia.

Assim sendo, reforçamos o argumento de que não podemos ter a certeza de que a aprendizagem pode ser explicada com conceitos fechados em si, uma vez que os tratamos contextualizados em uma base teórica, inseridos num contexto em que vários autores abordam essa temática. Segundo Illeris (2013), a aprendizagem não tem uma definição única e, sendo um tema extremamente complexo, vem ganhando cada vez mais a atenção dos pesquisadores ao construírem teorias mais ou menos singulares ou sobrepostas, dentre as quais algumas fazem referência às visões mais tradicionais, enquanto outras tentam explorar novas possibilidades e modos de pensar.

Dando continuidade a esse raciocínio e partindo do pressuposto de que existem inúmeras possibilidades para se refletir sobre a aprendizagem, queremos chamar a atenção para o fato de que a abordagem dessa temática não pode ser maniqueísta – em que se justificaria todo e qualquer autor para efeito de embasamento teórico –, muito menos considerar as diferentes nuances equivalentes em suas abordagens. Dessa forma, em virtude da coesão e do rigor científicos necessários a toda pesquisa, optamos por uma concepção em que a aprendizagem é concebida como sendo uma construção humana; ou melhor, a nossa concepção adota a postura epistemológica em que o

sujeito aprende à medida que interage consigo mesmo, com o seu contexto social e físico.

Essa interação é justamente como o sujeito faz para assimilar e criar seus próprios esquemas de assimilação. A interação acontece, portanto, à medida que o sujeito reage consigo, com as suas próprias indagações, agindo para respondê-las, tendo por fundamento o meio físico ou natural nesse processo interacionista. Sobre a relação interacionista, Piaget afirma que as relações entre o meio e o sujeito consistem numa interação radical

[...] de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um *estado indiferenciado*; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas (PIAGET, 1972, p. 386, grifo nosso).

É esse movimento-processo que nos dá a dimensão da interação pela qual o ser humano está inserido para aprender e construir conhecimento. Assim, faremos algumas relações da concepção de aprendizagem de Piaget com a construção do conhecimento, a fim de evidenciar a aprendizagem enquanto construção inerente a nossa vida. Nesse sentido, optamos por essa abordagem pelo fato dela corresponder aos nossos anseios, uma vez que nosso interesse é analisar o aprendizado num setor especial na vida da sociedade, a escola.

Por esse motivo, não afirmamos que essa postura epistemológica adotada resolve todos os questionamentos e anseios dos pesquisadores que enveredam por essa temática. Mas inferimos que a Epistemologia Genética pode nos ajudar a entender o processo da aprendizagem. Entendemos, assim como Jean

Piaget, que a construção de conhecimento está intimamente atrelada à aprendizagem, concebendo-a como um processo complexo que demanda a abordagem de outros fatores, tais como: a afetividade, as ações do indivíduo, o meio.

No que tange à aprendizagem, Illeris (2013), ao realizar um longo percurso metodológico, reuniu várias concepções sobre a aprendizagem e acerta quando afirma que tal conceito é bastante abrangente, o qual merece ser destacado aqui por ser próximo aos encaminhamentos que Piaget fez sobre a temática. Illeris (2013, p. 10) ressalta ainda que aprendizagem é “qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidade e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou envelhecimento”.

Adotamos, nesse sentido, uma concepção sobre a qual Becker (2008; 2012) faz menção em suas produções científicas e que consiste em fazer associações entre a aprendizagem e a assimilação. Para Piaget (1972), a assimilação é o processo fundamental para o entendimento da aprendizagem, presumindo a ideia da autorregulação em que o indivíduo busca equilíbrio na assimilação, em que toda ênfase é colocada na atividade do próprio sujeito.

Corroborando o nosso raciocínio e tomando mais uma vez os pressupostos de Piaget, salientamos a ideia de que desde que nascemos estamos aprendendo e continuamos a aprender por toda a vida. Trata-se de um processo humano. Mas isso não implica na concepção de que o “aprender é apenas depositar conteúdos em uma inteligência estruturada desde o nascimento” (BECKER, 2012, p. 187), porque o homem constrói estruturas para a assimilação de forma processual, uma vez que assimilar também é um processo, e fazemos isso até os

últimos dias de nossas vidas. Nesse caso, para entendermos o que é aprendizagem, é necessário, portanto, apresentar uma noção adequada do tema, explicando, primeiro, como o sujeito consegue construir e inventar, e não apenas como ele repete e copia (PIAGET, 1972).

Sendo assim, para entendermos essa questão da aprendizagem, é necessário esclarecer que existem dois tipos de conhecimento: o conhecimento-estrutura e o conhecimento-conteúdo. Para Piaget (1972), o sujeito constrói conhecimento, *a priori*, por causa da estrutura, da organização, da capacidade e da competência, as quais são condições prévias de toda aprendizagem. O conhecimento que ele se refere é o conhecimento-estrutura, a forma a qual o sujeito se relaciona com o objeto, com o mundo para responder a seus próprios questionamentos. Já o conhecimento-conteúdo diz respeito aos conteúdos aprendidos secundariamente, porque, antes, o sujeito agiu para descobrir, esse sujeito assimilou, consolidou e/ou reestruturou as estruturas de assimilação para que os conteúdos fossem assimilados.

Tendo como pressuposto o que Piaget (1972) dimensionou em suas formulações, o conhecimento é parte do processo da aprendizagem, porque o sujeito precisa conhecer para aprender, o que não significa dizer que o conhecimento é resultado da aprendizagem. Da mesma forma, o sujeito aprende à medida que assimila, assim, existe uma relação dialética entre aprendizagem e conhecimento enquanto “polos” complementares. O desenvolvimento do conhecimento é um processo essencial e cada elemento da aprendizagem se dá em razão do desenvolvimento total, o que significa que a aprendizagem está associada ao desenvolvimento do homem (PIAGET, 1972).

Partindo disso, a aprendizagem ocorre pela interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, à medida que o sujeito assimila e constrói um novo conhecimento. No caso da Geografia Escolar, a aprendizagem não acontece de forma diferente: existem objetos (podem ser textos, mapas, maquetes etc.) que trarão ao sujeito a necessidade de criar novos esquemas e, portanto, uma nova assimilação. Logo, a aprendizagem ganha um sentido bem mais amplo pelo qual é concebida, muitas vezes, no âmbito escolar, o qual consiste em afirmar que esse processo se esgota no sentido restrito mediato. Assim, a aprendizagem só pode ser entendida coadunada ao processo de desenvolvimento humano-cognitivo, uma atividade humana, uma construção subjacente ao homem e suas atividades (BECKER, 2012; MOREIRA; CABALLERO; RODRÍGUEZ, 1997).

Nesse contexto, Piaget (1972) esclarece que o processo da aprendizagem humana se dá no prolongamento do processo de desenvolvimento, de modo que ele estabelece o desenvolvimento humano como sendo uma construção de estruturas de assimilação, estruturas para a aprendizagem. É uma relação mútua: a aprendizagem depende em tudo do processo de desenvolvimento, pois é necessário que se construam estruturas capazes de assimilações de formas/estruturas e de conteúdos progressivamente complexos para que a aprendizagem ocorra de fato.

Há uma relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento: à medida que desenvolvemos, temos, *a priori*, a certeza da possibilidade da aprendizagem (que avança). Ou seja, aprendizagem é também importante porque nela o indivíduo se desenvolve, sobretudo, porque essa aprendizagem é, compreendemos assim, um crescimento. Desse modo, o desenvolvimento não pode ser considerado como uma soma de unidades de experiências de

aprendizagem. Ao contrário das outras concepções, partimos do pressuposto de que o desenvolvimento explica a aprendizagem e, por isso, Piaget (1972) ratifica a noção de níveis de aprendizagem, visto que cada nível de aprendizagem é determinado pelo desenvolvimento de cada indivíduo bem como pela qualidade de sua interação com o meio físico-social.

Dessa forma, é possível inferir que a aprendizagem é um processo intransferível, pessoal, heterogêneo e complexo. Isso se dá porque cada sujeito é único e suas interações com o mundo ocorrem de forma única. Até mesmo os gêmeos univitelinos, que comungam da mesma carga genética, são diferentes, porque suas organizações e suas estruturas cognitivas são diferentes. São indivíduos que, por mais que sejam iguais (geneticamente), relacionam-se diferentemente com o mundo e consigo mesmos. Assim, compreendemos que suas ações são diferentes, suas coordenações de ações diferem entre si (BECKER, 2012).

Salientando o argumento o qual defendemos, aprende-se porque o sujeito age para conseguir algo e, em um momento posterior, para se apropriar dos mecanismos dessa aprendizagem. Aprendemos porque agimos e porque nos ensinam (o meio, a realidade, a interação com o objeto), mas aprendemos, sobretudo, porque tivemos a intenção de aprender; aprendemos a aprender, por mais que o ensino nos ajude nesse processo de aprendizagem. Freire (1996), corroborando essa concepção, argumenta que não é possível ensinar, mas sim fazer com que o outro (sujeito) possa aprender, e que o estudante deve ser um aprendente a aprender. Nesse contexto, é necessário entender que o ensino não é negado ou tido como elemento secundário, menos importante. O fato é que se propõe o aprendizado, sobretudo o processo de aprendizagem com ênfase, dado o processo pelo qual o sujeito constrói esquemas e estruturas de assimilação.

Becker (2012) discute brevemente que a idade não é um fator que restringe o processo de aprendizagem. Pelo contrário, ele afirma, apoiado na Epistemologia Genética, que nem a idade, nem a carga genética, nem somente o meio físico ou social são agentes que engessam ou determinam a inteligência e a aprendizagem. No entanto, ele nos alerta para o fato de que a aprendizagem depende do nível de desenvolvimento cognitivo, porque o conhecimento que é produzido exige diferentes processos mentais. Além disso, aprender demanda a criação de estruturas de assimilação-esquemas, que só são possíveis quando o sujeito retira qualidades das formas e dos conteúdos com os quais produz um novo patamar de conhecimento.

A aprendizagem é um processo, resultado de uma construção de um sujeito dotado de estruturas, inteligência, linguagem, procedimentos e operações lógico-matemáticas, inserido num contexto cultural e que nesse agir, por meio da interação, se faz aprendente, ser humano enquanto ser inacabado, a ação o faz aprender. Ainda nessa perspectiva anterior, Becker (2012) ratifica que aprender demanda ambivalência afetiva: de um lado, um sentimento no sentido de aceitar que não se sabe, a incompletude ou a imprecisão do meu saber-conhecimento; e por outro lado, o prazer da descoberta, de se encontrar a resposta ao que se está procurando. Por isso, a afetividade é uma questão crucial para o entendimento da aprendizagem.

A motivação, o interesse e a emoção são elementos importantes para entender a afetividade no âmbito da aprendizagem. Eles exercem papéis fundamentais para o aprender, porque são o estímulo para a ação do sujeito; sem eles, o processo de aprendizagem é difícil, inviável, ou até impossível, e, nesse sentido, tais elementos devem estar sempre “presentes nas

relações de trocas entre o sujeito e o objeto para se viabilizar a partir do conhecimento (desenvolvimento)” (BECKER, 2008, p. 65). Portanto, podemos depreender que a afetividade é o motor ou a energia da ação, sendo indispensável para a aprendizagem.

Ao explicar melhor essa questão, Becker (2012) argumenta que não existe sujeito vazio de afetividade e que a aprendizagem, nesse contexto, como processo ligado ao ser humano, não estaria isenta da afetividade. Sendo assim, ele evidencia que o sujeito cognitivo e o sujeito do desejo são o mesmo lado da moeda, porque toda ação do sujeito é dotada de intencionalidade, quer seja dirigida pelo desejo, pelo interesse e/ou pela necessidade. Até no simples fato de beber água, por exemplo, estaria contextualizada a questão do interesse ou da necessidade, mesmo que seja dirigida pelo sentido da autossatisfação. Mas mesmo assim, a ação foi iniciada pela predisposição inicial do sujeito, qualificando-o não apenas como sujeito biológico (que necessita de água), mas como sujeito cognitivo que age para construir sua própria aprendizagem. Dessa forma, a aprendizagem escolar não seria diferente: o sujeito aprende mediado pela afetividade, dirigido pelo desejo, pelo interesse ou pela necessidade.

Com isso, fica cada vez mais claro que a máxima “a ação do sujeito está no cerne da dinâmica da aprendizagem” não se trata de um devaneio, mas de uma realidade quando nos referimos ao processo de ensino-aprendizagem, porque este pressupõe ação tanto dos estudantes quanto dos professores, que também se fazem aprendentes nesse processo. Assim, para que haja aprendizagem é necessário que haja estruturas para assimilar, em razão disso, não cremos num aprendizado baseado no estímulo-resposta. Piaget (1972, p. 26) comenta um pouco mais sobre isso:

Penso que o esquema estímulo-resposta, embora não diga que ele seja falso, é de qualquer modo inteiramente incapaz de explicar a aprendizagem cognitiva. Por quê? Porque quando se pensa no esquema estímulo-resposta, usualmente se pensa que primeiro há um estímulo e após uma resposta é produzida por este estímulo. De minha parte estou convencido de que a resposta estava lá primeiro, se é que posso me expressar assim. Um estímulo é um estímulo somente na medida em que é significativo e ele se torna significativo somente na medida em que há uma estrutura que permite sua assimilação, uma estrutura que pode acolher este estímulo, mas que ao mesmo tempo produz a resposta. Em outras palavras, eu proporia que o esquema estímulo-resposta fosse escrito em forma circular – em forma de esquema ou de estrutura que não seja apenas em um sentido. Eu proporia que acima de tudo, entre o estímulo e a resposta haja um organismo, um organismo e sua estrutura. O estímulo é realmente um estímulo apenas quando é assimilado por uma estrutura, e é esta estrutura que produz a resposta.

Em síntese, Piaget afirma que o processo de assimilação antecede o estímulo significativo, porque a estrutura acolheu e produziu a resposta simultaneamente. E assim, ele refuta a hipótese de não haver nada entre o estímulo e a resposta. Para ele, só é estímulo quando há estrutura assimiladora, sendo essa a condição para o entendimento da concepção de aprendizagem, porque o sujeito é “convidado” a dar uma resposta por causa desse estímulo. Não seria errado dizer que o estímulo produz resposta, mas essa resposta é mediada por uma estrutura formada por autorregulação ou equilíbrio (BECKER, 2008).

A assimilação, nesse contexto, designa o fato de que é do sujeito a iniciativa da interação com o meio. O sujeito assimila, construindo esquemas mentais de assimilação para entender e abordar a realidade. Todo esquema de assimilação é construído, e toda abordagem da realidade supõe um esquema de assimilação.

Quando o organismo assimila, incorpora a realidade a seus esquemas de ação e interage (impondo-se) com o meio.

Todavia, quando esses esquemas de assimilação não conseguem assimilar determinada situação (há um incômodo, portanto), o organismo (mente) desiste ou se modifica. No caso dessa modificação, ocorre a acomodação no processo, que consiste numa reestruturação da estrutura cognitiva, isto é, há uma reestruturação nos esquemas de assimilação existentes, resultando em novos esquemas de assimilação. Logo, é por meio da acomodação que se dá o desenvolvimento cognitivo. Se o meio não apresenta problemas, dificuldades, a atividade da mente é apenas de assimilação, contudo, frente a elas, a cognição se reestrutura (acomoda-se) e se desenvolve. Não há acomodação sem assimilação, pois a acomodação é uma reestruturação da assimilação. Essas são inseparáveis, são “duas faces, complementares entre si, de todas as suas ações” (BECKER, 2012, p. 118).

O equilíbrio entre assimilação e acomodação é a adaptação. Experiências acomodadas dão origem a novos esquemas de assimilação, alcançando-se um novo estado de equilíbrio. Assim, por ser a mente uma estrutura (cognitiva), tende a funcionar em equilíbrio, aumentando, permanentemente, seu grau de organização interna e de adaptação ao meio. Isto é, ela organiza-se e ao mesmo tempo estabelece um equilíbrio com o meio (físico-social). Quando esse equilíbrio é rompido por experiências não assimiláveis, o organismo se reestrutura (acomoda-se), a fim de construir novos esquemas de assimilação, assim, se algo pede novas respostas, portanto, necessita-se de um novo equilíbrio. Esse processo equilibrador que Piaget (1972) chama de “equilíbrio majorante” é responsável pelo

desenvolvimento cognitivo do sujeito. É por intermédio da “equilíbrio majorante” que o conhecimento humano é totalmente construído em interação com o meio físico e sociocultural.

Assim, a Teoria Piagetiana sobre desenvolvimento humano-cognitivo considera simultaneamente a importância da herança genética, do meio social-ambiente físico, na gênese do desenvolvimento do conhecimento e da afetividade humana. Dessa forma, ela considera o conhecimento e a aprendizagem – no nível epistemológico e genético – a origem da capacidade de conhecer e aprender. Aqui, a ação do indivíduo é responsável por quaisquer atividades humanas, porque, primeiro, precisa-se deste elemento: a ação do sujeito. Não há consciência, conhecimento, linguagem, representação ou qualquer tipo de operações mentais, nem sequer a própria mente antes dessa ação (BECKER, 2008; 2012).

Tal ação gera uma interação, dois efeitos correlatos: estruturas organizadas e conteúdos cada vez mais diversificados e complexos, pois o sujeito organiza o conteúdo à medida que ele traz algo do mundo exógeno, relacionando-o com seu mundo endógeno. Isto é, na tentativa de organizar seu mundo endógeno, ao se deparar com algo estranho, inusitado, o indivíduo volta-se para si mesmo, reorganizando-se. Nesse sentido, ele modifica suas estruturas, e quando essa novidade é muito grande, significativa, ele inventa, cria uma nova estrutura, considerando, obviamente, o seu próprio patamar de desenvolvimento.

Ainda sobre a aprendizagem, é necessário deixar claro que esse processo deve estar intimamente relacionado ao processo de ensino. “Tudo o que o ensino deve fazer é curvar-se ante a dinâmica da aprendizagem” (BECKER, 2012, p 189). Ressaltamos, portanto, a necessidade de o ensino estar sujeito à aprendizagem,

uma vez que a preocupação com a aprendizagem deve anteceder o processo de ensino; desse modo, o professor deve pensar em estratégias para a consolidação da aprendizagem. Ser mediador é estar consciente disso, pois é o processo de aprendizagem que deve ser a preocupação do professor; e o ensino, nesse caso, deve ser compreendido no sentido de que o aluno deve aprender a aprender. No âmbito da escola, os processos de ensino e de aprendizagem devem ser, portanto, indissociáveis, posto que nessa mediação os sujeitos aprendem à medida que se ensinam (FREIRE, 1996).

Para entender o espaço, para construir o conhecimento geográfico

A Geografia Escolar deve estar articulada às nossas espacialidades, bem como às dinâmicas e processos socioespaciais, contemplando atividades que possam emergir o aluno da inação e projetá-lo à ação para a construção dos conhecimentos. Isto é, preconizamos que as variações metodológicas dos professores priorizem o processo de aprendizagem para entender o espaço, para construir o conhecimento geográfico.

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem tem uma relação íntima com a concepção daquele que professa e educa, os profissionais da educação. Referimo-nos, portanto, ao processo como um todo, ao agir do professor, incluindo as perspectivas educacionais nas quais ele crê e pelas quais atua, sobretudo, à concepção de como a Geografia Escolar é encarada, aquilo como a Geografia Escolar é concebida (KAERCHER, 2014).

Complementando a ideia acima exposta, ao escrever sobre o ensino de Geografia, o referido autor corrobora conosco ao

afirmar que toda relação de ensino extrapola a dimensão do cognitivo. Para ele, o processo de ensino-aprendizagem “forma valores e modelos de comportamento implicando na construção das noções de mundo, sociedade, ciência, conhecimento etc.” (KAERCHER, 2014, p. 32). Em consonância com isso, Becker (2012), ao elucidar sobre a epistemologia do professor, afirma que este legitima o exercício do próprio treinamento por meio dessa epistemologia, e não só o fazer – o pano de fundo para justificar o descalabro didático pedagógico. O que se quer chamar atenção aqui é para o fato do ato pedagógico de educar-aprender estar associado à nossa cultura, às nossas escolhas, até aos nossos valores. Nesse mesmo caminho tratemos desta reflexão:

Então, os professores de Geografia [...] nunca ensinam “*apenas*” Geografia! Em alguns casos até, veremos posteriormente, ensinam menos Geografia do que outras coisas! Mesmo assim são modelos de fazer Geografia. E, mesmo assim, formam e são modelos para uma série de ideias que estão muito além da disciplina Geografia. (KAERCHER, 2014, p. 31, grifo do autor).

Nesse contexto, a citação se faz pertinente pela necessidade de refletirmos sobre o alcance de nossos fazeres em sala de aula. Mas o que queremos dizer é que no âmbito da Geografia Escolar, assim como no âmbito da Educação, é necessário fazer esse exercício de reflexão. Para quê? (!) Para que nossa ação não seja aquela baseada na Geografia mnemônica, “advogada do diabo” que diz amém às suas próprias certezas. Engessada, pobre e sem recheio! Não podemos fazer uma Geografia Escolar viúva do próprio objeto de estudo – o espaço geográfico (KAERCHER, 2014). Portanto, é necessária a discussão e problematização de temas e conceitos que são caros à formação cidadã, no visível intuito de que a Geografia Escolar tenha relevância, e mais do que isso, para que tenha significado, para que a aprendizagem seja, de fato, significativa (CAVALCANTI, 2010; CASTELLAR, 2011).

Prosseguindo nessa perspectiva, baseamo-nos em Hannoun (apud KAERCHER, 2014), quando argumenta que “todo educador é um crente”; “ele sabe o que ensina, mas, além disso, precisa acreditar no que ensina”. Essa ideia é compartilhada em virtude de que cremos em um ensino comprometido com a participação ativa do aluno, o que implica não apenas no processo de planejamento, elaboração e operacionalização do processo da aula, mas indica, sobretudo, que o educador acredita naquilo que escolheu para ensinar, acredita na sua aula, nas variações metodológicas que abarcam a diversidade dos estudantes e, principalmente, acredita no processo de aprendizagem. Além disso, reforça-se que o professor, que no nosso caso é o de Geografia, deve conceber sua própria disciplina escolar como um componente escolar capaz de reverberar transformações, uma aprendizagem para além dos conteúdos e temas, uma aprendizagem para a vida, para os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

O que reforça o argumento aqui discutido é o fato do professor ter que confrontar “os empecilhos e as dificuldades” (a burocracia, o desânimo, o cansaço, as barreiras ou as certezas epistemológicas etc.) para a realização de atividades que estimulem a aprendizagem. Para isso, exige-se, no próprio processo do ato pedagógico, muita fé: crer naquilo que se professa. Seria mais fácil desistir daquilo em que não se acredita, não é? Seria mais fácil “esquecer” da “aula de campo”, bem como das propostas de atividades que são baseadas na pedagogia relativista, em que o modelo construtivista de conhecimento, as particularidades de nossos alunos, os elementos constituintes do processo de aprendizagem significativa são postos em evidência.

Entretanto, o que percebemos, muitas vezes, são as dificuldades sendo postas como justificativas para a ação arcaica de alguns profissionais da educação, o que não se constitui em respeito e/ou esperança no trabalho escolar. Frases sem esperanças e que responsabilizam o outro – por vezes, o aluno –, como estas: “Os alunos não sabem”, “não querem”, “não fazem”, são alguns exemplos da expressão da inação ou da ausência de práticas estimulantes e prazerosas.

Com efeito, essa prática conservadora – imputar aos nossos alunos “toda a sorte de defeitos morais e psíquicos” – encerra a possibilidade de galgarmos patamares de aprendizagens significativas e, com isso, encerra também a possibilidade da construção do conhecimento. Assim, para efeito de transformar essa postura e ultrapassar essa concepção-obstáculo, faz-se necessário propor métodos e técnicas de aprendizagem significativa, no sentido de que a construção do conhecimento geográfico (escolar) seja a intenção de nosso fazer. Isto é, é indispensável que sejam pensados e elaborados métodos e técnicas de aprendizagem significativa ante a premissa da clareza teórico-metodológica do professor para que haja a contextualização de seus saberes e os de seus alunos, o que é fundamental para a construção do conhecimento geográfico (KAERCHER, 2014).

Tal construção deve se basear no espaço geográfico para compreensão do mundo e da realidade, pois a espacialidade deve ser, a priori, a base para organizar os conteúdos. O professor deve prover os meios de desenvolvimento e a ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade (CAVALCANTI, 2010). Compreender o papel do espaço nas práticas sociais, e dessas práticas no espaço geográfico em si, dimensiona o objetivo

da Geografia Escolar, reiterando a relação sociedade-natureza, pondo em relevo as relações sociais mediatizadas pela relação de expropriação da natureza, bem como de problematização das questões sociais. Nesse ínterim, compõe-se a estrutura e os pressupostos do ensino da Geografia, incluindo nesse contexto a construção do próprio conhecimento geográfico – produzido, reproduzido e construído pela dinâmica própria da ciência geográfica e pelas interações desta com o mundo, com outras ciências, saberes etc. (CAVALCANTI, 2010).

Assim, a construção do conhecimento geográfico escolar, nesse contexto e no contexto geral, concebe o homem como sujeito ativo, pois, como evidencia Cavalcanti (2010, p. 236), o conhecimento construído pelo homem é estabelecido pelas “interações com seus pares e com o meio, realizando suas funções psicológicas superiores (memória, atenção voluntária, imaginação, planejamento, abstração etc.)”. Portanto, o conhecimento é um elemento mediado pelas representações sociais, com o cognitivo e com o objeto – o espaço geográfico –, não sendo este o único objeto com o qual o homem se relaciona, obviamente.

Nesse sentido, não se pode perder de vista a contemplação sobre a sociedade, que se organiza e se legitima como sociedade no espaço (KAERCHER, 2014), destarte, ela pode ser compreendida por meio da apreensão do espaço. Assim, contemplar a sociedade, inserida num contexto espacial, é também abarcar a sua aprendizagem, porque o aprender é “nosso principal instrumento de sobrevivência”, “aprendemos para permanecermos vivos” (ILLERIS, 2013).

Nesse contexto, o aprendizado humano, ou melhor, nossa aprendizagem tem uma dimensão espacial, quer queiramos ou não. Aprendemos a ler numa instituição escolar, aprendemos a

nadar, provavelmente numa piscina, numa lagoa ou num rio; aprendemos a fazer várias coisas, cotidianamente, ao longo de nossas vidas e nossas aprendizagens se dão e não podem se dar fora do espaço geográfico. Assim, não negligenciar o espaço geográfico, mas sim potencializar seu uso para o estudo no âmbito escolar para produzir conhecimento e, sobretudo, ajudar no desenvolvimento dos sujeitos, eis, também, o papel do professor de Geografia.

O espaço geográfico, por sua vez, deve ser o meio pelo qual o professor deve trabalhar a espacialidade, no sentido de preparar os alunos para uma consciência cidadã mediatizada pela compreensão do espaço em que vivem. Os estudantes precisam conhecer a sua realidade socioespacial em virtude de sua formação humana, isto é, em virtude de seu desenvolvimento. Para o entendimento do que propomos, Piaget (1972) evidencia um aspecto importante: o conhecimento é construído ao se conhecer o objeto, assim, à medida que o sujeito interage com o objeto, ele o conhece, assimila-o, elabora esquemas de assimilação, transformando a si mesmo e também o objeto. Conhecer o espaço pode ser, portanto, a saída para a assimilação da Geografia Escolar, quer seja por textos, por representação cartográfica ou pelo estudo das categorias geográficas. Enfim, existem inúmeras possibilidades de propiciar a relação interativa do conhecimento geográfico com os sujeitos.

E, nesse sentido, é necessário discutir sobre aquilo que é o espaço para que possamos perceber suas possibilidades. Como esclarece Santos (2001, p. 12), ele pode ser compreendido como “um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações”, o que nos leva a entender que o espaço é fruto de uma multiplicidade de situações e processos. Partindo

disso, a aprendizagem sobre tal espaço geográfico justifica-se, sobretudo, por causa deste fator: a multiplicidade de situações e processos socioespaciais, os quais podem propiciar aos estudantes um olhar espacial dos diversos fenômenos, uma vez que os alunos precisam conhecer esses variados processos e fenômenos que acontecem no espaço geográfico, não para se tornarem minigeógrafos, mas para construir em si a consciência espacial (CASTELLAR, 2011).

Desse modo, a Geografia Escolar tem seu papel definido e esta, por sua vez, distingue-se da Geografia Acadêmica. A reflexão sobre essa distinção faz-se necessária para pôr em destaque o papel do espaço geográfico no ensino de Geografia. Assim, Veiga Neto (2002, p. 40, grifo nosso) nos traz uma reflexão crucial para entendermos essa questão:

Aquilo que se ensina nas escolas não é nem o saber acadêmico, nem mesmo a simplificação deste saber, mas é uma forma muito particular de conhecimento a que se domina saber escolar, o qual se origina do saber acadêmico que, num complicado processo de transposição didática foi *transformado, adaptado e recontextualizado* para depois ser ensinado.

Podemos perceber, portanto, que a Geografia Escolar tem sido “alvo” de constantes mudanças para a organização da própria Geografia no âmbito escolar. O conhecimento desta, nesse sentido, passa por questões que vão desde o domínio do conteúdo geográfico, o uso das variações metodológicas e recursos, seleção de conteúdos e temas, escolha dos materiais e livros didáticos até as questões ligadas ao Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino. Não obstante, ainda temos a dimensão social que também influencia na questão da organização da Geografia Escolar, a qual está extremamente inter-relacionada às questões complexas vividas pela sociedade

brasileira, como a desigualdade social, o desemprego, a segregação (das diversas naturezas tipológicas) etc. Sendo assim, nesse cenário, essas questões acabam por influenciar na “arrumação” da disciplina, porque tais temas acabam por se tornar também os fenômenos a serem estudados no marco legal, institucional.

A partir disso, podemos perceber que o contexto da Geografia Escolar e sua didática não são simples, e não podem ser concebidos como nas máximas: “É só aplicar os conceitos em sala de aula!”, “Quaisquer outros profissionais podem ‘ensinar’ Geografia! O professor de História, a pedagoga, até mesmo os bacharéis em Geografia podem dar aulas, não têm problemas!”, “O importante é cumprir a carga horária e que nossos alunos tenham as notas para cumprir com o cronograma do ano letivo.”. Essas e outras questões não são menos importantes do que o que estamos tratando aqui, e até reconhecemos que elas podem influenciar no processo de aprendizagem, mas queremos ressaltar o fato de a didática da Geografia Escolar estar associada ao próprio elemento epistemológico, isto é, existe, obviamente, uma relação umbilical entre o conhecimento geográfico e o ensino-aprendizagem da Geografia.

Evidenciamos, portanto, a importância da Geografia Escolar, que deve estar coadunada ao espaço geográfico, ao conhecimento e raciocínio geográfico, dado o fato que este pode propiciar o estudo da (nossa) realidade (CALLAI, 2011). Partindo da dimensão da importância de nosso objeto, é nesse contexto que devemos atuar para lograr êxito na didática da Geografia, concebendo o espaço enquanto construção! Assim, como argumenta Cavalcanti (2010, p. 42), o espaço é “construído intelectualmente como um produto social e histórico que se constitui em ferramenta de análise de realidade em sua dimensão material e em sua representação”.

Conceber o espaço enquanto lugar social pode nos propiciar práticas de ensino-aprendizagem que levem o aluno a compreender que o próprio espaço é construído numa dimensão abstrata, um objeto intelectualmente (re)feito e (re)pensado, fruto de uma aprendizagem e de uma construção teórico-metodológica. Reconhecer isso pode nos ajudar no exercício da construção do conhecimento. Podemos propor aos nossos alunos que o espaço seja objeto, além daquilo que vivemos, vemos, sentimos, andamos, gostamos, odiamos; mas, também, uma possibilidade para que cada um possa questioná-lo; que seja um objeto capaz de gerar oposição para que o que está escondido se revele; que desafie o sujeito a se constituir, constituindo o objeto, isto é, para que o indivíduo se estabeleça também, revelando-se nessa interação.

Nesse sentido, concebido como fruto de uma aprendizagem, o espaço geográfico, no âmbito da disciplina Geografia, deve ser tratado como tal, assim, sua dimensão histórica e social deve ser revelada na transposição didática. Isso é proposto não apenas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também por diversos autores, como Santos (2001) e Cavalcanti (2010; 2013).

A cada momento que nos propomos a pensar cientificamente sobre o espaço geográfico, percebemos que há um desenvolvimento, ao mesmo tempo em que houve aprendizagem e a construção desse saber. Quer um exemplo? Você mesmo pode fazer essa reflexão! Reflita sobre sua visão/percepção daquilo que você concebia sobre a Ciência Geográfica! Agora, reflita sobre sua (antiga) percepção sobre o espaço! Houve alguma mudança? Para você, o espaço geográfico é o mesmo daquele de quando iniciara seus estudos geográficos? Sem a pretensão de sermos prepotentes, tivemos a iniciativa (e o atrevimento) de responder:

pois bem, não é! O espaço geográfico, para você e para nós, foi sendo construído, enquanto um objeto. Houve, portanto, um processo de desequilíbrio no qual agimos sobre esse objeto, tomados pela reflexão e conscientes daquilo que nos propomos agir-aprender. Houve um desenvolvimento de conhecimento.

Isso se dá por diversos motivos e razões, que vão desde o campo da afetividade (de como você entende e se relaciona com o objeto) às reflexões e implicações do processo de formação inicial (o que envolve a formação acadêmica e extracurricular). Mas queremos chamar a atenção para o aspecto principal, o qual nos interessa: a aprendizagem, que aconteceu e ainda acontece. É um processo, e foi nesse processo que nos fizemos e nos fazemos homens e, sobretudo, cidadãos, geógrafos, professores; porque é nesse movimento-processo que nos permitimos mudar, transformar nossos conceitos e nossas concepções sobre a espacialidade e o espaço. O processo de aprendizagem, e cada elemento desse processo, ocorre como uma função do desenvolvimento total.

É nesse sentido que podemos pensar/entender a aprendizagem geográfica no ensino básico. O espaço geográfico como sendo a fonte do conhecimento para a formação cidadã, articulando os saberes científicos às intertextualidades cotidianas, às representações sociais, à dinâmica societária. Nesse contexto, longe de sermos taxativos, preconizadores e de ficarmos no discurso “deve-se fazer mais isso, isto ou aquilo”, propomos aqui o uso da espacialidade para a construção do conhecimento escolar. Assim, como indica Callai (2005, p. 211), a aprendizagem da Geografia na Educação Básica tem os objetivos a seguir:

- 1) Capacitar para ampliação dos saberes geográficos nos trabalhos relativos a outras competências e, em particular, capacitar para a utilização de mapas e métodos de trabalho de campo;

2) Aumentar o conhecimento e a compreensão dos espaços nos contextos locais, regionais, nacionais, internacionais e mundiais e, em particular:

- conhecimento do espaço territorial;
- compreensão dos traços característicos que dão a um lugar a sua identidade;
- compreensão das relações entre diferentes temas e problemas de localizações particulares;
- compreensão dos domínios que caracterizam o meio físico e a maneira como os lugares foram sendo organizados socialmente;
- compreensão da utilização e do mau uso dos recursos naturais.

Na verdade, essa concepção não é nova, uma vez que já tem sido difundida também pelos documentos oficiais, tais como as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). No entanto, viemos reforçar a ideia para que a Geografia Escolar não se esqueça do espaço, como salientado por Kaercher (2014), ao argumentar que a “Geografia Escolar ficou viúva do espaço”, posto que esta parece ter esquecido a sua dimensão basilar. Sendo assim, é nesse aspecto que queremos chegar. Ressaltamos que é por meio da categoria espacialidade que desejamos ampliar os conceitos e construir conhecimento, uma vez que não se pode esquecer o espaço (geográfico) enquanto objeto para a construção do conhecimento. Aliás, o entendimento da espacialidade deve ser para nossa vida, para o cotidiano, para o desenvolvimento (CALLAI, 2011).

Destarte, para que os alunos entendam sua espacialidade e os espaços de sua vida cotidiana (que se tornaram extremamente complexos), é necessário que eles aprendam a olhar, simultaneamente, para um contexto mais amplo e global, bem

como para os elementos que caracterizam e diferenciam seu contexto local (CAVALCANTI, 2010). A multiescalaridade aparece aqui como elemento fundamental, como método-necessidade para o ato didático da Educação Geográfica. Ainda sobre este assunto, em consonância com a nossa linha de raciocínio, Callai (2001, p. 136) nos convida à reflexão:

Muito se fala que partir da realidade mais próxima é mais conveniente para a aprendizagem, porém, muitas vezes força-se uma relação de fora, o que torna tudo muito superficial e até cheio de equívocos. O aluno é um ser histórico que traz consigo e em si uma história, e um conhecimento adquirido na sua própria vivência. O desafio é fazer a partir daí a ampliação e o aprofundamento do conhecimento do seu espaço, do lugar em que vive, relacionando-o com outros espaços mais distantes e até diferentes. Como fazer isto é a grande questão. Há sem dúvida uma extrema necessidade de redefinir em novas bases (do mundo atual) o conteúdo do ensino que fazemos (e também de Geografia) e de criar e recriar formas pedagógicas capazes de dar um sentido ao nosso trabalho de professores, e à aprendizagem que entendemos necessária para os alunos, socializando o conhecimento.

A partir disso, podemos abstrair várias reflexões sobre o que a autora nos aponta. Mas retornemos àquele aspecto o qual nos interessa: a questão da aprendizagem associada à questão escalar de análise, que considera os recortes espaciais (analíticos) no estudo da Geografia Escolar. Sobre esse aspecto específico, a autora reconhece que a questão da aprendizagem está diretamente associada àquela que o estudante assimila-concebe e aprende como sujeito ativo no processo. Assim sendo, ela dimensiona que esse processo está intimamente ligado à interação do aluno, a sua cognição, assim como considera o fato de que o conteúdo é próximo a ele ou não. A questão crucial a qual estamos desenvolvendo aqui é: como fazer com que a

especialidade seja abarcada de modo efetivo e significativo ao nosso aluno para que haja aprendizagem?

A resposta consiste em: perturbá-los! Questioná-los! Conforme nossa concepção, cabe ao professor utilizar métodos/recursos que estimulem as operações capazes de fazer com que nossos alunos possam questionar a si mesmos bem como a nós professores. Abalar as estruturas (assimiladoras) consiste também no nosso dever, porque é daí que começa a construção do conhecimento. Nesse sentido, o modelo pedagógico, bem como sua epistemologia, precisa ser relacional. Sendo assim, o professor precisa considerar que tudo que seu aluno construiu até hoje serve de patamar para continuar a construir e que alguma “porta ou janela” se abrirá para um novo conhecimento. Essa construção dependerá da interação, e, nessa relação, as estruturas se determinarão mutuamente, mediadas pelos conteúdos (BECKER, 2012).

Imaginemos que na “sua aula”, no primeiro contato com “sua turma”, você queira apresentar quais são as preocupações da Geografia Escolar. A nossa sugestão para inquietá-los é começar a indagar, fazer perguntas por meio das quais os alunos possam pensar a espacialidade no seu contexto cognitivo. Indagações como: para onde vamos? Existe vida após a morte? O céu e o inferno existem? Qual foi o seu trajeto de casa até aqui? Qual é o seu lugar preferido? Quais as paisagens que você gostaria de conhecer? Quais paisagens você já conhece? Tais questionamentos podem propiciar que as frestas das portas e janelas surjam. Vale frisar, perguntas como essas não são postas aqui com o pretexto de fugirmos do assunto, pelo contrário, elas apareceram aqui para reforçar o que o movimento dialético da aprendizagem pressupõe, sobretudo, conhecimentos. Conhecer o outro, a si

mesmo, o próprio saber. O professor precisa saber daquilo que o aluno sabe, precisa conhecer para intervir, para provocar, para gerar estranheza e espanto (BECKER, 2012; KAERCHER, 2014).

Voltando à análise sugerida por Callai (2001), retomemos a análise multiescalar (as diversas escalas de análise) para a Geografia Escolar como forma-método para o tratamento adequado dos conteúdos geográficos, tendo como pressuposto a historicidade, as vivências e as aprendizagens anteriores dos alunos. Podemos observar, ainda, que a autora reconhece a dificuldade dessa dimensão multiescalar para a ampliação e conhecimento do espaço, sendo esta a problemática: fazer com que nossos alunos entendam o espaço, efetuando as interações e o jogo de inter-relações pelos quais se pode realizar a leitura e o entendimento do espaço geográfico. Assim sendo, cabe ao trabalho pedagógico estimular o processo de aprendizagem, tendo o espaço geográfico como fonte de conhecimento (o saber) e o aluno enquanto sujeito a ser provocado (sujeito ativo no processo) para a consolidação da construção do conhecimento geográfico.

Ao retomarmos a questão da forma pela qual o conhecimento é disposto no processo de ensino-aprendizagem, podemos inferir que ele é sim um elemento importante, porque a forma com que esses conhecimentos são tratados implicam diretamente nos procedimentos mentais da assimilação, reorganização de conhecimento etc. Assim, o objeto pelo qual o professor deve fazer com que os alunos se deixem “aprender a aprender” é o espaço, visto que tal objeto precisa desafiar nossos alunos. De fato, não é o objeto que questiona o aluno, mas o contrário, é o aluno quem deve questioná-lo. E por extensão, a espacialidade deve apresentar-se como objeto para que a aprendizagem seja significativa, para que nossos alunos possam estruturar o seu desenvolvimento e que este reconstrua suas estruturas.

Além de fugir da “ditadura do conteúdo” (BECKER, 2012), a prática pedagógica do professor deve fazer com que os seus alunos possam estabelecer suas devidas relações com as estruturas (operatórias), bem como com as suas capacidades. O professor, nesse contexto, deve direcionar ações e coordenar atividades, não como uma forma estabelecida, enrijecida pelo “treinamento verbal (opção preferida na escola)” (BECKER, 2012, p. 40). Assim, os conteúdos devem estar articulados em razão do aumento da capacidade de aprendizagem, e não estabelecidos por causa dos próprios conteúdos, tendo um fim em si mesmos. Tendo isso como pressuposto, os conteúdos geográficos devem estar postos no processo de ensino-aprendizagem para que sejam descobertos, para que mediatizem o processo do “aprender a aprender” Geografia, para que a nossa espacialidade seja uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem.

Ressaltamos que não se trata de tentar “reinventar a roda”, muito menos impor essa possibilidade metodológica (e teórica), bem como concebê-la como “redentora” da Geografia Escolar. Não, não carregamos a cruz da redenção! Em verdade, valemo-nos de uma bandeira (sem cor, mas com lema!). Essa bandeira defende a postura epistemológica que incide no rompimento da Geografia mnemônica, meramente informativa na sua versão empobrecida, sem uma teoria geral que ligue os fatos discutidos entre si e, salvo exceções, sem uma ligação dos assuntos vistos com a vida dos alunos (KAERCHER, 2014). Assim, optamos por tentar conseguir romper com a Geografia da Informação, parecida com aquela dos jornais e revistas, que, na verdade, não passam de noções, conhecimentos pontuais.

Aqui propomos um diálogo com a didática geográfica e a Psicogenética, dando um enfoque na metodologia que o ensino geográfico deve abarcar: ter o espaço como objeto de

aprendizagem. De fato, o que se busca é a ressignificação dos saberes, do pensar e do agir sobre o espaço e, principalmente, a construção do conhecimento, uma vez que esta persiste na intencionalidade do educador (CAVALCANTI, 2010). Isso não se trata de uma frase de efeito, que de tão óbvia deve ser desconsiderada. Pensar o espaço no espaço significa vivenciá-lo na condição de engendrar relações de aprendizagens que consista em compreender, pensar e percebê-lo. Queremos dizer, o espaço também serve para construir conhecimento, sobretudo, o geográfico (KAERCHER, 2014). Consiste, portanto, em aprender Geografia para aprender a ler o mundo, a realidade.

Considerações finais

Diante do que foi discutido, todas as ações às quais nos referimos neste capítulo são movidas pela afetividade, pelas emoções, sentimento vivo com necessidade. Isto é, o indivíduo sentiu a necessidade de fazer isto ou aquilo (BECKER, 2012). Sendo assim, essas ações acontecem porque são espontâneas, são praticadas pelos indivíduos porque assim eles as fizeram, por necessidade ou por condições objetivas. Essas aprendizagens estão ligadas ao desenvolvimento, bem como elas dependem deste, porque a cada patamar de desenvolvimento tem-se um nível de aprendizagem. Conforme argumenta Becker (2012), outros teóricos reconhecem que a aprendizagem é uma construção humana. Freire, Rogers, Vygostky, Freud e Charlot são alguns dos exemplos para quem o processo de aprendizagem está radicalmente ligado ao desenvolvimento, sendo, portanto, uma construção humana.

Desse modo, a concepção interacionista e construtivista considera que a relação entre a construção do conhecimento e a aprendizagem sugere que o aluno é um sujeito ativo, o que

implica que a aprendizagem não se dá quando o estudante é concebido enquanto tábula rasa: aquele que absorve informações, no contexto em que o professor expõe e o aluno apenas copia, repete/reproduz. A Geografia, nesse sentido, deve servir para estimular a aprendizagem, o aprender a aprender. Para tanto, a dialética é exigida no processo de aprendizagem. É (n)a ação dos sujeitos que se darão as possibilidades para o processo de aprendizagem e construção de conhecimento.

Cavalcanti (2010) e Becker (2012) nos ajudam a compreender o que é necessário para que o professor possa propiciar um ensino comprometido com a aprendizagem e com a construção do conhecimento: a) considerar e explorar o cognitivo e suas construções; b) considerar os conceitos espontâneos; c) instaurar a fala dos alunos para manter uma relação dialógica com eles, entre eles; d) elaborar-planejar e rever as atividades em função da aprendizagem; e) considerar o erro como parte do processo de aprendizagem, bem como instrumento analítico; f) construir conhecimento por meio da interação com a ciência, com a arte e com os valores éticos; g) superar a repetição; h) exercer o rigor intelectual, estabelecendo o raciocínio geográfico na ação pedagógica; i) relativizar o ensino para o processo de aprendizagem.

Assim, a Geografia Escolar pode contemplar a aprendizagem em sua natureza, em sua perspectiva (integralizadora), em função da forma como é trabalhada, como é o tratamento dado à Geografia Escolar no fazer pedagógico, como as variações metodológicas são inseridas no contexto da aprendizagem. Com isso, podemos inferir que, por ser interdisciplinar, a Geografia Escolar pode contribuir para a formação dos estudantes, bem como pode operacionalizar situações, ações e atividades didáticas para a compreensão do mundo e do espaço geográfico, seu objeto de estudo.

Referências

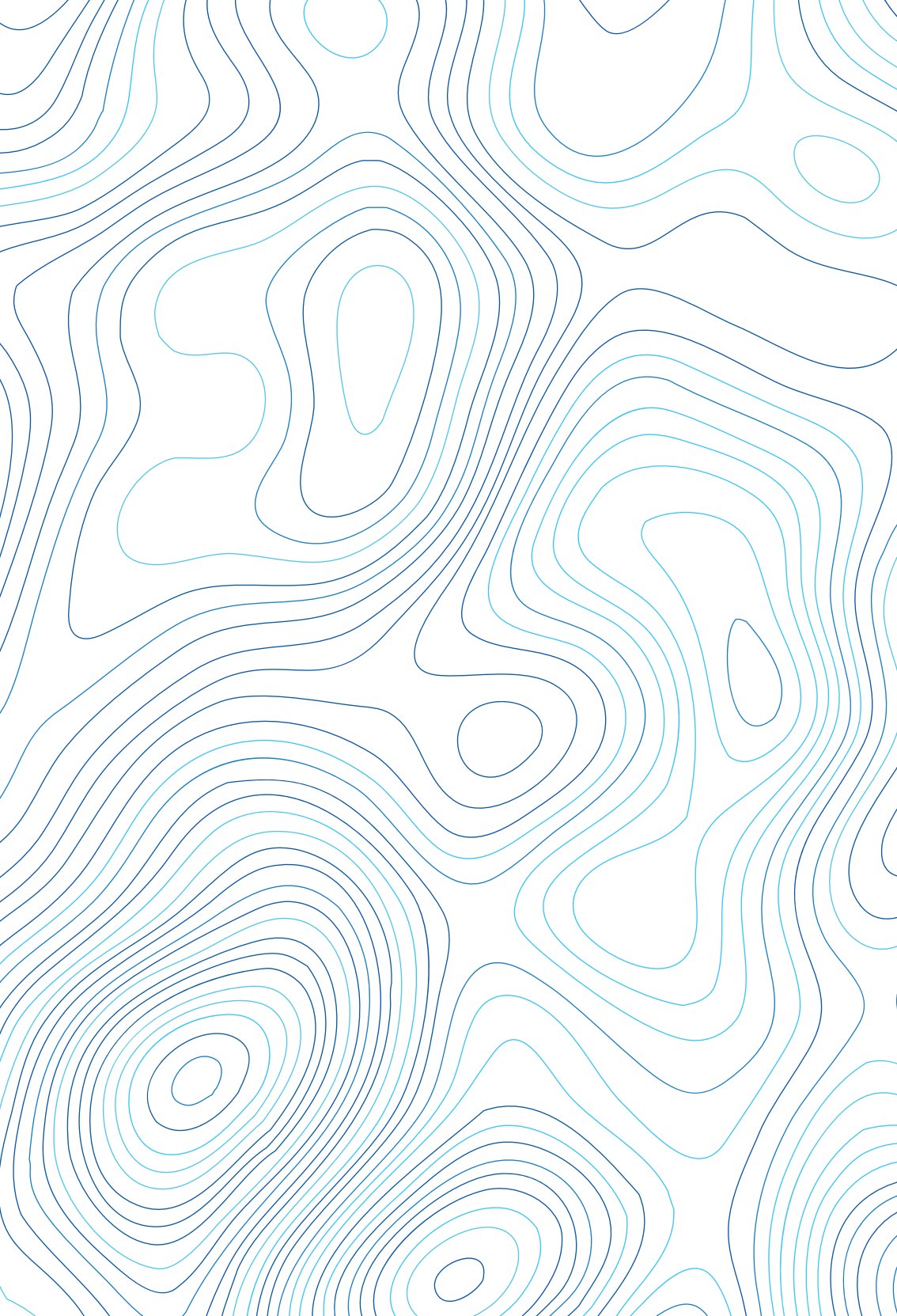
- ALMADA, J. A. B.; GONCALVES, F. E. Mapa, globalização e relevo: a compreensão da Geografia pelos alunos dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado do IFRN Campus Natal-Central. In: 62ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC. Natal, 2010. *Anais...* Natal, 2010.
- BECKER, F. Aprendizagem: concepções contraditórias. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Marília, v. 1, n. 1, p. 53-74, 2008.
- BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- CASTELLAR, S. Mudanças na prática docente: a aprendizagem em espaços não formais. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Org.). *Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio*. Porto Alegre: Penso, 2011. v. 2. p. 69-92.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Cadernos do CEDES*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.
- CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? *Terra Livre*, São Paulo, v. 1, n. 16, p. 133-152, jan./jun. 2001.
- CALLAI, H. C. A Geografia escolar e os conteúdos da Geografia. *Anekumene*, v. 1, p. 128-139, 2011.
- CAVALCANTI, L. S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2010.
- CAVALCANTI, L. S. *O Ensino de Geografia na escola*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- KAERCHER, N. A. *Se a Geografia Escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica*. Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- ILLERIS, K. *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- MOREIRA, M. A.; CABALLERO, M. C.; RODRÍGUEZ, M. L. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. In: *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España, p. 19-44, 1997.
- PIAGET, J. Desenvolvimento e aprendizagem. In: LAVATTELLY, C. S.; STENDLER, F. *Reading in child behavior and development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972.
- SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Edusp, 2001.
- VEIGA NETO, A. J. *Cultura e currículo*. Porto Alegre: Contrapontos, 2002.



Parte II - Pesquisa





O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO CONCEITO DE LUGAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

Francisco Cláudio Soares Júnior²¹

Este trabalho teve como objetivo fazer uma reflexão sobre o processo de elaboração conceitual de lugar geográfico. O estudo foi feito em duas turmas (A e B) com um total de 43 alunos na faixa etária de 6 a 12 anos de idade, matriculados no primeiro período do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (atual 2º ano) de uma escola da rede pública estadual do município de Natal/RN, sendo 22 crianças do sexo masculino (51%) e 21 crianças do sexo feminino (49%). Desse total, foram escolhidas 20 crianças (10 de cada turma) para constituir a amostra da pesquisa. Essa escolha se deu em virtude da permanência desses alunos no espaço escolar desde a aplicação da sondagem dos seus conhecimentos prévios até o diagnóstico do processo, realizado no final do ano letivo de 1998.

As vivências culturais dessas crianças restringiam-se à televisão, fato comum quando se trata de crianças oriundas das camadas sociais de menor poder aquisitivo. Isso exigiu

21 Professor Doutor do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo do Centro de Educação da UFRN. E-mail: kadim.jr@bol.com.br

que a escola oferecesse a elas a oportunidade de ampliar suas experiências no campo da cultura.

A maioria das crianças, 85%, não apresentava atitudes preconceituosas em relação às diferenças físicas, de cor, de opinião, de valores e de costumes. No entanto, algumas demonstravam preconceitos, particularmente, em relação às crianças negras. Comportamentos agressivos se manifestaram minimamente. A tendência desses comportamentos foi reduzindo e, ao longo do processo, foi aflorando atitudes de cooperação, autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito e aceitação do outro.

Nesse sentido, a pesquisa funcionou como uma intervenção pedagógica junto aos professores da referida escola e visou proporcionar aquisição da cultura elaborada, no sentido de propiciar aos alunos o conhecimento conceptual de lugar geográfico.

Tal intervenção configurou-se como um estudo longitudinal e propiciou reflexões teórico-metodológicas de cunho multidisciplinar, fundamentais à organização de uma Proposta Curricular para a área da Geografia, assentada no processo de formação e desenvolvimento de conceitos, de acordo com a abordagem sócio-histórica (VYGOTSKY, 1989, 1991; LEOTIEV, 1991; RUBINSTEIN, 1972; GALPERIM, 1974; TALÍZINA, 1983) e a abordagem empírico-processual da Geografia (SILVA, 1989, 1991, 2004).

Além disso, a intervenção configurou-se como uma investigação de caráter coletivo, desenvolvida por uma equipe pluridisciplinar, formada por professores da base de pesquisa “Formação de Conceitos na Escola Elementar” (vinculada ao núcleo de pesquisa em Educação Básica do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte), por alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN (mestrado e doutorado), por bolsistas de Iniciação Científica do

CNPq dos cursos de Pedagogia, Letras e História da UFRN e por professoras lotadas na Secretaria de Educação do Estado do RN.

Escola e Currículo foi uma pesquisa que procurou dar continuidade aos estudos realizados por Ferreira (1995) e colaboradores, durante o período de dez anos (1986-1996), com um maior aprofundamento nos estudos exploratórios de Geografia, História e Língua materna, sistematizados anteriormente e associados, no momento, aos estudos de outras áreas.

Em função disso, a experiência é pioneira, no que diz respeito à organização de um currículo que não expressa por uma mera listagem técnica de conteúdos e nem por uma construção “enlatada”, *a priori*, de conhecimentos encaminhados às escolas para os professores executarem.

Entendemos o currículo como uma prática educativa que propicia o exercício da cidadania e na qual a estrutura organizacional e cotidiana de sala de aula permite a construção de conhecimentos, habilidades e valores que possibilitam a reconstrução reflexiva e crítica da realidade, na perspectiva de transformá-la.

Um projeto educativo objetivado no currículo exige dos atores pedagógicos nele envolvidos posicionamentos diversos, dentre os quais podemos destacar a concretização do saber escolar.

Como sabemos, a leitura que cada indivíduo faz da realidade dá-se numa relação social/individual, direcionada por seus interesses, necessidades, motivos, valores, entre outros. Desse modo, não existe uma realidade objetiva única, pois os indivíduos desenvolvem sistemas interpretativos do mundo em face do contexto sócio-histórico no qual estão inseridos.

Assim, o currículo escolar como um espaço multirreferencial de educação não pode restringir-se à produção e à difusão de conhecimentos, deve, por outro lado, ressaltar a relação dialética entre a escola e o contexto sociocultural. Além disso, os conteúdos que o compõem deverão ser flexíveis, dinâmicos e dialógicos, fruto das inter-relações dos alunos com os professores e com os outros alunos nos espaços das suas vivências socioculturais e dos alunos no espaço social, numa unidade entre afetividade e cognição.

Nessa perspectiva, a proposta curricular trabalhada na Geografia Escolar deve apontar, como eixo organizador do conteúdo, os conceitos de matéria, movimento, espaço, tempo, natureza, cultura e identidade.

Essa exigência ocorre dada a importância desses conceitos para a compreensão da complexidade do universo (natural/cultural) e do papel que nele ocupa o ser humano, entendido como ser cultural e histórico, que se constrói na apropriação e construção/desconstrução/reconstrução desse universo. A origem desses conceitos situa-se na realidade objetiva aprendida pela experiência sensível, por meio da sensação e da percepção dos fenômenos, em constante movimento, ocupando um espaço e persistindo através do tempo, como também, no mundo conceptual dos princípios, leis, teorias que consubstanciam o saber científico (KOPNIN, 1978). É a função a eles atribuída que orienta a seleção e o tratamento que é dado ao conteúdo curricular.

Como destaca Lenin (1984, p. 226-227),

[...] os conceitos humanos não são imóveis, mas estão em eterno movimento, se transformam uns nos outros, desembocam uns nos outros, sem isso eles não refletem a vida ativa. A análise dos conceitos, o estudo deles, a arte de operar

com eles (Engels) exige sempre o estudo do movimento dos conceitos, da relação entre eles, das transformações mútuas.

Portanto, é nessa direção, a partir dos conceitos anteriormente referidos, que devemos operacionalizar o currículo, por meio de ações pedagógicas orientadas por dois movimentos: um, de natureza lógica, objetivado na construção de redes conceituais estruturadas a partir das relações de generalidades dos seus significados, num movimento descendente, do maior para o menor grau da generalidade e ascendente do vivencial para o teórico (VYGOTSKY, 1991); outro, de natureza psico-pedagógica, em que as situações de aprendizagem propostas possibilitem o desenvolvimento de capacidades e a formação de atitudes que permitam a internalização de conteúdo de natureza conceitual (atributos, relações, classificações), procesual (procedimentos, saber fazer, realizações, tomar decisões) e atitudinal (motivações e interesses).

A opção em pautar a organização dos conteúdos pelos conceitos anteriormente mencionados dá-se, ainda, pela possibilidade de tornar efetiva a unidade entre várias áreas do saber escolar – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Educação Física e Artes. Nessa perspectiva, a nossa proposta põe em evidência a inter-relação entre aqueles conceitos e a especificidades de cada uma dessas áreas que, apesar de seu caráter parcial e restrito, poderão convergir para a produção dessa unidade. A alternativa adotada foi a de considerar determinados aspectos, de ordem psicológica e epistemológica, como as inter-relações entre aprendizagem e desenvolvimento. A aprendizagem de uma disciplina influencia o desenvolvimento das funções mentais para além dos limites dessa disciplina específica; as funções psicológicas por elas estimuladas se desenvolvem ao longo de um processo complexo e integral: o caráter unitário do desenvolvimento psíquico.

Os pré-requisitos psicológicos para o aprendizado das diferentes disciplinas poderão interagir contribuindo para o seu desenvolvimento psíquico (VYGOTSKY, 1991), já a transespecificidade dos conceitos epistêmicos, os quais permeiam as diversas áreas do conhecimento científico, constitui um sistema epistêmico, que orienta as explicações que se dão na unidade de um mesmo fenômeno observado.

Ainda que cada ciência tenha suas particularidades, o objetivo fundamental em formar conceitos científicos é poder orientar-se pela realidade e, com o auxílio desses conceitos, reconhecer fenômenos, confrontá-los, descobrir as características essenciais de cada objeto de uma classe dada, compreender e formular teorias, caracterizando-se a função do conceito como instrumento da experiência. Assim, devemos compreender as contribuições dos conceitos de matéria, movimento, espaço, tempo, natureza, cultura e identidade, na formação, pelo indivíduo, de uma concepção do universo e da sua inserção nele.

A estrutura curricular deverá atender aos aspectos essenciais da realidade que a ciência estuda e incluir um sistema de ideias, conceitos, leis e princípios mais gerais que caracterizam uma etapa histórica do seu desenvolvimento, o qual é descrito do ponto de vista do fenômeno em movimento. Assim sendo, representa uma generalização, tomando como referência o sistema conceitual dos elementos fundamentais das diferentes áreas. Por meio do sistema conceitual, é possível concretizar conceitos de um grau de generalidade que transcende essas áreas, como é o caso dos conceitos de matéria-movimento e espaço-tempo.

O estudo do conceito de matéria permite revelar ao aluno a materialidade do mundo, sua existência objetiva no tempo/espaço, onde o movimento e a transformação constantes lhe são inerentes.

O conceito de espaço, usado amplamente em todas as áreas, constitui-se, juntamente com o conceito de tempo, movimento e matéria, um grande lastro que forma não apenas conceitos, mas, sobretudo, estabelece parâmetros de transdisciplinaridade.

O conceito de movimento permite entender, além do deslocamento de um corpo e da mudança de posição no espaço, o elo entre matéria, tempo e espaço e as transformações que se operam na natureza, na cultura e nas individualidades.

Por isso, os conceitos de movimento, assim como os de matéria, espaço, tempo, natureza, cultura e identidade formam a base que permeia a organização do currículo em rede de significados, a qual garante a unidade sem perda de identidade.

A parte geográfica que nos compete organizar tem como base autores, em particular, Silva (1989, 1991, 2004), que aborda as noções de espaço e lugar de forma processual. Espaço e Lugar devem ser entendidos sob a perspectiva de movimento. Submetida a essa visão, não há só espaço e espaços, nem lugar e lugares, mas uma relação quase simbiótica entre eles (SILVA, 2004).

Estamos afirmando que não há lugares fixos e nem espacializações imóveis, lugares e espaços sofrem, ao mesmo tempo, uma rigidez cartesiana pela sua aparência sensível, geométrica, evidente e verdadeira, presa a uma lógica linear. Ainda, simultaneamente, essas noções são concebidas numa relação dialética que identifica contrários de lugar em lugares, contrários de lugares no lugar e a conotação antitética das espacialidades como momentos da não espacialização geográfica (SILVA, 2004).

Em síntese, significa dizer que os lugares são unos e múltiplos, ou únicos e plurais ao mesmo tempo; e o espaço geográfico na sua generalização é uma abstração. Daí ele ser considerado,

pela lógica dialética, como uma não espacialidade sujeita às múltiplas determinações das relações sociais responsáveis pelos resultados visualizados na paisagem, em termos de arranjos espaciais, que são as espacialidades cartesianas construídas.

Nessa proposta, prioriza-se o processo de apropriação do conhecimento sistematizado via conceitos científicos como forma de possibilitar o desenvolvimento psíquico-social do aluno.

A opção pelo processo de formação de conceitos científicos, para orientar a organização curricular, dá-se pela sua riqueza para o desenvolvimento mental dos indivíduos, como também em função do papel da instituição escolar nesse processo.

Desse modo, a sistematização do saber produzido pelos homens ao longo da história é uma tarefa específica e de responsabilidade da escola. Tal sistematização envolve a elucidação dos fenômenos que os seres humanos apreendem em sua experiência cotidiana (conceitos espontâneos) e na apreensão dos princípios e leis que os fundamentam (conceitos científicos).

No ensino básico, o conceito em foco assumiu o significado de lugar geográfico, entendido como presença das vivências e experiências das pessoas, mediadas pelas interações sociais expressas nas atividades simbólico-práticas do ser humano, situadas no presente, no passado e no futuro, e objetivadas nos arranjos espaciais (casa, rua, sala de aula, escola), pela necessidade de direcionar o processo de ensino-aprendizagem desse conceito a partir das relações reais-imediatas e perceptíveis que o envolvem.

O conceito definido para o estudo de lugar geográfico foi trabalhado de forma a permitir ao aluno a apreensão das relações fundamentais que constituem esse conceito, abrangendo a

análise de suas propriedades intrínsecas, a simbolização dessas relações, sua compreensão e generalização.

Os objetivos e o direcionamento teórico-metodológico que norteiam essa intervenção exigiram:

- a elaboração de uma rede conceitual em que são identificadas as inter-relações existentes entre os conceitos epistêmicos (Matéria, Espaço-Tempo e Movimento) e os conceitos temáticos (Natureza, Cultura e Identidade) como eixos integradores da pesquisa;
- a estruturação lógica dos conceitos epistêmicos e dos conceitos temáticos aplicados nesse nível de ensino;
- a organização dos significados dos conceitos articuladores;
- a seleção dos componentes educacionais – motivacionais, mentais e procedimentais – facilitadores da aprendizagem, como atitudes, funções mentais, processos mentais, procedimentos lógicos e habilidades;
- a criação de procedimentos pedagógicos fundamentais à apreensão do conceito em estudo pelas crianças, levando em consideração o possível grau de generalização que elas poderão alcançar no nível de ensino em que se encontram.

Assim, redimensionar o processo de ensino-aprendizagem do conceito de espaço geográfico é uma tarefa urgente para que se possa superar o seu ensino inoperante em direção ao desenvolvimento mental da criança, a partir da formação de atitudes e habilidades intelectuais, contemplando, também, a formação da personalidade do educando em desenvolvimento.

Partimos do pressuposto de que a aquisição dos conhecimentos geográficos e o desenvolvimento de determinadas habilidades e atitudes propiciam as condições necessárias à formação e ao desenvolvimento dos conceitos científicos.

Desse modo, é fundamental selecionar e graduar os conhecimentos a serem desenvolvidos pelos professores em sala de aula e em outros lugares, objetivando abordar a movimentação do pensamento das crianças, no que diz respeito à reconstrução dos significados que trazem do seu próprio ambiente familiar na condição de conceitos espontâneos. Em suma, aprender via conceito é uma criação dinâmica da atividade do pensamento humano, que evolui ao longo da história em face à construção e reconstrução de saberes.

Segundo Galagovsky (1993), as redes conceituais podem ser interpretadas como análogas semânticas de um recorte de estrutura cognitiva, as quais simbolizam os saberes dos indivíduos, e como análogos semânticos dos modelos neuronais, representando corporalmente os nossos saberes. Essas redes substituem as ideias de conceitos supraordenados, subordinados, de hierarquia e de modos por uma organização conceitual dada em estrutura de rede, com aplicação de conceitos da linguística e da semântica. Essa estrutura ultrapassa a simples relação de conceitos, constituindo-se numa estrutura de significação.

O conceito de rede emerge, também, das novas linguagens tecnológicas, das comunicações e da informática, que questionam criticamente a visão fragmentada/compartimentalizada do saber.

Desse modo, o conhecimento, que muitas vezes foi concebido como algo imutável, fixo e inquestionável, é aqui compreendido como argolas que se entrelaçam – tudo está interligado como um todo (fenômenos, modelos, fatos, teorias),

numa articulação de saberes. Constitui-se de um caráter fluídico, aberto, sensível e múltiplo, que entende o processo de construção do conhecimento pelos homens sob uma perspectiva de não linearidade, de não hierarquização, ante uma estruturação de redes de significados.

Portanto, a produção do conhecimento à luz da metáfora da rede situa-se no interior de verdades relativas e incertezas provisórias acerca da realidade historicamente construída pelos indivíduos, excluindo definições de saberes conclusivos, verdades inquestionáveis e imutáveis.

Nessa direção, orienta-nos Machado (1995, p 140): “Neste ponto, não se pode perder de vista que a metáfora da rede contrapõe-se diretamente à ideia de cadeia, de encadeamento lógico, de ordenação necessária, de linearidade na construção do conhecimento [...]”. Assim, substituímos a visão de conhecimento fragmentada/cartesiana da ciência moderna por uma visão de conhecimento complexa e holística de ler a realidade (MORIN, 1996), na qual organizamos os conteúdos da área da Geografia, compreendendo, como discutido anteriormente, que não existe matéria sem movimento no espaço/tempo.

Esses conceitos epistêmicos – conceitos que possuem campos conceptuais abrangentes/globais, que permitem a construção de outros conhecimentos com o objetivo de estabelecer a procura de uma ordem, na complexidade de ser e do saber – geram um vasto campo conceptual que norteia a construção/reconstrução de conceitos, articulando várias formas de representar e compreender a realidade.

Esses aspectos extrapolam as particularidades de cada uma das áreas do conhecimento, podendo-se tornar ponto de confluência para todas elas. Desse modo, tentamos evitar,

como já destacamos, a fragmentação do saber pulverizado na multiplicidade das disciplinas escolares, direcionando os saberes específicos de cada área para a construção progressiva, pelo aluno, do conhecimento acerca do universo, do ser humano e das relações que este estabelece com a natureza, com a cultura e com os seus semelhantes.

A organização técnica das redes dá-se por meio de dois aspectos básicos: um gráfico e um semântico. O aspecto gráfico expressa os nós e as conexões existentes entre eles, por meio de linhas que se unem entre si, evidenciando as suas inter-relações, indicadas por flechas que orientam o sentido da leitura, sem pontuar uma hierarquia gráfica vertical. Já o semântico exprime as palavras que são permitidas para fazer as ligações dos nós, no intuito de completá-los entre si. Eles são articulados com substantivos ou estes associados a adjetivos. Nesses nós, destacam-se os conceitos relevantes do tema. Nos espaços que unem os nós, são utilizados palavras e verbos precisos que complementam a oração nucleadora, situada entre dois nós articuladores. Tal oração não pode abarcar ao mesmo tempo mais de dois nós e a sua leitura é realizada seguindo o trajeto das flechas (CILIBERTI; GALAGOVSKY, 1999).

O direcionamento do estudo exige que cada área do conhecimento que compõe o currículo dimensione sua contribuição específica para a consecução do projeto pedagógico que a escola viabiliza.

Para isso explicitamos a concepção que norteia a área da Geografia e destacamos os significados que os conceitos assumem (nessa ciência) e o seu grau de generalidade atribuído no 1º ciclo da escola fundamental, o que requereu, como vimos, à discussão da produção do saber nessa área, ao longo da história,

para apreendermos a concepção de Geografia e a finalidade do seu ensino-aprendizagem de forma sistemática e intencional.

Sendo o espaço, na atualidade, objeto de estudo que interessa a múltiplos ramos do saber, o ensino da Geografia objetiva desenvolver no educando uma compreensão da dinâmica histórica e social do espaço geográfico a partir do caráter empírico-processual das relações sociais, econômicas, políticas e culturais que determinam a produção/articulação do espaço nos espaços e dos espaços no espaço, em face às suas contradições e conflitos.

Nessa perspectiva, compreendemos que a concepção de Geografia norteadora da prática pedagógica dessa disciplina expressa o conceito de espaço geográfico como uma generalização que se exprime na sua própria não espacialidade, em virtude de este constituir-se de um entrelaçamento de espaço/lugar/paisagem/território – lócus onde ocorre a produção das relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, modificando-a pela dinâmica do trabalho (SILVA, 1991).

Assim, os elementos naturo-culturais que constituem o mundo objetivo/real são estudados pela Geografia, para que dinâmicas e/ou processos que os materializam no tempo-espaço sejam compreendidos. Tais elementos precisam ser assimilados pela lógica dos movimentos de suas produções/apropriações, já que sofrem mudanças e transformações constantes.

Portanto, a especificidade da Geografia é a análise crítica do processo de produção/apropriação do espaço geográfico efetivado pelos homens. Esse processo ocorre em circunstâncias temporais que se dão numa determinada sucessão e simultaneidade.

A materialidade do tempo se concretiza na produção espacial. Daí, o tempo e o espaço serem conceitos/categoriais inseparáveis, sendo o tempo a quarta dimensão do espaço. Espaço e tempo associam-se para constituir um elemento chamado espaço-tempo, fundamental para a compreensão de uma visão crítica de mundo. Os elementos se movimentam sincronicamente em ritmos diferenciados por meio de uma dinâmica que se apresenta em constante devir. Assim, as transformações que as múltiplas dimensões espaciais sofrem são explicadas pela apreensão do movimento que expressa as mudanças produzidas nos fenômenos.

Nessa concepção, o espaço é teorizado como um processo/produto resultante de um movimento, em permanente devir, da interface sociedade/natureza/cultura. O espaço é considerado uma categoria básica da existência humana que se expressa no lugar, no contexto de um processo produtivo que em essência é histórico-social.

Para viabilizar um processo intencional de formação e desenvolvimento de conceitos, elaboramos uma rede conceitual na qual se encontram, discriminados e inter-relacionados, os conceitos epistêmicos e os conceitos temáticos – eixos integrados do currículo escolar.

Sua efetivação, em termos dos movimentos ascendentes e descendentes (VYGOTSKY, 1991), implicou iniciar o processo pelo conceito de sistema de referência, constituído pela rede dos conceitos origem, sentido, direção, posição, escala, dimensão, forma, curso e sucessão, concretizados nos arranjos espaciais – casa, rua, sala de aula, escola, conjunto habitacional, bairro, cidade – e objetivados nos atributos dos conceitos natureza, cultura e identidade.

Os objetivos e o direcionamento teórico-metodológico que devem nortear uma intervenção exigem, além da definição dos saberes escolares, a seleção dos componentes educacionais (motivacionais, mentais e procedimentais) facilitadores da aprendizagem.

Assim, faz-se necessário priorizar algumas atitudes como: cooperação na organização da sala de aula, do material escolar coletivo e do material escolar individual; contribuição para preservação da limpeza da sala de aula e do material escolar; responsabilidade no cumprimento das tarefas escolares; pontualidade; assiduidade; autonomia na execução de tarefas e nas escolhas; aceitação e respeito às diferenças (étnicas, de gênero, de opinião, de valores e de costumes); ajuda aos outros na execução das tarefas e das regras coletivas; compreensão e respeito às regras e regulamentos estabelecidos pelo grupo, necessárias ao convívio em sala de aula e na escola; utilização do material da escola sem lhe provocar danificação; manutenção dos locais coletivos limpos e conservados; compreensão da preservação do meio ambiente para a permanência da própria vida e participação nos movimentos pela preservação da natureza.

A elaboração conceptual é um processo que dinamiza todas as funções mentais. Segundo Vygotsky (1991, p. 14),

todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decorrer do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intersíquicas.

Assim, o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores, estabelecidas ao longo da história do homem, é processo único, porém ligado às condições materiais do ser

humano, entre as quais se situa a escolaridade. Em razão disso é que algumas funções mentais passaram a ser trabalhadas nas crianças, como: sensação, percepção, atenção, memória, imaginação e raciocínio.

Privilegiamos a construção dos processos mentais de análise, síntese, abstração e generalização, como também procedimentos lógicos de comparação, isto é, a habilidade lógica de estabelecer a relação de diferença e semelhança entre os fenômenos, à medida que, para elaborar um conceito, o aluno precisa familiarizar-se com os dados dos objetos, determinar suas múltiplas propriedades e diferenciar as propriedades essenciais das não essenciais.

Entre os conteúdos procedimentais trabalhados neste estudo figuram as habilidades sociais (ouvir opiniões dos colegas, esperar a vez, dividir objetos e materiais, trabalhar cooperativamente, desempenhar pequenas responsabilidades, assumindo-as, pedir licença para falar, quando necessário, ser gentil e saber usar boas maneiras, empregar corretamente o tom de voz, saber ouvir com atenção, responder com delicadeza e apresentar explicações ao grupo sempre que a situação exigir) e as habilidades de estudo (organizar o material de estudo, apresentar os trabalhos de forma organizada, procurar informações em fontes adequadas e variadas, pesquisar, selecionar e saber fazer uso das informações obtidas, resumir as informações e organizá-las em diversas formas e utilizar o vocabulário específico de forma adequada).

O desenvolvimento das funções mentais não ocorre espontaneamente, isto é, a criança ao nascer não traz consigo as funções e operações cognitivas já desenvolvidas. Estas se desenvolvem sob a influência de estímulos externos que

produzem mudanças na organização nervosa, fruto da experiência sócio-histórica da humanidade. Tampouco a elaboração dos conceitos desenvolve-se de modo espontâneo.

Segundo Leontiev (1991, p. 16),

[...] para aprender conceitos, generalizações, conhecimentos, a criança deve formar ações mentais adequadas. Isso pressupõe que estas ações se organizem ativamente. Inicialmente, assumem a forma de ações externas que os adultos formam na criança e, depois, transformam em ações mentais.

Assim, o ato pedagógico deve desenvolver na criança uma formação ativa de ações com objetivos externos, evidenciando seus movimentos, relações e comparações. As ações externas devem ser transformadas em linguagens, para, em seguida, adquirirem o caráter de ações internas apreendidas via de generalizações, a fim de determinar a causa do fenômeno.

Como afirma Natadze (1991, p. 27):

[...] para uma criança é particularmente difícil assimilar características essenciais de um conceito quando as imagens visuais correspondentes não coincidem com o conteúdo do conceito, mas estão em contradição com eles; em contrapartida é muito mais fácil assimilar traços característicos quando estes se apresentam desde o início, com imagens visuais correspondentes.

Os conceitos, em particular, os geográficos devem ser trabalhados a partir da percepção que a criança tem das relações abstraídas por meio das características visuais ou propriedades físicas que coincidem com o conteúdo conceitual.

Nesse sentido, tais conhecimentos serão desenvolvidos a partir da apreensão da dinâmica da realidade social e das transformações operadas no espaço geográfico sob o esquema

lógico num determinado lugar e em outros lugares, enfatizando sua produção no presente, no passado e no futuro.

Assim, nas situações de aprendizagem, consideramos as experiências cotidianas das crianças um elemento favorável à passagem de um nível de conceito para outro mais complexo. No entanto, elaboramos uma seleção das relações que fizeram parte dessas experiências no intuito de permitir a superação das generalizações, em termos das percepções reais-imediatas, e garantir a aquisição de estágios de maior grau de generalidade.

Portanto, a organização didático-pedagógica do processo de ensino-aprendizagem que tem como propósito a elaboração conceitual requer do(a) professor(a) a construção de situações de aprendizagem cuja estrutura lógica seja estimulante para o aluno querer executá-las, de modo que se evidencie uma coincidência entre o objetivo e o motivo do exercício das tarefas nelas implícitos. Assim, objetivamos, com o desencadear das ações de aprendizados, que as crianças desenvolvessem suas funções mentais, formassem atitudes, adquirissem habilidades (intelectuais, sociais e de estudo) e se familiarizassem com os atributos e relações essenciais dos conceitos atribuídos do conceito geográfico.

Para tanto, inspiramo-nos em Galperin (1974) e Talízina (1983), no que diz respeito à proposição de situações de aprendizagem referentes à motivação, sistematização e avaliação do processo.

No intuito de propiciar às crianças a familiarização com o significado do conceito de localização, entendido como mobilidade dos lugares por meio da materialidade espaço-temporal, que se cristaliza em um dado lugar, foi realizada uma aula-passeio pela rua em que se situa a escola e discussões sobre a referida aula.

A professora, inicialmente, discutiu com as crianças os objetivos da aula, como ilustra o *excerpt* da aula-passeio da turma B de 01/10/1998.

Profa.: O que vocês acham que a gente vai observar?

Crianças: Os objetos.

Profa.: Nós vamos observar todas as coisas que a gente vai ver que tem na rua. Primeiro a gente vai descer a rampinha, vai à rua [Governador Valadares] até à Avenida Ayrton Senna.

Crianças: A gente vai começar por onde?

Profa.: A gente vai observar todas as coisas que tem na rua. A gente vai fazer uma aula fora da sala de aula, que é uma aula-passeio.

Profa.: Vamos guardar o material. Guarde todo material. As meninas primeiro.

Crianças: Tia, eu sou menina.

Crianças: Tia, eu sou menina.

Profa.: Agora os meninos.

Em seguida, a professora organizou as crianças em fila para a aula-passeio pela rua da escola. Durante o passeio pela rua, a professora parou com as crianças e realizou alguns questionamentos.

Profa.: O que é que vamos observar aqui na rua?

Crianças: Homem trabalhando.

PAT.: Pessoas.

Crianças: Uma velha.

PER.: Mulher com um bebê segurando no braço.

Crianças: Três carros.

Crianças: Posto de saúde.

RAU.: Escola.

Crianças: Colégio todo esculhambado.

Crianças: Passarinho em cima do fio.

KEL.: Areia.

Crianças: Planta com mais planta.

Crianças: Hospital todo arrebitado.

Crianças: Casa e loja.

Crianças: Goiaba.

Crianças: Carrão.

PAU.: Três carros.

Profa.: O que a gente está vendo mais?

JOS.: Um homem de bicicleta.

Crianças: Estou vendo o ônibus.

LAJ.: Academia.

Crianças: Caminhão. Só tem uma só mulher, só homens.

Crianças: Morreu gente!

Profa.: O que o homem fez?

Crianças: Jogou lixo na rua.

Crianças: Vai pagar multa.

Profa.: Preservar as plantas.

Crianças: Telefone.

RAU.: Mulheres no telefone.

Depois, a professora e as crianças retornaram para a Escola.

Profa.: Não saiam da fila. Um atrás do outro.

Se correr perde ponto.

Crianças: Se correr perde ponto! (em coro)

Ao retornar à escola, a professora pediu às crianças que se sentassem em círculo, no chão do pátio coberto, e fez um exercício de relaxamento para acalmar as crianças que estavam bastante dispersas.

Profa.: Vamos respirar. Estátua! Agora nós temos condições de controlar as nossas vontades.

Após esse exercício, a professora iniciou a discussão sobre a aula-passeio.

Profa.: Estou observando que na sala de aula hoje tem uma pessoa que não foi para o passeio que vocês fizeram na rua da escola. Qual o nome dessa rua?

Crianças: Governador Valadares.

Profa.: O que vocês observaram nessa rua?

LAI.: Casas.

PAU.: Carros andando.

PAT.: Pessoas.

Crianças: Lixo.

KEL.: Animais.

JOS.: Árvores.

Profa.: O que mais vocês viram?

ANA.: Cachorro, gato...

Crianças: Mochila.

Profa.: A mochila está só?

Crianças: Mochila de uma criança. Ela não anda só.

Crianças: Homem forte na academia.

Crianças: Hospital.

RAU.: Posto.

FRA.: Posto de saúde.

Crianças: Tem ali!

Crianças: É para lá.

Profa.: O que mais vocês viram na rua?

PER.: Pedra.

ITA.: Areia.

Profa.: Vocês estavam pisando em quê?

Crianças: Em pedra.

Profa.: Vocês acham que todas as ruas têm tudo isso que vocês falaram?

Crianças: Não

Profa.: De onde vieram essas coisas?

Crianças: Da rua.

Profa.: A calçada faz parte da rua ou da casa?

Crianças: Da casa

Crianças: Da rua.

Profa.: Na rua passa...

Crianças: Ônibus, moto, bicicleta...

Profa.: Todas as ruas têm placa?

Crianças: Não.

PER.: Placa de cabeleireiro.

Profa.: Para ser uma rua precisa ter...

LAI.: Pessoas em movimento, animais em movimento, casa...

Profa.: Crianças, cooperem!

RAU.: Poste de energia.

Profa.: Toda rua precisa ter poste de energia?

Crianças: Não.

Profa.: Se não tiver casa é uma rua?

Crianças: Sim.

Profa.: Toda rua tem que ter casa?

Crianças: Ficam as marcas das casas.

Profa.: Para ser uma rua o que é mais importante?

Crianças: Casas.

Crianças: Plantas.

Profa.: Plantas são importantes?

Crianças: Não.

Crianças: Casas.

Profa.: O que é principal numa rua?

Crianças: Casas.

Profa.: Para ser uma rua precisa ter casa?

Crianças: Não.

Crianças: Pode.

Crianças: Casas.

JOS.: Pessoas em movimento.

PER.: Carros em movimento.

PAT.: Carro, casa, pessoas em movimento.

Crianças: Carros parados e carros andando, casas.

PAT.: Carros, casas, animais (gato, cachorro) em movimento.

FRA.: Planta, capim, poste. Toda rua tem planta, capim e poste.

Profa.: O que é necessário?

FRA.: Casas, motos, carros, animais.

Crianças: Casas, carros e animais.

Profa.: O que que tem na rua?

RAU.: Casas, carros em movimento.

LAI.: Casas, carros, pessoas em movimento, cavalos e carroças.

KEL.: Casas, pessoas em movimento, família, carros em movimento, carroça.

Criança: Poste.

Profa.: Toda rua tem poste?

Crianças: Não.

Profa.: O que é que toda rua tem?

Crianças: Pessoas, crianças...

Crianças: Casas, carros, poste...

Crianças: Pessoas e carros em movimento, animais, casas.

Crianças: Casa, pessoas em movimento, árvore.

Profa.: Toda rua tem árvore?

Crianças: Não.

PAT.: Casas, pessoas em movimento, pista.

Profa.: Toda rua é preciso ter pista?

Crianças: Não.

Profa.: Conversa muito! Por isso quando...

Crianças: Casas, carros em movimento, pessoas em movimento.

Profa.: PER é a sua vez!

O que é necessário para ser uma rua?

Fale PER.

PER.: Veículos em movimento

PAU.: Casas, carroças.

Crianças: Casas, pessoas.

Profa.: PAU. Agora é a sua vez.

PAU.: Casas, carros em movimento, carroça, animais...

Profa.: Você esqueceu as pessoas!

Não tem aquela música – Lá na ponta da aliança todo mundo passa. Então na rua passam animais...

O que é preciso para ser uma rua?

Crianças: Casas, pessoas em movimento, carros em movimento, animais em movimento (em coro).

Profa.: Carros em movimento.

Depois dessa conversa toda, vocês têm condições de me dizer o que é uma rua?

PAT.: Lugar onde tem carros, pessoas e animais em movimento.

Profa.: Criança, a pergunta – O que é uma rua?

Vá pensando que chega já, já.

KEL.: O que é uma rua?

KEL.: Casas, pessoas em movimento e animais em movimento.

LAJ.: Casas, pessoas em movimento, carros em movimento e animais em movimento.

Profa.: RAU, se eu lhe perguntar o que é uma rua, o que você me diz?

RAU.: Casas, carros, cachorro.

Profa.: Você está dizendo isso porque está se desligando da aula. O que é uma rua?

RAU.: Animais, casas.

JOS.: Casas, carros.

Profa.: Casa e carros é o principal.

ANA.: Casa, carroçaria.

Profa.: Carroçaria é um tipo de transporte?

Criança: O que é uma rua?

PER.: É uma rua em movimento.

Profa.: Criança – O que é uma rua?

FRA.: Se eu lhe perguntar o que é uma rua?

FRA.: Coisas que passam.

Profa.: Passam como?

FRA.: Carros, casas.

Profa.: Para ser rua precisa ter: casas, carros em movimento...

Crianças: Pessoas em movimento e animais como cavalo e burro.

Profa.: Na rua, passa carro que se encontra em movimento, mas pode também ficar

parado e pessoas também.

Crianças: Animais em movimento e carros.

Profa.: E o que mais? Pessoas em movimento ou parada?

Agora irei devolver a vocês os desenhos que vocês estão fazendo sobre a Rua Governador Valadares, para descrever alguma coisa.

A professora devolveu os desenhos às crianças e retomou as discussões sobre os aspectos que elas observaram na aula-passeio (objetos, fatos e acontecimentos), reconduzindo o processo de exploração do conceito de localização. Para isso, realizou alguns questionamentos, encaminhando o processo de ensino-aprendizagem do significado do referido conceito, como:

- O que foi observado na aula-passeio?
- O que é necessário para uma rua ser considerada rua?
- O que é uma rua?

Posteriormente, a professora passou a explorar os significados dos atributos desse conceito no interior das tarefas da área da Língua Portuguesa, por meio da tarefa Leitura de Gravura – A Rua onde você mora –, pontuando as seguintes questões orientadoras:

- O que a gravura está mostrando?
- Descreva tudo que tem na gravura.
- O que as pessoas estão fazendo?
- O que é necessário para um lugar ser uma rua?
- Quais as condições para uma rua ser boa para se morar?
- Todas as ruas têm esses serviços?
- Por que existem ruas melhores que outras?
- O que os moradores devem fazer para que a sua rua tenha todos os serviços públicos?

Depois da execução dessa tarefa, a professora solicitou às crianças como tarefa de sala: observe bem a rua onde você mora e faça um desenho mostrando como ela é. Nessa situação de aprendizagem, foram trabalhadas com as crianças ideias essenciais do atributo de localização, que exigiu da professora estudos sobre as relações complexas da mobilidade dos lugares para poder mediar, de modo satisfatório, o aprendizado das ideias do referido atributo a partir da concretização dos movimentos executados pelas pessoas nas suas atividades cotidianas.

Para tornar esse atributo mais perceptível, a professora sugeriu que as crianças construíssem uma maquete da rua da escola. No início, a professora explicou que as crianças poderiam explorar as construções com casas feitas pela técnica da

dobradura. Distribui duas folhas de papel e ensinou a fazer duas modalidades de dobradura, uma maior e outra menor. Depois dessa tarefa, iniciou a discussão. Mostrou a casa de papel e explicou que as crianças iriam fazer a maquete da rua onde fica a escola com diferentes materiais. O *extrait* a seguir ilustra o processo de produção da maquete na turma B, na aula de 29/10/1998.

Profa.: Quero que vocês coloquem na maquete tudo o que vocês viram no passeio. O que é preciso para ser uma rua?

Crianças: Casas, pessoas em movimento, carros e árvores (em coro).

Profa.: Para se construir a rua o que é necessário?

Crianças: Cimento, pedras, tijolos, areia, água...

Profa.: Betume... Quem sabe o que é? É piche. O que mais? Olhe, faltou o principal!

Quem faz a rua?

Crianças: O homem (em coro).

Profa.: Olhe, o principal para a construção da rua foi o trabalho humano. Esse trabalho que é feito com o material. De onde vem esse material?

Crianças: Das lojas (em coro).

Profa.: A areia veio da loja?

Crianças: Não, veio da praia (em coro).

Profa.: As pedras, de onde vieram? Vem da pedreira, né?! Tudo isso que vocês falaram, todos esses materiais vieram de outros lugares...

Isso quer dizer que nessa rua existe a presença de outros lugares.

Quais são essas presenças?

Crianças: Cal, cimento, areia, pedras, água, betume, piche...

Profa.: O que mais, hein gente?... E o trabalho?

Crianças: Trabalho dos homens (em coro).

Profa.: E o que mais? Iluminação, ou seja, a energia. Essa energia vem da hidrelétrica de

Paulo Afonso... Então ela veio para iluminar o nosso Estado...

Qual é o estado? O Rio Grande do Norte, né?!

Então, veja só quantos materiais vieram de outros lugares, né?!

Nessa nossa rua tem a presença de outros lugares, ok?! Isso quer dizer que não é uma coisa fixa, morta.

A professora da turma B explorou, ainda, o significado do conceito de localização em outras situações, por exemplo, com os objetos da sala de aula e com materiais que seriam usados na construção da maquete, destacando sempre a presença de lugares num determinado lugar, objetivada pelo trabalho humano.

Em seguida, iniciou a construção da maquete indagando:

Profa.: O que observamos na aula-passeio pela rua Governador Valadares? Vamos anotar no quadro.

Crianças: Pessoas, casas, animais, plantas, carros, a cigarreira, telefone, quadra de esportes, escola, poste (em coro).

Profa.: Como sabemos que existem outros lugares presentes no lugar rua?

Crianças: Os materiais... O trabalho.

Profa.: Muito bem. Agora eu vou entregar o material para vocês construírem com esses objetos, de acordo com essa relação que está no quadro, a maquete da rua onde fica a escola.

Os materiais utilizados para a construção da maquete foram papel ofício, folhas de isopor, colas, palitos, papel crepom, tesoura, lápis de cor, tintas diversas, entre outros. As análises reflexivas das situações de aprendizagem relatadas anteriormente nos permitem afirmar que a maioria das crianças da turma B foi capaz de enumerar e representar objetos, fatos e acontecimentos que produzem um determinado arranjo espacial, a partir da apreensão dos seus elementos diretamente perceptíveis, associados às ações práticas dos seres humanos. As crianças evidenciaram a ideia de movimento (deslocamento de pessoas, de veículos e de animais nos lugares) como atributo do conceito de localização por meio das relações de trabalho vivenciadas pelos homens que se concretizam num lugar. Essa compreensão de movimento está relacionada às generalizações reais-imediatas, mas já aponta indícios do estabelecimento de rupturas com a ideia de localismo imóvel dos lugares.

Os estudos efetivados no diagnóstico final revelaram as evidências anteriormente constatadas na análise do processo de exploração do conceito de localização. Confirmamos que a maioria das crianças inscritas na turma B atribuiu significados ao referido conceito por meio da enumeração e representação dos seus elementos diretamente perceptíveis (objetos, fatos e acontecimentos), associados à ideia de movimento como atributo deste. No entanto, verificamos que essas crianças destacaram que são os homens, nas suas relações de trabalho, os responsáveis pela produção concreta de um determinado lugar. Assim, subordinaram a execução das tarefas, estabelecendo relações e generalizações ainda atreladas às suas vivências e experiências reais-imediatas, mas demonstraram ser capazes de emitir indícios de rupturas com a ideia de localismo fixo dos lugares. O exemplo a seguir ilustra essa afirmação: “*Profa.:*

Como sabemos que existem outros lugares presentes no lugar rua? Crianças: Os materiais... o trabalho”.

Assim, a análise do processo de elaboração conceitual evidencia que as crianças se encontram no estágio de elaboração de conceitos, em que os significados destes se situam na apreensão dos aspectos perceptíveis com base na semelhança concreta e visual.

Para as crianças, o lugar geográfico está associado às paisagens que elas veem ao seu redor. Assim, isolam os elementos da paisagem sensível, mas não os separam da totalidade da experiência concreta. A síntese efetiva-se por meio de elementos perceptíveis da situação factual da realidade próxima e concreta. Por exemplo: as crianças apresentaram uma maior segurança ao desenhar o lugar onde moram, na atualidade. Elas têm facilidade de desenhar e falar sobre um determinado fato que faz parte de suas relações reais-imediatas, o que demonstra a evidência cartesiana dominante na lógica de seu pensamento, nesse período do aprendizado escolar.

Portanto, constatamos que a maioria das crianças foi capaz de fazer generalizações presas ao perceptível frente aos conceitos-atributos constitutivos do conceito de lugar geográfico.

De modo geral, o grau de generalização possível que os alunos conseguiram expressar no contexto desse estudo situa-se no estágio dos conceitos espontâneos, na medida em que essas crianças elaboraram generalizações que se encontram atreladas a um grau de apreensão das relações reais-imediatas, com base nas suas ações práticas de vida e associações perceptíveis concretas.

Esses conhecimentos constituíram-se o alicerce a partir do qual iniciamos o processo mediador de desconstrução/reconstrução da elaboração conceptual dessas crianças.

Em suma, a leitura analítica desses resultados permitiu a compreensão de que as crianças foram capazes de construir relações e generalizações associadas às suas vivências e experiências reais-imediatas num estágio sensório-perceptível. No entanto, em algumas situações de aprendizagem, como foram destacadas anteriormente, elas evidenciaram indícios de rupturas com esse grau de elaboração conceptual, apontando para produções mais sistematizadas dos atributos essenciais dos conceitos em estudo.

Referências

CILIBERTI, N. Y.; GALAGOVSKY, L. R. Las redes conceptuales como instrumento para evaluar el nivel de aprendizaje conceptual de los alumnos: un ejemplo para el tema de dinámica. *Enseñanza de las ciencias*, v. 17, n. 1, p. 17-29, 1999.

GALAGOVSKY, L. R. Redes conceptuales: base teórica e implicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, v. 11, n. 3, p. 301-307, 1993.

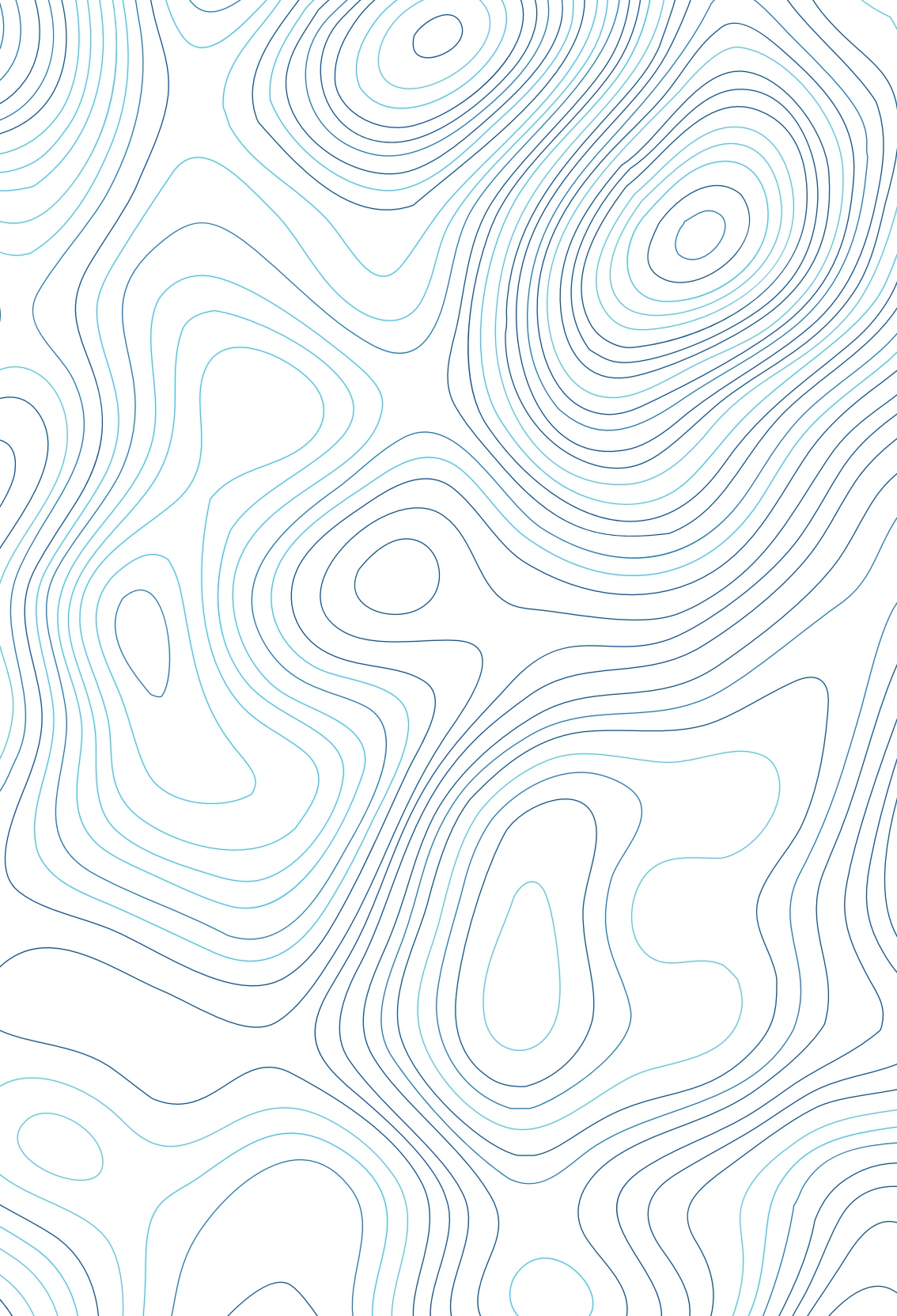
GALPERIN, P. Y. A. *Los tipos fundamentales de aprendizaje*. Habana: La Harbana. Universal, 1974.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LENIN, V. I. *Sobre a educação*. Lisboa: Serra Nova, 1984.

LEONTIEV, A. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. L. S. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas de aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

- MACHADO, N. J. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MORIN, E. *O método III: conhecimento do conhecimento*. Lisboa: Europa-América, 1996.
- NATADZE, R. G. Aprendizagem dos conceitos científicos na escola. In: LURIA, A. L. S. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas de aprendizagem e desenvolvimento*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- RUBINSTEIN, S.L. *Princípios de psicologia geral*. Lisboa: Editorial Estampa, 1972.
- SILVA, L. R. da. *A propósito do método geográfico*. Natal: EDUFRN, 1989.
- SILVA, L. R. da. *A natureza contraditória do espaço geográfico*. São Paulo: Contexto, 1991.
- SILVA, L. R. da. *Do senso comum à geografia científica*. São Paulo: Contexto, 2004.
- TALÍZINA, N. L. *Los fundamentos de la enseñanza en la educación superior*. Habana: CEPES, 1983.
- VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA CONCEPÇÃO ESPACIAL

*Orgival Bezerra da Nóbrega Júnior*²²

Jean-Jacques Rousseau, em seu livro *Emílio ou Da Educação*, no que concerne à interpretação, correspondente ao espaço, à natureza como mundo físico, bem como ao processo de construção e ampliação do espaço individual, na perspectiva do ensino, aponta a necessidade de conhecer os arranjos do espaço ou território.

Em sua obra, podemos constatar a preocupação em conhecer de perto tanto o povo quanto o território por ele habitado e todas as relações daí decorrentes. No século XVIII, Rousseau demonstrou preocupação em expor a situação dos povos, da sociedade e em fazer-lhes a crítica a partir das ideias, dos princípios e das máximas dele.

Portanto, dentre as suas ideias inovadoras para aquela época, as quais ainda hoje estão presentes no processo de educação, destacamos o aspecto correspondente à forma de tratamento das questões referentes ao espaço. No caso, o espaço considerado em seu aspecto de território, uma dimensão mais ampla de

22 Professor Doutor do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: orgival@ig.com.br

distância, de quadro físico, de recursos naturais e de habitantes. E o espaço como microespaço, que corresponde à ocupação de um determinado lugar pelo indivíduo e a busca constante de ampliação dos limites desse espaço, desde o início de sua vida e em todo o seu processo de crescimento e de constituição social.

A constatação da importância inerente à dimensão espacial no ensino de Rousseau, já naquela época, nos alerta no sentido de compreendermos melhor tal dimensão, sendo que essa preocupação é enfocada de forma mais aprofundada por Michel Foucault, refletindo um modelo teórico mais compatível com as necessidades epistemológicas atuais.

Na segunda metade do século XX, Foucault, em seu texto “Outros Espaços”, aponta para uma descrição sistemática baseada em aspectos espaciais, ressaltando que as análises sociais precisam focalizar primordialmente as relações humanas em aspectos diferenciados.

O filósofo francês define o termo heterotopias, no sentido de contemplar a subjetividade, a realidade e a vivência humana, ao enfatizar que:

Há, [...], e isso provavelmente em qualquer cultura, em qualquer civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécie de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam, eu os chamarei, em oposição a utopias, de *heterotopias* (FOUCAULT, 2001, p. 415, grifo nosso).

Para ele, essas heterotopias são o ambiente privilegiado para a análise dos fenômenos socioculturais em uma espécie de microssociologia, devido à constante tensão das forças que os posicionamentos reais mantêm entre elas. No entanto, Foucault não delimitou as heterotopias, deixando essa questão em aberto, mas sinalizou para a necessidade de pesquisar as diversas manifestações sociais que são deflagradas nesses espaços especiais.

Portanto, considerando as nossas inquietações e, ao mesmo tempo, associando-as ao enfoque dimensional espacial demonstrado por Jean-Jacques Rousseau, bem como por Michel Foucault e, ainda, constatando que a espacialidade pode ser enfocada nos mais diversos contextos, sendo que seu significado geralmente carece de explicação, sentimos-nos instigados a promover uma abordagem da dimensão espacial associada ao ato educacional, mais especificamente à prática pedagógica.

Assim, não é de hoje que a qualificação profissional se constitui, cada vez mais, em exigência para o bom desempenho de qualquer função no mercado de trabalho. Em se tratando do profissional da educação, faz-se necessária a construção cotidiana do conhecimento aliada à experiência, tal fato é facilmente constatado ao enfocarmos o paradigma educacional emergente.

A intervenção entre a prática educativa e o conhecimento teórico deve ser consistente, baseada no pensamento crítico e em atitudes de questionamento e curiosidade e na busca de um novo fazer profissional, com capacidade de definir objetivos pessoais, organizar e gerir tempos e espaços, autoavaliar e avaliar processos, controlar ritmos, conteúdos e tarefas na relação com objetivos, procurar meios e estratégias relevantes, enfim, ter capacidade de reflexão.

A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondência afetiva, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento do processo de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento puro, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que poderiam e empregam a própria experiência vital (GÓMEZ, 1992, p. 103).

Atualmente, a reflexão é um conceito muito utilizado pelos formadores dos profissionais da educação. Essa tendência contribui para formar professores que venham a refletir sobre sua própria prática, na expectativa de que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

Nessa perspectiva, a prática do professor precisa ter, sem dúvida, um referencial teórico indispensável para construção social do conhecimento, como também ser capaz de refletir sobre a sua prática como um instrumento de articulação entre a ação pedagógica e a teoria.

Tal prática, evidentemente, dar-se-á em um determinado espaço, que resulta de transformações econômicas, condições psicológicas e físicas dos indivíduos e das sociedades e, particularmente, da experiência de vida de cada pessoa e da herança cultural e coletiva. Essa perspectiva humanística defende a compreensão das relações entre os homens e o seu mundo.

Desse modo, a visualização de um espaço de ação humana está calcada na subjetividade, experiência vivida pelo indivíduo, pelos grupos sociais, na intuição, nos sentimentos e no espaço

vívido, privilegiando o singular e não o particular e, ao invés da explicação, tem a compreensão baseada no mundo real.

Neste capítulo, consideramos, de acordo com Gomes e Corrêa (2000, p. 335), o “[...] espaço ao mesmo tempo como o resultado concreto de um processo histórico, e nesse sentido ele possui uma dimensão real e física, ou como uma construção simbólica que associa sentido e ideia”. Em consonância com essa concepção de espaço, temos que:

O espaço se impõe através das condições que ele oferece para a produção, para o exercício da política, para o exercício das crenças, para o lazer e como condição de “viver bem”. Como meio operacional, presta-se a uma avaliação objetiva e, como meio percebido, está subordinado a uma avaliação subjetiva (SANTOS, 1996, p. 45).

No entanto, o espaço pode ser visto como o terreno das operações individuais e coletivas ou como realidade percebida. Portanto, o que há são invasões recíprocas entre o operacional e o percebido. Ambos têm a técnica como origem e, por essa via, sua avaliação acaba por ser uma síntese entre o objetivo e o subjetivo. Compreendendo técnicas, neste capítulo, como um conjunto de meios instrumentais e sociais com os quais o homem realiza, produz e ao mesmo tempo cria espaço.

Considerando o espaço apreendido como uma construção simbólica, enfocamos o conceito de paisagem como a manifestação visual do mundo, vista como um conjunto de formas criadas pelo homem, sendo, portanto, a resultante de uma criação que se torna um elemento da cultura, refletindo a ação de um povo ao longo do tempo.

A paisagem está relacionada ao lugar, isto é, a identidade que a sociedade estabelece com a paisagem faz dela o lugar de

vida. A relevância do lugar se traduz nos espaços mais carregados de sentimentos, com os quais as pessoas têm vínculos afetivos e subjetivos, logo, o sentimento de pertencer a um espaço e a sua paisagem fazem dele o seu lugar, porque estabelece identidade com ele. Existe, portanto, uma relação muito estreita entre o homem e o lugar.

A noção de espaço se constrói com a própria vivência e, de acordo com Gómez (1992, p. 103), para que “[...] o conhecimento torne-se um processo de reflexão é necessário integrá-lo significativamente em esquemas de pensamentos”.

Nesse enfoque humanístico, todo espaço que envolve o homem, seja físico, seja social, influencia a sua conduta. A realidade é interpretada e os fenômenos são observados como parte de um fenômeno maior, integral, sendo a paisagem percebida pela pessoa não como uma soma de objetos próximos um ao outro, mas de forma holística.

As pessoas assimilam conhecimentos, atitudes e valores por meio da observação do que se faz a sua volta. É dessa maneira que elas constroem a sua identidade com o lugar, de modo que possa resultar em compreensões novas e mais complexas a seu respeito. Atualmente, a pós-modernidade aponta para um sujeito que está sendo visto como fragmentado, composto não só de uma única, mas de várias identidades.

A identidade, na concepção sociológica clássica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O ato de que projetamos a ‘nós próprios’ nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural (HALL, 2003, p. 11).

Esse pensamento aponta para um conceito de identidade mais unificado. O sujeito tem um núcleo real, interior, formado na relação com o outro, isto é, com pessoas importantes para ele, e que se modifica por meio do diálogo contínuo com o “exterior”, entrando em contato com as culturas e as identidades que o mundo externo oferece.

Diante de tais evidências, os sujeitos envolvidos no processo migratório, quando se afastam do seu lugar, modificam as relações sociais com o seu grupo e com a sua origem. Portanto, são nos lugares onde acontecem as práticas sociais concretas e por meio delas expomos e fortalecemos a nossa identidade.

O espaço escolar como instituição basilar da nossa sociedade, posto também como um lugar de recepção e de permanência daqueles que chegam a uma comunidade, pode ser observado quanto a modos de aceitação desse outro que chega. Em tal ambiente, adota-se uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente, no conteúdo que se trabalha. As pessoas de diferentes lugares, classes ou grupos sociais têm contato com diferentes culturas e diferentes formas de entrar em contato com elas.

A instituição educacional acolhe diferentes tipos de alunos, com diferentes origens e fins sociais. Para conciliar essa diversidade cultural, o trabalho do professor em um ambiente de ensino-aprendizagem precisa ser orientado no sentido de amenizar os conflitos e potencializar a aprendizagem.

De acordo com Sacristán (2000, p. 64), “[...] o procedimento pedagógico voltado a essa questão se dá ao moldarmos o conteúdo abordado para poder satisfazer interesses diversos dos alunos, respondendo as diferenças dentro da aula com a metodologia adequada”.

Não podemos esquecer que tais alunos, quando chegam a determinados lugares, trazem seus hábitos culturais e técnicos e seus diferentes modos de vida. Diante dessa realidade, os indivíduos ao construírem os seus lugares, constroem também as representações sobre eles. Sua permanência e seu cotidiano vão definindo sua aderência a esses lugares. Por isso, as migrações significam rupturas que, muitas vezes, deixam traumas e a instituição educacional não pode deixar de considerar essa realidade.

Tal situação pode ser agravada pela dificuldade de relacionamento com os novos lugares. Na visão de Certeau (1994, p. 110), “[...] ‘todo lugar próprio’ é alterado por aquilo que, dos outros, já se acha nele”. Partindo desse princípio, podemos afirmar que o lugar é construído e alterado pela convivência das pessoas, suas histórias, sociedade local, bem como pela ação do indivíduo.

No processo migratório, as pessoas rompem com a paisagem e com os locais de origem e, ao chegarem ao novo lugar, elas se sentem forçadas a reassumir novas relações e construir, de certa forma, novas identidades. Ao mudarmos de lugar, sentimos não só as diferenças das condições materiais nos novos lugares, mas também as mudanças relacionadas aos laços afetivos.

Tais migrantes carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias de vida pelas quais foram marcados, que são o produto de várias histórias e culturas interconectadas. Os que passam por essa situação são obrigados, muitas vezes, a renunciar sonhos, a aprender a habitar outros lugares, a falar duas línguas culturais e a traduzi-las, como também a negociar.

Portanto, no que diz respeito ao espaço educacional, é fundamental que o professor considere essa realidade, devendo, portanto, aproximar o saber educacional do universo cultural do aluno, bem como trabalhar com o cotidiano dele, considerando toda a carga de afetividade, subjetividade que nasce com a vivência dos lugares, como também possibilitar a compreensão a tais alunos de que são integrantes do ambiente em que atuam.

A subjetividade do indivíduo está em sua capacidade de pensar e refletir. Logo, a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação. O outro cultural é sempre um problema, pois coloca em questão a nossa própria identidade. Portanto, a identidade, a diferença e o outro constituem um problema social que não se desvincula do problema pedagógico.

Tal situação evidencia um problema pedagógico porque os alunos, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço educacional, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica.

O professor, em sua dinâmica, deve estar atento ao aluno migrante, que chega com todas essas diferenças, buscando inserir-se num novo e diferente ambiente. Sendo assim, compreender a ação educacional como um novo espaço em que o aluno habita querendo criar laços e se sentir parte é fundamental para tal professor. Da mesma maneira, é essencial para este ter em vista que ele é mediador nesse conjunto de mudanças pelas quais o aluno passa.

Dessa forma, cabe ao professor enfocar a compreensão de seu próprio espaço de atuação como importante condição para a identificação das dificuldades, bem como do potencial inerente a sua prática. Logo, abordar o espaço educacional com

suas respectivas dimensões caracteriza um ponto essencial para o entendimento da interação construtiva que se dá na relação professor-aluno.

Devemos estar conscientes de que para analisarmos o espaço próximo, que está sendo vivenciado, precisamos levar em consideração a sua relação com outras instâncias especialmente distantes. Nesse processo, a realidade é o ponto de partida e de chegada.

Essas relações são compreendidas a partir da visualização de uma ordem global que busca impor a todos os lugares uma única racionalidade, frente a uma ordem local, onde os lugares respondem ao mundo segundo os diversos modos de sua própria racionalidade. No caso, cada lugar, é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente (SANTOS, 1996, p. 272).

Ainda quanto ao espaço, há que se considerar um aspecto que se dá entre a ação e o objeto; trata-se da intencionalidade, já que tal noção é eficaz na contemplação do processo de produção das coisas, considerado como o resultado entre o sujeito e seu entorno.

Neste capítulo, enfocamos o fato de que o espaço educacional se diferencia dos demais espaços, já que a aprendizagem se dá em qualquer lugar vivenciado. Em outros termos, o que diferencia a situação de aprendizagem escolar das demais se explica da seguinte maneira: inicialmente, porque na escola a construção dos saberes é equilibrada, ou seja, tanto o professor quanto o projeto pedagógico têm uma intenção, pois existem objetivos a serem alcançados, portanto uma seleção do que vai ser ensinado e aprendido; depois, porque a escola não pode se limitar a conectar o conhecimento com a experiência imediata e espontânea, devendo ir além dela, pois, ao mesmo tempo ou

no devido tempo, cabe à educação libertar o aluno do cotidiano, fazendo-o superar a experiência imediata para poder alcançar conhecimentos mais amplos e perenes; e ainda, porque na escola incidem, de forma direta e indireta, os valores éticos, políticos e estéticos da comunidade, visando à mudança e à melhoria da sociedade em geral.

Logo, a intencionalidade do sujeito, voltada ao espaço operacional ou percebido, nos remete a um melhor esclarecimento do que consideramos como técnica, já que o encontro das intenções ou objetivos explícitos em um espaço educacional com as intenções dos alunos é que faz o sucesso de uma prática educativa, sendo a técnica o conjunto de meios que propicia o espaço em evidência.

Consideramos, neste capítulo, a palavra técnica com um sentido amplo, não se restringindo apenas a equipamentos e a instrumentos, mas incluindo toda a relação com o meio e seus efeitos. O termo tecnologia, após a Revolução Industrial, passou a melhor incorporar esse sentido amplo do verbo grego “*tictein*”, o qual, a partir de então, tem seu sentido associado à instrumentalidade.

Dessa forma, Ribnik (2003, p. 1-3) engloba a abrangência da qual estamos nos referindo para a Tecnologia Educacional nas seguintes “categorias conceituais”: a primeira enfatiza o uso de equipamentos e materiais; a segunda dá ênfase na aplicação da teoria de sistema, considerando o conjunto de eventos inter-relacionados que visam a um mesmo objetivo; a terceira categoria conceitual enfatiza a aplicação de conhecimento científico, ressaltando a necessidade dessa tecnologia educacional estar baseada na ciência.

Portanto, constata-se que, em termos conceituais, não há consenso quanto às várias definições de Tecnologia Educacional, conseqüentemente, há um leque de atividades possíveis voltadas ao espaço educacional, cujas práticas variam de acordo com o local e o tipo de ação.

Em função dessa complexidade tecnológica, evidenciamos ao ato educacional o sentido de uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e na própria autonomia do educando, isto é, estamos nos referindo à segurança, à competência profissional, bem como à generosidade inerente ao professor, já que, de acordo com Freire (1999, p. 102), “[...] educar é uma especificidade humana”.

Nesse espaço educacional, objetiva-se provocar rupturas e continuidades no processo de apropriação do saber espontâneo ao científico, almeja-se compreender o meio em que vivem as diferentes manifestações da natureza e busca-se ir além daquilo que já sabemos, ampliando os conhecimentos acerca da presença e do papel da natureza na paisagem local. Também é importante conhecer a relação entre as pessoas e o lugar, as condições de vida, as relações afetivas, as histórias do lugar em que se vive, de outros lugares e a relação entre eles.

Dentro dessa perspectiva, não podemos esquecer que as tarefas formais do ato de ensino-aprendizagem precisam ser adaptadas à realidade do espaço educacional, também devem ser articuladas às opções dos professores e às necessidades dos alunos, bem como à divisão de tempo e dos materiais disponíveis, enfim, a todo um modo de vida no espaço em apreço.

A ação do ensino nas aulas não é um puro fluido, embora existam traços e acontecimentos imprevistos, mas algo regulado por padrões metodológicos implícitos na tarefa que se parecem.

De fato, essa dinâmica é muito fluida, imprevisível, mas os esquemas de atividades que a ordenam não. Seu dinamismo está, pois, condicionado pela ordem interna da atividade. Se conhecermos de antemão um determinado tipo de tarefa que um professor vai realizar, pode-se prever de algum modo como transcorrerá sua prática, porque o curso de ação que cada tarefa tem segue um plano implícito que regula o seu desenvolvimento e se acomoda no transcurso do mesmo. Por isso, os estilos pedagógicos dos professores, apesar dos seus comportamentos idiossincráticos, são tão parecidos, porque as estruturas de tarefas nas quais se concretizam são semelhantes. Se é certo que não há dois professores iguais, nem duas situações pedagógicas ou duas aulas idênticas, também é verdade que não há nada mais parecido entre si (SACRISTÁN, 2000, p. 209).

Portanto, a prática docente pressupõe uma previsão, uma organização e uma avaliação de situações que propiciem condições para que os alunos construam conhecimentos. Essa organização tem um planejamento de ensino, que possibilita pensar, de antemão, no que se quer e no que se pode fazer em função do aluno, como também na sociedade que se quer construir.

Constata-se que o espaço educacional é um misto, um híbrido, um composto de formas, tendo a Tecnologia Educacional integrada em seu meio como uma realidade, contribuindo como elemento da constituição e transformação desse espaço. Certamente, preocupar-se com os problemas tecnológicos, isto é, com os processos técnicos, é de fundamental importância para identificar, compreender, bem como apropriar-se dos inúmeros espaços propiciados pela profusão tecnológica atual.

Educação a Distância é uma modalidade de Educação em que são utilizados meios de comunicação, de veiculação e de informação, de meios sistêmicos, com o propósito de educar pessoas que, por razões diversas, não têm ou não tiveram acesso às formas presenciais de Educação (ANDRADE, 2000, p. 82).

Há, portanto, diversas formas espaciais derivadas de um espectro que varia do presencial ao virtual. Neste capítulo, o virtual não deve ser entendido como aquilo que necessariamente se opõe ao real. Para evitar essa oposição “fácil e enganosa”, Lévy (1996 p. 15) afirma que “[...] o virtual é o que existe em potência e não em ato, o virtual tende a atualizar-se, sem ter passado, no entanto, à concretização efetiva ou formal”. Em outras palavras, o virtual seria uma realidade existente em estado conceitual.

No atual contexto, quanto à dimensão espacial, podemos constatar que, em função da convergência tecnológica, é possível se comunicar e interagir com mais pessoas, em diferentes lugares e em um único instante, de modo nunca antes visto na história da civilização.

Trata-se de um fato encorajador, no entanto os desafios apontados por Jean-Jacques Rousseau, quanto a tal dimensão, permanecem, como salientados anteriormente, bem como a necessidade de melhor contemplarmos a subjetividade, a realidade e a vivência dos sujeitos, identificada por Michel Foucault.

Desse modo, faz-se necessário considerar a disponibilidade dos vários meios ofertados pela revolução técnico-científico-informacional; sabendo-se que eles permitem, embora não garantam qualidade à prática educacional. Nesse processo, identificar a complexidade pedagógica do espaço de atuação do professor, bem como a intencionalidade por parte deste em eleger meios técnicos, valores e pressupostos teóricos voltados à construção de um espaço de ensino-aprendizagem, pela constituição de novos lugares e de novas identidades, aponta finalmente para a reflexão da prática educacional baseada na realidade; observando aspectos como migração a novos espaços,

bem como apropriação deles, cujas potencialidades podem e devem ser utilizadas pelo professor.

Resumindo, é fundamental, em qualquer espaço propiciado pela citada revolução, apropriar-se da dimensão espacial inerente à prática didática, já que a compreensão do mundo presencial e/ou virtual, como também do mundo social, por parte do educando, passa pela construção de conhecimentos significativos que têm como referência sua própria experiência. Quanto à operacionalização desse novo espaço educacional, advindo da apropriação da espacialidade, evidencia-se o fato de que a pedagogia voltada à interatividade se dá em qualquer meio; mudam-se apenas os instrumentos.

Portanto, técnicas, abordagens, estratégias, práticas e procedimentos constituem os novos desafios do professor que tenta ocupar e se apropriar de tal espaço.

Finalmente, salientamos que a compreensão da concepção espacial voltada à prática pedagógica, em função da aceleração exponencial técnico-científico-informacional dos dias atuais, nos remete a um contexto que leva a uma permanente busca de novas formas de compreensão e de apropriação da espacialidade vivenciada, remetendo-nos à formulação de novas concepções espaciais que contemplem a complexidade dimensional da realidade.

Referências

ANDRADE, A. A. M. de. Dicionário crítico de educação. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, p. 82-85, jul./ago 2000.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução por Efraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FOUCAULT, M. Outros espaços. In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos*. Tradução por Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. v. 3. p. 411-422.

GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. *Geografia: conceito e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

LÉVY, P. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RIBNIK, L. M. *Tecnologia Educacional: classificação das diferentes definições com base em revisão bibliográfica*. 2003. Disponível em: <<http://www.ensp.fiocruz.br/sde/docente/textos/ribnik.htm>>. Acesso em: 7 jul. 2004.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo – razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

O DISCURSO DIDÁTICO DA GEOGRAFIA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS POLÍTICOS

*Jeane Medeiros Silva*²³

Pensar o ensino de Geografia, atualmente, é pensar as relações multilaterais entre as transformações epistemológicas da ciência geográfica e as transformações da educação brasileira, no contexto da realidade social dos sujeitos da educação. Por conseguinte, neste trabalho, pensamos as relações político-territoriais da sociedade no ângulo da construção da cidadania, especificamente, por meio da constituição de sentidos políticos no discurso didático da Geografia, em livros didáticos, escritos para o Ensino Médio, dessa disciplina.

O ensino de Geografia, a partir de um acervo de discussões sobre sua posição na formação dos estudantes, tem redirecionado seu currículo, e assim faz em consonância com os paradigmas de criticidade da ciência geográfica e a partir da reorganização estrutural e discursiva do Estado, no tocante à educação. As diversas instâncias sociais auxiliam nesse propósito, reivindicando-se uma educação contempladora da

23 Professora Doutora do Curso de Geografia da UFRN/CERES-Caicó.
E-mail: jeanegeo@yahoo.com.br

vivência social, sendo os meios midiáticos um dos expoentes dessa ação. Disso tudo resulta uma visão de sociedade e de sujeito no discurso geográfico, como também no livro didático, e um conjunto de efeitos de sentido. Esta é a conjuntura cênica que permite, desde os anos 1980, uma orientação política no ensino de Geografia (e no seu livro), ou seja, a discussão das relações de poder e a compreensão dessas relações como constituição do espaço geográfico: as cidades, os territórios, a economia, o meio ambiente, a circulação, a agricultura etc., avultando os conflitos e as posições dos homens na construção e na reconstrução desse espaço – sendo esta a macroinstância da presente pesquisa (SANTOS, 2004).

Os livros didáticos, por meio do discurso dos seus autores, se propõem a caminhar no sentido da inovação e da inclusão do sujeito como proponente do dizer e da perspectiva do mundo: essa é uma posição frequentemente anunciada nos discursos do entorno (SILVA, 2012), tais como apresentações ao leitor, prefácios, ou nas orientações didáticas para o professor. No entanto, o passado, sobretudo o curricular, é tão arraigado que passam despercebidas as permanências que corroem a possibilidade de uma contribuição plena à formação das bases de uma formação cidadã.

Assim, neste trabalho, pressupõe-se a hipótese, confirmada pela realidade pesquisada, de que a importância dada à cidadania, nos debates da Educação Básica contemporânea, comporta contradições, dentre as quais, especificamente no cenário da Educação Geográfica, a preservação de um currículo de Ensino Médio que divide (enquanto abordagem dos conteúdos e enquanto discursividade) sujeito e mundo (o estudante de sua vida).

Alguns aspectos metodológicos da análise discursiva

A pesquisa iniciou-se com a aplicação de um questionário à rede de escolas estaduais de Ensino Médio de Uberlândia (constituída por 24 unidades) em meados dos anos 2000. Constatou-se que a rede adota seis títulos didáticos (ainda atuais), sendo que os dois mais utilizados, *Geografia Geral e do Brasil*, de Lucci, Branco e Mendonça (2003) e *Geografia*, de Almeida e Rigolin (2005), foram tomados como *corpus* para este trabalho – *Corpus 1* e *Corpus 2*, respectivamente.

Estabelecido o *corpus*, iniciou-se o mapeamento do discurso político, o que foi feito com a separação dos fragmentos dos discursos em que a temática da Geopolítica e da Geografia Política se encontrava mais evidente. Outro critério de seleção foram as orientações teórico-metodológicas prescritas (tais como heterogeneidade discursiva, silêncio, memória discursiva etc.).

No plano dos enunciados, o fragmento é o processo de recorte de enunciados em um determinado discurso, servindo para fundamentar a análise deste. Os enunciados correspondem à unidade fundamental constituinte do discurso e do seu funcionamento, não repetível de uma mesma maneira, uma vez que sua função, no plano enunciativo, se transforma de acordo com as condições de produção do discurso, sendo, em Análise do Discurso, uma base importante, porque permite ao analista identificar a constituição e as posições assumidas pelo sujeito no discurso.

Situando os estudos discursivos e alguns de seus aspectos teóricos²⁴

A Análise do Discurso, portanto, é a particularização de um modo de significar a linguagem por meio do objeto que anuncia em seu nome, o discurso, que denota a ideia de movimento, curso, percurso: “[...] procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2002, p. 15).

No campo teórico-metodológico em questão, o discurso nomeia, portanto, um fenômeno complexo, manifestando-se materialmente por meio da língua: “[...] implica em uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística” (FERNANDES, 2005, p. 20). O ato de enunciar, nesses termos, é revelador das condições históricas, registrando o lugar socioideológico no qual o sujeito se posiciona.

Sendo mais que um texto, o discurso é uma pluralidade de estruturações transfrásticas permeada pelas condições de produção, um conjunto de enunciados histórica e ideologicamente marcados. Nega-se que o sentido seja transparente, representado pelo significante, natural ou a-histórico. Com isso, nega-se o sentido como mensagem (de acordo com a proposta de Roman Jakobson para esta), na qual o enunciado assume uma ímpar estabilidade denotativa e sincrônica. Mas essa negação, por sua vez, tampouco é radical:

24 Cf. Silva (2009) para mais esclarecimentos sobre a Análise do Discurso de linha francesa e sua abordagem como um método qualitativo para a Geografia.

[...] nem por isso se pode afirmar que simplesmente não há relação alguma entre material verbal e sentido, sendo então a tarefa de produzir sentido atribuída exclusivamente ao contexto ou ao leitor, em diferentes versões pragmáticas, ou à história e às instituições, em diferentes versões discursivas (POSSENTI, 2002, p. 168).

O objetivo da Análise do Discurso é encontrar o ponto em que a inscrição ideológica revela os efeitos de sentidos, ou seja, transpõe os limites da literalidade linguística e encontra as condições sócio-históricas de produção do que se enuncia.

Na acepção foucaultiana, o discurso é definido a partir do funcionamento dos enunciados em uma mesma formação discursiva. Por conseguinte, Foucault (1995, p. 43) coloca a noção de formação discursiva a partir de uma regularidade na dispersão dos enunciados:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, [um] sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações) diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva [...].

Outro aspecto relevante sobre o discurso, em seu processo de produção de sentidos, concerne ao silêncio. O silêncio, deslocado de seu sentido corrente – ausência de barulho ou ruído percebido fisiologicamente em um determinado ambiente –, recolocado como elemento que constitui a linguagem, assevera-se igualmente como uma instância produtora de sentidos. Portanto, sobrepostos aos significantes do dizer, os significantes do silêncio estabelecem sentidos. Villarta-Neder (2004, p. 169) demonstra que o “[...] homem é um ser simbólico e que, por

causa desta característica constitutiva de sua natureza, busca sentido em qualquer coisa que se apresente em seu horizonte existencial”. Assim, o funcionamento do silêncio no discurso é discutido por esse autor nos seguintes apontamentos:

Cada enunciação da palavra reconfigura [...] a enunciação do silêncio, redistribuindo os silêncios significados anteriormente. O movimento seguinte consiste no silenciamento da palavra, em vista das condições de funcionamento do discurso. É importante perceber que a sobreposição significativa aqui se inverte: agora, é o significativo do silêncio que recobre o da palavra. E essa palavra, por sua vez, corresponde a uma virtualidade do silêncio. Disto decorre a constitutividade do silêncio, na medida em que não se concebe a existência quer deste, quer da palavra sem uma relação de reciprocidade. Há, portanto, um encadeamento que alterna formas e efeitos de dizer e de silenciar, ou, mais ainda, que alterna gradações entre o dizer e o silenciar (VILLARTA-NEDER, 2004, p. 170).

O silêncio, no discurso, funciona de dois modos: por meio do não enunciado, do não dito, em que o sujeito poderia dizer, mas não disse, e por meio do excesso do dizer, em que as circunlocuções em torno do dito produzem efeitos de sentidos que calam outras: reafirma-se um sentido posto para silenciar a polissemia. Nesses termos, um dos efeitos do silêncio é o apagamento:

[...] as palavras não só apagam silêncios porque se sobrepõem a eles – e estabelecem, assim, um silêncio por excesso –, mas também silenciam outras palavras pelo mesmo processo de sobreposição. Igualmente o silêncio não somente apaga as palavras porque as sobrepõe (excesso), mas porque cria uma virtualidade em que outras palavras possíveis sobrepõem (excesso ainda) as que não foram ditas (ausência). Portanto, o apagamento, mesmo provocado pela palavra, implica sempre a instauração de um tipo de silêncio, que o leva a considerá-lo como uma decorrência do silêncio (VILLARTA-NEDER, 2004, p. 173).

O silêncio, para Orlandi (2002), indica uma relação do dizer com o não dizer. Se, por um lado, os implícitos situam-se na esfera do silêncio, ou melhor, significam de lá, de forma que “[...] há sempre no dizer um não dizer necessário [no qual] o interdiscurso determina o intradiscurso: o dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva” (ORLANDI, 2002, p. 82-83), por outro lado, Orlandi confirma que o não dito assume a posição de apagamento constitutivo de sentidos. A autora indica, a propósito, um silêncio fundador, substrato para que o dito signifique, e o silenciamento ou política do silêncio, que, como explicado acima, remete-se à situação na qual uma palavra apaga outra (*silêncio constitutivo*) ou à censura, à negação de que certo dizer possa ser dito (*silêncio local*).

Analisar o silêncio é analisar as relações de poder que se colocam no horizonte da enunciação. No entanto, em relação a um certo dizer, praticamente um conjunto infinito de dizeres estarão silenciados, sendo, portanto, uma questão de método organizar-se nessa ampla dispersão, a de que o dito inscreve-se em um interdiscurso, em certas condições de produção discursiva, o que, por muitos ângulos, circunscreve uma delimitação.

O discurso político no livro didático de Geografia

O processo de constituição do *corpus* principiou, conforme mencionado anteriormente, com a separação de textos que se isentam, pelas características da abordagem ou por opção teórico-metodológica do autor, do debate geográfico-político. Considerando a regularidade – no sentido foucaultiano de ordem, correlação, posição e funcionamento dos enunciados, e apreendida pela Análise do Discurso como elemento recorrente,

marca idiossincrática da enunciação e efeito da organização dos enunciados no discurso – como uma das possibilidades de identificação e aproximação analítica do discurso, procurou-se observar, nos *corpora*, inicialmente, um conjunto de lexemas recorrentes que significa a partir do trânsito desses termos no interdiscurso da Geografia Política e da Geopolítica, alguns endêmicos, outros emprestados de diversas formações, mas igualmente constitutivos das formações discursivas em questão (Cf. Quadro 1).

Quadro 1 – Lexemas do discurso político da Geografia identificados nos *corpora* da pesquisa

ALGUNS LEXEMAS DO DISCURSO POLÍTICO DA GEOGRAFIA IDENTIFICADOS NOS CORPORA				
Cidadania	Global	Limite	Patriótico	Superpotência
Conflito	Globalização	Multinacional	Poder	Território
Domínio	Governo	Mundo	Política	Territorialidade
Estado	Guerra	Nação	Político	
Estado-nação	Identidade	Nacional	Potência	
Estratégia	Internacional	Nacionalidade	Rede	
Fronteira	Intervenção	País	Soberania	

Fonte: Adaptado de Lucci, Branco e Mendonça (2003) e Almeida e Rigolin (2005)

Ressalva-se que, sendo comum à Geografia Política e à Geopolítica, esses lexemas são utilizados, no discurso acadêmico, de forma diversa, ou seja, significam diferentemente, pois há concepções diferentes nelas a respeito do espaço e das relações sociais materializadas em tal espaço geográfico.

Esse procedimento auxiliou o exame dos “[...] acontecimentos discursivos em suas etapas de constituição”, a organização sincrônica do discurso político nas materialidades linguageiras prescritas; e, por outro lado, auxiliou a compreender “[...] os processos de nomeação, designação e denominação

no tratamento sentidural de conceitos no interior [do] discurso” político (SANTOS, 2004, p. 113).

Esse procedimento, por fim, foi importante para se localizar, na dispersão do discurso didático, enunciados das formações discursivas da Geografia Política e da Geopolítica, descrevendo-se, assim, os *corpora*, por meio das escolhas orientadas pelos objetivos da pesquisa, e procedendo-se à análise discursiva quanto aos seus elementos constitutivos, articulados a uma exterioridade histórico-ideológica também constitutiva.

A relação que o discurso didático da Geografia mantém com o discurso acadêmico da Geografia, a estruturação da ciência geográfica, em suas divisões internas, é apagada: passam a inexistir campos compartimentados para certos temas, como a Geografia Urbana, o Sensoriamento Remoto ou a Climatologia de forma que, no processo de recorte temático empreendido para delimitar o objeto da presente pesquisa – o discurso político –, nenhuma vez há menção, em ambos os *corpora*, a uma Geografia Política, embora esta esteja presente na enunciação de cada *corpus*, podendo-se, assim, problematizá-la.

O contrário se passa com a Geopolítica. O termo, diga-se de passagem, é uma espécie de “moda” no discurso didático da Geografia. Um rótulo bastante evidente na mídia e em outras instâncias de enunciação, em face dos acontecimentos históricos deste princípio de milênio e que, em certos cursos de pré-vestibular, transforma-se em disciplina à parte da Geografia, com professor próprio: o termo “geopolítica” demonstra-se muito presente nos livros analisados.

O *Corpus* 1 divide-se em unidades e capítulos, sendo estes subdivididos internamente: nele, o termo “Geopolítica” está no título de duas das sete unidades que compõem o compêndio,

em dois títulos de capítulos e em dois subtítulos. O *Corpus 2* divide-se em partes, que agregam uma determinada sequência de capítulos, também subdivididos em tópicos: nele, o termo “Geopolítica” comparece em uma das três partes da obra. No interior do texto, a ocorrência do termo “Geopolítica” é inúmera, em ambos os *corpora*.

Os *corpora* não levam em consideração as distinções entre Geografia Política e Geopolítica. Vão às fontes de ambas, chegam a definir Geopolítica, mas, apagando a Geografia Política, perdem, enquanto rótulo que articula certa unidade a determinados conteúdos, termos relacionais para colocar tais diferenças.

Na organização dos *corpora*, não há propriamente capítulos ou tópicos estanques para as formações discursivas da Geografia Política e da Geopolítica. O discurso político, em cada *corpus*, encontra-se disperso no lastro da enunciação, em que a Geografia Política e a Geopolítica interagem com outras formações, como a Geografia Econômica, a Demografia, a História, a Geografia da Indústria, a Educação Ambiental etc., atravessando-se, ainda, o discurso, de debates, também interdisciplinares, como a globalização, o desenvolvimento econômico (e o desenvolvimentismo sustentável), a ocidentalização, a modernidade. Há capítulos ou partes deles em que a discursividade dessas formações têm certa concentração, pela natureza do conteúdo. No mais, ao longo do livro, afloram na maioria dos lugares enunciativos e silenciam-se nos outros. Rastreamento, por exemplo, a ocorrência dos lexemas reunidos no Quadro 01 ao longo da extensão dos *corpora*, nota-se que raramente deixam de estar presentes, a não ser em abordagens específicas, nas quais os enunciados ausentam-se das relações sociais, como em certas abordagens da Geografia Física.

Embora não haja o propósito, nesta pesquisa, de uma análise contrastiva entre os *corpora*, comparando-as, cumpre observar que ambos têm concepções geográficas diferentes, inclusive sobre o político. Conforme mencionado, o *Corpus 2* tem uma ênfase física em sua abordagem: após algumas considerações de natureza política, principalmente conceitos, nos próximos 26 capítulos a enunciação concentra-se em descrições físicas da Terra e na correlação das atividades humanas articuladas a tais descrições, com quase total ausência de uma análise política. O *Corpus 1*, por sua vez, procura um programa mais integrado, sendo muito mais politizado. Alguns professores da rede de escolas estaduais consultadas, em conversas informais, chegaram a reclamar que o livro seria “muito político”, “muito complicado”, “faltando muito conteúdo” (aqueles da área física). Tendo em vista o currículo escolar; por esse motivo, algumas escolas adotam o livro do *Corpus 2* para a série inicial do Ensino Médio e o outro para as duas últimas séries. Portanto, o recorte inicial dos *corpora* identificou abordagens específicas da Geografia Política e da Geopolítica em 11 dos 25 capítulos do *Corpus 1*, e em 24 dos 77 capítulos do *Corpus 2*.

O discurso político nesses livros tem uma sequência quase semelhante. Praticamente, em ordens diferentes, o ponto de partida de ambos concerne aos anos imediatamente anteriores e posteriores à Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando o desenho mundi das fronteiras políticas passa por mudanças, aproximando-se dos traços atuais e quando, no pós-guerra, tem início um dos maiores acontecimentos geopolíticos do século XX, a Guerra Fria, estabelecendo uma certa ordem mundial.

No *Corpus 1*, essa abordagem é mais extensa, sendo retomada a partir da Primeira Guerra Mundial (1914-1918)

e das disputas imperiais do neocolonialismo na África e na Ásia que, originadas em fins do século XIX, gradativamente foram-se esfacelando ao longo do século XX, não sem antes os Estados dominantes dessas disputas se envolverem nos mais significativos conflitos bélicos do século passado. Já o *Corpus 2* se posiciona após a Segunda Guerra. Posto isso, ambas dissertam sobre a ordem mundial fundamentada na bipolaridade do capitalismo e do socialismo, o papel da Organização das Nações Unidas – ONU, a expansão das multinacionais, a globalização econômica do mundo, o fim do socialismo real.

Em comum, surgem nos *corpora* as relações políticas entre Estados e entre estes e empresas em torno da questão ambiental. Outro núcleo importante abordado pelas obras refere-se à imigração, o trânsito das pessoas para outros territórios nacionais (ou no interior de seus países). A partir do enfoque da imigração, necessariamente, os *corpora* colocam as questões politicamente imbricadas entre identidade territorial, etnia e nacionalismo.

Um último ponto relevante colocado por cada *corpus*, mas de maneira diferente, diz respeito à regionalização do mundo, seja no contorno das fronteiras políticas que delimitam a nação no sistema de nações do globo, seja quanto às relações econômicas e políticas mediadas, inclusive, pelos processos da globalização (em si mesmos políticos, econômicos e informacionais). O *Corpus 1* procura delinear o espaço geográfico global e os Estados nacionais em uma proposta integrada, fazendo-o por meio da apresentação dos blocos econômicos regionais ou na discussão de outros temas. Desse modo, discutindo a globalização, são enunciados o Mercado Comum do Sul – Mercosul e a possível Associação para o Livre Comércio das Américas – Alca (com especial menção ao Brasil), com o que

há o encaixe dos Estados latino-americanos; depois, faz figurar alguns Estados europeus na discussão de indústria no viés das relações entre espaço, tecnologia e produção, via Comunidade Europeia (União Europeia), o Leste europeu no panorama das imigrações e o Oriente Médio na discussão de seus conflitos políticos e geopolíticos. Apenas os Estados Unidos na questão Geopolítica, o Japão no cenário industrial e tecnológico, o Brasil no atravessamento por todo o livro e alguns outros países, em contextos que escapam ao recorte desta pesquisa, ganham destaques com capítulos ou tópicos próprios, mas nunca em função de si mesmos e, sim, a propósito de algum debate geográfico.

O *Corpus 2*, por sua vez, persiste em um modelo tradicional que, após inserir capítulos sobre o Oriente Médio, o Leste Europeu, a Comunidade de Estados Independentes – CEI, passa a uma enumeração descritivo-explicativa: Coreia do Norte, Cuba, Vietnã, Reino Unido, França, Alemanha, Itália, Japão, Canadá etc. Na impossibilidade de abordar cada Estado do mundo, aglutina diversos Estados em sua continentalidade: América Latina e África, por exemplo. Na perspectiva discursiva, adiante, ver-se-á que esses métodos de regionalização do mundo têm consequências em nível de efeitos de sentido.

No âmbito do recorte total da temática em análise, ordenou-se uma segunda etapa de recortes sobre a questão dos lugares e dos sujeitos constituintes dos *corpora* em questão e uma análise da designação de lexemas e de enunciados políticos, a partir dos quais se lançou a uma compreensão do discurso político no suporte livro didático de Geografia, no limite dos *corpora* estabelecidos.

Lugares e sujeitos constitutivos do corpus

Existem diversos lugares a partir dos quais os *corpora* em análise se inscrevem, possibilitando, ao sujeito-enunciador de cada um, a enunciação, dentre outros, do discurso político: instituições governamentais, instituições não governamentais, mídia, autoria universitária e assim por diante.

Por meio da heterogeneidade mostrada, na perspectiva de um discurso relatado (AUTHIER-REVUZ, 2004), identificam-se, na enunciação, momentos em que o sujeito-enunciador revela suas fontes, melhor dizendo, cede a palavra ao “outro”. A presença do “outro” no discurso não precisa, necessariamente, estar perceptível no fio do discurso em curso, podendo ser apreendida a partir de hipóteses de pesquisa organizadas pelo analista. No livro didático, a heterogeneidade mostrada, no sentido de uma revelação de discursos diretos ou indiretos (posto que um discurso indireto livre é extremamente raro, salvo melhor juízo), marcados como provenientes de outras fontes, talvez na busca de sustentar uma autoridade científica, ou ainda em face do caráter de síntese buscada em nível de enunciação e abordagem, o sujeito-enunciador procura compor um *bloco textual liso* – conceito proposto por esta pesquisa para indicar o suporte do discurso do sujeito-enunciador, no qual apenas ele, sujeito-autor, fala (sobre tudo e sobre todos).

Textualmente, ou melhor, graficamente, os enuncia-dos são organizados hierarquicamente: há uma enunciação principal, a do sujeito-enunciador, em fonte tipográfica de tamanho maior, sobre fundo branco; e há caixas de textos, com fundo em diversas cores e tons, nas quais estão escritas notas explicativas (como designação de conceitos) e nas quais o

sujeito-enunciador cede a palavra para outros sujeitos colocarem pequenas enunciações complementares. Textos complementares, marcados com as respectivas assinaturas, costumam abrir e fechar capítulos, unidades, partes etc. Trata-se de uma fórmula observada nos *Corpus 1* e *Corpus 2*. Possivelmente, é uma prática antiga e característica do discurso didático e do discurso de divulgação científica. Aroldo de Azevedo, por exemplo, cedia a palavra apenas na conclusão de seus capítulos, mas submetia seu *bloco textual liso* a uma ordem: explicações mais detalhadas, exemplos, digressões etc. eram marcados com fonte tipográfica em tamanho menor.

Quem são essas fontes, ou seja, o “outro” convocado à cena da enunciação? Observem-se as sequências discursivas dos seguintes sub-fragmentos do *Corpus 1*:

Fragmento 1

Território

[...] Segundo Marcelo José Lopes de Souza, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, “todo espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder é um território, do quarteirão aterrorizado por uma gangue de jovens até o bloco constituído pelos países membros da Otan” (CORPUS 1, p. 10).

Fragmento 2

As ideias socialistas já eram discutidas na Europa desde o século XVII. Porém, foi a partir do século XIX que elas ganharam impulso com as ideias desenvolvidas por Friedrich Engels (1820-1895) e Karl Marx (1818-1883). Daí a expressão marxismo para se referir às ideias socialistas e comunistas. Mas socialismo e comunismo são equivalentes? Embora usados como sinônimos, há certa distinção entre eles [...] (CORPUS 1, p. 16).

Fragmento 3

Brasil: os militares tomam o poder

Ao apoiar reivindicações sindicais e populares, Jango criava polêmicas com as tradicionais lideranças políticas, econômicas e militares do país. Sua política externa independente – cancelou concessões de jazidas de ferro de empresas norte-americanas, restabeleceu relações diplomáticas com a União Soviética e ficou neutro na crise entre Estados Unidos e Cuba – provocou atritos com investidores estrangeiros (*Nosso Tempo, O Estado de S. Paulo / Jornal da Tarde*, 1995, p. 474) - (CORPUS 1, p. 28).

Fragmento 4

Refugiados políticos

Artigo 33 - Nenhum dos Estados Contratantes expulsará ou repelirá um refugiado, seja de que maneira for, para as fronteiras dos territórios onde a sua vida ou a sua liberdade sejam ameaçados em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social ou opiniões políticas. (ONU. Convenção de Genebra - 1951. Artigo 33) - (CORPUS 1, p. 207).

Observando a articulação de um mercado na dimensão do território, o sujeito-enunciador do *Corpus 1* procura explicar alguns termos econômicos, dentre os quais, “ações”:

Fragmento 5

Ações: Segundo o *Novíssimo Dicionário de Economia* (SANDRONI, Paulo. Best Seller, 1999.), são documentos que indicam ser seu possuidor o proprietário de certa fração de determinada empresa (CORPUS 1, p. 12).

Na mesma apreensão, agora no *Corpus 2*, têm-se:

Fragmento 6

“[...] Daí a ideia de as fronteiras serem conhecidas como linhas vermelhas. E entrar no território alheio pode ser uma afronta.” (*Os caminhos da terra*, set. 2000, ano 9, n. 9. p 40) - (CORPUS 2, p. 9).

Fragmento 7

A ação das sociedades territoriais é condicionada no interior de um dado território: 1) pelo modo de produção dominante à escala internacional; 2) pelo sistema político; 3) pelos impactos dos modos de produção e dos momentos precedentes ao modo de produção atual.” (Milton Santos, *Por uma geografia nova*, Hucitec, p. 189-190) - (CORPUS 2, p. 11).

Fragmento 8

“No final do século XX, cada vez mais se entende a paz não só em termos militares, como ausência de conflito, mas como um fenômeno que engloba desenvolvimento econômico, justiça social, proteção ambiental, democratização, desarmamento e respeito pelos direitos humanos” (Kofi Annan, Secretário das Nações Unidas, 16 de setembro de 1997, Dia Internacional da Paz) - (CORPUS 2, p. 174).

Os Fragmentos 1 a 8 estão recortados de seus contextos de enunciação porque se gostaria de chamar atenção apenas para o seguinte: tratam-se de enunciados cujas sequências discursivas, então relacionadas a diversos aspectos do discurso político dos *corpora*, evidenciam alguns dos lugares e dos sujeitos que articulam o sujeito-enunciador na cena da enunciação: o professor universitário (Marcelo José Lopes de Souza, Milton Santos), o filósofo historicamente constituído (Friedrich Engels e Karl Marx), o discurso da mídia impressa (jornais *O Estado de S. Paulo* e *Jornal da Tarde*, e a revista *Os caminhos da Terra*), a instituição multinacional (ONU), publicações de referência (Novíssimo Dicionário de Economia). E, como afirmado inicialmente, enunciados heterogeneamente marcados (discurso relatado direto ou indireto) se dão, nos *corpora*, às margens de um texto que se destaca como principal, nas quais as marcas da heterogeneidade só são possíveis de serem apreendidas por meio da formulação de hipóteses, no sentido de identificar

os sujeitos e os lugares discursivos que o constituem. É um processo que não se repete nos limites do que se chamou *bloco textual liso*, em que a identificação do outro é apagada para um efeito de autoria.

Pereira (1989, p. 1) já afirmava: “[...] não é menos verdadeiro [...] que a fonte básica da chamada Geografia escolar é a mesma da Geografia acadêmica”: as propostas teórico-metodológicas são modificadas, o que é caráter da natureza didática, mas o discurso científico é também fonte e referência. Contudo, o discurso científico não é a única procedência: o discurso didático da Geografia procura o interdiscurso dessa matéria em suportes exteriores ao lugar de sua construção. Essas relações não são de mera simplificação ou organização sumária, mas uma ressignificação.

Nomeação e designação do discurso político nos corpora: aspectos de sua constituição e funcionamento quanto aos sentidos

No contexto da Análise do Discurso, lembra-se, a presente pesquisa posiciona-se em uma ordem sentidural, *dos sentidos*: “[...] um lugar discursivo em que o analista lança seu olhar sob a perspectiva da construção/atribuição/descolocamento de sentidos nos discursos pelos sujeitos” (SANTOS, 2004, p. 112), de modo que a organização interna do discurso, o comportamento dos significados e as transformações dos sentidos respondem ao funcionamento do discurso constituído. Até o momento, colocou-se uma ordem de análise (dada à composição dos recortes – as etapas constitutivas do discurso político nos *corpora*), a natureza sequencial do discurso (não propriamente intradiscursiva, mas organizacional) e passa-se, agora, a uma

análise da natureza conceitual do discurso político dos *corpora*, os processos de nomeação, designação ou denominação dos conceitos no âmbito enunciativo.

Por designação ou denominação entenda-se um processo metalinguístico, por meio do qual a enunciação se volta sobre sua materialidade (linguística) para posicionar seus termos (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 150-151). No texto didático, de uma maneira geral e, especificamente no *Corpus 1*, tais processos designativos compõem a cena de enunciação em momentos introdutórios, seja do *corpus* como um todo, dos capítulos, ou quando do começo de um novo tema.

Nos dois *corpora* como um todo, quanto ao discurso político, está mais presente o silêncio que propriamente uma ordem metalinguística preocupada em definir posições e inscrições de seus termos-chave. Evidentemente, espera-se do aluno uma posição de estudo, o que inclui a interação em sala de aula, a consulta à biblioteca, aos dicionários etc. Porém, como se disse em outra oportunidade, os lexemas políticos da Geografia Política e da Geopolítica têm, frequentemente, significados diferentes; não que o sujeito-enunciador sinta-se obrigado a trazer para a cena de enunciação didática os debates da academia. O cuidado, entretanto, com o trato, a seleção e a organização dessas palavras pode dinamizar o funcionamento discursivo do corpo didático, ou seja, sua inscrição histórico-ideológica, pois, como também já se afirmou, muitos dos termos do discurso político não são endêmicos ao seu debate constitutivo, ou seja, os termos são polissêmicos. Basta lembrar que uma das muitas dificuldades da Educação Básica, no presente, refere-se às dificuldades de leitura e interpretação do alunado. Por outro lado, a escolha de conceitos indica o caminho teórico-metodológico do sujeito-enunciador.

A seleção dos fragmentos seguintes pautou-se no conjunto de lexemas centrais para uma compreensão do discurso político nos *corpora*, inclusive seu mapeamento. Os *corpora*, como se disse, são vagos em precisar seus termos. Contudo, alguns desses lexemas, não de modo uniforme em ambos, são locados cada um com suas especificidades.

Vejam-se, a partir de então, outros enunciados designativos do Corpus 1:

Fragmento 9

Geopolítica: Diz respeito às relações de poder entre os Estados ou, propriamente, ao estudo dessas relações, considerando seus aspectos espaciais/territoriais ou geográficos (CORPUS 1, p. 9).

O sujeito-enunciador do *Corpus 1*, a respeito do Fragmento 9, estaria tomando o termo “geopolítica” como abreviação de Geografia Política? Esta é uma hipótese pouco provável, pois toda formação em Geografia evidencia, pelo menos em termos clássicos, as distinções entre ambas as formações discursivas. Esta suspeita define-se, contudo, em face do silenciamento sobre uma Geografia Política. Em outro nível do que se nomeou, nesta pesquisa, discurso político, vê-se o aparecimento de um espectro – um discurso político didático na perspectiva da Geografia, em razão da designação de Geopolítica. Explicar-se-á melhor: o Fragmento 9 afirma que Geopolítica é o nome que referencia as “relações de poder entre os Estados”, o “estudo dessas relações”, relações que se apreende como perceptíveis, primeiro no espaço (geográfico – “aspectos espaciais”), segundo no território (território geográfico – “aspectos territoriais”). Essa definição tem proporções de sentido, sobre esse discurso político (didático), que abarcam todo o *corpus*. Inicialmente,

porque condiciona as relações de poder a uma única dimensão: a dos Estados (uma definição clássica/moderna, diga-se de passagem!); o Estado é uma das preocupações do discurso político-geográfico contemporâneo, mas não a única.

Em seguida, quanto aos efeitos enunciativos dessa concepção de discurso político, essa definição cumpre-se com rigor: afirma-se, no *Corpus 1*, uma Geografia do distante, de escalas curtas (globais), que abstraem e generalizam a constituição do espaço geográfico. Encontram-se, assim, no *Corpus 1*, a ação de grandes instituições (ONU, empresas multinacionais), alianças militares, acordos entre Estados (sobre fronteiras e territórios, sobre tratados ambientais), regiões jurídico-econômicas (Mercosul, União Europeia), conflitos étnicos etc. Com isso, o discurso político didático silencia e apaga acontecimentos geopolíticos/geográfico-políticos que se dão aquém da esfera do Estado, embora frequentemente com ele (também), isto é, em escala maior (local), como o poder municipal, as associações de bairros, as sociedades religiosas, desportivas e mesmo partidárias, a vizinhança, o transporte coletivo urbano, os loteamentos, os vazios urbanos, as rivalidades territoriais (tribos urbanas, moradores de bairros) e assim por diante. Desconsideram-se, portanto, os espaços de vivência, do vivido, a territorialidade mínima.

Enfim, a Geopolítica está no livro didático de Geografia contemporâneo, o que é uma conquista com raízes na crítica metadiscursiva da Geografia e de seu ensino desde fins dos anos 1970. Todavia, trata-se de uma presença tolhida, que prolonga, por silêncios e apagamentos, um certo viés tradicional, que objetifica o sujeito em indivíduo – aquele que se perde na coletividade, nos números, nos amplos espaços. A Geografia Política,

cercada de cuidados, sempre esteve no livro didático, embora de maneira limitada e acrítica, nem que fosse pela justificação (histórica e formativa) das fronteiras do mapa político.

Fragmento 10

Território

Território é um espaço delimitado, formado por diversas paisagens, controlado e apropriado por pessoas, grupos econômicos ou Estados. Essas pessoas, grupos ou Estados procuram defender seu território e mantêm sobre ele uma relação de poder, de domínio [...] (CORPUS 1, p. 10).

Fragmento 11

Estado

Na sua concepção mais comum, o Estado é uma instituição formada por uma população (povo) que vive em determinado território, com governo próprio. O Estado desempenha um conjunto de funções sociais (saúde e educação), mantém a lei e a ordem, resolve os conflitos entre grupos sociais e econômicos, é responsável pela defesa do país e estabelece e controla as regras comerciais e econômicas. Os Estados modernos surgiram a partir do século XV, com a formação de Portugal e Espanha. Os demais Estados europeus foram formados posteriormente, principalmente no século XIX. No restante do mundo, outros Estados surgiram, de acordo com esse modelo de estruturação territorial e política dominante (CORPUS 1, p. 43).

Observando os Fragmentos 10 e 11, que versam, respectivamente, sobre a designação dos lexemas “território” e “Estado”, veem-se efeitos de sentido que resvalam da inscrição do Fragmento 10. O território é anunciado por algumas de suas características: delimitação, controle e apropriação por “pessoas, grupos econômicos ou Estados”, defendido por esses agentes e mantido pelas relações de poder. Apesar de

complementado pelo enunciado descrito no Fragmento 1, quando Marcelo Lopes de Sousa argumenta que a escala do território se estende do quarteirão à Organização do Tratado do Atlântico Norte – OTAN, confirma-se, no Fragmento 10, o observado na análise do Fragmento 9, pois as pessoas, enquanto sujeitos, e os “quarteirões” são retirados da cena de abordagem e, conseqüentemente, da enunciação. Sobre o Fragmento 11, que designa o Estado, o efeito é o de uma organização instituída, é verdade, mas desprovido de relações (muitas vezes opressivas) com o sujeito. O Estado equipara-se, ao longo do *Corpus*, ao *O Agente*, o que faz, o que dá, o que funciona e faz funcionar a sociedade. Dessa forma, igualmente são caladas as relações que o sujeito-estudante, cidadão e aprendiz da cidadania poderia ter com o Estado, em si mesmo designado de forma generalizada, fora de suas instâncias de poder (municipal, estadual, federal, no caso, brasileiro). Sobre a nota histórica que encerra o enunciado do Fragmento 11 (“Os Estados modernos surgiram[...]”), basta indicar seu completo anacronismo e sua natureza vaga.

Ressalta-se que a maioria dos processos designativos do *Corpus* 1, em seu discurso político, se dá à margem do *bloco textual liso*, ou seja, nas notas de rodapé e nas caixas de textos explicativas e complementares.

Quanto ao *Corpus* 2, em seu processo de designação, constata-se uma distribuição, no que se refere ao discurso político, concentrada no capítulo inicial, após o qual nada mais se define em termos políticos. Ao contrário da organização do *Corpus* 1, a discussão designativa desse *Corpus* 2 encontra-se enunciada no *bloco textual liso*.

Fragmento 12

Os conceitos de *território* e *territorialidade*, no sentido de espaço ou área definida e caracterizada por relações de poder, estão interligados. A noção de poder, domínio ou influência de vários agentes (políticos, econômicos e sociais) no espaço geográfico expressa a *territorialidade*, daí a afirmação “entrar em território alheio” poder ser considerada uma afronta. O *território* é o espaço que sofre o domínio desses agentes, e à forma como eles moldaram a organização desse território chamamos *territorialidade*. As metrópoles mundiais, os organismos econômicos mundiais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), grandes empresas transnacionais e até mesmo organizações criminosas exercem a territorialidade, ou domínio, em várias regiões do espaço geográfico. Para compreender o que é um território é preciso considerá-lo como produto do trabalho de uma sociedade, com toda a sua complexidade econômica e cultural. Uma determinada área, em qualquer ponto do espaço geográfico, pode ser definida por seu tipo de governo, sua cultura, seu sistema econômico e outros agentes que influenciam a sua organização e que a individualizam nesse espaço. Na política, o território é o espaço nacional controlado por um Estado-Nação. As *fronteiras* delimitam ou separam os lugares, os territórios e as paisagens e podem ter um significado mais amplo do que simples linhas de separação entre países (CORPUS 2, p. 9-10).

Em face da inclusão do lexema “territorialidade”, poder-se-ia pensar em um cenário diferente do apontado nos fragmentos designativos do *Corpus 1*. Afinal, territorialidade já indica muitas das ações de sujeitos no espaço, para além da noção de um território atrelado unicamente ao Estado. Tem-se a colocação, na abordagem territorial, de agentes sociais, algo não considerado anteriormente, nos recortes do *Corpus 1*. Percebe-se, ainda, uma heterogeneidade constitutiva que reporta a certas pesquisas geográficas realizadas no Rio de Janeiro, sobre territorialidades do tráfico (ou sobre “organizações criminosas” – mas por que

só elas?). Em relação à análise anterior (Fragmento 11), pode-se afirmar, contudo, que a mesma cisão entre sujeito e mundo pode ser observada ao longo do discurso político didático do *Corpus 2*. Embora com grau maior, haja vista os problemas de fragmentação da regionalização do mundo, reportando-se a um enfoque extremamente tradicional de conceber o mundo geográfico.

Veja-se, a esse respeito, os seguintes fragmentos do *Corpus 2*:

Fragmento 13

África (CORPUS 2, p. 293).

Fragmento 14

Estados Unidos, a superpotência mundial (CORPUS 2, p. 293).

São, respectivamente, os títulos dos capítulos 50 e 55 do *Corpus 2*. Em primeiro lugar, observa-se o silenciamento no enunciado “África”, que, em sua nudeza, apresenta, em conjunto, os Estados africanos, aliás, apenas distintos um dos outros por meio do mapa político apresentado naquele capítulo. O lexema “África”, em sua *solidão*, conota anunciar, de antemão, uma tragédia, já extremamente consolidada na memória discursiva sobre esse continente, ou seja, sobre o conjunto de seus Estados. A leitura desse capítulo, inclusive bastante breve, tem uma carga semântica trágica e pesada: “piores IDHs”, “miséria e desalento”, “mazelas africanas”, “domínio colonial”, “passado de dominação e exploração”, “fome, guerras civis, escravidão, prostituição infantil e disseminação da aids”, “a natureza parece castigar a África Subsaariana”, “abandonados pelas grandes potências”, “secas duradouras agravam a fome”, “golpes de Estados”, “rivalidades tribais”, “luta pelas riquezas minerais” e assim por diante. O que há de expressivo no capítulo “África” está relacionado nessas sequências discursivas que, em uma perspectiva macro, designam o continente e os Estados africanos. Não negando tais acontecimentos naquele amplo território, indica-se que

a abordagem desse viés como um lado único, ademais sem explicação histórica satisfatória, empreende um discurso de mão única, certamente estigmatizante, principalmente para sujeitos-aprendizes afrodescendentes.

Na contramão da África, de outros continentes (e seus Estados) e de outros países apresentados de forma estanque no *Corpus 2*, tem-se o enunciado do Fragmento 14 (p. 293, grifo nosso), cognominado de forma determinante: “Estados Unidos, a superpotência mundial”. No capítulo em que esse Estado é abordado, os efeitos de sentidos são os opostos ao da África. Evidentemente que a realidade também o é; enfatiza-se, contudo, a inscrição ideológica do presente *Corpus*, que apaga as contradições (como os problemas étnicos, a poluição industrial excessiva etc.) dos Estados Unidos pelo realce de sequências discursivas “positivas”, como: “destino manifesto”, “ética protestante”, “conquistados novos territórios”, “se fortaleciam como potência mundial”, “hegemonia no conjunto do continente americano”, “visão estratégica que se revelaria importante no futuro”, “dominar a economia do mundo capitalista”, “supremacia econômica”, “uma das mais modernas agriculturas do mundo”, “capital do automóvel”, “grande número de siderúrgicas”, “sedes de importantes empresas transnacionais”, “importantes universidades”, “poderio militar”, “sem dúvida alguma, o homem mais importante do mundo é o presidente dos Estados Unidos da América”.

Notam-se, no âmbito do discurso político didático, as contradições (nesse caso a respeito de dois lugares geográficos do discurso político dessa matéria) que se colocam na arena histórico-ideológica dos *corpora* em questão. Tais perspectivas ideológicas e políticas respondem à constituição de efeitos de sentido que implicam o surgimento de um cenário socioideológico no ensino de Geografia quanto à sua concepção política.

O sujeito é cindido do mundo, e o mundo que se lhe apresenta, pleno de contradições, ainda inscreve o sujeito-aprendiz em um discurso acrítico e tradicional, contrastante e ideologicamente atrelado a uma visão de sujeitos/agentes dominantes.

Considerando que a memória discursiva se relaciona com as formações discursivas, ideológicas e imaginárias de uma sociedade, instituindo-se no âmbito do interdiscurso; com isso, a partir dela, os sentidos significam. Ou seja, em sua acepção social, inscreve-se nas práticas sociais dos sujeitos. Em seu curso histórico, coordena os sentidos e imprime uma significação à materialidade discursiva, por meio dos sentidos historicamente repetidos, transformados e regulados, operando a interação social, reafirmando, por conseguinte, os implícitos como a arena dos pré-construídos como dispositivos da memória.

Desse modo, o ensino de Geografia (por meio, inclusive, da leitura do livro didático) é uma interação social e linguística, trâmite entre formações discursivas diversas, sendo que os sentidos que produz (e seus efeitos) respondem na constituição (também) de uma memória discursiva sobre a realidade que pesquisa. Nesse ponto, é importante uma análise que percorre uma das discursividades constituídas em seu material didático escrito e revela lugares de fragilidade teórico-metodológica que, para os interessados, pode indicar um debate que faz crescer e amadurecer o ensino da Geografia.

Considerações finais

A relação entre ensino de Geografia e cidadania, na mediação de um discurso político (didático), é um campo em aberto, na medida em que, na construção dessas relações, há muito por construir. O contorno entre os séculos XX e XXI

apresenta uma situação muito interessante para a educação brasileira. A cidadania, nesse contexto, encontra-se em uma época de redefinição de seus sentidos, em uma sociedade que pretende amadurecer por meio de práticas democráticas, em uma época atravessada por um intenso fluxo de informações de diversos lugares e posições discursivas.

Nessa discussão, cidadania é um ponto-chave. Contraditoriamente, no ensino de Geografia, ou melhor, pelos resultados da análise empreendida nos *corpora* analisados neste trabalho, viu-se o apagamento do sujeito-leitor (sujeito-aprendiz) na constituição enunciativa dos sentidos políticos: efeito de sentido decorrente da apresentação de uma escala de abordagem que exclui o imediato, o próximo, a esfera de poder do sujeito como agente local, seu acesso às relações sociais em um plano mais que participativo, ou seja, de intervenção crítica. Por esse motivo, incorrem em contradição, na visão desta pesquisa, os sujeitos-enunciadores dos *corpora* quando, nas Apresentações das suas obras, proclamam-nas como contribuições à formação da cidadania dos aprendizes. Conhecer o mundo na escala do global, dos problemas políticos que se colocam cotidianamente (e até mesmo “normalizados” pela mídia) é necessário e importante: esse procedimento não deve ser desconsiderado. No entanto, conhecer o mundo dos fenômenos e dos processos amplos não esgota o discurso político colocado pelo debate hodierno da Geografia Política e da Geopolítica. Na medida em que o ensino de Geografia, como demonstra a inscrição pedagógica dos sujeitos-enunciadores nas Apresentações, atenta para uma dialogicidade e para a valorização do sujeito, a consideração deste em sua territorialidade mínima (o espaço da sua residência, da sua rua, do seu trabalho...), as relações políticas de seu viver, toda essa dimensão precisa coadunar com a compreensão, crítica, do mundo.

O que a sociedade e suas instituições exigem da Geografia é uma apresentação moderna do mundo atual, pois a Geografia “[...] tem por meta apresentar uma visão global e coerente do mundo, em que a dinâmica dos fenômenos naturais e as relações homem-natureza, ou sociedade-território, são articuladas à luz de uma perspectiva que nos é contemporânea” (GOMES, 2000, p. 10). Essa visão, longe das dualidades ou das dicotomias limitadoras, deve observar, enfim, o sujeito e o mundo, não o mundo para o sujeito, mas o sujeito no mundo.

Referências

- ALMEIDA, L. M. A. de; RIGOLIN, T. B. *Geografia*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2005. 448 p.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Tradução de Alda Scher e Elsa Nietzsche Ortiz. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. Coordenação da tradução de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004. 555 p.
- FERNANDES, C. A. *Análise do Discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005. 117 p.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 4. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. 239 p (Coleção Campo Teórico).
- LUCCI, E. A.; BRANCO, A. L.; MENDONÇA, C. *Geografia geral e do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2003. 400 p.
- GOMES, P. C. C. *Geografia e modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002. 100 p.
- PEREIRA, D. A. C. *Origens e consolidação didática na geografia escolar brasileira*. 1989. 151 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.
- POSSENTI, S. *Os limites do discurso*. Curitiba: Criar Edições, 2002. p. 91-103, 167-186.
- SANTOS, J. B. C. Uma reflexão metodológica sobre Análise de Discursos. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. (Org.). *Análise do Discurso: unidade e dispersão*. Uberlândia: Entremeios, 2004. p. 109-118.
- SILVA, J. M. *A bibliografia didática de Geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930...)*. 2012. 387 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Geografia, Uberlândia, 2012.
- SILVA, J. M. *A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de Geografia na ótica da Análise do Discurso*. 2006. 275 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.
- SILVA, J. M. Análise do Discurso e pesquisa qualitativa na Geografia. In: RAMIRES, J. C. de L.; PESSÔA, V. L. S. *Geografia e Pesquisa Qualitativa: nas trilhas da investigação*. Uberlândia: Assis, 2009. p. 91-122.
- VILLARTA-NEDER, M. A. Silêncio, livro didático e concepções de linguagem. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. (Org.). *Análise do Discurso: unidade e dispersão*. Uberlândia: Entremeios, 2004. p 169-182.

REVISITANDO OS SIGNIFICADOS DE PAISAGEM À LUZ DAS ABORDAGENS DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO

*Alberto Alexandre Lima de Almeida*²⁵

O presente capítulo tem como objetivo tecer considerações acerca das concepções de paisagem inseridas no contexto das abordagens do pensamento geográfico, as quais permearam a história desse conhecimento científico, seja no meio acadêmico, seja enquanto disciplina escolar. Ele tem como fio condutor a dissertação de Mestrado intitulada “A concepção de paisagem de professores de Geografia em escolas do município de Parnamirim (RN)”, defendida em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Em sua primeira parte, abordamos, de forma sucinta, desde a origem do termo paisagem e sua relação com o conhecimento geográfico até os primórdios da sistematização desse conhecimento enquanto saber científico. Em seguida, discutimos os significados de paisagem presentes no discurso das abordagens do pensamento geográfico, vinculando-os ao contexto

25 Mestre em Educação. Professor de Geografia – IFRN. *E-mail*: alberto.almeida@ifrn.edu.br

político e socioeconômico em que se inserem. Por fim, apresentamos uma concepção de paisagem que traduz, sinteticamente, as nossas impressões acerca dessa categoria geográfica, fruto não apenas de nossa experiência profissional, como também de nossa própria história de vida.

Esperamos que essas reflexões contribuam para os debates que permeiam o atual cenário da ciência geográfica, suscitando críticas que visem ao aprimoramento das discussões acerca da paisagem, enquanto importante categoria de análise para o aprofundamento dos conhecimentos de natureza geográfica.

Atualmente, o estudo da paisagem é considerado como um instrumento primordial para a compreensão do objeto de estudo da ciência geográfica, ou seja, o espaço geográfico. Segundo Santos (1988, p. 72), “o espaço resulta do casamento da sociedade com a paisagem”. A compreensão das diferentes paisagens e o reconhecimento de seus elementos, sua história e sua dinâmica são condições essenciais para a interpretação do espaço geográfico.

Para iniciar as considerações acerca desse conceito científico, um bom caminho será buscar seu significado comum. O *Minidicionário Escolar da Língua Portuguesa*, de Rios (2010), traz como definições de paisagem: (1) extensão de território que se abrange num lance de vista; (2) vista campestre; (3) pintura que representa uma paisagem; (4) página literária em que se descrevem cenas campestres. Como se vê, o significado de paisagem transita entre uma vista, uma pintura ou uma descrição, o que ratifica não somente a influência da abordagem tradicional da Geografia na literatura brasileira que trata desse tema, como também a vinculação do conceito de paisagem às suas origens, fortemente atreladas às manifestações artísticas.

De fato, a descoberta do conceito de paisagem foi feita mediante a arte, mormente por meio da pintura, tendo em vista que essa manifestação artística desempenhou um papel importante na forma de apreciação da natureza, de tal maneira que levou as pessoas a enxergá-la a partir de uma emoção estética. Nesse contexto, o aparecimento da paisagem, como expressividade indutora de prazer, provocou a ruptura com a visão teológica medieval, na medida em que alçou a natureza à condição de objeto de conhecimento. O advento do humanismo e da racionalidade rompe com a premissa religiosa, segundo a qual o mundo inteiro seria criação de Deus e, por isso, santificado e indecifrável.

No que concerne à ciência geográfica, o conceito de paisagem a tem acompanhado desde a antiguidade clássica. Todavia, mesmo entre as sociedades mais primitivas, em que pese a ausência da escrita, já podemos encontrar um saber geográfico que nos remonta à ideia de paisagem nas manifestações icônicas em rochas ou cavernas. A esse respeito, Pereira (2009, p. 49-50) infere que

o saber geográfico é ainda anterior aos gregos, pois pode ser detectado até mesmo nas sociedades mais primitivas onde os deslocamentos e as migrações bastante remotas levam ao conhecimento mais amplo da superfície terrestre e a tendência ao registro ou à transmissão desse conhecimento.

Porém, são os gregos os primeiros povos a rotular as informações sobre a superfície da Terra de Geografia. Uma das obras de Eratóstenes (275-195 a.C.), diretor da biblioteca de Alexandria, foi denominada de *Geografia*, a qual, do ponto de vista etimológico, significa descrição da Terra. Dessa forma, mesmo sem a utilização do termo em suas obras, os gregos já mostravam indícios daquilo que viria a se constituir como paisagem na

abordagem tradicional da Geografia. Já em Hipócrates (460-377 a.C.), através da sua obra *Dos ares, dos mares e dos lugares*, já se pode perceber uma preocupação com a relação entre o homem e o meio, um dos pressupostos que instigou a querela determinismo x possibilismo no seio da Geografia Tradicional. Também Aristóteles (384-322 a.C.), na sua obra intitulada *Política*, discorre sobre essa mesma relação.

Entretanto, a origem do termo paisagem remonta ao século XV, derivado do termo holandês *landskip*, do qual é originário o vocábulo alemão *landschaft*, bastante utilizado pelos geógrafos alemães, quando da sistematização da Geografia como saber científico, no início do século XIX. O termo alemão *landschaft* foi desenvolvido inicialmente por Humboldt (1845-1926) e, posteriormente, por Dokuchaev (1846-1903) e Passarge (1866-1958) e designava, inicialmente, a soma de todas as localidades observadas de um ponto alto, representando a associação de localidades situadas entre as montanhas, bosques e outras partes significativas da Terra.

Da antiguidade clássica até o século XVIII, a Geografia terá sua imagem associada a um levantamento sistemático de terras e povos por meio de relatos de viagens ou, ainda, de relatórios estatísticos de órgãos administrativos. Dessa forma, esse período se caracteriza como uma fase de dispersão do conhecimento geográfico, constituindo-se na fase pré-científica da Geografia. Nesse caso, tratava-se da compilação de um “conhecimento geográfico”, configurado num tratado descritivo e cartográfico com o caráter de auxiliar a administração do Estado.

As premissas que levaram à institucionalização da Geografia no século XIX estão ligadas ao processo de desenvolvimento do capitalismo. A ascensão desse modo de produção

provoca transformações no pensamento filosófico e político, ao mesmo tempo em que opera modificações na instância econômica e política. De acordo com Moraes (2005, p. 57):

Os pressupostos históricos e as fontes de sistematização geográfica se forjaram no período da transição, na fase “heroica” da burguesia, em que esta classe agia e pensava no sentido de transformar a ordem social existente. Sua luta contra os resquícios do modo de produção feudal dava um conteúdo progressista à sua prática e ao seu pensamento.

Uma dessas premissas é a expansão marítima europeia, uma vez que tinha como pressuposto fundamental o efetivo conhecimento da extensão de nosso planeta. Por meio das grandes navegações e dos grandes “descobrimientos”, os europeus conseguem incorporar praticamente todo o planeta ao centro difusor do capitalismo.

Outra dessas premissas diz respeito ao acúmulo de informações sobre os diferentes pontos da Terra, decorrente da incorporação de novas áreas até então desconhecidas. Diante disso, Pereira (2009, p. 83) induz que

como a descoberta de novas terras torna possível a expansão extraeuropeia das relações capitalistas, a apropriação e incorporação desses territórios exige o conhecimento de realidades tão distintas do quadro europeu como diferenciadas entre si. Daí por que, com a exploração colonial, o levantamento de informações vai ser feito de forma criteriosa, dando origem a um enorme acervo de dados. Esse acúmulo de informações deriva da necessidade de conhecimento de várias partes do globo para que a expansão capitalista possa se realizar, aumentando seu domínio e fortalecendo suas atividades nos territórios coloniais.

Esse acúmulo de informações obtidas a partir da expansão do capitalismo em sua fase mercantil serviu de base para a

efetivação de estudos comparativos entre as diferentes regiões do globo, gerando indagações que exigem a sistematização da Geografia.

O desenvolvimento das técnicas cartográficas se constituiu em um outro elemento que contribuiu para a sistematização da ciência geográfica. Isso porque a intensificação das relações comerciais veio a requerer o estabelecimento preciso de rotas de navegação, como também a localização exata das terras e dos portos. Essas técnicas possibilitaram a confecção de mapas confiáveis, facilitando as trocas e propiciando o conhecimento da extensão real das colônias.

Concomitante e dialeticamente a essas condições materiais, também ocorreram mudanças no processo de conhecimento e na própria visão de mundo que tornou possível o surgimento da Geografia Moderna. A concepção teocêntrica de mundo, hegemônica durante toda a Idade Média, vai sendo substituída pelo antropocentrismo e pela valorização da razão humana como instrumento para a explicação dos fenômenos. Nesse contexto, a ciência passa a ter na observação e na experimentação a base de seu funcionamento e a natureza torna-se um elemento a ser explorado para a satisfação dos interesses humanos ou, em última instância, dos interesses capitalistas. Com relação a esse período, Gomes (1996, p. 150) enfatiza que

É nesta época que se faz sentir a necessidade de circunscrever um campo disciplinar próprio, a necessidade também de tratar de maneira sistemática as informações e de as controlar e regulamentar a sua produção. Enfim, a Geografia experimentou a necessidade de se estabelecer um método legítimo do ponto de vista científico. Com efeito, na base da revolução científica do século XVIII, encontra-se essa vontade de substituir a dimensão metafísica da pesquisa por uma busca de legitimidade epistemológica centrada nos meios de assegurar a validade de seus métodos.

Nesse contexto, a Geografia será filha dessas transformações, viabilizadas pela expansão do capitalismo na Europa, conforme atestam Pereira (2009), Moraes (2005) e Gomes (1996). Será na Alemanha, no início do século XIX, que a Geografia Moderna será sistematizada, ganhando ares de cientificidade e reconhecimento acadêmico, como condição necessária para atender os interesses políticos e econômicos que despontam no cenário daquela nação, naquele determinado momento histórico. Os interesses estavam voltados para a resolução de dois problemas que se configuravam como um entrave para o desenvolvimento do capitalismo em solo alemão: a inexistência de um estado nacional, o que se traduzia na falta de um centro organizador do espaço que se convertesse em ponto de convergência das relações econômicas; e a situação de atraso da Alemanha em relação às demais nações europeias. Segundo Pereira (2009, p. 107-108):

A questão da unificação se coloca então como parte de um projeto político e econômico dos que pretendem a hegemonia no interior da Alemanha, como uma condição para o avanço do capitalismo que vê no nacional a possibilidade de realizar o universal. A Geografia, portanto, nasce para responder a duas necessidades básicas: a unificação do território e a conquista de um lugar privilegiado para a Alemanha no conjunto das demais nações.

É nesse cenário que a Geografia será alçada ao *status* de ciência, entre o final do século XVIII e início do século XIX. Para tal, foram decisivas as contribuições de Humboldt (1769-1845) e Ritter (1779-1859), considerados como os sistematizadores da Geografia Moderna. Com eles, a Geografia torna-se um saber acadêmico, produzido a partir de centros universitários e ensinado nas escolas.

Com uma metodologia alicerçada no empirismo, Humboldt (apud MORAES, 2005) concebia a Geografia “como uma espécie de síntese dos conhecimentos relativos à Terra”. Nesse sentido, reconhecia-se uma unidade na imensa diversidade dos fenômenos alusivos ao nosso planeta. Para atingir tal objetivo, o geógrafo deveria se utilizar do método empírico, a partir da observação da paisagem. Quanto a isso, Moraes (2005) conclui que a paisagem causaria no observador uma impressão, a qual, combinada com a observação sistemática dos seus elementos componentes e filtrada pelo raciocínio lógico, levaria à explicação: a causalidade das conexões contidas na paisagem observada.

A preocupação com a tentativa de estabelecer formulações teóricas sobre a relação entre o homem e o meio era a tônica da produção de Ritter. Dessa forma, Ritter (apud TONINI, 2006) “interpretava a natureza como elemento determinante para o desenvolvimento histórico dos povos”. Noutras palavras, a identidade e o destino dos povos seriam explicados por leis naturais.

Humboldt e Ritter lançarão as bases do que veio a se configurar como primeira corrente de pensamento da abordagem tradicional da Geografia: o determinismo geográfico alemão, cujo maior expoente foi Friedrich Ratzel (1844-1904). Ele introduzirá no discurso geográfico a concepção naturalista do desenvolvimento da sociedade humana. Segundo Sodré (1977, p. 49):

Ratzel via o homem como produto final de uma evolução cuja principal forma era a seleção natural dos tipos, na conformidade da capacidade de se ajustarem ao meio natural. Ele tendia a ver o homem como produto de seu meio, moldado por ele, vencendo na proporção de sua adaptação a esse meio.

Embora reconheça a ação do homem sobre o meio, Ratzel coloca o ser humano no papel de coadjuvante desse processo. Ele é considerado uma variante a mais na descrição da paisagem, similarmente ao clima, relevo, vegetação ou hidrografia. Dessa forma, a paisagem era vista como um conjunto de relações de fatos naturais, associados às formas visíveis sobre a superfície da Terra. Essa concepção de paisagem vai ao encontro da teoria do espaço vital, o qual serviu para legitimar os esforços do imperialismo germânico em promover a unificação alemã e a expansão do território. Sobre isso, Moreira (1982, p. 33) atesta que

o Estado é a expressão orgânica do “determinismo geográfico”. O Estado é um organismo em parte humano e em parte terrestre. É a forma concreta que adquire em cada canto a relação homem-meio, poder-se-ia dizer. A própria síntese. O Estado é assim porque possui uma relação necessária com a natureza: do espaço é que retira sua existência e desenvolvimento. Os Estados necessitam de espaço, como as espécies, por isto lutam pelo seu domínio como as espécies. A subsistência, energia, vitalidade e o crescimento dos Estados têm por motor a busca e conquista de novos espaços.

O conceito de paisagem da escola alemã, fundamentada no positivismo, aparece como uma associação de múltiplos fenômenos, o que conferiu à Geografia o estigma de “ciência de síntese”. A esse respeito, Moraes (2005, p. 32) destaca que

esta perspectiva apresenta duas variantes para a apreensão da paisagem: uma, mantendo a tônica descritiva, se determinaria na enumeração dos elementos presentes e na discussão das formas – daí ser denominada de morfológica. A outra se preocuparia mais com a relação entre os elementos e com a dinâmica destes, apontando para um estudo de fisiologia, isto é, do funcionamento da paisagem.

Assim, o discurso determinista da Geografia colocava o ser humano como coadjuvante na natureza. Era ela (a natureza) quem prescrevia os dispositivos para se compreender as características e peculiaridades dos grupos humanos. Referente a isso, Tonini (2006) infere que a paisagem geográfica apresentava determinada configuração devido à presença *a priori* dos elementos naturais (relevo, clima, vegetação, hidrografia, homem) e que a maneira de eles interagirem era o que dava condições para o surgimento de determinada paisagem geográfica.

Em síntese, os estudos da paisagem estavam, inicialmente, muito preocupados em descrever as formas físicas da superfície terrestre. Contudo, mesmo entre os geógrafos alemães do século XIX, começam a ocorrer estudos focados na relação entre o homem e o ambiente, daí a separação entre “paisagens naturais” e “paisagens culturais”. Segundo Moraes (2005), o próprio Ritter, em sua obra *Geografia Comparada*, tinha como objetivo o estudo antropocêntrico da Terra, relacionando homem e natureza.

Porém, é a “escola possibilista” francesa, ainda que fundamentada no positivismo e no empirismo, que dará uma ênfase maior ao homem, na medida em que alça o ser humano à condição e à possibilidade de modificar o meio. A sua origem remonta ao legado produzido pela derrota francesa na Guerra Franco-Prussiana (1870). Ela surge para servir aos interesses do estado francês em promover a recuperação dos territórios perdidos nessa guerra e para municiar fundamentos que legitimassem o expansionismo colonial da nação. Contextualizando o surgimento da Geografia acadêmica francesa, Moreira (1982, p. 34) enfatiza que:

A ‘escola francesa’, portanto, nasce do clima produzido pela derrota da França perante a Alemanha prussiana na guerra de 1870. Surge, a um só tempo, para servir à burguesia

francesa em seu afã de recuperação de perdas territoriais com a guerra e sua compensação com maior expansão colonial. Domesticamente, visa ainda a servir de instrumento de recuperação da imagem de grande potência, abalada pela guerra.

O maior expoente da escola possibilista francesa foi Vidal de La Blache (1845-1918). Esse geógrafo criticou a minimização do homem pela escola alemã, argumentando que competia à análise geográfica o estudo do resultado da ação humana na paisagem. Para Moraes (2005, p. 81), La Blache “definiu o objeto da Geografia como a relação homem-natureza, na perspectiva de paisagem”. Dessa forma, o homem passa a ser visto como um ser ativo, que sofre a influência do meio, porém que atua sobre este, podendo transformá-lo.

Assim, na perspectiva vidalina, a paisagem adquire um certo caráter de funcionalidade, comportando-se como se fosse um organismo, pois, conforme afirma Gomes (1996, p. 198):

A terra, a paisagem, a região, as nações, a cidade etc. eram todas concebidas como organismos. Nem a escala, nem o tipo de fenômeno eram importantes; quer ele fosse essencialmente natural (paisagem não humanizada), quer fosse humano, poderia sempre ser considerado como um organismo.

Na escola francesa, e em La Blache particularmente, a Geografia torna-se claramente antideterminista, passando a observar as relações mútuas entre o homem e o ambiente físico. Nesse contexto, a natureza passa a ser vista como possibilidades para a ação humana. É justamente a forma de o homem se relacionar com a natureza que propiciará o surgimento de diferentes paisagens. Segundo Tonini (2006, p. 52), “é dessa relação entre os grupos humanos e os recursos disponíveis no meio que surgirá a configuração da paisagem”.

Desse modo, as diferenças entre o determinismo e o possibilismo geográfico não diziam respeito à questão do método, pois, mesmo colocando pesos diferentes no homem e na natureza em seus estudos científicos, continuavam reféns do positivismo e do empirismo. Sobre isso, Tonini (2006, p. 54) aponta que,

nesse sentido, a análise da paisagem geográfica estava muito presa às explicações do visível, ou seja, a uma matriz e estética que colocava o olhar apenas sobre o resultado da ação dos grupos humanos na paisagem natural. Suas análises ficavam presas, assim, ao mundo das aparências.

Dessa forma, as divergências entre essas duas escolas geográficas eram insuficientes para promover uma ruptura com a filosofia positivista, estando ambas limitadas pelos aspectos descritivos dos fenômenos.

A terceira grande escola da Geografia Tradicional, denominada por alguns estudiosos de racionalista, tem em Carl Sauer (1889-1995) um de seus maiores expoentes. Para ele, a Geografia deveria ser capaz de explicar os aspectos morfológicos que estruturam o espaço e sua evolução no tempo. Nesse sentido, os geógrafos deveriam conduzir-se de uma maneira analítica para examinar os elementos significativos na estruturação de uma paisagem, a qual não poderia ser explicada apenas a partir de um viés meramente descritivo.

Abordando as contribuições desse geógrafo para o estudo da paisagem, Gomes (1996) conclui que a paisagem concebida por Sauer era fruto de uma associação entre formas físicas e culturais, constituindo o resultado de um longo processo de constituição e diferenciação de um espaço. É nesse contexto que ganha visibilidade a separação entre paisagem natural e paisagem cultural, sendo esta última, de acordo com Sauer, o verdadeiro objeto de estudo da ciência geográfica.

Em que pesem as especificidades de cada escola da abordagem tradicional do pensamento geográfico, elas tinham em comum o apego exacerbado ao empirismo, limitado por uma análise descritiva dos fenômenos, em que o fundamento filosófico positivista servia de base para os estudos geográficos.

A partir da segunda metade do século XX, vão se abrir caminhos para novas discussões e se propor novas posturas metodológicas para lidar com essa ciência, de tal forma que a Geografia Tradicional é alvo de um processo de crítica. Essas críticas dizem respeito não apenas à indefinição do objeto de análise da ciência geográfica, mas também à questão do método e do fundamento filosófico que lhe davam suporte. Dessa forma, o chamado “movimento de renovação da Geografia” iria consolidar-se nas décadas seguintes, até tornar-se hegemônico no final dos anos 70 do século passado.

Essas mudanças, que não se limitaram apenas à ciência geográfica, expressam um novo arranjo da superestrutura político-ideológica em face aos novos ditames impostos pela passagem da fase concorrencial do capitalismo para a sua fase monopolista, no qual o avanço das forças produtivas exige uma reorganização de todas as instâncias do modo de produção capitalista.

Sob a égide do capitalismo monopolista, o mundo é assolado por céleres transformações que irão impactar sobremaneira no pensamento tradicional da Geografia. A expansão das empresas multinacionais, o avanço tecnológico, o keynesianismo são sintomas de uma nova forma de se reorganizar o espaço, os quais refutam os postulados positivistas que alicerçavam essa ciência. Nesse contexto, a observação lógico-concreta vai sendo substituída pela análise abstrata, com base na matemática e na estatística; o levantamento de campo cede espaço às técnicas de sensoriamento remoto.

As grandes empresas e o Estado, agora, lançavam mão do planejamento para gerir os lucros e regular a vida econômica. Além disso, a elevada urbanização e industrialização revelavam um novo grau de complexidade no arranjo espacial, cujos maiores reflexos eram a mecanização do campo e a formação de megalópoles. A respeito dessas transformações, Moraes (2005, p. 104) ressalta que

o lugar já não se explicava em si mesmo; os centros de decisão das atividades ali desenvolvidas localizavam-se, muitas vezes, a milhares de quilômetros. O espaço terrestre se globalizara nos fluxos e nas relações econômicas. Vivia-se o capitalismo das empresas multinacionais, dos transportes e das comunicações interoceânicas. A realidade local era apenas elo de uma cadeia que articulava todo o planeta.

Nessa perspectiva, o instrumental de pesquisa da Geografia Tradicional não dava mais conta de explicar um mundo no qual a apreensão dos fenômenos escapava aos limites do local, pois aqueles estavam inseridos num contexto mais globalizado. Sendo assim, o levantamento de campo passa a ceder espaço para novas técnicas de análise do espaço geográfico, notadamente para aquelas vinculadas à cibernética e ao sensoriamento remoto.

A transferência da hegemonia econômica mundial da Europa para os Estados Unidos vai justificar a gênese desse movimento em solo norte americano. A *New Geography* vai se fundamentar num discurso que se contrapõe à “velha Geografia”, sistematizada em solo europeu. É o capitalismo americano, com sua força, estendendo os seus tentáculos sobre a superfície do planeta; e é a escola geográfica americana, a Geografia Pragmática, que lançará as bases do movimento de renovação da Geografia.

A primeira vertente desse movimento de renovação da ciência geográfica é a chamada “Geografia Pragmática”. Suas maiores críticas à Geografia Tradicional dizem respeito ao caráter não prático desta, ou seja, tratava-se de uma ciência inoperante e que não intervinha na realidade. Sendo assim, vai propor uma ruptura metodológica com o positivismo clássico, centrado no concreto e na observação direta, apontando para a perspectiva de se instituir uma ciência aplicada, com base no neopositivismo.

Segundo a Geografia Pragmática, todo o temário da ciência geográfica poderia ser explicado mediante a utilização de métodos matemáticos. De acordo com essa premissa, qualquer fenômeno geográfico poderia ser expresso em termos numéricos e compreendido por meio de cálculos, graças ao emprego da estatística e da computação como ferramentas imprescindíveis para a explicação geográfica.

Nesse sentido, o desenvolvimento das técnicas e a utilização de métodos estatísticos e da teoria geral dos sistemas vão estabelecer a tônica das pesquisas em Geografia, as quais, via de regra, visam atender as novas tarefas impostas pelo planejamento, sejam de empresas privadas, sejam de órgãos governamentais.

Nesse contexto, não basta enumerar os elementos constitutivos da paisagem, é necessário submetê-los aos filtros da matemática e da estatística, com o intuito de se obter médias, índices, variáveis ou modelos, os quais dariam os subsídios para explicar o espaço geográfico. No tocante aos novos paradigmas advindos com a Geografia Pragmática, Moreira (1982, p. 44-45) argumenta que:

Assim, em vez da descrição da paisagem, toma seu lugar a matematização da paisagem. Em vez da descrição da morfologia da paisagem, toma seu lugar uma rigorosa tipologia de padrões espaciais. Em vez da pesquisa de campo, toma seu lugar o computador. Em vez da descrição subjetiva, toma seu lugar a objetividade descritiva da linguagem matemática.

Todavia, é a vertente crítica do movimento de renovação da Geografia que dominará o cenário dessa ciência, a partir das últimas décadas do século passado. Mesmo não se constituindo numa concepção monolítica de propostas, devido ao mosaico de orientações metodológicas que abrangem, a(s) Geografia(s) crítica(s) se caracteriza(m) pelo combate às segregações sociais e espaciais contidas no espaço geográfico, bem como pelo rompimento da articulação do discurso geográfico com o Estado e com as classes dominantes.

O movimento de renovação da chamada Geografia Crítica está relacionado aos movimentos sociais que se alastraram pela Europa e pelo mundo a partir da década de 60 do século XX, entre os quais destacamos as revoltas de maio de 1968, a consolidação da Revolução Cubana e a Guerra do Vietnã, as quais são exemplos de acontecimentos que puseram em xeque o modelo de sociedade legitimado pelo modo de produção capitalista.

Nesse contexto, e tendo como referência o questionamento da práxis político-ideológica e científica dessa disciplina, surgem geógrafos de inspiração marxista que, a partir das premissas do materialismo histórico e dialético, vão incorporar aos estudos geográficos temas até então ignorados por essa ciência. Dessa forma, passam a fazer parte da análise geográfica categorias como: modo de produção, capital, mais-valia, trabalho assalariado etc. A esse respeito, Silva (1989, p. 7-8) reitera que

a [Geografia] crítica mostra que a relação homem/meio é uma relação determinada pelo capital e como qualquer relação capitalista é uma relação de troca, troca desigual; uma relação de dominação mediada pelo trabalho alienado, porque é um trabalho abstrato; um trabalho separado do sujeito. O capitalista compra a força de trabalho numa relação de troca que se dá em nível da circulação. Na verdade, ele está comprando horas de trabalho que essa força vai colocar em funcionamento e se apropria de horas de trabalho não pago porque o capitalista coloca a força de trabalho para trabalhar durante mais tempo do que é necessário para a reprodução do seu valor, que corresponde ao trabalho necessário, ao trabalho pago, que formalmente o capitalista paga sob a forma de salário.

Assim sendo, os conteúdos da Geografia passaram a ser vistos sob a ótica da totalidade que envolve a inter-relação entre sociedade, natureza, trabalho e cultura, em que o espaço geográfico, como produto/processo social, é repleto de lutas, conflitos, contradições e desigualdades. Essa perspectiva analisa o espaço geográfico a partir das suas relações de poder, em que a base econômica, dialeticamente articulada às instâncias político-ideológicas, organiza territorialmente a sociedade. Segundo Silva (2010, p. 116), o espaço geográfico é “o espaço dos homens e confunde-se com a própria sociedade e, como ela, é também uma materialidade histórica”.

No que diz respeito à paisagem, a Geografia Crítica a considera como um produto/processo das formas de produção do espaço, isto é, cada tipo de paisagem representa diferentes níveis de forças produtivas, materiais e imateriais, de acordo com a sucessão histórica dos modos de produção.

Nesse sentido, a paisagem, na abordagem crítica da Geografia, deve se constituir como ponto de partida dos estudos geográficos e não como objeto final desses estudos. Ela seria,

juntamente com a concepção de lugar, os conceitos basilares para o entendimento do objeto de estudo da Geografia: o espaço geográfico. É por meio da observação da paisagem que fazemos as nossas primeiras indagações com vistas à compreensão do espaço geográfico. Silva (2010, p. 117) ressalta que “a paisagem tem ‘o apresentar-se’ que os sentidos (principalmente a visão) apreendem, mas tem uma essência que só o entendimento explica”.

Para Santos (1988), a paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. Ela está sempre em movimento, é sempre objeto de mudança. A respeito da mutabilidade da paisagem, Santos (1988, p. 24) afirma que

a paisagem tem, pois, um movimento que pode ser mais ou menos rápido. As formas não nascem apenas das possibilidades técnicas de uma época, mas dependem, também, das condições econômicas, políticas, culturais etc. A técnica tem um papel importante, mas não tem existência histórica fora das relações sociais. A paisagem deve ser pensada paralelamente às condições políticas, econômicas e também culturais. Desvendar essa dinâmica social é fundamental; as paisagens nos restituem todo um cabedal histórico de técnicas cuja era revela, mas ela não mostra todos os dados, que nem sempre são visíveis.

Ainda seguindo essa linha de raciocínio, Cavalcanti (1998) enfatiza que o conceito de paisagem deve aparecer no primeiro nível de análise do lugar e deve se constituir como um conceito-chave para a compreensão do espaço geográfico. Para essa autora, é importante considerar a dimensão objetiva e subjetiva da paisagem e de sua construção.

Também alicerçado no materialismo histórico e dialético, Carvalho (1994, p. 99) evidencia que “as paisagens devem ser encaradas como verdadeiros laboratórios, onde as marcas dos

processos pretéritos se farão presentes, entrarão em choque com processos atuais e determinarão processos futuros”. Nesse sentido, as paisagens são constantemente modificadas e o trabalho humano é o principal agente dessas mudanças.

Portanto, a partir das contribuições da abordagem crítica da Geografia, a paisagem deixa de se constituir como fenômeno a-histórico, desvendado pela simples descrição de suas características, passando a ser reconhecida como algo dinâmico, resultante de processos naturais e sociais.

A partir do final da década de 80 do século passado, surge no horizonte da Geografia a corrente conhecida como “Nova Geografia Cultural”. Em que pese o discurso cultural da Geografia já estar presente na obra de Sauer (1889-1975), o seu reaparecimento está articulado à intensificação do processo de globalização verificado nas últimas décadas do século XX, o qual apresenta como características: o fim da Guerra Fria, o recrudescimento dos fluxos migratórios e a intensificação dos movimentos ecológicos, entre outros. Com a globalização, acentua-se a preocupação com as diferentes práticas culturais e a resistência à tendência em homogeneizá-las.

Diferentemente da tradição saueriana de cultura, a perspectiva contemporânea da Geografia Cultural apresenta preocupações com a temática social. Correa e Rosendhal (2011, p. 13) atestam que “a cultura, por outro lado ainda, se é considerada como sendo o conjunto de saberes, técnicas, crenças e valores, este conjunto, entretanto, é entendido como sendo parte do cotidiano e cunhado no seio das relações sociais de uma sociedade de classes”. Nessa revisão, a cultura deixa de ser vista como fenômeno alheio às condições materiais de existência.

Procurando aproximar as formulações do materialismo histórico e dialético dos princípios da Nova Geografia Cultural, Cosgrove (2011, p. 118, grifo do autor) aponta que

para nossa compreensão de cultura corresponder à evidência da prática precisamos voltar à noção de modo de produção como um *modo de vida*, incorporando a cultura dentro da produção humana, ligada em igualdade dialética com a produção material de bens. A consciência humana, ideias e crenças são parte do processo produtivo material.

No que concerne à paisagem, a Nova Geografia Cultural segue uma linha interpretativa que a concebe como um texto a ser lido e interpretado como documento social, a partir de uma configuração de símbolos e signos. Nessa ótica, os estudos sobre a paisagem se colocam numa perspectiva que prioriza o subjetivismo como uma construção mental a partir da percepção e vivência no território. Cosgrove e Jackson (2011, p. 137) ressaltam que nos estudos recentes da Geografia Cultural “o conceito de paisagem é, ele próprio, um modo especial de compor, estruturar e dar significado a um mundo externo, cuja história tem que ser entendida em relação à apropriação material da terra”.

Outra abordagem que ganhou importância nas décadas finais do século passado diz respeito à chamada “Geografia Humanística”. Mesmo buscando referências variadas, o que denuncia um certo ecletismo de concepções, o horizonte humanístico da Geografia apresenta, pelo menos, duas premissas que o caracterizam.

Primeiramente, o espaço é visto como um lugar repleto de significações variadas, o que confere um enfoque de subjetividade na análise geográfica; e, em segundo lugar, é evidenciada a valorização da arte como elemento de mediação

entre a vida e o universo das representações. Nessa perspectiva, Tuan (1982, p. 143) infere que a Geografia Humanística “procura um entendimento do mundo humano através do estudo das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico, bem como dos seus sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar”.

No discurso humanístico da Geografia, no qual se sobressai a abordagem fenomenológica, a paisagem passa a ser um território visto e sentido e cada vez mais subjetivo e elaborado pela mente. Nesse caso, ela não deve ser encarada apenas como um objeto de estudo, refletido e interpretado intelectualmente, mas como uma forma de vivência na sua plena positividade do cotidiano das pessoas. Noutros termos, a paisagem pode ser considerada um texto que serve a uma multiplicidade de leituras.

Essa abordagem humanística da Geografia incorpora a concepção de “espaço vivido” em seus estudos. Nesses termos, ele deve ser compreendido como um espaço de vida, construído e representado pelos atores sociais que nele circulam. De acordo com Gomes (1996, p. 317), “o espaço vivido torna-se uma categoria que acentua a constituição atual dos lugares, dedicando uma atenção especial às redes de valores e de significações materiais e afetivas”.

Portanto, para a abordagem humanística da Geografia, a subjetividade e a representatividade da paisagem geográfica conferem um rol de significados, os quais podem ser apreendidos e sentidos a partir de individualizados modos de promover a leitura do mundo.

Em suma, no atual cenário da ciência geográfica encontramos diferentes abordagens teórico-metodológicas, as quais coexistem sem que se possa admitir a hegemonia de alguma delas

no meio acadêmico. Inspiradas no positivismo, na fenomenologia ou no materialismo histórico e dialético, entre outras correntes filosóficas, essas abordagens expressam o pluralismo de ideias que caracterizam o mundo contemporâneo, no qual o próprio modelo de ciência vigente é relativizado, mediante inquietudes a respeito de sua própria racionalidade.

Em nosso entender, a paisagem é um produto/processo da materialização da relação sociedade-natureza, na qual estão impressas as marcas do desenvolvimento das forças produtivas e as dimensões político-culturais subjacentes à dinâmica dos modos de produção. Nesse sentido, admitimos que a paisagem apresenta um componente morfológico, mas que só pode ser compreendido, em sua essência, a partir de uma análise que não abdique do processo histórico que a configurou, em meio ao qual se sobressaem aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais como componentes de um arranjo estrutural de um determinado modo de produção.

Dessa forma, compreendemos que a paisagem é, ao mesmo tempo, forma, produto, processo e função que se apresenta com significados diferentes em face ao momento histórico em que estão inseridos, no qual se articulam, dialeticamente, componentes naturais, sociais, políticos, econômicos e culturais.

Podemos constatar que, ao longo da trajetória da produção do conhecimento geográfico, a paisagem se constituiu como uma importante categoria de análise para a ciência geográfica, independentemente da abordagem teórico-metodológica hegemônica em cada momento histórico. Ela representa um elemento de extrema importância para a compreensão da complexidade do espaço geográfico, tendo em vista se constituir no primeiro elemento de apreensão para se compreender a dinâmica desse

espaço. Além de se apresentar como um conceito-chave para a interpretação dos fenômenos geográficos, a paisagem é o resultado da vida das pessoas e da transformação da natureza em face aos processos produtivos e às dinâmicas das relações de trabalho.

Referências

CARVALHO, M. B. de. A natureza da Geografia no ensino médio. In: OLIVEIRA, A. U. de. (Org.). *Para onde vai o ensino de Geografia*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

CAVALCANTI, L. de S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papyrus, 1998.

CORREA, R. L.; ROSENDHAL, Z. Geografia cultural: introduzindo a temática, os textos e uma agenda. In: CORREA, R. L.; ROSENDHAL, Z. *Introdução à Geografia cultural*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

COSGROVE, D. E. Em direção a uma Geografia cultural radical. In: CORREA, R. L.; ROSENDHAL, Z. (Org.). *Introdução à Geografia cultural*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

COSGROVE, D. E.; JACKSON, P. Novos rumos da Geografia cultural. In: CORREA, R. L.; ROSENDHAL, Z. (Org.). *Introdução à Geografia cultural*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

GOMES, P. C. da C. *Geografia e modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORAES, A. C. R. *Geografia: pequena história crítica*. 20. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

MOREIRA, R. *O que é Geografia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Passos).

- PEREIRA, R. M. F. do A. *Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia Moderna*. 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.
- RIOS, D. R. *Minidicionário escolar da língua portuguesa*. São Paulo: DCL, 2010.
- SANTOS, M. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- SILVA, L. R. da. *Do senso comum à Geografia científica*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- SILVA, L. R. *A não espacialidade geográfica e a questão da terra*. Natal: EDUFRN, 1989. (Coleção Sala de aula).
- SODRÉ, N. W. *Introdução à Geografia: Geografia e ideologia*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.
- TONINI, I. M. *Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.
- TUAN, Yi-Fu. Geografia humanística. In: CHRISTOFOLETTI, A. (Org.). *Perspectivas da Geografia*. São Paulo: DIFEL, 1982.

OS SABERES DAS ABORDAGENS GEOGRÁFICAS: CONCEPÇÕES APREENDIDAS NAS TESSITURAS COLABORATIVAS

*Márcia Maria Dias Carvalho*²⁶

A questão dos saberes dos professores dos anos iniciais sobre as concepções das abordagens geográficas se delinea nesta pesquisa colaborativa em forma de relatos, aprofundamento teórico e produção de conhecimentos. Nesse percurso, temos como propósitos, investigar os saberes do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação à natureza específica das abordagens geográficas e refletir sobre os resultados dessa investigação.

Diante dessa questão, o nosso objeto de estudo consistiu, primeiramente, nos nossos conhecimentos prévios das abordagens geográficas, presentes na trajetória de formação e expostos mediante a efetivação das narrativas escritas e orais. Prosseguido nessa investigação, realizamos o aprofundamento

26 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação em Natal. *E-mail*: marciadiascarvalho@yahoo.com.br

teórico da tessitura das abordagens geográficas para que, no final, elaborássemos nossas concepções acerca do objeto de estudo, por meio dos Ciclos de Estudos Reflexivos.

O campo empírico desta pesquisa ocorreu na Escola Municipal Ulisses de Góes, no Bairro Nova Descoberta – Natal/RN, envolvendo três professores (colaboradores) que desenvolvem suas atividades pedagógicas no 4º e no 1º ano do Ensino Fundamental no turno matutino. Os colaboradores denominados de Angico, Jacarandá e Carvalho se propuseram voluntariamente a participar desta pesquisa com fins de provocar emancipação pessoal e profissional nas suas atividades pedagógicas, pois constatam que o processo de formação do professor do Ensino Fundamental nos anos iniciais tem se dado sem a devida apropriação dos conteúdos conceituais necessários ao domínio do saber científico e inerentes à área da Geografia Escolar.

Nesse sentido, efetivamos uma investigação colaborativa cuja possibilidade sobressaiu-se em apresentar subsídios para que ocorresse a construção de concepções diante dos saberes dos professores no tocante ao ensino de Geografia, colaborando para a formação de um sujeito crítico e reflexivo mediante a realidade social apresentada. Sobre a abordagem colaborativa, esclarecem Ibiapina e Ferreira (2007, p. 29) que:

[...] as pesquisas colaborativas apresentam modelos investigativos que rompem com a lógica empírico-analítica a partir do uso da reflexão e da prática de colaboração como procedimentos que servem para os professores compreenderem ações, desenvolverem a capacidade de resolver problemas e trabalharem com mais profissionalismo.

Desse modo, pôde-se refletir e compreender as tramas tecidas para que, no espaço educativo, saberes fossem disseminados

pela ação e postura políticas de diversos professores, o que implica, dessa forma, “não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 51).

Os procedimentos metodológicos aplicados para consolidar a nossa pesquisa permitiram, entre outras questões, compreender o contexto sócio-histórico em que foram produzidas as abordagens geográficas. Os referidos procedimentos corroboraram as expectativas dos professores (colaboradores) no sentido de que estabelecemos as devidas relações entre a teoria e prática inerentes às abordagens geográficas. Segundo Minayo (2007, p. 176):

A relação dinâmica entre teoria e empiria se expressa no fato de que a realidade informa a teoria, que, por sua vez, a antecede, permite percebê-la, formulá-la, dar conta dela, fazendo-a distinta, num processo de distanciamento, aproximação e reorganização. A teoria domina a construção do conhecimento por meio de conceitos gerais considerados verdadeiros. Seu aprofundamento, de forma crítica, permite desvendar dimensões não evidentes da realidade, mas o acesso a uma teoria ajuda apenas quando o investigador faz perguntas pertinentes e inteligentes sobre a realidade que pesquisa.

Também destacamos que as reflexões favoreceram o nosso envolvimento, quer seja pela sua aplicação, quer seja como facilitadoras para as produções contínuas de conhecimentos.

Nesse percurso investigativo, a pesquisa colaborativa, como abordagem que direciona a “[...] resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam a coprodução de conhecimentos...” (IBIAPINA, 2008, p. 23), permitiu que os professores (colaboradores) confrontassem os

seus saberes prévios das abordagens geográficas e, diante dos pressupostos críticos da Geografia Escolar, tivessem alcances transformadores de suas concepções.

Desta feita, as interpretações a respeito do objeto de estudo em foco sucederam na tentativa de buscar alternativas que contribuíssem para uma emancipação das práticas pedagógicas, no interior do espaço educativo, sobre os saberes das abordagens geográficas.

Por meio das evocações dos nossos conhecimentos prévios sobre as abordagens geográficas, interpretamos o cenário socio-político em que se deu a nossa formação básica, na pretensão de entender as razões que justificavam a sua disseminação no espaço escolar.

Nesse contexto, compreendemos que os saberes de um modo geral, e em particular os geográficos, produzidos pela humanidade, sobretudo a partir da divisão da sociedade em classes antagônicas, estão intrinsecamente relacionados às demandas ocasionadas pela necessidade dos grupos sociais, necessidades essas que podem ser reais ou criadas a partir dos interesses da classe dominante.

Segundo Durkheim (1979, p. 45):

O homem não veio a conhecer a sede do saber senão quando a sociedade sentiu que seria necessário fazê-lo (sic). Esse momento veio quando a vida social, sob todas as formas, se tornou demasiado complexa para poder funcionar de outro modo que não fosse pelo pensamento refletido, isto é, pelo pensamento esclarecido pela ciência. Então a cultura científica tornou-se indispensável; e é essa a razão pela qual a sociedade reclama de seus membros e a impõe a todos, como um dever.

Pelo exercício colaborativo e reflexivo ocorrido por meio de momentos intersubjetivos e intrassubjetivos, destacamos

os saberes internalizados relativos às abordagens geográficas, permitindo confronto com perspectivas à construção de outros enfoques de análises, fundamentais à produção de novas concepções à luz do saber crítico. Essa postura permite, de acordo com Nóvoa (1992, p. 25),

estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade profissional.

Tomamos como parâmetro para as nossas análises as questões, a saber: a origem da ciência Geografia; o método que sustentou seus discursos; as teorias científicas e os conteúdos particulares das referidas abordagens. Nessa análise, os nossos conhecimentos prévios, trazidos pelas narrativas tópicas, foram expressos para conduzirem os confrontos das abordagens geográficas, mediante os pressupostos produzidos pela literatura de Tonini (2003).

As primeiras revelações sobre os saberes das abordagens geográficas, contidas nas narrativas escritas e/ou orais, apontam o modo como os diferentes professores desenvolviam, no espaço escolar, sua práxis pedagógica sobre esses saberes. Angico, Jacarandá e Carvalho narram que:

[...] recordo-me que visava-se uma metodologia, em que a professora trabalhava a memorização, valorizando atividades de coordenação motora (onde se ligava pontos) para formar uma figura, reconhecendo aspectos trabalhados como bairro, rua, escola, igreja. Enfatizavam-se também os parentescos, as datas cívicas e sociais do mês. [...] a educação se preocupava com a decoreba, a repetição... **Angico** – 1ª narrativa.

[...] de uma maneira tradicional, onde o professor se preocupava apenas em cumprir com os conteúdos programados nos livros... Fazia-se uso de mapas. **Jacarandá** – 1ª narrativa.

[...] de uma forma rígida e mecânica, bastante tradicional quanto à postura da professora ao fazer chamadas orais de Estudos Sociais. Através de questionários, a definição de algumas formas de relevo, tais como: O que é montanha? O que é planalto? Entre outras definições. **Carvalho** – 1ª narrativa.

[...] as aulas eram muito mecanizadas, resumiam-se a fazermos a cópia do apontamento, ler o texto, responder as questões, reproduzir os mapas e pesquisar a biografia das pessoas ilustres... **Angico** – 2ª narrativa.

[...] o enfoque maior era a leitura e escrita... Os textos abordavam as moradias, bairros, meios de transportes. **Jacarandá** – 2ª narrativa.

[...] reproduzindo os apontamentos no caderno que eram copiados no quadro-negro de acordo com a série que estava estudando... **Carvalho** – 2ª narrativa.

Constatamos, por meio desses *extraits*,²⁷ que no contexto sócio-histórico da nossa formação básica a predominância dos conteúdos geográficos ocorria sem associações a respeito da dimensão sociopolítica dos fatos, do entorno social e das vivências dos sujeitos ali configurados. Sobre essa questão, esclarece Freitag (1980, p. 16) que:

Os conteúdos da educação são independentes das vontades individuais; são as normas e os valores desenvolvidos por uma certa sociedade (ou grupo social), em determinado momento histórico, que adquirem certa generalidade e com isso uma natureza própria, tornando-se assim ‘coisas exteriores’ aos indivíduos.

27 Referem-se a alguns recortes das produções dos colaboradores (Angico, Jacarandá e a pesquisadora Carvalho) que participaram da pesquisa, referentes aos saberes das abordagens geográficas.

O contexto político-econômico da nossa formação inicial, que tinha como amparo legal a Lei 5.692/71 – cujo teor estava vinculado aos princípios regidos pelo modo de produção e suas necessidades, atreladas às forças produtivas –, enfatizava a mão de obra qualificada, disciplinada, regrada, voltada a se acomodar às perspectivas e interesses que o capital impunha. Esses interesses denotavam as características do capital monopolista, que exigia ações pedagógicas no interior da escola que desencadeassem habilidades, atitudes e procedimentos em conformidade com suas demandas de produção.

Dessa forma, a escola adequava-se a tais perspectivas, reproduzindo, por meio da difusão de conteúdos, os saberes geográficos que não priorizavam a atividade intelectual e crítica dos sujeitos implicados, mas, ao contrário, a repetição e a memorização do que se designava importante conhecer, por meio de aplicação de questionários longos, com destaque para definições dos conteúdos geográficos que se exigiam de forma escrita ou em chamadas orais.

Por essa razão se justifica não só o modo como aprendemos os conteúdos dos saberes geográficos como também a postura assumida pelos professores para propagação dos referidos conteúdos.

Os saberes geográficos apreendidos durante nosso percurso formativo privilegiaram a relação professor-saber. Esses saberes, no laborar do professor, se pautaram na racionalidade técnica que, de acordo com Pereira (2002, p. 22), remetiam à figura do professor “[...] como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas do sistema escolar”. Esses saberes, provenientes dos conhecimentos universais, compuseram os currículos

escolares e, na maioria das vezes, foram reproduzidos em livros didáticos para serem ensinados nos espaços educativos, sem que fossem questionados.

A forma pela qual os alunos incorporavam os saberes produzidos se distancia dos seus interesses e de associações das experiências vividas. Essa era uma concepção centrada nos princípios tradicionais, que suscitava do sujeito social a atividade mental por meio da memorização dos conteúdos de um modo geral. Assim, “a pedagogia tradicional diferencia os homens apenas por sua capacidade de ocupar essa ou aquela posição na divisão do trabalho, no sentido de complementaridade de atividades individuais que refletem a capacidade de cada um” (LOPES, 2007, p. 69).

As preocupações no tocante à formação do sujeito social eram apenas relacionadas à organização e à didatização, segundo concepções tradicionais, para cumprimento dos saberes propostos e, nesse sentido, os sujeitos sociais – os alunos – apenas deveriam estar prontos para assimilarem quaisquer que fossem os conteúdos estabelecidos. Na concepção pedagógica de cunho tradicional, visualizamos “que não há nela a possibilidade de emancipação humana, por conceber o homem como constituído por uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana” (LOPES, 2007, p. 75).

O aprofundamento teórico que caracteriza a tessitura das abordagens geográficas, ocorrido por meio dos Seminários de Estudos Reflexivos, permitiu que tivéssemos conhecimento acerca dos pressupostos que permeiam a sua constituição e instituição no espaço educativo.

Nesse sentido, confrontamos, à luz das produções científicas, os nossos conhecimentos prévios e, após sua efetivação,

apresentamos avanços em nossas produções, no percurso investigativo. Essa afirmação decorre, entre outras questões, do fato de ser essa temática um desafio complexo: estudar e apresentar ao grupo (colaboradores) os conteúdos que embasam as abordagens propostas por Tonine (2003).

Percebemos, no decorrer das nossas produções, que ainda existem lacunas acerca do assunto abordado, requerendo de nós diversas aproximações, diante dos pressupostos históricos da evolução do pensamento geográfico, para que nos apropriemos sistematicamente da essência do seu conteúdo.

As produções mencionadas a seguir pelos colaboradores da pesquisa não apontam avanços transformadores das concepções sobre as abordagens geográficas. Ficamos limitados à literatura da autora referência para estudos dos Seminários de Estudos Reflexivos, sem transpor as suas análises por meio de interpretações e argumentações sobre sua teoria.

A autora inicia a sua teorização “Ponto de Entrada” dando ênfase à importância da história de qualquer disciplina. Aponta que a Geografia merece destaque, uma vez que enfoca o contexto das relações sociais, nas quais está implicada a luta de classe.

As duas teorias estão ligadas ao ideário do Positivismo, no sentido de apresentar a ciência Geográfica, entre outros aspectos, ligada à concepção tradicional.

Embora essas teorias explicitassem sobre o espaço e o homem, não davam ênfase à questão das relações sociais no contexto de classes distintas: classe dominante e classe dominada. **Carvalho** – 1º seminário: Ponto de entrada.

Nesse capítulo a autora aborda a primeira proposta na tentativa de demarcar o objeto de estudo da Geografia, a relação

entre o homem e a natureza. Embora as coisas do mundo sempre sejam objetos de especulação filosófica, elas aparecem com outras perspectivas no pensamento kantiano. **Jacarandá** – 2º seminário: Inventando a Matéria Escolar.

Tonini é muito feliz nas suas exposições porque ela traz um linguajar bem prático, porque a gente não precisa estar recorrendo a outras fontes. E nesse capítulo “Trilhando o status acadêmico” ela vai mostrar que a Geografia alcançou condições pra ser disciplina no contexto escolar porque até então não tinha. **Angico** – 3º seminário: Trilhando o Status Acadêmico.

Sobre essa temática, a autora aborda o discurso pedagógico a partir de eixos centrais: a Nova Geografia, a Geografia Crítica e a Geografia Humanística. **Carvalho** – 4º seminário: Rompendo Significados Naturais.

As produções sobre os saberes das abordagens geográficas expressas por nós (colaboradores) apontam, de forma sutil, fragmentos das premissas em relação a essas abordagens, suscitando a necessidade de estudos sistemáticos sobre o objeto de estudo, a saber: Quais os saberes das abordagens geográficas que o(a) professor(a) apreendeu na trajetória de sua formação? O tempo que tivemos disponível nesse processo investigativo não foi suficiente para que transpusessemos as nossas expectativas para novas concepções sobre as abordagens referidas.

Isso confirma que somente internalizamos novos saberes quando somos capazes de relacionar os já existentes àqueles que somos motivados a internalizar. Esse processo exige atividade mental contínua e é proveniente das ações dialógicas, colaborativas e reflexivas, além de dispositivos propensos para essa efetivação. Como esclarece Rubinstein (1973, p. 140):

Todo processo mental é, por sua estrutura, um acto orientado para a solução de uma determinada tarefa ou de um determinado problema. Este problema atribui uma finalidade à actividade mental do indivíduo, a qual está vinculada às condições em que o problema se apresenta. Todo acto mental de um indivíduo é derivado de um motivo qualquer. O factor inicial do processo mental é, em regra, a situação problemática. O homem começa a pensar ao sentir a necessidade de compreender. O pensar começa normalmente com um problema ou com uma questão, com algo que despertou a admiração ou a confusão, ou ainda com uma contradição.

Concluimos que o aprofundamento teórico, por meio dos Seminários de Estudos Reflexivos, sucedeu em conformidade com o embasamento teórico, demandando estudo coletivo e/ou individual e exposição da teoria a respeito das abordagens geográficas pelos colaboradores da pesquisa de forma comprometida e colaborativa ao que nos propusemos construir. Apesar do empenho dos colaboradores diante dos estudos, eles não obtiveram superações complexas dos conhecimentos prévios sobre as abordagens geográficas, em razão do tempo e muito mais pela não habilidade interpretativa que o conteúdo exige, embora tenhamos nos esmerado nesse fazer pedagógico que a pesquisa propõe, ou seja, os encontros, discussões e interlocuções ocorridas não nos conduziram a alcances transformadores das nossas concepções.

Na continuidade das nossas produções, efetivamos os Ciclos dos Estudos Reflexivos, que emitem as produções individuais finais da nossa investigação. Esse procedimento metodológico sugere, após ações interativas, dialógicas e colaborativas, reelaborações dos conhecimentos internalizados dos saberes das abordagens geográficas, representando possibilidades para novas concepções, propensas aos pressupostos críticos das abordagens geográficas.

Os Ciclos de Estudos Reflexivos se pautaram na tentativa de (re)construções propriamente ditas, objetivadas neste estudo investigativo. No entanto, constatamos, após aplicação do referido procedimento metodológico, que os nossos propósitos não foram galgados, por razões já mencionadas anteriormente.

Assim, inter-relacionando as produções ocorridas nesse percurso investigativo, percebemos que as nossas concepções acerca dos saberes das abordagens geográficas sinalizam alcance descritivo, sem que ocorresse interpretação das abordagens geográficas para alcances transformadores das nossas concepções. No entanto, concordamos com o que expressa Fontana (2003, p. 73):

Na dinâmica discursiva, tecida encontro a encontro, mediadas por nossos pares, fomos nos dando conta, cada uma a seu modo, das professoras existentes em nós. No “drama” de elaborá-las (e de percebermos o quanto éramos também por elas), construímos um saber coletivo sobre o fazer pedagógico e sobre a constituição do ser professora.

Tivemos o privilégio de confrontarmos os nossos saberes prévios com as produções científicas da disciplina em destaque, o que nos possibilitou interagir com os seus pressupostos críticos. Ocorreram confrontos que se expressaram nas nossas interlocuções e pelo inter-relacionamento ocorrido a respeito dos elementos políticos e sociais presentes na elaboração da Geografia Escolar.

Esses momentos foram singulares e de significativa repercussão qualitativa para nós, colaboradores, pois não é notório e de conhecimento nosso que nas instâncias educativas, de um modo geral, eventos desse caráter científico, relacionados aos saberes geográficos, ocorram e, por assim ser, evidenciamos

a nossa contribuição: de produzir no espaço educativo ações interativas, reflexivas e colaborativas acerca das abordagens geográficas que repercutam em novas concepções dessa disciplina.

Entendemos que a prática docente deve estar em constante atualização com a realidade social, pois ela sinaliza as demandas advindas da interação e da ação dos sujeitos envolvidos na dinâmica social, que é caracterizada por um permanente movimento dialético cujo conhecimento produzido deve ser confrontado e dele extraído elementos qualitativos para novas aprendizagens.

Esse processo implica constantes estudos, pesquisas que impliquem construções/desconstruções/reconstruções acerca das lacunas existentes no processo da prática pedagógica, em particular acerca do Ensino da Geografia. Esse processo de formação continuada de cunho colaborativo é ressaltado por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 68) ao afirmar que:

O desenvolvimento profissional é favorecido quando os professores têm oportunidades de refletir, pesquisar de forma crítica, com seus pares, sobre as práticas educativas; explicitam suas crenças e preocupações, analisam os contextos e a partir dessas informações experimentam novas formas para suas práticas educativas. Assim, esse processo possibilita a autonomia compartilhada e uma forma de articular teoria e prática.

Pelo exposto, apontamos ser essencial a continuidade sistemática de estudos sobre a temática que se apresenta, pois como afirmam os colaboradores:

Eu vejo que eu ainda preciso... Ver mais coisas ainda, que aprender bastante coisas ainda, para poder tornar o ensino da Geografia mais sistematizado e mais produtivo. **Angico.**

Quanto à minha formação profissional, eu considero que foi de grande relevância no meu processo a prática de sala de aula, pois percebi o quanto sou responsável para provocar nos meus alunos saberes mais importantes da Geografia. A pesquisa com certeza vai permitir que eu pense, reflita sobre as melhores formas de abordar os conteúdos da Geografia. **Jacarandá.**

Somente por meio da pesquisa, ocorrem mudanças quanto às perspectivas de significar os saberes atrelados ao ensino da Geografia. Ainda proponho que intensifiquemos os estudos sobre a temática, pois não se esgotaram os questionamentos a propósito dos saberes geográficos. **Carvalho.**

Nessa direção, os estudos de Brito (2007, p. 11) recomendam que:

[...] a atividade de planejar seja assumida como atitude, como ação libertadora que, a rigor, demanda o trabalho coletivo e a reflexão crítica. [...] o planejamento supõe as condições de ensino e aprendizagem como eixos que focam professores e estudantes na condição de sujeitos da construção e da reconstrução do saber sistematizado.

Por essa razão, a pesquisa colaborativa aponta para significativas contribuições individuais e coletivas provenientes das concepções acerca das abordagens geográficas.

Convém ainda salientar que os fatores contribuíram para que alcances transformadores não tenham sucedido e recaem sobre o curto tempo que tínhamos disponível para compor a pesquisa, pois, enquanto professores dos anos iniciais, sabemos das limitações procedentes das questões sociopolíticas que comprometem a nossa formação pessoal e profissional e, conseqüentemente, a qualificação do ensino; também ressaltamos a nossa dificuldade interpretativa frente ao conteúdo proposto.

Buscamos, incessantemente, alcances transformadores, a partir dos procedimentos metodológicos aplicados, para que ocorressem superações pessoais e profissionais. No entanto, esses patamares prosseguem, continuamente, apoiados em sistematizações de estudos sobre as abordagens geográficas.

As nossas construções e reflexões sobre os saberes das abordagens geográficas evidenciam nossa capacidade profissional de transformar o fato educativo em um ato crítico, submetido a reflexões constantes diante da realidade social. Os saberes das abordagens geográficas podem possibilitar o questionamento de outros elementos das práticas educativas ocorridas no espaço escolar, para que se compreenda a segregação social produzida pelo domínio desordenado e irresponsável do homem sobre o espaço geográfico.

Esse foi o nosso percurso, nessa pesquisa, que se constituiu em buscas condizentes com o nosso processo formativo. Essas são as nossas certezas diante do cenário educativo de nossa formação e que a pesquisa favorece. Concebemos, como afirma Fontana (2003, p. 71), que:

A dinâmica discursiva tecida nesses encontros foi o caminho para o estudo e para a pesquisa a que nos propusemos seu material e também seu resultado. Ela mediou e constituiu a explicitação do “ser profissional” de cada uma de nós, para nós mesmas (os). Sua configuração foi determinada pelos projetos de cada uma das participantes do grupo e pelo modo como, juntas realizamos esses projetos na relação que fomos construindo.

Concluído esse percurso investigativo, deduzimos que o nosso esforço aponta para a continuidade do objeto de estudo proposto e, assim, promover a emancipação profissional acerca dos conteúdos das abordagens geográficas. Requeremos outras

aproximações diante das abordagens geográficas, haja vista que esses conhecimentos não apresentavam conotações abrangentes, no nosso processo escolar, para formação de habilidades constitutivas de contextualização, questionamentos ou outras habilidades que exigissem de nós, colaboradores, inserção mais complexa perante o contexto sócio-histórico.

No entanto, consideramos que a nossa compreensão se deu de forma gradual e originou-se do pensamento reflexivo, a partir de associações permanentes e dinâmicas que impulsionam revelações de novos saberes ou saberes (re)construídos das abordagens geográficas. Para Ferreira (2007, p. 13):

À semelhança de qualquer atividade mental, o pensar se encontra simultaneamente conectado à textura geral e unitária da vida psíquica do ser humano que se encontra em inter-relação com todos os aspectos da sua atividade (necessidades, afetividade, vontade, consciência, imaginação, linguagem etc.), conservando, todavia, o que o distingue essencial e qualitativamente dos demais processos e funções psíquicas.

As internalizações sucedidas emitiram as reconstruções coletivas, afetivas e sociais que são resultantes do percurso estabelecido ao longo desse processo investigativo, a partir da compreensão e da subjetividade de cada colaborador(a), ao permitir (re)construções e produções de conhecimentos, expressando avanços objetivados, no sentido de investigar e refletir acerca da natureza das abordagens geográficas dos professores da Escola Fundamental.

O processo em voga permitiu que visualizássemos a dinâmica das relações e forças sociais conforme princípios da dialética que, de acordo com Kopnin (1972, p. 229):

[...] reflete o conjunto de leis do mundo objetivo sob um ângulo que mostra como o homem deve atuar para atingir o novo no conhecimento e na prática. Essa face subjetiva do método é, às vezes, absolutizada, quando é apresentada como um conjunto de procedimentos não relacionados com o mundo objetivo.

Consideramos, perante o processo investigativo, que saltos qualitativos ocorreram desde o momento de adesão à pesquisa, confirmando-se em todo o seu desenvolvimento, por meio do nosso empenho e desejo de contribuirmos com aquilo que inquieta a nossa prática pedagógica – reconstruir os saberes das abordagens geográficas –, pois representa nosso compromisso e responsabilidade em relação à arte de educar a si e ao outro. Como afirma Charlot (2000, p. 78-79):

Por fim, a relação com o saber é relação com o tempo. A apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros – “o aprender” – requerem tempo e jamais acabam. Esse tempo é o de uma história: a da espécie humana, que transmite um patrimônio a cada geração; a do sujeito; a da linhagem que engendrou o sujeito e que ele engendrará. Esse tempo não é homogêneo, é ritmado por “momentos” significativos, por ocasiões, por rupturas; é o tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo. Esse tempo, por fim, se desenvolve em três dimensões, que se interpenetram e se supõem uma à outra: o presente, o passado, o futuro.

A pesquisa colaborativa sucedeu mediante leituras e discussões, com especificidade acerca das abordagens geográficas. Nesse processo, enaltecemos as perspectivas sócio-históricas ao privilegiarmos as ações sociais do sujeito diante do seu fazer, remetendo-se, por meio de confrontos, as interpretações e superações das questões sociais da realidade na qual estamos inseridos, pois, como afirma Ferreira (2006, p. 70):

[...] o processo de formação demarca-se como constante e contínuo, articula-se aos diferentes tempos e espaços, implicando experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida e perpassa o tempo de formação inicial e de aprendizagem institucionalizada da profissão. Reflete também as intenções e deliberações forjadas nas políticas educacionais como forma de controle e organização das mudanças educativas em diferentes momentos sócio-históricos. Suscitam ainda questionamentos que podem conduzir a reflexões que permitam avançar a nossa compreensão acerca dos processos formativos e de sua interferência nas práticas que se efetivam nas instituições educacionais.

Assim se compôs esse processo, por meio de interações colaborativas, em prol da nossa emancipação social, profissional, política, pessoal, cultural e afetivo-emocional.

Referências

- BRITO, A. E. O encontro com a pesquisa: das possibilidades e dos desafios. In: IBIAPINA, I. M. L. (Org.). *Formação de professores: texto & contexto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 7-14.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHENÉ, A. A. Narrativa de Formação de Formadores. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ed. Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1986. (Cadernos de formação, 1).
- DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

- DURKHEIM, É. A educação como Processo Socializador: Função Homogeneizadora e Função Diferenciadora. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. *Educação e Sociedade*. 10. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- FERREIRA, A. L. Possibilidades e realismo crítico da Pesquisa e da Formação: a colaboração entre pesquisadores e professores. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Org.). *Pesquisa em educação: Múltiplos Olhares*. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 13-27.
- FERREIRA, M. S. Quem Narra diz. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 27, n. 13, p. 57-76, set./dez. 2006.
- FERREIRA, M. S. Currículo: que conteúdos são ensinados e aprendidos. *Linguagens, Educação e Sociedade*: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, Teresina, ano 12, n. 17, p. 9-18, jul./dez. 2007.
- FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professores?* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREITAG, B. *Escola, Estado & Sociedade*. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980. (Coleção educação universitária).
- IBIAPINA, I. M. L. de M. *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro, 2008. 136 p.
- IBIAPINA, I. M. L. de M.; FERREIRA M. S. A trama de pesquisar e formar em colaboração. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Formação de professores: texto & contexto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KOPNIN, P V. *Fundamentos lógicos da ciência*. Tradução: Paulo Azevedo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

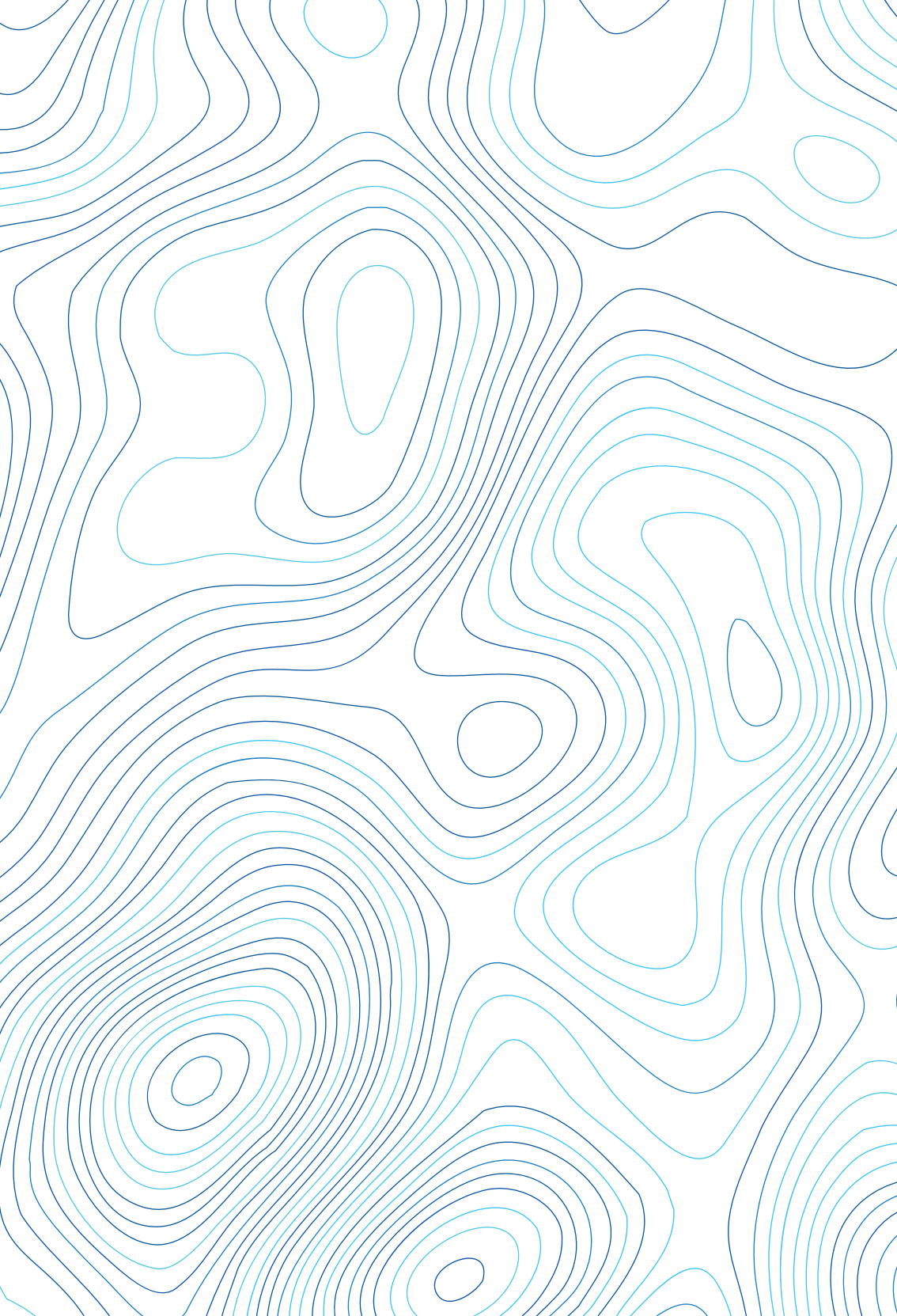
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LIMA, M. H.; VLACH, V. R. Geografia escolar: relações e representações da prática social. *Caminhos de Geografia*, v. 3, n. 5, p. 44-49, 2002.
- LOPES, R. M. G. P. Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 61-81.
- MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.
- MORAES, A. C. R. *Geografia: pequena história crítica*. 20. ed. São Paulo: Annablume, 2005.
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PEREIRA, D. J. E.; ZEICHNER, M. K. *A pesquisa na formação do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino*. Natal: EDUFRN, 2003.
- RIBEIRO, M. M. G.; GUEDES, N. C. Fragmentos de histórias sobre ser docente: uma abordagem histórico-crítica de pesquisa. In: IBIAPINA, I. M. L. de. M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Org.). *Pesquisa em educação: múltiplos olhares*. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 97-117.
- RUBINSTEIN, S. L. *Princípios de psicologia geral: a memória, a imaginação, o pensamento*. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez, 1988.
- SILVA, L.R. *A não espacialidade Geográfica e a questão da Terra*. EDUFRN: Natal, 1989.

SOARES JÚNIOR, F. C. *Ensino-Aprendizagem do conceito de lugar geográfico na Escola Fundamental*. Natal, 2000. 363 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TINÔCO, E. J. *Educar para Solidariedade: uma perspectiva para a Educação Física Escolar*. Natal, 2007. 345 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

TONINI, I. M. *Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos*. Ijuí: Unijuí, 2003.



PLANO DE AULA: INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO TEÓRICO- METODOLÓGICO NO ENSINO DO CONCEITO DE TERRITÓRIO NA GEOGRAFIA

Francisco Vitorino de Andrade Júnior²⁸

Este capítulo apresenta uma pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que se configurou em tese de doutoramento, produzida no período de 2008 a 2012 em uma escola pública municipal de Ceará-Mirim/RN. A investigação se constituiu como pesquisa colaborativa em que a intervenção teve como foco a relação entre formação, processo de elaboração conceitual e práticas de ensino de Geografia efetivadas no espaço escolar.

Tendo em vista esses aspectos, a pesquisa consistiu em responder à seguinte questão:

28 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: vitorino_junior@hotmail.com

– Qual a contribuição teórico-metodológica que o processo de elaboração conceitual, em particular, de território, exerce nas práticas de ensino de Geografia desenvolvidas no espaço escolar?

Enveredar por essa questão me fez refletir sobre a forma como ocorre a influência da elaboração conceitual no processo de reelaboração das práticas de ensino, em particular, de Geografia. Desse modo, a pesquisa objetivava:

– Investigar com a professora do Ensino Fundamental a contribuição teórico-metodológica do processo de elaboração conceitual de território nas práticas de ensino de Geografia;

– Analisar, com essa profissional, por meio de situações críticos-reflexivas, a produção desse processo na reconstrução das práticas de ensino da referida área do saber.

Os estudos que permitiram sistematizar discussões/reflexões sobre esse objeto de pesquisa surgiram a partir de leituras norteadas pela abordagem sócio-histórica, em particular, baseada nos estudos desenvolvidos por Vygotsky (2000a, 2000b, 2001) e Saviane (2003, 2005) na perspectiva da educação; Vygotsky (2000b), Guetemanova (1989) e Ferreira (1995, 2009) sobre o processo de formação e desenvolvimento de conceitos; nos estudos efetivados por Soares Júnior (1994, 1995, 2000), Straforini (2004), Raffestin (2003), Moraes (1999), Santos (1994, 2007), Felipe (1998), Souza (2001), a respeito da concepção crítica da Geografia e da leitura sobre o conceito de território; e em estudos realizados por Ibiapina (2004, 2008), Ibiapina e Ferreira (2005), Ibiapina, Gurgel e Ferreira (2007) e Guedes (2006) sobre a pesquisa colaborativa.

Esta pesquisa se configurou como uma pesquisa colaborativa em que, na investigação, o processo colaborativo se inseriu nas relações inter e intrapsicológicas, considerando que

os partícipes Vitor²⁹ e Sidy³⁰ efetivaram situações de estudos reflexivos, que permitiram discussões teórico-metodológicas de fatores que deveriam ser considerados na reelaboração de um planejamento, em uma perspectiva sócio-histórica, tendo como foco o processo de elaboração conceitual de território na Geografia Crítica, criando possibilidades de conscientizações dos aportes teórico-metodológicos que norteiam as práticas docentes desenvolvidas no espaço escolar.

Contudo, destaco que este capítulo trata, especificamente, das análises realizadas sobre os aspectos que dizem respeito ao plano de aula, em particular, de Geografia, que se constituiu em instrumento de intervenção e análises do processo investigativo.

Portanto, inicialmente, apresentarei breves discussões/reflexões acerca do planejamento que permitiram eleger as categorias que estabeleci para proceder as análises da referida pesquisa. Posteriormente, apresentarei as análises realizadas sobre dois planos de aulas elaborados pela partícipe, finalizando com algumas considerações acerca da contribuição teórico-metodológica da intervenção.

O planejamento e as categorias de análises

As categorias de análises sobre o planejamento de aula da partícipe, apresentadas a seguir, foram elaboradas com base nos estudos de Ferreira (2009), Farias et al. (2009), Lopes (2004) e Damis (1996). Assim, faz-se necessário realizar uma

29 Nesta pesquisa atuou como partícipe e pesquisador mais experiente do processo investigativo.

30 Partícipe, professora da escola campo de pesquisa. Graduada em Pedagogia e atuava em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental.

breve discussão/reflexão acerca do processo que instituiu esse documento como instrumento norteador de práticas de ensino efetivadas no espaço escolar.

O planejamento de aula, na história da educação brasileira, está intrinsecamente relacionado com o advento da importância desse instrumento para uma sociedade que estabelecia transformações no processo de desenvolvimento econômico, político e social brasileiro a partir da década de 1930, na superação de uma sociedade oligárquica e rural por uma sociedade industrializada.

[...] a instalação do “novo” modelo de Estado, ao concretizar-se através das “novas” práticas sociais para atender ao desenvolvimento industrial do país, provocou nova forma de organizar a estrutura e o funcionamento das instituições existentes. É no interior da forma do Estado burguês que será colocada a ênfase no processo de elaboração de planos (DAMIS, 1996, p. 174-175).

Nesse sentido, a escola passa a reproduzir as práticas sociais estabelecidas para o desenvolvimento e suprimento das necessidades predominantes na sociedade, que via no ato de planejar uma forma de garantir a eficiência e a eficácia do processo educativo. Assim, o planejamento tinha como foco a adaptação e integração do aluno para as necessidades de formação da sociedade industrializada, situação que configurou um processo de racionalização técnica das práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar.

Porém, na década de 1970, essa racionalidade técnica passa a sofrer duras críticas em relação às intenções de reprodução da ideologia burguesa no interior das instituições de ensino, por meio de um instrumento de controle e afirmação de práticas

conservadoras que promoviam a materialização de aparelhos ideológicos do Estado.

O planejamento escolar, compreendido, agora, como a organização racional dos meios para atender as finalidades sociais da escola capitalista, passou a ser analisado e criticado do ponto de vista do seu papel de contribuir, arbitrariamente, para operacionalizar os meios educativos com a finalidade de reproduzir, no interior da prática pedagógica, a dominação do capital. Com a função reprodutivista destacada, a escola passou por um processo de crítica que questionou o planejamento do trabalho pedagógico como veículo, meio e condição para garanti-la (DAMIS, 1996, p. 179).

Diante disso, o planejamento passou a ser marginalizado e sua função secundarizada, sendo descartada a sua importância no processo de sistematização de situações de ensino-aprendizagem em uma perspectiva que se denomina *crítica da educação*.

Em virtude desses contextos, esse instrumento, norteador das práticas de ensino na sala de aula, tem-se configurado, em alguns momentos, como um ato burocrático, em que o planejamento se materializa como um documento a ser apresentado à Coordenação ou à Supervisão pedagógicas, acarretando uma prática de ensino improvisada e sem sentido teórico-metodológico.

No entanto, em pesquisas realizadas por Farias et al. (2009), Lopes (2004), Damis (1996), entre outros, acerca do processo de ensino-aprendizagem, o planejamento deve configurar-se como instrumento de indagações no intuito de possibilitar discussões sobre o referido processo, sistematizado pelos professores no espaço escolar.

A esse respeito, Scandelai (2013, p. 59) afirma que “o plano deve ser coerente, ou seja, articular de uma maneira lógica o conteúdo e a forma na perseguição dos objetivos propostos”.

Em sua essência, esse instrumento representa as compreensões e intenções desses profissionais sobre as práticas docentes sistematizadas por eles em um contexto de ensino.

Diante desses aspectos, consideramos que o planejamento da partícipe Sidy se configurou como forma/conteúdo para pensar, sistematicamente, as ações que deveriam ser encaminhadas com os alunos para a elaboração de conhecimentos.

Assim, um plano de aula de um(a) professor(a) contém elementos que permitem compreender os aspectos que possibilitam estabelecer as relações entre a sua estrutura (forma), que contempla elementos necessários a sua materialização, e os saberes pedagógicos, experienciais e das áreas de conhecimentos (conteúdo), que promovem a efetivação de sua prática de ensino, seja tradicional/técnico, norteados pela lógica formal, seja flexível, coerente, objetivo e ousado, orientado por uma perspectiva crítica/reflexiva para a elaboração conceitual.

Tendo em vista esses aspectos, estabeleci as seguintes categorias de análises:

Planejamento tradicional/técnico:

Forma – disciplina, objetivos, conteúdo, metodologia ou procedimentos metodológicos e avaliação;

Conteúdo – não relaciona os conhecimentos à realidade social do aluno; centra os procedimentos metodológicos em exposições orais, leituras de livros-textos, tarefas de memorização; o conhecimento é vinculado ao conteúdo proposto no livro didático; a avaliação é centrada na resolução de uma tarefa ao final da aula planejada.

Planejamento crítico/reflexivo para a elaboração conceitual:

Forma – disciplina(s), objetivos, conhecimento (conceitual), metodologia (situações de aprendizagens motivadora, sistematizadora e avaliativa), funções mentais, processos psíquicos, procedimentos lógicos, habilidades, atitudes e reações afetivas;

Conteúdo – introduz o conhecimento conceitual vinculado à realidade sociocultural do aluno (conhecimentos prévios); ocorre uma relação entre os elementos constitutivos do planejamento; as situações de aprendizagens são estabelecidas de forma diversificada e sistemática, não priorizando apenas a memorização de conhecimentos; permite procedimentos dialógicos entre os sujeitos da aprendizagem.

O processo de intervenção

Diante da apresentação à professora, por meio de um informativo de pesquisa, do objeto de estudo, objetivos e metodologia, a partícipe Sidy confirmou sua adesão ao processo investigativo. Tendo em vista isso, optei por solicitar a essa partícipe um plano de aula que contemplasse o componente curricular de Geografia. Caso não tivesse um plano de aula, deveria elaborar um, que deveria ser entregue em data previamente agendada.

Ressalto que não foram sugeridos aspectos que deveriam constar no plano solicitado, tais como conteúdo, temáticas ou qualquer outro que tratasse da forma/conteúdo, apenas a elaboração de um plano, pela partícipe Sidy no momento do planejamento de aula da referida área do saber, que cumprisse

todos os critérios adotados, sendo comunicado que esse instrumento seria utilizado na nossa entrevista. Sendo assim, Sidy apresentou o seguinte plano de aula:

Plano de aula de Sidy

Plano de aula

Tema: A questão ambiental no campo.

Subtema: A cultura da cana-de-açúcar.

Público-alvo: alunos do 5º ano.

Objetivo geral:

- Identificar problemas associados à agricultura, como desmatamento, monocultura e queimadas.
- Discutir soluções para as questões ambientais.

Objetivos específicos:

- Incentivar os alunos a respeitar o ambiente em que vivem.
- Identificar a relação entre questão ambiental e problema social.

Sugestões para atividades:

- Realizar pesquisa para identificar os problemas ambientais presentes no município.
- Entrevistar pessoas a respeito da cultura da cana-de-açúcar.
- Construir cartazes.

A cultura da cana-de-açúcar:

1º momento

- Iniciar a aula falando com os alunos sobre o objetivo da aula e que conhecer este assunto é de real importância para a população de Ceará-Mirim, visto que o trabalho no plantio, na colheita e na usina é a principal fonte de renda das famílias.
- Pedir para formarem duplas e escreverem o que sabem sobre a cultura da cana-de-açúcar.

2º momento

- Socializar o conhecimento de cada dupla para o grande grupo e pedir para que façam perguntas uns aos outros.
- Realizar o trabalho de entrevista na escola e depois comparar com o texto feito por eles.
- Refazer seus textos.

Fonte: Pesquisador (julho de 2008)

Considerando isso, após receber da partícipe Sidy o plano de aula, estabeleci análises nas quais considerei as formas e os conteúdos que se configuraram na estrutura do seu planejamento.

Sendo assim, em seu planejamento, Sidy apresenta, inicialmente, o tema e o subtema, o público-alvo, os objetivos (geral e específicos), os procedimentos metodológicos e, de forma sucinta, a descrição de uma previsão da condução da sua prática em sala de aula, que finaliza com a realização de uma reescrita de texto, aparentemente utilizada como tarefa final. Essa estrutura demonstra que ela tem uma forte preocupação com os procedimentos e instrumentos a serem utilizados na execução de suas práticas docentes.

Nesse sentido, o planejamento de aula de Sidy não pode ser categorizado como crítico-reflexivo para a elaboração conceitual, mas como tradicional/técnico, já que privilegia a eficácia do processo de ensino-aprendizagem nas técnicas e instrumentos utilizados com o objetivo de assegurar um ensino norteado por situações que não possibilitam avanços ao processo de elaboração conceitual dos alunos.

Isso fica evidente em virtude dos seus elementos constitutivos, já apresentados, não propor situações que possibilitem construir e analisar os conhecimentos prévios dos alunos. Além disso, esse aspecto fica mais explícito quando a partícipe descreve como conduziu a aula, conforme apresentado no *extrait* a seguir:

Partícipe Vitor: Então assim, você chega na sala de aula e pretende que eles percebam isso e vai apresentar o que vai trabalhar. Como você faz isso? Como fazer para que eles aprendam essa relação entre o território de lá e esse aqui?

Partícipe Sidy: Bom! Eu chego na sala de aula, eu digo a eles que: agora vamos estudar o meio ambiente, tomando como base o território brasileiro e vamos ver o quê? O prejuízo que... a cana-de-açúcar, aqui, no nosso município e em outro município.

Esse relato da partícipe Sidy aponta uma prática orientada pelo planejamento voltado a uma perspectiva tradicional/técnica. Ao desconsiderar procedimentos para analisar os conhecimentos prévios dos alunos, evidencia que a condução metodológica e a escolha dos conhecimentos a serem transmitidos a eles não consideraram a produção cultural escolarizada e internalizada por eles acerca da temática. Isso explicita, nos seus encaminhamentos, uma centralidade no professor de toda a condução do processo de ensino dos conhecimentos da Geografia Escolar, principalmente, sobre o que deve ser ensinado aos alunos, considerando apenas uma sequência didático-pedagógica proposta em instrumentais que priorizam um ensino de Geografia numa perspectiva da lógica formal, sistematizada no espaço escolar desde o início do século passado.

Outro aspecto a mencionar é o que Sidy afirma sobre o conhecimento (“o território brasileiro” e “o prejuízo que... a cana-de-açúcar, aqui, no nosso município e em outro município”) que ela pretende elaborar com os alunos. Isso demonstra que, apesar da partícipe afirmar que pretende estabelecer uma compreensão da relação entre territórios próximos e distantes

do contexto social dos alunos, em nenhum momento aponta os procedimentos que fará esse processo de aprendizagem do conceito de território, tampouco aponta os atributos que serão abstraídos pelos alunos, mesmo que em uma perspectiva da Geografia Escolar tradicional.

Nesse sentido, a participante Sidy poderia ter encaminhado procedimentos metodológicos que permitissem aos alunos, por meio do estágio de exploração (FERREIRA, 2009), iniciar o processo de elaboração conceitual de território, tendo como espacialidade a Usina ou, como ela mesma afirma, o território da cana-de-açúcar. Atitudes como essa estariam propiciando situações de aprendizagens em que os alunos pudessem internalizar os atributos particular, singular e geral (delimitação física, gestão de poder e espaço/tempo) do conceito de território.

Esse aspecto de planejar o processo de ensino-aprendizagem de Geografia orientado, principalmente, pelo livro didático é expresso por Sidy no *excerpt* a seguir:

Partícipe Vitor: Inicialmente, gostaria que descrevesse como você encaminhou o planejamento dessa aula. Desde o planejamento até a execução com os alunos em sala de aula.

Partícipe Sidy: Por que é... é... no livro da gente de Geografia, que eu peguei é... é... faço esse levando como base também o livro da gente em sala de aula. Que a gente usa, que ele também fala de meio ambiente também.

Em livros que eu tenho lá em casa, um monte de livros.

Partícipe Vitor: Que livros?

Partícipe Sidy: Livros didáticos.

Sendo assim, a partícipe Sidy não faz referência a outro tipo de fonte de informação, afirmando ser o livro didático o principal instrumento norteador de informações e de produção do conhecimento que ela pretende utilizar no espaço escolar. Isso implica afirmar que os conteúdos ministrados, nas salas de aula, eram estabelecidos por ela, com base na sequência proposta por esse instrumental didático, como já explicitamos.

O livro didático, nesse caso, é o principal instrumento direcionador do processo de planejamento e elaboração de conhecimentos pela professora, já que ela aponta apenas esse instrumento como o norteador de suas tarefas encaminhadas aos alunos. Assim, Sidy mantém uma postura que faz o aluno concebê-la como detentora do saber e ele mesmo como sujeito receptor do conhecimento apresentado no livro didático e transmitido por ela.

A esse respeito, Rays (1996, p. 111) afirma que:

A transmissão de um conjunto de conhecimentos desvinculado do cotidiano daqueles a quem se destina, de um saber pronto e acabado, sempre ocupou o primeiro plano das preocupações e a manutenção da dominação econômica e político-ideológica na sociedade capitalista.

Dessa forma, evidencia que a organização metodológica, no processo ensino-aprendizagem, da sequenciação de conhecimentos fica subordinada às ordenações postas nos livros didáticos. Isso possibilita a condução do professor e do aluno a um processo inconsciente das necessidades de aprendizagens, pelo fato de não saber a finalidade social, política, cultural e ideológica do saber produzido, por eles, no espaço escolar.

Em resumo, os conhecimentos prévios das práticas de ensino e do planejamento evidenciaram que se efetivava, no

contexto profissional dessa partícipe, a necessidade de um processo de intervenção pedagógica que permitisse, a ela, promover rupturas das práticas e do planejamento tradicional/técnico, em particular, para o ensino de conceitos no espaço escolar.

Diferentemente dessa perspectiva de planejamento tradicional/técnico, o planejamento crítico para elaboração conceitual, no processo de mediação pedagógica, considera outros elementos constitutivos, como: fatores socioculturais e afetivos dos alunos, procedimentos lógicos, situações de aprendizagens, entre outros (FERREIRA, 2009).

Diante disso, após estabelecer essas análises, passamos a desenvolver, com a partícipe, o processo de intervenção na reelaboração conceitual de território, como também de saberes necessários às reelaborações de suas práticas de ensino de conceitos, vinculados ao planejamento crítico/reflexivo para a elaboração conceitual.

Após algumas sessões de estudos reflexivos, que trataram acerca do conceito de território nas perspectivas das Geografias Tradicional, Crítica e Humanística/Cultural (FELIPE, 1998a), de uma teoria e proposta metodológica para o processo de elaboração conceitual em contexto escolar (FERREIRA, 2009), realizei, com a partícipe Sidy, uma sessão de análise reflexiva para possibilitar questionamentos e reflexões críticas acerca dos saberes e das práticas de ensino reelaborados com ela.

Essa sessão de análise reflexiva se configurou no sentido de instituir situações de reflexões críticas, objetivando o repensar da professora sobre os objetivos das ações docentes planejadas, tendo como ponto de partida suas práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas no espaço escolar (IBIAPINA, 2008).

Assim, a sessão de análise reflexiva teve uma duração de 1 hora e 5 minutos e foi realizada no dia 26 de outubro de 2010, na sala de vídeo de uma escola estadual localizada próxima à residência da partícipe. Nos encaminhamentos, realizados com Sidy, para o processo de reconstrução da aula, foi orientado que ela tomasse como norte o planejamento anterior e que utilizasse os referenciais teórico-metodológicos estudados e discutidos nas sessões de estudos reflexivos, para executar o seu replanejar acerca do processo de elaboração conceitual de território na Geografia.

O planejamento, apresentado a seguir, foi encaminhado logo após a realização da referida sessão de análise reflexiva.

Plano de aula de Sidy para a elaboração conceitual com os alunos

Replanejamento

Tema: A questão ambiental no campo.

Subtema: A cultura da cana-de-açúcar.

Disciplinas: Geografia, Português, História, Ciências e Cultura do RN.

Objetivo: Formular, junto com os alunos, o conceito para a questão ambiental vivida pela população do nosso município, associado a esta, os problemas ligados a essa cultura da cana-de-açúcar e possíveis soluções para melhoria das questões ambientais.

Conceito: A questão ambiental está ligada às formas e à aparência que vai sendo construída na relação homem e natureza, relação esta que tem seu ponto central no trabalho.

Espacialidade: A Usina São Francisco

Situações de aprendizagens

Motivadora: Faremos uma palestra na sala de aula sobre o trabalho da Usina São Francisco, em que procuraremos descrever a situação da usina no nosso município.

Sistematizadora: Faremos uma aula de campo nas terras da Usina para observar a área e a relação e trabalho existente no local, fazendo a descrição do quadro observado.

Avaliação: Será através da comparação, o que sabíamos e o que vimos de novo a respeito do assunto e então iremos construir o conceito sobre o cultivo da cana-de-açúcar.

Conceito: Território

Buscaremos conceituar como é feita a demarcação física, a gestão de poder e em qual tempo/espaço tudo ocorre. Também, o ambiente natural e o construído, através do tempo, naquele local.

Funções mentais:

- Percepção (visual e auditiva);
- Atenção;
- Concentração;
- Memorização.

Processos psíquicos:

- Observação;
- Comparação.

Processos lógicos:

Enumerar os fatos ocorridos durante as aulas, fazendo as associações necessárias e usando suas lembranças para fazer comparações e relacionar o que ocorre no local em um determinado tempo/espaço.

Habilidades:

- Esperar;
- Ouvir com atenção;
- Fazer anotações;

- Organizar as informações.

Atitudes:

- Cooperação;
- Responsabilidade;
- Respeito.

Reações afetivas:

- Interesse;
- Contentamento;
- Prazer.

Fonte: Pesquisador (janeiro de 2011)

O planejamento de Sidy apontou avanços em direção a uma perspectiva de planejamento crítico/reflexivo de acordo com o processo de ensino-aprendizagem de conceitos.

Como pudemos observar, o referido planejamento apresenta uma forma didático-pedagógica que demonstrou a relação com a proposta teórico-metodológica sugerida pelo referencial teórico-metodológico (FERREIRA, 2009) norteador dos estudos reflexivos e com os elementos necessários a serem considerados em uma mediação pedagógica (disciplina(s), objetivos, conhecimento conceitual, metodologia com as situações de aprendizagens motivadora, sistematizadora e avaliativa, funções mentais, processos psíquicos, procedimentos lógicos, habilidades, atitudes e reações afetivas) para o processo de elaboração conceitual com alunos. Entretanto, ainda expõe fragilidades em relação a sua forma e conteúdo.

Nesse sentido, propõe apenas um objetivo geral, sem indicar objetivos específicos que expressem as intenções nas relações com os diversos procedimentos e com o objeto de conhecimento, “os objetivos são horizonte e alicerce, fundamento e guia da

nossa prática. [...] traduzem comportamentos, habilidades, atitudes e competências esperadas do aluno” (FARIAS et al., 2009, p. 115). Com isso, Sidy não estabelece relações entre os objetivos (geral e específicos) e os processos psíquicos e lógicos e também as habilidades, atitudes e reações afetivas, nem entre o próprio conhecimento (conceito de território) com as tarefas a serem realizadas com os alunos na resolução de problemas.

Contudo, apresenta relações entre os elementos constitutivos do plano, ao considerar a proposição do conceito – meio ambiente – relacionado aos encaminhamentos metodológicos a serem sistematizados com os alunos, focando a atenção, no processo de observação, como proposto, em elementos perceptíveis da espacialidade escolhida (Usina São Francisco), introduzindo o conhecimento conceitual vinculado à realidade sociocultural do aluno. Para isso, considerou as relações de trabalho, propriedade múltipla do conceito de território, como objeto de investigação e aprendizagem das propriedades essenciais (gestão de poder, delimitação física e espaço/tempo) do conceito em estudo.

Esses aspectos expressam que as situações de aprendizagens, propostas por Sidy, são estabelecidas de forma diversificada e sistemática, não priorizando apenas a memorização de conhecimentos. Entretanto, ao propor, inicialmente, uma palestra como situação motivadora, com foco nas relações de trabalho, não esclarece as tarefas motivadoras que deveriam ser encaminhadas com os alunos.

A esse respeito, Ferreira (2001, p. 12) afirma que:

O momento motivador – compreende as situações de aprendizagem que propiciem as condições que impulsionem o aluno a agir volitivamente, isto é, agir conscientemente orientado para determinados fins. Para isso, é necessária a compreensão clara e objetiva da finalidade, por um lado;

por outro, a compreensão das condições nas quais poderá se conduzir à prática.

Nesse sentido, para efetivar uma situação motivadora, no processo de ensino-aprendizagem de conceitos, se faz necessário que o professor proponha tarefas problematizadoras, para que se processem motivações interpsicológicas e intrapsicológicas, vinculando a necessidade de elaboração de conhecimentos dos alunos às suas experiências, de forma que eles relacionem a apreensão/compreensão do conceito-fenômeno para uma utilidade prática, possibilitando a relação entre motivos e finalidades da aprendizagem.

A partícipe, no seu planejamento, propõe como situação sistematizadora uma aula de campo, considerando os procedimentos da observação e do registro para apreensão das relações de trabalho, propriedade múltipla do conceito de território. Ferreira (2009) destaca que a observação, sua ampliação e descrição, realizadas em contexto de ensino e centradas na atenção de atributos gerais e múltiplos, possibilitam reações afetivas, a ampliação do repertório sensorio-perceptível do aluno, das propriedades essenciais e múltiplas do conceito em estudo, como também o desenvolvimento dos processos e procedimentos implicados na elaboração conceitual. Situação que fica evidente quando a partícipe sugere, nos processos lógicos, a enumeração dos fatos e associações de lembranças, com a finalidade de comparar os fatos no tempo/espaço.

No entanto, Sidy, nessa situação de aprendizagem, da mesma forma como na situação motivadora, não aponta as tarefas que deveriam ser encaminhadas com os alunos para que se procedessem as observações e as descrições, ou seja, como seriam os procedimentos na utilização da linguagem (escrita

e oral), para que os alunos, conscientemente, processassem as generalizações e abstrações das propriedades múltiplas e essenciais do conceito em estudo. A linguagem permite aos sujeitos não apenas indicar coisas ou fenômenos, mas também generalizar e abstrair propriedades essenciais dessas coisas e fenômenos (LURIA, 1979).

Dessa maneira, Sidy deveria ter proposto tarefas com questões norteadoras, mediadas por ela, que possibilitassem as interações dialógicas entre pares, direcionando as atenções dos alunos para as propriedades múltiplas e essenciais do conceito a fim de distingui-las, permitindo efetivar o processo de internalização das relações interpsicológicas, ou seja, do aprendizado mediado pela partícipe, alunos e recursos didáticos. “O momento da sistematização inclui situações de aprendizagens desencadeadoras do processo de internalização do aprendizado” (FERREIRA, 2001, p. 12).

Na situação avaliativa, apesar de Sidy propor o procedimento lógico da comparação entre os conhecimentos prévios e elaborados, não deixa claro a forma como seria realizado esse procedimento. Porém, o processo lógico da comparação, proposto por Sidy, expressa que ela estabeleceu um critério para permitir uma compreensão do processo de elaboração conceitual de território com os alunos, ou seja, que possibilitasse perceber as diferenças e as semelhanças entre o conhecimento conceitual prévio e o elaborado.

Sidy ainda pontua as funções mentais, os processos psíquicos e lógicos, as habilidades, as atitudes e as reações afetivas como fatores a serem considerados no seu plano de aula, mas nesses três últimos componentes ela não expõe maiores esclarecimentos acerca de alguns elementos, tais como: esperar,

cooperar, responsabilidade, respeito, interesse, contentamento e prazer. Para todos esses, se fazia necessário esclarecer o foco desses elementos na avaliação do aluno com as suas atitudes, habilidades e reações afetivas.

Segundo Ferreira (2009, p. 152):

[...] ao mediar o processo de elaboração conceitual, os professores devem refletir sobre certos aspectos que consideramos decisivos para que esse processo se efetive a contento. Dentre eles, destacamos aqueles considerados mais pertinentes:

a) a combinação mais adequada dos componentes sensório-perceptível-verbal-conceitual e prático, presentes nas situações de aprendizagens propostas aos alunos;

b) o caminho a seguir durante o processo;

c) os conhecimentos prévios que servirão de lastro para iniciar o processo;

d) as tarefas propostas para precisar os conceitos, operar com eles e avaliar.

Portanto, o processo de sistematização do planejamento para a elaboração conceitual de território com os alunos, apesar da fragilidade já referenciada neste trabalho de pesquisa, aponta que Sidy conseguiu estabelecer relações entre os componentes do plano e a finalidade da aprendizagem, promovendo rupturas com as práticas de ensino propostas no primeiro planejamento.

Considerações finais

Podemos firmar que é intrínseco ao ato de planejar a flexibilidade do próprio processo de planejamento, para isso o professor deve ter uma postura ousada no sentido de revisar todos os componentes, como os procedimentos adotados por ele(a) no momento da execução da aula com os alunos.

Assim, a realização por Sidy do planejamento, propondo situações de aprendizagens que possibilitam a promoção de práticas de ensino de Geografia com finalidades de materializar o processo de elaboração conceitual de território com os alunos, conforme os referenciais teórico-metodológicos que nortearam o processo de estudos reflexivos, demonstra a flexibilidade e responsabilidade da partícipe com uma postura crítica, reflexiva e colaborativa da relação entre processo formativo e prática docente.

A partícipe, ao considerar necessárias as mudanças que deveriam ser realizadas no plano de aula direcionado por uma perspectiva tradicional/técnica, tanto na forma como no conteúdo, estabeleceu uma relação de saberes teórico/práticos que demonstra a internalização de conhecimentos sistemáticos necessários à proposição de práticas de ensino da Geografia para o processo de elaboração conceitual numa perspectiva crítica/reflexiva.

Desse modo, o processo de intervenção, utilizando o plano de aula como instrumento orientador desse processo, com a partícipe, implicou em uma reelaboração teórico-metodológica das práticas docentes, já que ela propõe um modelo de planejamento para o ensino conceitual de território na Geografia referenciado em uma teoria/metodologia que promove rupturas com os planejamentos em uma perspectiva de ensino norteado pela lógica formal, ou seja, tradicional/técnica. Isso implica em afirmar, ainda, que Sidy passou a estabelecer possibilidades de efetivar, de forma consciente, mudanças necessárias no ato de planejar e ensinar o conceito de território, transformando sua relação com a realidade objetiva das suas práticas docentes.

Nesse sentido, o processo de conscientização das relações teórico-metodológicas se materializou no processo formativo de reflexões críticas das relações teoria-prática, nos elos efetivados

entre valores cognitivos e valores práticos, ou seja, na relação entre conhecimento reelaborado, desejo, vontade e necessidades práticas de transformação do ensino. Isso aponta que a partícipe passou a se reconhecer como sujeito histórico-social, sendo conhecedora das suas limitações socioculturais, promovidas pelo contexto histórico profissional vivenciado e apropriado por ela.

Assim, o processo de conscientização das relações teoria-prática, efetivado por meio dos desejos, necessidades e vontades de formação no percurso investigativo, permitiu que a partícipe se concebesse como produtora do seu saber, possibilitando a incorporação do conhecimento reelaborado como produto/processo do seu pensamento.

Portanto, o processo de elaboração teórico-metodológico do conhecimento conceitual, sistematizado nos estudos reflexivos, permitiu à partícipe construir o percurso volitivo da atividade avaliativo-produtiva das suas práticas docentes, operando transformações no ato de planejar o ensino de Geografia, refletindo criticamente sobre as práticas norteadas por referenciais teórico-metodológicos que se configuraram como mediadores do processo crítico/reflexivo na reelaboração de saberes e práticas de ensino de conceitos.

Referências

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-60.

DAMIS, O. T. Didática e Sociedade: o conteúdo implícito no ato de ensinar. In: Veiga, I. P. A. *Didática: o ensino e suas relações*.

Campinas: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DAMIS, O. T. O conceito de território na evolução do pensamento geográfico. In: FELIPE, J. L. A. *A Geografia retorna ao lugar: território e territorialidades*. Mossoró: Fundação Vingt-Un Rosado, 1998. p. 9-29.

FARIAS, M. S. et al. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro, 2009.

FELIPE, J. L. A. *A Geografia retorna ao lugar: território e territorialidades*. Mossoró: Fundação Vingt-Un Rosado, 1998. FERREIRA, M. S.; SOARES Jr., F. C. *Formação de conceitos e interação em sala de aula*: Colégio Franco Brasileiro de Educação e Linguagem, 2. Natal: EDUFRN, 1995. p. 202-216.

FERREIRA, M. S.; SOARES Jr., F. C. Espaço geográfico e suas representações simbólicas. In: RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Org.). *Oficinas pedagógicas: Uma estratégia de ensino-aprendizagem*. Natal: EDUFRN, 2001.

FERREIRA, M. S. *Buscando Caminhos: uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos*. Brasília: Líber Livro, 2009.

FERREIRA, M. S. *O Conceito na Abordagem Vygotskyana e Suas Implicações para a Prática Pedagógica*. Natal: EDUFRN, 1995. p. 163-170

FERREIRA, M. S. Oficinas pedagógicas: recurso mediador da atividade de aprender. In: GURGEL, M. M.; FERREIRA, M. S. F. (Org.). *Oficina Pedagógica: uma estratégia de ensino-aprendizagem*. Natal: EDUFRN, 2001. p. 9-14.

GOULART, L. B. Aprendizagem e Ensino: uma aproximação necessária a aula de Geografia. In: TONINI, I. M. et. al. *O ensino de geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

GUEDES, N. C. *Os Saberes e os Fazeres do Professor Formador: reflexões sobre a prática docente*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

GUETEMANOVA, A. *A Lógica*. Moscou: Edições Progresso, 1989.

IBIAPINA, I. M. L. de M. *Docência universitária: um romance construído na reflexão dialógica*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

IBIAPINA, I. M. L. de M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção do conhecimento*. Brasília: Líber Livro, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa Colaborativa na Linguagem Sócio-Histórica. *Revista Linguagem, Educação e Sociedade*, Teresina, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; GURGEL, M. M.; FERREIRA, M. S. (Org.). *Pesquisa em Educação: múltiplos olhares*. Brasília: Líber Livro, 2007.

LURIA, A. R. *Curso de psicologia Geral*. Civilizações Brasileiras: Rio de Janeiro, 1979.

LOPES, A. O. Planejamento do Ensino Numa Perspectiva Crítica de Educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Repensando a Didática*. 26. ed. Campinas: Papirus, 2004.

MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, César. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática 1998. p. 57-77.

MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MORAES, A. C. R. *Geografia: pequena história crítica*. 17. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

RAFFESTIN, C. *Por uma Geografia do poder*. São Paulo: Ática, 2003.

- RAYS, O. A. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *O ensino e suas relações*. Campinas: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).
- RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Org.). *Oficinas pedagógicas: uma estratégia de ensino-aprendizagem*. Natal: EDUFRRN, 2001.
- SANTOS, M. *Território: globalização e fragmentação*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SANTOS, M. *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 36. ed. Campinas: Autores Associados. 2003. (Coleção polêmicas de nosso tempo; v. 5).
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica*. 9. ed. Campinas: Autores Associados. 2005. (Coleção educação contemporânea).
- SCANDELAI, N. R. Planejamento. In: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (Org.). *Prática de ensino de Geografia e Estágio Supervisionado*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- SOARES JÚNIOR, F. C. *Descobrimo o espaço: estudo da aquisição e desenvolvimento do conceito de espaço na 2ª série do 1º grau*. Natal, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1994.
- SOARES JÚNIOR, F. C. *Ensino-aprendizagem do conceito de lugar geográfico na escola fundamental*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2000.
- SOUZA, M. L. de. Território do outro, problemática do mesmo? O princípio da autonomia e superação da dicotomia universalismo ético versus relativismo cultural. In: ROSENDAHL, Z.; CORREA, R. L. (Org.). *Religião, identidade e território*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 145-176.

SOUZA, M. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. (Org.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 77-116.

STRAFORINI, R. *Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Annablume, 2004.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

VYGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

VYGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

Mayara Cinthya Costa Evangelista³¹

O livro didático é um complexo objeto cultural, haja vista ser, ao mesmo tempo, elemento de intermediação nos processos de ensino e aprendizagem, produto comercializado que contém o conhecimento para a formação do aluno e objeto de compra, pelo Governo Federal, para ser distribuído às escolas em todo o Brasil. Configura-se, assim, como um produto cultural composto, híbrido, que se encontra no “cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade” (STRAY, 1993, p. 77-78).

Outrossim, o livro didático, tradicionalmente, é “um dos lugares formais do conhecimento escolar, pelo menos daquele saber julgado necessário à formação da sociedade e dos seus indivíduos” (SILVA, 2006, p. 34), e a materialização do seu uso pelo professor encontra-se interconectada pelas representações e conceitos construídos nas múltiplas transições na história de

31 Mestre em Educação – UFRN; Pedagoga da Escola Multicampi de Ciências Médicas do RN – Caicó. *E-mail:* maycynthia@hotmail.com

vida docente, tendo em vista que a práxis humana constrói-se numa perspectiva retroativa (do presente para o passado), numa hermenêutica social dos atos individuais.

Por conseguinte, as concepções particulares sobre o livro didático são, antes, manifestações ou acontecimentos discursivos lastreados por um complexo histórico-ideológico, decorrente dele, conseqüentemente, isto é, as concepções de livro didático perpassadas nos discursos se constroem historicamente, constituindo-se enquanto unidade discursiva socialmente determinada. Assim, além das dimensões da didatização e da utilização, o estudo sobre o livro didático também envolve as condições histórico-ideológicas de sua produção e significação e, sobretudo, das concepções que lhe estão subjacentes.

Há que se constar, portanto, a existência de uma coligação entre o contexto sócio-histórico e a constituição das concepções sobre o livro didático. Todavia, para compreendê-la, é preciso um pensamento capaz de “contextualizar, de globalizar, mas ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto” (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 207), para perceber a totalidade histórico-social existente nessas concepções.

O estudo sobre o livro didático, então, precisa inseri-lo na construção de significados realizada a partir das práticas discursivas interacionais e dialógicas, concebendo-o como uma organização temporal da experiência humana, cujos elos se dão pela regência de uma causalidade semântica presente na relação entre a narrativa de vida do indivíduo e os elementos do social.

As propostas curriculares que se efetivam nas instituições acadêmicas, contudo, pouco discutem a questão do livro didático, principalmente, nos aspectos da contextualização da sua produção e significação, contribuindo, conseqüentemente,

para a utilização do livro didático de modo consensual e sem questionamentos. Ademais, quando essa discussão é deixada à margem, renega o fato de que o livro didático é um elemento constitutivo do processo educacional brasileiro.

Diante desse cenário, desenvolvemos uma pesquisa, no Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com temática inserida no livro didático de Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) da rede pública, especificamente, sobre as concepções dos professores sobre tal material. A presente pesquisa foi pautada na linha investigativa das narrativas autobiográficas, da História Oral e das premissas da abordagem histórico-cultural. Esse processo teve como parâmetro de análise as modalidades de concepções apresentadas por Ferreira (2007), a análise de conteúdo.

Nesse sentido, as concepções dos professores sobre o livro didático de Geografia foram a circunscrição do nosso objeto de estudo e um indicativo para a situação educacional, especificamente, para a da Educação Geográfica. Já a premissa básica, se sustentou na ideia de que o conhecimento do contexto de produção e significação dos livros didáticos de Geografia, questionando os princípios organizadores das teorias e da superficialidade do imediatamente visível, possibilitará construir novos olhares quanto à utilização automatizada dos livros didáticos, como também à conscientização sobre as implicações socioculturais, políticas e ideológicas desse material de ensino.

A esse propósito, consideramos, na investigação, as entrevistas narrativas como procedimento teórico-metodológico para a construção dos dados e de compreensão de alguns significados da Geografia e do livro didático; especificamente, como recurso possibilitador da intermediação entre as

concepções dos professores sobre o livro didático de Geografia e o contexto histórico-social, situando as narrativas de vida dos professores em sua cena constitutiva. Delimitamos, assim, o problema ou a questão central da dissertação: “Quais as concepções atribuídas pelos professores do Ensino Fundamental aos livros didáticos de Geografia?”.

O presente capítulo traz um panorama geral das principais significações, construídas por essa pesquisa. Tem como eixo principal de discussão e de reflexão a busca constante pela materialidade do discurso escolar em alguns significados da Geografia e do livro didático; especificamente, pela intermediação do contexto de produção e significação do livro didático e da Geografia Escolar, isto é, procura apreender as concepções dos professores sobre o livro, não como algo estático, mas como um construto social e histórico, demonstrando como a dinâmica social delineou esse artefato.

As narrativas autobiográficas e o delineamento dos procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa

As pesquisas sobre o livro didático vêm demonstrando, de maneira cada vez mais significativa e constante, o papel desse recurso de ensino enquanto produto cultural complexo, influenciado por múltiplas facetas, haja vista não somente a sua materialidade, na forma de produto, poder vincular-se a variadas possibilidades de didatização do saber sistematizado como também a sua utilização e produção restituir, numa relação imbricada, um sistema social. Nesse sentido, o livro didático é um complexo e polêmico objeto cultural convergente de questões educacionais inúmeras e importantes (SILVA, 2006).

Nesse sentido, para além da constatação das concepções dos professores sobre o livro didático de Geografia – ação que poderia desencadear um reducionismo, uma análise simplista para a nossa pesquisa –, queríamos uma abordagem teórico-metodológica que nos permitisse compreender o percurso heurístico das concepções, inserindo-as numa história social totalizada.

Para tanto, o referencial teórico utilizado como subsídio da pesquisa partiu das premissas da abordagem histórico-cultural, as quais buscam explicitar e compreender as relações entre o funcionamento da mente humana e as situações culturais, institucionais e históricas. A abordagem histórico-cultural tem o materialismo histórico-dialético como corrente filosófica norteadora do seu pensamento e expressa no seu método e no arcabouço conceitual as marcas da filiação dialética desenvolvida por Karl Marx – o método materialista histórico-dialético. Esse método baseia-se na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas e na busca pela compreensão dos indivíduos enquanto sujeitos históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura e ao mesmo tempo criadores de ideias e consciência ao produzirem e reproduzirem a realidade social.

As investigações que adotam o materialismo histórico-dialético revelam de forma original, a totalidade do objeto, refratando-o de forma mais real e universal. Esse método oferece a oportunidade de colocar em prática o dinamismo do pensamento, auxiliando a unir lógico e histórico e possibilitando que o fenômeno seja investigado na sua evolução (IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p. 30).

Nesse caminho lógico, o dinamismo do pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente) e, “por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado” (PIRES, 1997, p. 1). Assim, o pensamento transcende o senso comum, mas sem deixar de compreender a práxis pela ótica do sujeito particular, isto é, a “diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada” (PIRES, 1997, p. 1).

Essa posição teórica, circunscrita para o nosso estudo, encontrou sua contrapartida no plano metodológico, pois a sua materialização enquanto pesquisa científica necessitou de um método e de uma técnica que a permitisse se constituir enquanto fundamento de uma investigação. Sendo assim, o principal instrumento utilizado para a construção dos dados empíricos foi a realização de entrevistas produtoras de narrativas autobiográficas, de rememoração individual de professores. Essas entrevistas foram conduzidas com a intenção de possibilitar a expressão das concepções dos próprios entrevistados sobre o significado do livro didático de Geografia em sua trajetória individual.

Encontramos também na abordagem qualitativa a base teórica para compreender nosso objeto de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, pois, diferindo de uma abordagem quantitativa, que não possibilita a construção da historicidade do sujeito, o viés qualitativo entra em consonância com a nossa proposta de trabalho de voltar-se para uma hermenêutica das concepções dos professores de forma situada. A abordagem

qualitativa visa apreender e explicar o sentido das ações das pessoas e dos grupos, enquanto realização de uma intenção. As ações humanas são sempre a expressão de uma consciência, o produto de valores e a resultante de motivações.

A pesquisa qualitativa tem sido resgatada nas ciências sociais por se considerar que ela abarca uma relação inseparável entre o pensamento e a base material, entre a ação de homens e mulheres enquanto sujeitos históricos e as determinações que os condicionam, entre o mundo objetivo e a subjetividade dos sujeitos pesquisados. Esta forma de abordagem tem sido valorizada, uma vez que trabalha como universo de significados, representações, crenças, valores, atitudes, aprofundando um lado não perceptível das relações sociais e permitindo a compreensão da realidade humana vivida socialmente (GONÇALVES; LISBOA, 2013, p. 1).

Além disso, ao considerar a abordagem qualitativa como direcionamento da investigação do objeto de pesquisa, o pesquisador deve compreender as pessoas envolvidas no processo de análise enquanto “[...] sujeitos de estudo, pessoas em determinadas condições sociais, pertencentes a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados” (MINAYO, 1993, p. 22), e que esse objeto se apresenta em permanente estado de transformação.

Dessa maneira, as narrativas autobiográficas, construídas na investigação, foram compreendidas na perspectiva de permitir ao professor uma compreensão, numa visão dialética, das mudanças e dos movimentos sociais do mundo que lhe pertence, contribuindo para perceber-se como agente construtor e modificador da sua história. Consideramos, então, a memória biográfica do professor inserida no campo social, descrevendo-a, de maneira situada, nas condições do acontecimento, inscrevendo-a, por isso, no discurso da História.

Optamos por essa abordagem metodológica partindo da premissa de que as concepções não são desenvolvidas no vazio, elas, apesar de estarem, “inicialmente, diretamente vinculadas à singularidade intuitiva, subjetiva, dada pela representação” (FERREIRA, 2007, p. 13), são como uma síntese de uma história social contida na história de nossa vida individual. Ademais, como a nossa pesquisa vai ao encontro dos autores que buscam a interface das experiências formativas dos professores e das práticas de ensino, era preciso um proceder metodológico que nos remetesse à compreensão não apenas de “o que”, mas, sobretudo, do “como”. Outros procedimentos metodológicos, como uma entrevista direta do tipo pergunta-resposta, limitariam a constatação, enquadrando apenas os professores em perfis de acordo com as suas concepções – um conhecimento como fim em si mesmo –, não se mostrando, assim, compatíveis com a natureza do objeto de estudo, tendo em vista os objetivos a que a pesquisa se propôs.

Essas características da pesquisa conduziram a uma visão analítica, predominantemente qualitativa, das concepções dos professores, na qual utilizamos como técnica de abordagem a utilização da entrevista narrativa, isto é, as narrativas autobiográficas recolhidas diretamente por um pesquisador no quadro de uma interação primária, “durante a qual um ‘pesquisador’ pede a uma pessoa, então denominada ‘sujeito’, que lhe conte toda ou uma parte de sua experiência vivida” (BERTAUX, 1999, p. 15). Seu princípio básico de obtenção de dados baseia-se na solicitação ao entrevistado de uma narração que é iniciada por uma “pergunta gerativa de narrativa” sobre o tópico de estudo da pesquisa, de forma a possibilitar a liberdade e a espontaneidade do sujeito-narrador na construção do seu discurso. Em seguida, pode-se também fazer perguntas ao entrevistado

sobre alguns aspectos que não tenham sido conduzidos ou que não tenham ficado claros. As questões da entrevista, orientadas pelos objetivos, e o enquadre interpretativo do pesquisador não são estáticas, podem ser modificadas, com a inclusão ou supressão de tópicos e perguntas, conforme o desenvolvimento deste processo. As entrevistas narrativas dos professores foram desenvolvidas por meio de encaminhamentos conduzidos pelos seguintes aspectos: *Memórias escolares* – a sua relação enquanto estudante com o livro didático de Geografia; *Memórias da formação inicial* – a sua relação com disciplinas e/ou discussões na formação inicial voltadas para a questão do livro didático; *Memórias da vivência profissional* – a sua relação enquanto professor com o livro didático de Geografia em sala de aula.

Desse modo, na análise das entrevistas dos professores, consideraremos algumas das particularidades das imagens construídas da história passada, e subjacentes na história presente, da relação dos sujeitos da pesquisa com o livro didático de Geografia. Esse processo foi subsidiado por uma descrição-reflexiva e por uma reflexão-descritiva³² do conjunto dos dados coletados e teve como técnica e parâmetro de análise, respectivamente, a análise de conteúdo e as modalidades de concepções apresentadas por Ferreira (2007).

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e

32 Na análise descritivo-reflexiva/reflexivo-descritiva não há separação entre o sensorial e o cognitivo, estando intimamente articulados. Para Silva (2001), nesse tipo de análise o que os sentidos percebem é lançado à nossa inteligência pela intermediação da percepção, com isso efetuamos uma reflexão e a mandamos de volta à sociedade por meio da linguagem.

objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção-recepção do material textual – o que está escondido, latente, ou subentendido na mensagem. Para a utilização da técnica, é necessária a criação de categorias de análise relacionadas ao objeto de pesquisa. Tais categorias serão responsáveis pela identificação das questões relevantes contidas no conteúdo das mensagens, isto é, as deduções lógicas ou inferências sobre o objeto de estudo.

A análise categorial é uma das técnicas utilizadas para a realização da análise de conteúdo e, em seu desenvolvimento, desmembra o discurso em categorias. Os critérios de escolha e de delimitação das categorias são determinados pelos temas relacionados aos objetos de pesquisa e identificados nos discursos dos sujeitos pesquisados (BARDIN apud VALENTIM, 2005). O desenvolvimento de um conjunto de categorias contribuiu para que pudéssemos construir dentre as singularidades, subjetividades de cada narrativa, aspectos sínteses, a história social totalizada na particularidade.

No processo de análise e triangulação dos dados, a categorização foi sendo construída a partir de relações teóricas apontadas no estudo e as construções e representações dos sujeitos a partir dos estudos de Ferreira (2007) sobre a categorização do termo *concepção* em: Descritiva – quando se restringe à enumeração dos aspectos característicos do fenômeno concebido, produzindo uma enunciação articulada, incluindo, simultaneamente, aspectos e possibilidades; Circunscrita – quando reexamina uma determinada teoria e, eventualmente, desencadeia uma reelaboração teórica adequada aos dados e aos fenômenos a serem concebidos; Transformadora – quando questiona os princípios organizadores das teorias, constituindo-se meta, ponto de vista, permanecendo, no entanto, ela mesma.

Essa categorização não representa, porém, formas estanques em que devemos considerar os diferentes níveis de concepção, mas como categorias intercambiantes. Conforme Ferreira (2007), o ato de conceber mobiliza diversas modalidades de pensamento e de conhecimentos resultantes do processo de pensar. Desse modo, uma concepção pressupõe um conhecimento preexistente, envolvendo tanto os significados quanto os sentidos a ele atribuídos. Porém, o sentido não está na concepção em si, mas nas relações entre significantes e significados.

Consideraremos, para essa compreensão, a defesa de uma Geografia que tivesse uma prática pedagógica mais consciente e intencional e, sobretudo, mais reflexiva e significativa, à luz da concepção sócio-histórica da educação e da concepção crítico-reflexiva da Geografia Escolar.

Concepções sobre os livros didáticos de Geografia: narrativas autobiográficas de professores

A nossa pesquisa considerou como eixo norteador a perspectiva de que por meio das entrevistas narrativas, de uma forma contextualizada, não imediata, é possível apreender histórias de vida singulares numa totalidade sintética. Assim, há relações entre a unidade singular do relato (o rearranjo, a reapropriação do social que o indivíduo faz) e a estrutura social e grupal.

Nesse sentido, buscamos desenvolver a análise das entrevistas narrativas como um todo, com intuito de apreender a concepção de livro didático de Geografia no bojo da história sociocultural dos sujeitos investigados, de forma a articular os elementos identificados no tempo e no espaço, discorrendo

acerca das suas concepções, ordenando a totalidade do material coletado não somente em cada trilha individual, mas na sua relação com os outros.

Esse processo de conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual nos revelou algumas especificidades do contexto de formação das concepções dos professores, pois a concretização da genericidade, nas vidas dos indivíduos entrevistados, se efetivou por meio do processo concreto de sua sociabilidade, isto é, dentro da estrutura social em que viveram. Sendo assim, na busca pela totalidade existente nas singularidades de cada percurso narrativo de vida dos sujeitos dessa pesquisa, encontramos como síntese: a presença da Cartografia nas memórias escolares; a valorização do interesse dos alunos, da realidade local, do cotidiano; pluralidade conceitual; indefinição teórico-metodológica e/ou superficialidade conceitual; e críticas ao processo de escolha do livro didático.

Primeiramente, no tocante à constante *presença dos conteúdos que fazem menção à Cartografia*, essa nossa procura pela compreensão do processo histórico, pela totalidade das memórias escolares, nos apontou para uma tradição de raízes antigas, cujas origensvolvem ao ensino tradicional da Geografia: a presença marcante dos produtos cartográficos nas práticas escolares. A disciplina escolar Geografia desde há muito tempo tem utilizado mapas no ensino e na aprendizagem. Destaque deve ser dado à presença constante de livros didáticos nas aulas de Geografia, repletos de mapas temáticos, que sempre aparecem ao lado de um texto estruturado sob a linguagem verbal.

Autores como Katuta (2006), por exemplo, defendem essa inter-relação da Geografia com a Cartografia, pontuando nos seus discursos que, por a ciência geográfica constituir-se em

um conjunto de saberes acerca dos lugares, ela possui, inevitavelmente, na linguagem cartográfica, uma das suas principais práticas de registro e representação gráfica de informações e de produção de sentidos e significados para as ações no espaço. Nesse sentido, a presença dos produtos cartográficos nas práticas escolares de Geografia sempre foi marcante, tanto que existe certa associação do mapa como objeto simbólico e representante do trabalho desenvolvido pela Geografia na Educação Básica – viés esse que emergiu na nossa pesquisa.

Atualmente, tanto a Geografia como a Cartografia, enquanto ramos distintos do conhecimento, apresentam áreas de atuação bem delimitadas, mostrando conteúdo científico e método de trabalho definidos. Entretanto, existe entre ambas uma forte ligação, inclusive do ponto de vista do desenvolvimento histórico, uma vez que a “Cartografia envolve os conhecimentos básicos para a construção dos mapas e a Geografia, por outro lado, é uma das principais usuárias desse tipo de representação gráfica” (MATIAS, 1996, p. 3).

Nesse sentido é que as atividades de Geografia relacionadas com a Cartografia encontram-se presentes nas memórias escolares dos entrevistados – é difícil encontrarmos uma pessoa que não tenha participado, enquanto estudante, de atividades escolares tendo o mapa como um recurso didático.

Portanto, nos últimos 30 anos, a representação espacial obteve uma significativa inclusão nas propostas pedagógicas, principalmente no que se refere à disciplina de Geografia. Esse contexto nos permite esboçar a ideia de que o uso e a construção do mapa ainda estão, de alguma forma, nem que seja apenas no campo teórico-metodológico, muito próximos do processo de ensino-aprendizagem de Geografia.

Por outro lado, as entrevistas narrativas não explicitaram a forma de utilização dos mapas em sala de aula, o papel da linguagem cartográfica como ferramenta para os entendimentos dos diferentes espaços. Quais “motivos” manifestaram e/ou delinearam essa dinâmica do narrar? Como que, da singularidade de cada percurso, da configuração particular, todas as narrativas não mencionaram aspectos relacionados à prática, à forma como os mapas são utilizados em sala de aula? Nesse sentido, foi indispensável para o nosso processo de reflexão o uso da capacidade de abstração face à descrição casuística, a fim de compreender o que foi realmente estruturante e mobilizador na constituição das narrativas.

Por conseguinte, nesse nosso processo de reflexão, encontramos que, nas pesquisas e nos estudos atuais, a ideia sincrética sobre a temática aponta para o fato de que muitos professores alegam apresentar dificuldades em usar a linguagem cartográfica como uma ferramenta para auxiliar na abordagem dos conteúdos geográficos em sala de aula. Nesse sentido, autores como Kaercher (2006), Katuta (2006) e Cavalcanti (2002), acrescentam que, no processo de formação inicial dos professores de Geografia da segunda fase do Ensino Fundamental, a Cartografia ainda se traduz como um saber técnico voltado para a formação do bacharel. Nessa racionalidade, o que prevalece é o ensino específico da Cartografia em detrimento do saber didático-pedagógico. No caso dos professores que trabalham com a primeira fase do Ensino Fundamental, a dificuldade é atribuída à ausência de uma formação específica sobre a alfabetização cartográfica e a aprendizagem de Geografia.

Já a busca pela articulação dialética entre o social e o individual do aspecto síntese *valorização do interesse dos alunos*,

da realidade local e do cotidiano nos direcionou para um contexto mais atual: o período das reformas educacionais em âmbito mundial, a partir dos anos 1990, orientadas pelas políticas das agências internacionais, produzindo a edificação de uma proposta educativa, veiculada, sobretudo, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Tais parâmetros são a constituição de um conjunto de documentos dirigidos à reformulação da Educação Básica brasileira – uma referência curricular oficial.

É justamente nesse contexto de surgimento dos PCN, de construção de uma nova proposta curricular oficial para gestar a realidade educacional, que as práticas docentes atuais estão inseridas. As discussões, a partir de então, têm girado em torno da necessidade de o professor sustentar a sua prática por intermédio de um método de ensino o qual estabeleça relações concretas entre conteúdos programáticos e a realidade próxima do aluno, para que estes se façam mais concretos e, por consequência, sejam melhores compreendidos.

Assim, foi nessa perspectiva que encontramos consonância entre a conjuntura atual de valorização da contextualização do ensino e as memórias da vivência profissional dos professores entrevistados. *O vínculo com o cotidiano* foi o principal elemento apontado, nas narrações dos entrevistados desta pesquisa, como importante para a seleção e organização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, havendo, assim, explicitamente, uma valorização dos fatos e circunstâncias vividos pelos alunos na sua realidade local, como o bairro e a comunidade.

Em um viés semelhante, no narrar dos professores não há uma explicitação, de fato, de termos, exemplos, entre outros, que delineiem a noção de espaço geográfico enquanto totalidade das relações cotidianas singulares; das redes sociais em diferentes

escalas. Em alguns momentos, a narrativa até principia a questão de não priorizar a adoção de um livro didático de Geografia limitado ao cotidiano, à experiência do aluno, contudo, são afirmações breves, vagas, pouco recorrentes, as quais não trazem elementos explicadores, clarificadores do narrar.

Podemos perceber que, mesmo quando são realizadas críticas sobre a questão da ênfase das relações cotidianas, – e a “crítica” se configura como um momento de justificativas, de explicitação do ponto de vista, caso contrário, limita-se a constatações, apreciações de valor – novamente não são evidenciados os argumentos, os “porquês” no narrar dos entrevistados. Pontuam-se afirmações casuísticas e interpretações sem um nítido respaldo teórico sobre a temática da negativa da utilização de um livro restrito ao imediato do aluno.

A crítica sobre um livro didático limitado à realidade do aluno se circunscreve ao fato de que esse material deixa à margem conteúdos específicos da Geografia, contudo a explicação de se optar por um tipo de livro didático em detrimento do outro não aparece – há uma afirmativa, mas não se evidencia a análise e síntese do pensar narrado.

Nesse sentido, ausenta-se, no narrar dos entrevistados, explicações como: a oposição a um ensino pautado apenas na realidade imediata se justifica por este relegar a dimensão histórico-social do cotidiano, indo ao encontro de uma abordagem naturalizante dos fenômenos e dos conceitos geográficos; um livro didático baseado apenas no singular, na realidade imediata, restringe a capacidade do aluno de apropriar-se de forma crítica dos objetos de conhecimento, visto que a percepção individual não é um conhecimento científico, não é um dado objetivo, fornecendo apenas “a informação do que o

objeto aparenta (aparência) e não o que ele representa (função/essência)” (CAMACHO; ALMEIDA, 2008, p. 34); o tipo de prática educativa que se restringe unicamente à vivência do aluno estará formando indivíduos para “a realização dos objetivos iminentemente surgidos na vida de cada pessoa, na sua existência” (DUARTE, 1999, p. 206), entre outras.

Os discursos até citam as expressões “formação de um aluno crítico, reflexivo”, “ensino crítico” diante das questões sociais, porém apenas são pontuadas as temáticas principais a serem trabalhadas, sem mencionar o trabalho de explicação e entendimento do cotidiano no nível da totalidade e os conteúdos da Geografia importantes na análise e interpretação da realidade espacial. Assim, apesar de seus discursos, por alguns momentos, nos encaminham para uma possível superação da educação tradicional, ao mesmo tempo, são apenas ocasiões que não transgridem a lógica simplificadora do pensamento intuitivo e do conhecimento ligado ao imediatamente perceptível.

Dessa forma, no narrar dos professores, não é citada uma forma de como promover uma proposta diferente do dito “tradicional”, – ficou no campo do “não dito” – evidenciando-se uma leitura descritiva da empiria simples do fato. Por outro lado, quando realizamos uma reflexão e a nossa consciência trabalha para além do descritivo de um fenômeno, estabelecendo um novo limite, ou medida para ampliar o nosso conhecimento anterior, remetemos mais claramente para o mundo, por meio da linguagem escrita ou falada, o nosso conhecimento sobre algo (SILVA, 2004). Em tal perspectiva, seriam possibilitadas narrativas mais detalhadas, mobilizadas pelo princípio do pensar dialético.

Todavia, durante muito tempo o pensamento determinista, mecanicista e formalista foi o vigente, ainda temos

resquícios de uma consciência voltada mais para o descritivo. Consequentemente, temos uma dificuldade em superar o discurso da crítica ao “tradicional” para consolidarmos uma mudança qualitativa. Tendemos a permanecer na prática pedagógica determinada pela estruturação formal do livro didático de cada disciplina, no ato meramente operativo e casuístico de transmissão dos conteúdos escolares veiculados nos livros didáticos, sem nenhuma reflexão sobre as concepções teórico-metodológicas contidas nestes.

Outra circunstância, presente na conjuntura das propostas educacionais pós década de 1990 – advinda desse preterimento do contexto histórico-social – e congênere ao narrar dos professores, é a *superficialidade conceitual no trabalho da Geografia Escolar*, a não explicitação do modo como seus métodos de investigação devem ser utilizados, sugerindo tendências claras de indefinição teórico-metodológica.

Há superficialidade e dissonâncias conceituais nos documentos oficiais para o ensino de Geografia, que se traduziram em lacunas “dificultadoras” do entendimento da significação da ciência geográfica pelos professores em sala de aula. “Tal fato certamente contribui para o esvaziamento teórico-metodológico dessa proposta curricular, assim como a sua falta de clareza também dificulta a transposição dessa proposta curricular ao nível pedagógico” (MARTINEZ, 2003, p. 100). Martinez (2003) afirma que essa superficialidade dos conceitos, a falta de rigor teórico “pode levar a um entendimento equivocado do que seja a Geografia, das categorias e conceitos, métodos e objetos de estudos que são próprios dessa ciência”.

Essas superficialidades conceituais, por exemplo, podem ser observadas em várias afirmações dos PCN de Geografia,

como na discussão a respeito do conceito de imaginário, na qual não é explicitado o ponto de vista teórico adotado. Na teoria do conhecimento, tal conceito apresenta duas faces, podendo tanto auxiliar o conhecimento da verdade, quanto se apresentar como um risco para se atingir o verdadeiro conhecimento (CHAUÍ, 2000), ou seja, há o “imaginário” que auxilia na aquisição de conhecimento, pois permite criar (imaginar), por meio do pensamento, a imagem de um fato, fenômeno ou processo e, ao contrário, existe o “imaginário”, chamado reprodutor, que:

[...] desvia nossa atenção da realidade, ou que serve para nos dar compensações ilusórias para as desgraças de nossas vidas ou de nossa sociedade, ou que é usado como máscara para ocultar a realidade. O imaginário reprodutor (nas ciências, na Filosofia, no cinema, na televisão, na literatura etc.) bloqueia nossa realidade, mas dando a ela aspectos sedutores, mágicos, embelezados, cheios de sonhos que já aparecem realizados e que reforçam nosso presente como algo inquestionável e inelutável. É um imaginário de explicações feitas e acabadas, justificador do mundo tal como ele parece ser. Quando esse imaginário é social, chama-se *ideologia* (CHAUÍ, 2000, p. 136, grifo da autora).

Nesse sentido, o fato dos PCN não explicitarem o seu referencial teórico quanto ao conceito de imaginário, elaborando a distinção apontada acima, demonstra a abordagem superficial da proposta, reforçando ainda mais a existência das lacunas teóricas.

O trabalho superficial de alguns conceitos também se encontra nas discussões da relação campo-cidade, nas quais há um enfoque das diferenças culturais, do imediato perceptível nas relações campo-cidade em detrimento das relações do modo de produção capitalista e das estratégias de ruptura com a lógica do capital. Por exemplo, no trecho, “A configuração

territorial igualmente pode ser tratada, pois as relações entre as paisagens urbanas e rurais estão permeadas por decisões político-administrativas [...]” (BRASIL, 1997, p. 140), só é possível apreender que existe uma concepção territorial submetida apenas aos poderes jurídico-políticos, pois em nenhum momento os PCN mencionam a influência do capital na produção desses espaços. Nesse sentido, negligenciam uma questão básica da produção do campo no século XXI, ou seja, que possuímos, de um lado, o capital internacionalizado na forma do agronegócio exportador e, do outro, os camponeses (assentados, acampados, sem-terra, assalariados etc.), formando os movimentos sociais do campo na luta pela/na terra.

Esses documentos oficiais também não mencionam a relação dialética existente entre campo-cidade, produto da lógica desigual e contraditória/combinada que nos fala Oliveira (1999), isto é, campo-cidade forma uma totalidade na diversidade. Assim, a junção desses espaços antagônicos se faz a partir, de um lado, da existência de trabalhadores urbanos trabalhando na indústria do campo e, do outro, das lutas pela/na terra, empreendidas na cidade.

Assim sendo, essa nossa sucinta explanação sobre o contexto das reformas educacionais pós-década de 1990, especificamente da Geografia, não foi aleatória: é nesse contexto, invariavelmente, que estão inseridas as concepções dos sujeitos da pesquisa sobre o livro didático de Geografia. Desse modo, a procura pelo contexto de constituição desse referencial curricular permitiu-nos uma melhor interpretação dos acontecimentos relatados, pois toda concepção se configura em determinado tempo e lugar de uma conjuntura histórica.

O narrar dos professores traz consigo a superficialidade conceitual, revelando justificativas embasadas mais no senso comum e na intuição do que propriamente no viés teórico-metodológico professado. Por exemplo, apesar de demonstrarem-se insatisfeitos com o livro didático de Geografia dito Tradicional, não mencionam claramente o que falta em tal material e, quando questionados sobre o referencial teórico do livro didático de Geografia utilizado, evidenciam imprecisão em afirmar objetivamente. Assim, insistem em fazer afirmações genéricas e superficiais sobre a utilização do livro didático de Geografia, sem explicitar exatamente qual é o referencial teórico-metodológico veiculado nos conteúdos escolares dos livros didáticos adotados em sala de aula e na sua prática docente. Apoiados nessas justificativas e nessa percepção da realidade, os professores tendem a adotar posturas, discursos, decisões e escolhas de caráter puramente pragmático e imediatista.

Todavia, é justamente essa compreensão dos pressupostos teóricos que norteiam tanto a matéria escolar da qual trata o livro como as questões de educação e aprendizagem, o potencial possibilitador de uma utilização crítica e propositiva do livro didático e do desenvolvimento do papel da posição de sujeito do professor na sua tarefa docente.

Outro ponto constante encontrado em todas as narrativas da nossa pesquisa direciona-se para a questão *da não participação efetiva dos docentes nas decisões sobre o livro didático*. Nas narrativas foi recorrente a crítica sobre o processo de escolha e solicitação dos manuais escolares, sobretudo quanto ao quesito do envolvimento dos professores na decisão final em relação à seleção dos livros. Desse modo, nem sempre, segundo a manifestação dos professores entrevistados, a escolha correspondeu a um processo participativo e democrático.

Três causas foram detectadas para esse paradoxo: a) as Secretarias de Educação ou as coordenações pedagógicas tomam para si essa prerrogativa; b) a rotatividade dos docentes nas escolas e nas séries de atuação faz com que os professores acabem opinando sobre livros que não vão usar, porque na ocasião do uso efetivo já estão em outra escola, ou atuando em outra série; c) o desencanto geral com o processo acaba gerando desinteresse, indiferença ou até resistência entre o professorado, que, afinal, chega a sonegar sua participação.

Assim, conforme observamos nas entrevistas narrativas, parece não ter havido uma inclusão efetiva dos professores que promovesse uma escolha mais consciente do LD. Critérios não foram estabelecidos e algumas questões importantes foram desconsideradas, como a reflexão sobre a organização didática e metodológica dos livros, tanto no aspecto dos referenciais veiculados por meio dos conteúdos escolares como no da compreensão dos pressupostos teóricos que fundamentam a natureza da disciplina sistematizada.

Nesse sentido, conseqüentemente, o professor vai deixando de conhecer e estudar as teorias aplicadas à Educação; as concepções teóricas sobre ensino-aprendizagem; os métodos e as estratégias de ensino-aprendizagem; os paradigmas inseridos na ação docente; o contexto sócio-histórico-cultural-político envolto nas práticas escolares etc., em suma, aspectos significativamente possibilitadores de uma compreensão mais ampla sobre o significado da docência e de uma fundamentação sobre a prática, de forma consistente, vão sendo deixados à margem – a superficialidade conceitual já citada no nosso texto. Importa salientar que tais questões – sejam elas presumidas ou não, implícitas ou explícitas – norteiam o julgamento posterior do

professor quanto à adequação das obras recebidas e regulam as condições de uso dos livros didáticos no espaço escolar.

Em contrapartida, a transformação ou construção do livro didático para instrumento facilitador do trabalho pedagógico inclui, antes de tudo, reflexões constantes por parte dos professores sobre o papel desse material na sociedade, pois como afirmam Freitag, Motta e Costa (1989), a problemática que envolve o livro didático perpassa o sistema educacional e, conseqüentemente, está relacionada com as estruturas do Estado, da economia (mercado) e da indústria cultural, isto é, o professor deve buscar vários momentos de reflexão, como a compreensão da história social da disciplina que leciona, para entender a sua natureza específica; a análise das mudanças/transformações ocorridas no interior das disciplinas escolares; a percepção da maneira pela qual as diversas práticas culturais e sociais estão sempre influenciando na produção de conhecimento, entre outros. Assim, terá condições teóricas para refletir sobre os conceitos que embasam os conteúdos escolares veiculados nos livros didáticos.

Portanto, as ideias dos professores, expressas nas entrevistas narrativas da nossa pesquisa, confirmam a conjuntura de indefinição e superficialidade teórico-metodológica sobre o livro didático de Geografia, cujas concepções ficaram restritas aos seus aspectos descritivos, evidenciando a ausência de atribuições de significados pertinentes a uma reelaboração teórica do narrar produzido, como também de questionamentos dos princípios organizadores das concepções sistematizadas. Desse modo, as ideias apontadas pelos professores em foco, restringiram-se à enumeração dos aspectos característicos do fenômeno em questão – o livro didático de Geografia – na

sua superficialidade, isto é, não expressaram elementos que possibilitassem ver as concepções numa perspectiva macro, destacando-se mais as explicações das partes e das percepções isoladas do que as dos níveis mais abrangentes de generalidade do referido objeto de estudo.

Todavia, podemos salientar que outros elementos só são visíveis quando produzimos compreensões que situam o sujeito enquanto ser sócio-histórico; trabalhando os antagonismos inerentes à sua atividade pensante, fazendo-os dialogar e complementar a sua narrativa não apenas com explicações das partes, pois estas, ainda que as vejamos com clareza e distinção, apenas “desdobram, separam, especificam. Computam dados” (LORIERI, 2008, p. 67). Por outro lado, como enfatiza Lorieri (2008, p. 67),

a compreensão re-junta; religa; busca as relações (nem sempre consideradas): relações das partes entre si; das partes com as totalidades; das totalidades com as partes; e das totalidades com as relações das partes entre si e destas relações das partes entre si com as totalidades.

Assim, as explicações das partes aproximam-se do pensamento fixo, isolado, linear e, conseqüentemente, afastam-se da apreensão da totalidade da realidade, marginalizando o incerto, o oposto, o diferente, fixando-se em ideias absolutas. As falhas e carências do pensamento surgem quando entre essas atividades concorrentes e complementares há uma exclusão de um processo por seu opositor. Por outro lado, o bom pensar gera-se, ou “autogera-se [...] a partir de um dinamismo dialógico ininterrupto, formando um circuito reflexivo [...]” (MORIN, 2006 p 203). Nesse sentido, evidenciamos que os professores foram capazes de elaborar sentidos e significados mais tipicamente explicativos, expositivos, sobressaindo mais a apreensão

superficial do fenômeno, o senso comum, do que reflexivos da representação (função/essência) da concepção.

É importante esclarecermos que, embora haja essa categorização das concepções dos professores, elas não são blocos compactos, estanques, separados, traçados de modo definitivo, como se houvesse uma hierarquia valorativa entre elas: de um lado, o discurso progressista e de outro, de maneira oposta, o discurso tradicional. Como assevera Ferreira (2007), as diferenciações de concepção, ainda que distintas, são intercambiantes, pois nas ações humanas nada é perceptível reflexo ou epifenômeno. Até porque, como afirmam Courtine e Marandin (apud MAINGUENEAU, 1989, p. 112):

O fechamento de uma formação discursiva é fundamentalmente instável, ela não consiste em um limite traçado de forma definitiva, separando um exterior e um interior, mas se inscreve entre diversas formações discursivas como uma fronteira que se desloca em função dos embates da luta ideológica.

Com efeito, os aspectos díspares, depreendidos das narrativas dos professores, são interligados, embora mantenham entre si uma relação polêmica no sentido de que cada um deles só se define pela negação das unidades de sentido construídas pelo outro. Por outro lado, como todo ato individual é uma síntese ativa de um sistema social, da individualidade de cada narrar, podemos perceber uma concepção totalizada – a qual não só nos permite refletir sobre o objeto de estudo de maneira retroativa (do presente para o passado), como também, principalmente, compreendê-lo para além do específico, da singularidade subjetiva, da consciência imediata das sensações, das vivências e experiências, configurando-o enquanto construto histórico-social.

Nesse sentido, diante da análise realizada, fizemos a assunção de que os professores foram capazes de elaborar sentidos e significados mais tipicamente explicativos, expositivos, acentuando mais a apreensão superficial do fenômeno, o senso comum, do que a reflexão da representação (função/essência) da concepção. As concepções configuraram-se, assim, nos aspectos descritivos, nas explicações das partes, e não nos níveis mais abrangentes de generalidade do objeto narrado (o livro didático).

Assim, interpelados por um contexto de dissonância e superficialidade conceituais, de indefinição teórico-metodológica nas concepções sobre o livro didático de Geografia, ainda sobre-excedem os modos lineares de pensar, o senso comum; não estando ainda delineada a mudança qualitativa da passagem de uma consciência imediata das sensações, das vivências para uma compreensão da individualidade enquanto síntese ativa de um sistema social.

Há aspectos no narrar dos professores que nos sugerem a tentativa de construção de uma concepção transformadora, questionadora dos princípios organizadores das teorias, sobretudo nos momentos que mencionam críticas ao ensino Tradicional e a valorização das vivências dos alunos, porém, como o trato teórico-metodológico dessas ideias de mudança apresenta-se de maneira superficial, recaem no saber disperso e compartimentado do senso comum e a compreensão sobre a história do livro didático se direciona para o “espontaneísmo” do narrar descritivo. Por conseguinte, não evidenciam a compreensão do espaço e da forma como ele foi e está sendo (re)produzido e o papel ocupado pelo homem no seu processo produtivo.

Neste ponto, situamos a contribuição da pesquisa e do presente capítulo, pois acreditamos que possibilitar momentos

de reflexão e análise da conjuntura social, inerente à individualidade do narrar docente, funcionará como elemento propulsor de processos de (re)construção de práticas reflexivas na utilização do livro didático, deixando à margem o pensamento fixo, isolado, linear, para formar um pensar crítico sobre as concepções desse recurso de ensino.

Enfatizamos, por fim, a necessária continuidade da pesquisa e, conseqüentemente, desse processo de reflexão sobre as concepções do livro didático de Geografia, sendo mister explicitar, portanto, a razão histórica que as norteiam para que se possa buscar uma prática docente mais crítica e propositiva.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERTAUX, D. De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica. In: MARINAS, J. M.; SANTAMARINA, C. *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate, 1999. p. 19-34.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAMACHO, R. S.; ALMEIDA, R. A. de. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental em debate. *Revista Formação*, n. 15, v. 1, p. 36-60, 2008.
- CAVALCANTI, L. *Geografia e Práticas de Ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.
- DUARTE, N. *Vygotsky e o "Aprender a Aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana*. 1999. 296 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista
Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, 1999.

FERREIRA, S. Currículo: que conteúdos são ensinados e aprendidos? *Linguagens, Educação e Sociedade*. Teresina, n. 17, jul./dez. 2007.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. da. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.

GONÇALVES, R. de C.; LISBOA, T. K. *Trajetórias de Vida: Visibilizando e Reconstruindo a História das Mulheres*. 2013. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/G/Goncalves-Lisboa_42_10.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2013.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. *Linguagens, Educação e Sociedade*. Teresina, n. 12, jan./jun. 2005.

KAERCHER, N. A. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de (Org.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2006.

KATUTA, Â. M. A linguagem cartográfica no ensino superior e básico. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de (Org.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2006.

LORIERI, M. A. *Pensamento como Computação, Cogitação e Concepção em Edgar Morin*. São Paulo: CEMOrOC-Feusp, 2008.

MATIAS, L. F. *Por uma cartografia geográfica: uma análise da representação gráfica na Geografia*. 1996. 328 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

- MARTINEZ, R. *Geografia e meio ambiente: uma análise do pensamento geográfico e da problemática ambiental nos parâmetros curriculares nacionais*. 2003. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.
- MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- MORIN, E.; LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde*. 2. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.
- OLIVEIRA, A. U. de (Org.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2006.
- OLIVEIRA, A. U. de. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: CARLOS, A.; OLIVEIRA, A. U. de. *Reformas no mundo da educação, parâmetros curriculares e Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 43-66.
- PIRES, M. F. de C. *O materialismo histórico-dialético e a Educação*. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2013.
- SILVA, A. F. G. da. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. 2004. 405 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.
- SILVA, J. M. *A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de geografia na ótica da análise do discurso*. 2006. 275 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

SILVA, L. R. da. *A natureza contraditória do espaço geográfico*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

STRAY, C. Quia Nominor Leo: Vers une sociologie historique du manuel. In: CHOPPIN, A. (Org.). *Histoire de l'éducation*. Paris: Ed. INRP, 1993. Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe-XXe siècles.

VALENTIM, M. L. P *Métodos qualitativos de pesquisa em Ciência da Informação*. São Paulo: Polis, 2005.

A GEOGRAFIA ESCOLAR E AS NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Iracy Gabriella Morais Cavalcante*³³

O presente capítulo apresenta, parcialmente, os resultados da nossa pesquisa, realizada no período de 2010 a 2012 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a qual se configurou como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Nosso trabalho trata de um estudo sobre as necessidades de formação no campo da Geografia, tendo como sujeitos sociais professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada situada na cidade de Ceará-Mirim/RN, com o objetivo de apreender as suas concepções de necessidades de formação e de refletir sobre as suas necessidades formativas para ensinar Geografia. Neste capítulo, apresentamos, de forma

33 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Assessora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Ielmo Marinho. Psicopedagoga e Coordenadora Pedagógica Escolar no município de Ceará-Mirim. *E-mail*: iracy.gabriella@yahoo.com.br

mais específica, as análises realizadas sobre as construções de necessidades de formação construídas pelas professoras nas práticas de ensino de Geografia.

Apoiados numa abordagem qualitativa de investigação, tornamos compreensíveis os princípios da metodologia da pesquisa (auto)biográfica, ancorada numa abordagem interpretativa, conforme os estudos de Passeggi (2011), Delory-Momberger (2008), Bertaux (2010) e Josso (2010). Utilizamos como procedimento técnico-metodológico as Narrativas de Formação, cuja construção possibilitou a compreensão de memórias e histórias de escolarização das professoras, a partir dos relatos feitos durante o desenvolvimento da pesquisa, por meio de Seminários Biográficos. Desse modo, buscamos possibilitar uma aproximação entre teoria e empiria ao concebermos os significados atribuídos pelas professoras partícipes da pesquisa às suas necessidades formativas no campo da Geografia Escolar.

Refletir sobre as necessidades formativas para ensinar Geografia, à luz das leituras de Rodrigues e Esteves (1993), Silva (2000), Rodrigues (2006) e Vieira (2010), conduziu-nos por um percurso complexo e desafiador, que provocou a discussão de questões relacionadas ao contexto sócio-histórico, político e educacional de diferentes lugares no tempo. Para tanto, realizamos estudos a fim de apreendermos o cenário em que surgiram a ciência geográfica e a Geografia Escolar, buscando relações entre os discursos teóricos e a prática pedagógica.

Nas escolas brasileiras, os conteúdos geográficos ainda são sistematizados de forma descritiva, superficial e simplista, que pode nos parecer um mero reflexo de acomodação por parte do corpo docente. Porém, consideramos que sua razão se revela resultante do caráter político-ideológico e didático-pedagógico

que se cristalizou a partir de práticas não dialéticas de ensino desde o final do século XIX, marcando a Geografia oficial.

O legado da Geografia Moderna na prática pedagógica dos dias atuais

A Geografia Moderna, conhecida como Tradicional ou Clássica, foi constituída sob a égide dos postulados positivistas, pressuposto teórico dominante no século XIX. Assim, as razões que levaram à institucionalização da Geografia estão relacionadas ao processo de avanço e domínio das relações capitalistas de produção na Alemanha, que provocaram transformações no pensamento filosófico e científico da referida época, pensamentos esses oriundos do contexto político-econômico e social capitalista já consolidado em outros países.

Nesse contexto, a Geografia nasceu para responder a duas necessidades básicas que só poderiam ser resolvidas com a criação do estado Nacional e com a expansão territorial deste: a unificação do território alemão e a conquista de um lugar privilegiado junto às demais nações.

Nessa perspectiva, a Geografia Tradicional analisa a produção do espaço geográfico, que é baseado, de forma significativa, em estudos empíricos, diante da relação fragmentada homem-natureza, sem priorizar as relações sociais, mas privilegiando estudos descritivos das paisagens naturais e humanizadas de forma dissociada das relações vividas pelos homens em sociedade e das relações contraditórias e conflitantes da ordem social que se expressam no processo de produção do espaço.

Esse discurso geográfico, principiado no início do século XIX, marcou plenamente a materialidade das práticas de ensino nas escolas por uma longa temporalidade, cujos princípios foram cristalizados nos livros didáticos de modo verdadeiro e inquestionável, deixando um legado que ainda hoje, em muitos casos, apresenta em seu *corpus* teóricas interpretações e expectativas de aprendizagem defendidas pelos sistematizadores e seguidores da Geografia Tradicional.

Do mesmo modo, a prática de muitos professores parece trazer ainda marcas teóricas resultantes de um processo formativo pautado em práticas de ensino eminentemente descritivas, conforme podemos analisar no depoimento da professora de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental (Professora – 4º ano), quando expressa a necessidade de buscar diferentes procedimentos metodológicos para ensinar Geografia, mas admite a reprodução de lições, em sua prática pedagógica, oriundas das quais foi ensinada:

Professora – 4º ano – Estou lecionando a disciplina de Geografia, preocupo-me para não reproduzir aos meus alunos o ensino que me foi repassado, por meio da memorização. Admito que não é uma tarefa fácil, pois já me peguei reproduzindo aqueles terríveis questionários para meus alunos estudarem para a prova.

Os procedimentos didáticos da Escola Tradicional são ainda adotados em sala de aula pelos professores, reforçando a carga de objetividade e o caráter de neutralidade científica proclamados nos discursos da Geografia Tradicional. Estes promovem principalmente a descrição dos aspectos físicos, humanos e econômicos de uma determinada espacialidade por meio da memorização dos elementos que compõem os seus conteúdos escolares, sem, contudo, esperar que os alunos

estabeleçam relações, analogias ou generalizações com os saberes do temário geográfico.

Nesse contexto, os discursos geográficos escolares e o ensino de História implicam numa prática ideológica para transmitir a ideia de pátria como espaço nacional precisamente delimitado, realçando a importância dos elementos físicos, da descrição da terra, da reprodução da imagem da nação, entendida como território e, conseqüentemente, do determinismo geográfico. Essa perspectiva confunde a sociedade com o território (terra), como se esse fosse o fator determinante para o desenvolvimento de um país. Desse modo, a Geografia Escolar serve para reproduzir uma ideologia nacionalista e patriótica que veicula os interesses da classe dominante por meio dos conteúdos escolares e temas didáticos, que dificultam ou até mesmo impedem a produção e o pensar crítico em sala de aula.

A Geografia Escolar surgiu como disciplina obrigatória da escola elementar, com a função de difundir a imagem da pátria, pautada num discurso determinista, em que a terra é sujeito da Geografia, enquanto a História se encarregou da apologia aos heróis.

A exemplo, consideramos o relato da professora de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental (Professora – 2º ano) que, retomando as memórias ao seu período de escola, analisa:

Professora – 2º ano – Percebo que o ensino da época era muito tradicional e conservador. Ensinavam-nos uma versão heróica dos fatos históricos, enfatizando as datas comemorativas. Na Geografia tínhamos que decorar nomes dos estados e das capitais, estudar mapas. Tínhamos que desenhar numa folha e passar repetidamente tudo que continha no mapa, como formas de vegetação e relevo, sem fazer os devidos estudos sobre a ligação desses conteúdos com as relações

sociais, culturais e econômicas estabelecidas nesses espaços. Recordo que os professores passavam questionários enormes com vinte ou mais questões sobre o conteúdo para responder e estudar para as provas.

Para Vlach (1991, p. 49, grifo do autor), cabe aos professores a elaboração de um contradiscurso em Geografia, em que não se confunda a realidade com as características físicas do território nacional, mas “cuja dinâmica se explique no *como*, no *porquê*, no *para quem* e no *por quem* esse território foi apropriado e continuamente se transforma”.

Para a autora, a Geografia Escolar Tradicional ainda se faz presente na sala de aula das escolas brasileiras pelo fato de a maioria dos profissionais desconhecerem o contexto histórico, epistemológico e político em que emergiu e se consolidou essa Geografia, cujo ponto de partida é a Terra. Isso dificulta a execução de uma prática de ensino, pautada numa Geografia crítica, comprometida com o entendimento do espaço como produção social (VLACH, 1991).

Como reflexo do legado do final do século XIX, o ensino de Geografia foi minimizado por muito tempo e continua ainda sendo concebido como transmissão de conhecimentos relativos à Cartografia, sendo considerado e avaliado pela memorização de conceitos descontextualizados. No cotidiano da sala de aula, frequentada pelos sujeitos sociais da nossa pesquisa, como também na atividade atual, as modalidades avaliativas ainda seguem alguns rumos da escola tradicional. Ou seja, ensinar parece continuar sendo sinônimo de transmitir conhecimentos, e avaliar saberes, em grande parte, como um procedimento que se valia basicamente do julgamento de medidas, conforme podemos verificar nos relatos das professoras:

Professora – 3º ano – [...] recordo-me bem de como aprendíamos. Os professores copiavam os assuntos em grandes questionários para respondermos e assim estudar para as provas. Nas aulas de Geografia, reproduzíamos mecanicamente mapas e decorávamos as capitais e os estados brasileiros.

Professora – 5º ano – Mas lá estavam minhas velhas aulas de Geografia, desenhando mapas, decorando estados, capitais, realizando questionários e muitas atividades de relacionar e marcar. Só queriam que decorássemos aquelas imensas respostas, e assim tirávamos notas boas.

Professora – 4º ano – Nesse período escolar, recordo-me muito da professora Newman, da antiga 3ª série. Ela demonstrava muito carinho e dedicação com seus alunos, não gostava de faltar nem um dia da aula. Nessa mesma série, a professora Newman começou a nos apresentar aos estados brasileiros e suas capitais. Tinha muita dificuldade para aprender todos aqueles nomes, foi quando a professora sugeriu aos meus pais que comprassem um quebra-cabeça do mapa do Brasil para facilitar meu aprendizado e aprender todos aqueles nomes, que deixaram de ser um terror, para se tornar uma brincadeira que eu adorava. Recordo-me também que tínhamos provas orais, principalmente de tabuada. Éramos chamados sempre em ordem alfabética, eu ficava rezando para não ser chamada para responder a tabuada de 7 e de 8, pois sentia muita dificuldade.

Consideramos que essa forma de “aprendizagem” ainda hoje é adotada no ensino de Geografia, cuja ênfase é dada ao aprendizado das noções cartográficas como sendo o saber geográfico. Essas noções são importantes para a construção de uma alfabetização cartográfica do aluno, mas ainda são facilmente ensinadas pelas professoras como uma reprodução de como aprenderam com seus professores. Na atualidade, as professoras reconhecem em suas práticas necessidades para ensinar Cartografia, pela sua relevância com a identidade da Geografia, como também pela dificuldade em abordá-la de forma

significativa e contextualizada no processo de ensino-aprendizagem desse componente curricular, uma vez que se exigem habilidades que não foram desenvolvidas durante seus estudos:

Professora – 1º ano – Era professora polivalente. Ensinava todas as disciplinas a alunos da 4ª série do Ensino Fundamental. Contudo, limitava-me ao trabalho com o livro didático, principalmente nas aulas de Geografia, pois sempre tive dificuldade em ensinar Cartografia e coordenadas geográficas, visto que aprendi apenas a decorar nomes e a reproduzir mecanicamente noções cartográficas.

Ressaltamos que o paradigma da Geografia Tradicional ainda é uma referência que se faz presente na prática do professor, de maneira que esta é, geralmente, guiada pelas propostas sistematizadas nos livros didáticos, cujos conteúdos programáticos são sugeridos por órgãos ligados ao Estado, orientando o aprendizado da Geografia Escolar numa sequência de quadros (natural-humano-econômico). Realça-se, assim, a mera descrição dicotômica entre os seus múltiplos aspectos físicos, ligada ao ideário da corrente possibilista do discurso tradicional da Geografia.

Nesse sentido, o homem inscreve-se apenas como uma variável que modela e humaniza as paisagens geográficas numa visão descritiva que negligencia o processo pelo qual os homens dão significados às suas práticas sociais. Todavia, o presente discurso teve sua contribuição para a Geografia na medida em que elaborou uma nova maneira de demarcar a divisão do mundo, por meio de comparações entre lugares, sinalizando pontos comuns entre fenômenos e analisando a modificação da natureza realizada pelo homem, o que permitiu ressaltar a individualidade de cada paisagem no momento de generalizar as regiões (TONINI, 2003).

Desse modo, as regiões geográficas passam a ser definidas por características homogêneas, que em conjunto, forneceriam a unidade regional.

A nosso ver, as principais limitações da Geografia Tradicional derivam dessa ausência de reflexões a respeito do contexto político-epistemológico em que aflorou, o que conduziu a uma abordagem dos elementos naturais em si mesmos, como se a localização e a descrição da natureza não tivessem um significado específico para a sociedade moderna, qual seja o de algo que não era mais pura contemplação do universo, mas algo que, em primeiro lugar, vinha sendo instrumentalizado pelos homens (VLACH, 1991, p. 53).

Essa instrumentalização da natureza, referida pela autora, demonstra a condição fundamental que a Geografia ocupou diante da sociedade moderna: apoiada no capital e na possibilidade de dominação da natureza, manipulada segundo interesses econômicos e políticos. Essas relações, porém, não foram tratadas pela Geografia Tradicional. Além disso, conforme ideais positivistas, a natureza e a sociedade, temas trabalhados em Geografia, são tratadas por um único método, sendo assim negadas as especificidades das ciências humanas.

Abstraímos, então, que é preciso superar os limites da Geografia Tradicional na instituição escolar, reconhecendo o potencial da Geografia no tocante às reflexões críticas sobre as complexas transformações da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, das suas dinâmicas de organização, de possibilidades e de perspectivas para sobrevivência da sociedade humana.

Torna-nos evidente que, ao afastar-se do paradigma tradicional, a Geografia, numa acepção crítica, contribui para explicar as complexas transformações do mundo globalizado, concebendo o espaço geográfico como um produto/processo

histórico-social. A partir dessa conscientização, em sala de aula, é possível (e necessário) trabalhar a Geografia na perspectiva da compreensão da realidade vivida, tendo em vista a emancipação da sociedade, promovendo o exercício contínuo de pensar o novo e a compreensão da espacialidade do político em meio às suas relações sociais.

Porém, historicamente, o ensino de Geografia limita-se à exigência da capacidade de memorização, não desenvolvendo o raciocínio, a criticidade, o pensamento, entre outras funções mentais, mas compartimentando a realidade em física e humana, separando conteúdo de realidade. Na concepção de Vlach (1991, p. 70), porém:

Ensinar é, antes de mais nada, o trabalho do aluno com o saber, sob a mediação do professor. Ensinar geografia seria permitir que o aluno compreendesse que a nossa realidade é uma construção do social sobre a natureza (ou o espaço que já foi construído); uma construção internamente diferenciada. É esta diferenciação interna que não pode ser mascarada. Cumpre, então, perguntar por que ocorre o seu encobrimento. E aí se tem claro que a ideologia é um instrumento de dominação.

Todavia, em face de tal realidade, é possível verificar nos dias atuais o desejo das professoras em contribuir para uma formação mais significativa dos seus alunos, demonstrando a necessidade formativa para ensinar Geografia como algo que faltou à própria formação:

Professora - 3º ano - No meu trabalho tinha duas realidades diferentes e deveria buscar o melhor para aquelas crianças. Quando ia planejar minhas aulas lembrava-me da metodologia de algumas professoras de quando eu estudava e dizia

para mim mesma: tenho que trabalhar esse conteúdo de maneira diferente, quero que meus alunos participem das aulas, expressem suas opiniões, que não fiquem só sentados, copiando, com medo de falar, principalmente nas aulas de História e de Geografia, que na época era Estudos Sociais, em que tinha que aprender nomes de estados, capitais, fazer mapas, saber o clima, o relevo de lugares que nem conhecia.

Tudo isso era chato. Situações como essas me fizeram refletir profundamente sobre minha prática. Ao invés de trabalhar nomes de outros estados, formas de relevo e clima, por que não trabalhar conceitos partindo da realidade do aluno, mostrando o que está tão próximo dele? Creio que ele aprende mais.

Assim, compreendemos que a referida professora considera que se faz necessário o aprendizado de matrizes teórico-metodológicas de outros discursos geográficos, próximos ou não da abordagem pedagógica tradicional, para a busca de processos de ensino e aprendizagem de conceitos, que, conforme nosso entendimento, demonstram o imperativo de uma Educação Geográfica, da qual fazemos considerações a seguir.

Em direção a uma Educação Geográfica

Pensar o ensino de Geografia como um processo de *Educação Geográfica* (CASTELLAR, 2005a; PEREIRA, 2005; CAVALCANTI, 2006b) tem implicações diretas tanto nas práticas de sala de aula como nos processos de formação do professor. Ao termo Educação Geográfica, abstraímos o imbricamento do conteúdo geográfico e do seu sentido pedagógico nos processos de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, acreditamos ser possível a transição de um ensino que visa uma simples constatação e

descrição de fatos isolados para um que visa a compreensão da realidade, por meio das suas relações e dos seus conflitos.

Muito além da gênese da palavra (descrição da terra), compreendemos que por intermédio da Geografia é possível compreender como e por que os seres humanos modificam o espaço em que habitam por meio de suas relações, de uma dinâmica social e da indissociável relação homem-natureza.

Sabemos que a Geografia tem uma linguagem específica, a exemplo da Matemática e da língua materna, portanto, como afirma Kaercher (2001, p. 224), é preciso “‘alfabetizar o aluno em geografia’ para que, além de se apropriar do vocabulário específico, seja capaz de realizar a ‘leitura-entendimento do espaço geográfico’”. Recorrer à simples memorização de termos, nessa perspectiva, é insuficiente.

Para o autor, é preciso romper com a simples visualização/descrição conformista das paisagens, mas entender a lógica que está inserida em cada paisagem: como ela foi construída? Por que ela é assim?

Defende ainda que os conceitos não devem anteceder os conteúdos. Na verdade, esses é que devem propiciar que os alunos construam tais conceitos, dando aos alunos condições para que entendam as relações cotidianas, por exemplo, em vez de apresentar um conceito definido, pronto.

Nesse sentido, é preciso falar dos processos que dão origem às paisagens que vemos. Como exemplo, o autor argumenta que a existência de um país chamado Brasil, como também sua condição de subdesenvolvido, não pode ser considerada como algo estático/imutável, mas como uma construção produzida pelos próprios homens (KAERCHER, 2001). Desse modo, estaríamos

num caminho contrário à simplificação de generalizações da realidade, ainda presente no ensino da Geografia.

Esse ensino requer muito além da separação entre o físico e o social, requer a explicação de como o social produz a si próprio e sobre a natureza. A partir dessa redefinição do papel da Geografia, cabe-nos analisar até que ponto os livros didáticos continuam a disseminar a concepção de que a Geografia é a ciência do espaço, uma vez que esse livro didático ainda é o instrumento, por excelência, do professor em sala de aula, representando muitas vezes um comodismo por meio do uso de um material que, no lugar de mais um recurso, passa a ser orientador e guia do ensino. Sobre esse aspecto, Vlach afirma ainda:

Se, com certeza, a intensa polêmica travada entre os geógrafos permite-nos assegurar um relativo consenso quanto às insuficiências do localizar e do descrever fenômenos no espaço, a observação dos livros didáticos aponta sérios equívocos, desde a sua simples modernização, que por vezes lança mão dos indiscutíveis recursos tecnológicos, até a reiteração do espaço como o seu objeto de estudo (o que nem sempre fica claro), passando por uma concepção empobrecida da Geografia como aventura dos homens pelo espaço, terrestre e/ou sideral (VLACH, 1991, p. 87).

Compreendemos, assim, ser necessário que os professores assegurem aos alunos o saber pensar o espaço geográfico como condição e produto/processo das relações sociais, considerando primeiramente os níveis de desenvolvimento psicogenético (pensamento concreto e pensamento abstrato), e intervindo de forma a motivar, a despertar a curiosidade e a resolução de problemas, podendo inclusive partir do aparente, do perceptível, dos conhecimentos prévios, mas aprofundando-se em busca da construção de conceitos por meio da reflexão e da criticidade.

Para tanto, é preciso a utilização de vários recursos, didáticos ou não, a fim de expandir o acesso ao conhecimento, a diferentes pontos de vista, a pesquisas e a situações reais e próximas aos alunos, fugindo da reprodução de uma verdade única e absoluta. Para atender as perspectivas de tal mediação, o livro didático deverá privilegiar a linguagem discursiva, favorecendo o raciocínio e a reflexão em vez de pretender explicar e definir tudo por meio de textos resumidos, elaborados exclusivamente para tal material, apresentando muitas vezes erros ou limitações conceituais, além da ausência de uma funcionalidade nas práticas sociais.

Compreendemos, por exemplo, que para ler mapas não é necessário apenas localizar um elemento cartográfico, mas dominar o sistema semiótico da linguagem cartográfica e representar mentalmente sua mensagem. Conforme Castrogiovanni (2001, p. 35):

As atividades devem levar o aluno a ter que buscar generalizações, criar classificações, estabelecer categorias, construir signos, selecionar informações, escolher uma escala. Somente com tais atividades ele terá oportunidade de interagir com o espaço que está sendo codificado, desenvolvendo seu raciocínio lógico-espacial.

Portanto, para que o aluno possa dar significados aos significantes deve viver o papel de codificador antes de ser decodificador, e esta tarefa os cadernos de mapas por si só não propiciam.

O autor explica que devem ser considerados três aspectos para que o aluno consiga dar significado aos significantes: a função simbólica, o conhecimento da utilização do símbolo e vivenciar ou abstrair o espaço a ser representado.

Para a efetiva aprendizagem da cartografia é fundamental a compreensão do símbolo como representação gráfica, ou seja, dos símbolos que a criança constrói e que representam uma ideia de objetos, considerando o espaço da ação cotidiana da criança como sendo o espaço a ser representado. Desse modo, a criança poderá perceber seu espaço vivido, para, posteriormente, empregar símbolos e, em seguida, poder representá-lo, codificando-o. Ao reverter esse processo (reversibilidade), ela estará então lendo mapas.

Nesse processo, é importante considerar primeiro o espaço de ação da criança, onde ela está claramente inserida, para que ela possa então ir estabelecendo interações e, processualmente, abstrair espaços mais distantes por meio de generalizações e transferências, empregando, para tanto, deduções lógico-matemáticas.

É necessário refletirmos que geralmente os professores ensinam como foram ensinados, sendo necessária, então, uma ruptura na atual forma de ensinar Geografia, o que requer também uma ruptura na forma de conceber a Geografia, conforme nos fala:

Professora – 5º ano – Se buscarmos uma aprimoração maior nessa disciplina, teremos grandes inovações. Segundo a especialista Lana de Souza Cavalcanti, explicar conceitos geográficos não basta. “O educador precisa de reflexão e atualização constantes. A escola tem que ajudar o estudante a entender o espaço público como uma produção social, um direito e uma responsabilidade de todos”. Ela diz que uma turma tem que aprender a usar mapas, mas isso não significa que seja necessário decorá-los. O que importa é saber consultá-los (Revista Nova Escola, 2010).

Acredito no que ela diz, para isso precisamos mergulhar nas didáticas específicas, nem que seja assistir um programa

com temas relacionados com a disciplina, ler, usar as novas tecnologias, ou até compartilhar descobertas com os colegas.

Mesmo reconhecendo a necessidade de uma especialização em Geografia, optei em fazer para Psicopedagogia Institucional, pois desde o magistério me encantei por Psicologia, pois acho necessária essa formação para quem trabalha com crianças e adolescentes, seres em formação de personalidade. Hoje também sou especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais pela FAPI em 2010.

Tenho certeza que minha formação profissional não acabou, quem sabe cursarei Psicologia ou Geografia. Espero apenas que esse querer em ampliar minha formação não acabe nunca.

[...] Na escola privada que leciono, houve a implantação de ensinar aos 4° e 5° anos por disciplina, eu então fui ensinar Geografia. Sentia a necessidade de fazer um elo entre o conteúdo do livro com fatos geográficos atuais, assim as aulas eram sempre envolvidas com fatos locais ou até mais abrangentes, mas de maneira atual.

Hoje acredito que tenho a necessidade de uma melhor formação em Geografia, acredito que ela é necessária, pois muitas vezes estou eu, atuando como aqueles professores que nos faziam realizar aqueles grandes questionários. Sou consciente da necessidade de inovar as aulas de Geografia, mas preciso de mais suportes, auxílio, caminhos que eu possa avaliar e atuar com meus alunos. Sinto uma ausência em acompanhamentos pela parte pedagógica nessa disciplina, prioridades ainda são Português e Matemática. Mas também sei que essas disciplinas estão presentes, então por que não envolvê-las? Acho que muitas vezes não sabemos, não temos segurança.

A professora expressa no seu relato, conforme nossa interpretação, carências, dificuldades, desejos, expectativas, como significações de necessidades relacionadas a uma formação mais específica para ensinar Geografia, compreendendo ser imprescindível ao estabelecimento de relações entre desenvolvimento social, cultural, científico e tecnológico, por meio de inovações pedagógicas.

No mundo atual, cada vez mais intenso e de informações mais acessíveis por meio dos meios de comunicação, precisamos buscar conteúdos relevantes a ensinar em meio a essa tessitura global. Em Geografia, a seleção do que estudar não pode mais restringir-se a critérios físicos de descrição ou delimitação da área, mas deve partir de problemáticas, que serão situadas em um determinado espaço, sendo esse produzido pelo homem por meio das suas relações entre si e com a natureza. Nessa perspectiva, consideramos que:

Os problemas são das pessoas, dos homens na luta pela sobrevivência de acordo com sua cultura, sua história, seu desenvolvimento econômico e o quadro natural do lugar em que vivem. E as pessoas com seus problemas estão localizadas num determinado 'lugar'. Mas as explicações, as causas, os motivos não são encontrados apenas no local, nem no momento atual apenas. Devem ser buscadas também noutros níveis maiores, mais distantes, mais amplos e complexos (CALLAI, 2001, p. 60).

A seleção dos conteúdos deve considerar a realidade dos alunos da escola, para que então alcance e faça sentido a esses sujeitos, sendo capaz de permitir que o aluno se situe no mundo, compreendendo-o, e saiba como buscar as demais informações que precisa, dependendo também da questão metodológica.

O professor deve estar atento para a visão de mundo que está sendo expressa nas aulas. Uma vez que anuncia, em seu discurso, acreditar na construção de conceitos e no aluno como sujeito desse processo, esse professor deve ir além de conhecimentos estáticos, como uma paisagem pronta, mas considerar que uma sociedade construída pelos homens está marcada por suas ações e historicidade.

Porém, não raramente, percebemos que há ausência de uma orientação clara e segura do que ensinar nas diferentes

áreas de conhecimento, ocupando, o livro didático, a função de guia para o ensino.

Podemos verificar um exemplo comum dessa situação por meio dos ditos da Professora do 1º ano:

Professora – 1º ano – Hoje sou professora do 1º ano do Ensino Fundamental e, sinceramente, sinto falta de uma conscientização de nossa parte sobre a importância de alguns conteúdos para essa faixa etária. A escola em que trabalho adota os livros de Língua Portuguesa, Matemática e demais disciplinas e nós, professores, pesquisamos e selecionamos os livros que julgamos os melhores para nossos alunos, mas mesmo assim fico me questionando se só esses conteúdos e as metodologias que utilizo são suficientes para alfabetizar os meus alunos em relação às disciplinas de História, Geografia e Ciências. Observo também que existe uma frustração muito grande por parte do grupo de professores dessa série justamente pelo fato de não sabermos ao certo o que e como ensinar nessas disciplinas.

Por meio do trecho em destaque, verificamos que a professora expressa necessidades formativas referentes aos conteúdos e aos procedimentos metodológicos, comuns aos professores: o que e como ensinar? Que conceitos e conteúdos são adequados para ensinar Geografia? Como fazer essa seleção sem o apoio do livro didático?

Para tanto, acreditamos que não se trata apenas de ensinar os conteúdos, mas de desenvolver conceitos que são importantes, constitutivos da própria vida. Torna-se relevante, então, estudar as relações sociais que se estabelecem entre as pessoas e os distintos grupos sociais; o espaço diferenciado ocupado por um ou outro grupo; as atividades e as relações que se estabelecem; o tempo como presente vivo e passado vivido,

dimensões necessárias para o viver individual e em sociedade, a realidade do aluno (PEREIRA, 1999).

Ao discutirmos a realidade do aluno, não estamos considerando apenas o que está próximo em termos de espaço e tempo absolutos, mas em termos relativos, considerando suas vivências e experiências. Todavia, entendemos que a partir dessa realidade vivida podemos compreender os fenômenos, organizar as informações, para então abstrair o concreto na busca de explicações abstratas, de comparações, de generalizações a fim de que, partindo da apreensão da visibilidade concreta do real, seja possível abstrair a lógica do movimento de real para entender a produção do cotidiano de uma determinada realidade social, à luz de leituras dialéticas dos contextos históricos e sociais do mundo.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), uma das maneiras de se conceber o currículo é entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

Desse modo, o aluno deve ser considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura, recriando conhecimentos e construindo sua identidade pessoal e social.

Quanto ao planejamento curricular, há de se pensar na importância da seleção dos conteúdos e na sua forma de organização. No primeiro caso, é preciso considerar a relevância dos conteúdos selecionados para a vida dos alunos e para a

continuidade de sua trajetória escolar, bem como a pertinência do que é abordado em face da diversidade dos estudantes, buscando a contextualização dos conteúdos e o seu tratamento flexível. Do mesmo modo, há a necessidade de superar o caráter fragmentário das áreas, buscando uma integração no currículo que possibilite tornar os conhecimentos abordados mais significativos para os educandos e favorecer a participação ativa de alunos com experiências de vida e interesses muito diferentes.

Realçamos ainda que para realizar uma escolha competente do material didático o professor deve ter conhecimento dos discursos geográficos existentes, para ter condições teóricas em analisar suas propostas e buscar livros que sejam coerentes com uma abordagem crítica. Ainda assim, deverá o professor assumir-se como mediador das aprendizagens, propondo diversas atividades, com ou sem o apoio do livro, reconhecendo o aluno como sujeito desse processo.

Novas concepções sobre o processo de conhecimento, em que sujeito e objeto são concebidos em interação permanente, vieram modificar o modo de encarar o ato de aprender. A epistemologia, vista sob o ângulo da psicogênese e sociogênese, bem como as respectivas pesquisas no campo educacional divulgaram a compreensão de que existe uma lógica de quem aprende que é diferente da lógica de quem ensina, não se conseguindo mais aceitar o conhecimento como algo dado por alguém a outro ou como algo inerente ao indivíduo.

Conforme Vygotsky (1998), a passagem dos conceitos espontâneos – percepção imediata das propriedades externas dos objetos – para os conceitos científicos – elaborações que expressam abstrações, não sendo necessária a ação imediata – é realizada por meio de interações, portanto, não ocorre de forma espontânea.

Nessa perspectiva, a mediação do professor deve ocorrer processualmente, propiciando a construção e não a definição imediata do conceito. Para tanto, deve-se partir dos conhecimentos prévios dos alunos, para então haver problematizações e a introdução dos atributos múltiplos e essenciais do conceito em estudo, devendo este ser aplicado em diferentes situações de aprendizagem.

Sabemos que passos estão sendo tomados em busca de uma aprendizagem significativa. Acreditamos que isso ocorre em virtude de vários estudos sobre o tema como também pelo esforço de alguns educadores em ensinar na busca de uma educação de qualidade. Porém, também acreditamos ser necessária uma formação, inicial e continuada, que permita aos professores a construção de saberes para refletir criticamente sobre as exigências da educação para a formação dos cidadãos.

Diante do exposto, compreendemos que as necessidades formativas para ensinar Geografia revelam-se construídas nos contextos da vida escolar e profissional das professoras, sob forte influência de paradigmas não dialéticos, que ainda prevalecem nos materiais didáticos, nos conteúdos programáticos e nos programas do sistema educativo brasileiro. Portanto, as necessidades apresentadas pelas professoras constituem construções essenciais para o delineamento de práticas formativas, pautadas conforme as suas vivências dentro e fora da sala de aula.

A ênfase no caráter descritivo das práticas de ensino das trajetórias formativas dessas professoras refletiu em limitações/dificuldades no aprender e, posteriormente, no ensinar Geografia, pela ausência de reflexões sobre as imposições e transformações dos contextos político-econômicos de uma sociedade apoiada nos interesses do capital global.

Nesse sentido, tornam-se imprescindíveis reflexões e questionamentos sobre as complexas transformações da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, de sua dinâmica e modelo de organização político-econômico-social, evoluindo de um estágio de conhecimento geográfico e didático-pedagógico, que reduz a apreensão do movimento do real às suas aparências externas, em prol de uma prática educativa e Educação Geográfica progressista e transformadora.

Considerações finais

Em nosso trabalho, acreditamos serem essenciais atividades de formação que respondam às necessidades dos professores para um avanço qualitativo de suas práticas profissionais. Nesse sentido, apreendemos que o objetivo central da análise de necessidades formativas é o de investigar formas e conteúdos para intervir na formação, porém indo além da simples identificação, e sim buscando a compreensão, ajudando a clarificar a conceptualização da realidade tal como é e como deveria ser. Isso possibilita ao professor a análise das condições/limitações de sua trajetória formativa para que se assuma, também, como agente transformador dela. Assim, a análise de necessidades deslocar-se-ia da ideia de uma técnica que visa apenas racionalizar a planificação da formação, assumindo o papel de instrumento conscientizador.

A partir dessa compreensão, as concepções de necessidades de formação constituíram-se como singulares e plurais, particulares e partilhadas e foram por nós apreendidas no processo investigativo, que se desenvolveu num plano que toma as práticas docentes, presentes na formação das professoras, como também as constituintes das próprias atividades profissionais como terreno

da nossa investigação. Por outro lado, foram considerados os quadros de vida familiar, particular e social das professoras, que evocaram em suas narrativas situações formativas atreladas a fatos da cotidianidade, reconhecendo a formação como um processo de desenvolvimento global do indivíduo.

Com efeito, a apreensão do fenômeno “necessidades de formação” não pode restringir-se ao visível, ao que pode ser observado do exterior. A necessidade de formação é um juízo de valor cuja “autenticidade” tende a ocultar-se ao olhar e à consciência. Em ordem a diminuir o enviesamento provocado pelo uso de instrumentos de recolha preconcebidos e aplicados fora do contexto de trabalho, consideramos que precisamos mergulhar nas práticas dos atores, enquanto terreno privilegiado da criação de necessidades (RODRIGUES, 2006, p. 278-9).

Nesse sentido, consideramos que o objeto em estudo exige a contextualização, a apreensão na linguagem do cotidiano, a inclusão do significado dado pelos atores e a imersão do investigador a campo. Requer, portanto, abordagens compreensivas, em oposição às predominantemente descritivas, orientadas para apreender a complexidade das construções realizadas, sem o enquadramento de esquemas prévios.

As necessidades formativas para o ensino de Geografia expressam dificuldades/lacunas/exigências relacionadas ao planejamento/desenvolvimento das aulas, relacionadas diretamente, segundo as professoras, em necessidades/dificuldades/carências e desejos/expectativas de *formação cartográfica*, em compreender *conteúdos e conceitos geográficos*, em superar *procedimentos metodológicos* característicos do ensino tradicional, em buscar *aprofundamento teórico-metodológico*, em estabelecer relações entre *desenvolvimento social, cultural, científico e tecnológico* e em realizar *inovações pedagógicas*.

Essas construções apontam necessidades de formação para a docência em Geografia e sugerem reflexões acerca de possibilidades de formação e estudos sobre discursos pedagógicos que norteiam as práticas educativas; metodologia; aprofundamento de referencial teórico, no tocante ao temário geográfico; conteúdos e objetivos específicos da Geografia; desenvolvimento cultural, científico e tecnológico da sociedade na conjuntura atual; e inovações pedagógicas.

A análise das necessidades de formação do professor deve ser integrada num processo orientado para o desenvolvimento, articulando a avaliação do desempenho docente, a revisão do currículo e as estratégias de formação contínua. Nessa perspectiva, conhecer os problemas vividos e percebidos pelo professor constitui um contributo relevante, ainda que não único, nem linear, para repensar a formação e adequá-la às populações a que se dirige e, sobretudo, para obter o impacto pretendido sobre a prática profissional do professor.

Para tanto, torna-se crucial ouvir os professores acerca das suas próprias expectativas, interesses e carências, ajudando-o a definir e concretizar projetos de desenvolvimento profissional articulados com as reais condições de trabalho.

Diante do exposto, acreditamos que as professoras precisam participar de formações pertinentes às suas necessidades formativas, no intuito de compreender como elas foram construídas, de satisfazê-las ou mesmo de superá-las por meio de construções de novas necessidades, que vão se tornando mais legítimas após o estabelecimento de relações entre a própria trajetória formativa e as influências do sistema político-econômico e educativo.

Verificamos que as necessidades evidenciadas pelas professoras para ensinar Geografia foram construídas a partir dos contextos de suas práticas de ensino, presentes nas suas trajetórias escolares e profissionais. Portanto, constatamos a necessidade de capacitação pedagógica formal para que se possa conceber o fenômeno em estudo além do seu caráter descritivo, entendendo que se faz necessário pontuar reflexões e questionamentos sobre a dinâmica da produção do capital global, que veicula os seus interesses nos contextos em que frequentemente emergem necessidades formativas do sistema educacional.

Referências

- ALARCÃO, I. *Professor reflexivo em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. Brasília: Ministério de Educação e Cultura, 1999.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Geografia*. Brasília: MEC, 1997.
- BERTAUX, D. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal: EDUFRN, 2010.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução por Maria José Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.
- CALLAI, H. C. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? *Terra Livre*, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2001.

- CASTELLAR, S. M. V. (Org.). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2005a.
- CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Ed. da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.
- CAVALCANTI, L. S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 9 ed. Campinas: Papyrus, 2006b.
- DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRN, 2008.
- FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do Método Biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988, p. 17-34. (Cadernos de Formação, 1).
- FERREIRA, M. S. Currículo: que conteúdos são ensinados e aprendidos? *Linguagem, Educação e Sociedade*, Teresina, ano 12, n. 17, p. 9-20, jul/dez. 2007.
- GAMBOA, S. S. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). *Globalização, Pós-modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Associados, 2001.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 77).
- JOSSO, Marie-Christine. *A experiência de vida e formação*. 2. ed. rev. e ampl. Natal: EDUFRN, 2010.
- KAERCHER, N. A. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. O. (Org.). *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2001. p. 221-231.

- MARCELO, C. G. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992b.
- PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.
- PEREIRA, D. Geografia Escolar: uma questão de identidade. In: Rufino, S. M. V. C. (Org.). *Ensino de Geografia. Cadernos Cedex*. Campinas: n. 39, p 47-56, 1999.
- PEREIRA, R. M. F. A. *Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia moderna*. 3ªed. Florianópolis: UFSC, 2005.
- RODRIGUES, Â.; ESTEVES, M. *A análise das necessidades na formação de professores*. Lisboa: Porto, 1993.
- RODRIGUES, Â. *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Colibri, 2006.
- SACRISTÁN, G. J. O currículo: conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In.: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Comprender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SILVA, M. O. E. *A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar*. 2000. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- SOARES JÚNIOR, F. C. *Descobrimo o espaço: estudo da aquisição e desenvolvimento do conceito de espaço geográfico na 2ª série do 1º grau*. Natal, 1994. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1994.
- SOUZA, E. C.; PASSEGI, M. da C.; BARRETO, M. H. *Pesquisa (auto) biográfica e práticas de formação*. Natal: EDUFRN, 2008.

TONINI, I. M. *Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos*. Ijuí: Unijuí, 2003.

VESENTINI, J. W. Geografia crítica e ensino. In: OLIVEIRA, A.U. (Org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* 4. ed. São Paulo: contexto, 1994. p. 30-38.

VIEIRA, G. B. *Alfabetizar letrando: investigação – ação fundada nas necessidades de formação docente*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

VLACH, V. F. *Geografia em construção*. Belo Horizonte: LÊ, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



Este livro foi produzido pela equipe editorial
da Editora da Universidade Federal do Rio
Grande do Norte, em abril de 2018.

