

ARTIGO**A ABORDAGEM DA TEORIA GEOGRÁFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL
BRASILEIRO: REFLEXÕES, PROPOSIÇÕES E DESAFIOS**Anderson Pereira Portuguese¹, Edson Arantes Ramos²**RESUMO**

O presente trabalho traz uma reflexão teórica acerca dos reflexos da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a abordagem da teoria geográfica nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental. Observou-se como a Geografia vem sendo tratada como ciência e como disciplina na lógica das atuais avaliações oficiais da qualidade educacional e refletiu-se sobre alguns desafios que se impõem aos geógrafos educadores. Concluiu-se que atualmente há um conjunto de conteúdos que revelam uma forte tendência de ruptura do ensino de Geografia com sua tradição positivista. Esta mudança, trazida em grande parte pelos parâmetros oficiais, ancoram-se em correntes do pensamento científico consideradas contraponto à tradição descritivista/determinista da ciência em foco. O neo-marxismo, o (pós) estruturalismo e o humanismo se fazem presentes no discurso de renovação da disciplina, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido para que de fato a Geografia possa exercer seu papel transformador, nos moldes do que se espera de uma disciplina formativa, nos moldes de uma educação renovada, emancipatória e crítica. Concluiu-se ainda, que a teoria geográfica atualmente vem se renovando a partir dos novos desafios impostos pela educação no Brasil com os novos parâmetros de aprendizagem preconizados e das políticas públicas desenvolvidas.

Palavras-Chave: Geografia Escolar, Práxis Pedagógica, Qualidade de Ensino, Teoria e Método.

ABSTRACT

The objective of this research is to identify what are the tools used to develop Internet strategies for the world in constant technological advances and globalization, which increasingly are effective for developing competitiveness in order to reach as

¹ Doutor em Geografia pela Universidad Complutense de Madrid. Professor Adjunto do Curso de Geografia do Campus Pontal - Universidade Federal de Uberlândia. Professor Colaborador do Mestrado Profissional em Gestão de Negócios Turísticos – Universidade Estadual do Ceará. anderson@pontal.ufu.br.

² Mestre em Planejamento Regional e Gestão de Cidades pela UCAM/RJ. Professor Assistente da Faculdade Estácio de Sá de Vitória. edsongeo2000@gmail.com.

many people as possible. The research on ends is descriptive, it will describe the marketing strategies that are used in strategic planning, using an open questionnaire to collect data, with an interview. The study object of this paper is a company engaged in education more than 22 years in the Espírito Santo, and the research subject the Educational Director of the company where all the information that is required to be inserted in these virtual tools, passes through the endorsement of same. The results indicate that with a strategic marketing planning results in a positive way will be executed.

Keywords: Scholar Geography, Pedagogic Praxis, Teaching Quality, Theory and method.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz uma reflexão teórica acerca dos reflexos da criação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), criados pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação em 1997, durante a gestão do então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (PSDB, 1995-2002).

Embora a Geografia faça parte do currículo escolar desde meados do século XX, foi com a democratização do Brasil após o Regime Militar (1964-1985) que sua forma de ensino passou por significativa transformação. Outrora dominada por abordagens positivistas, com os PCNs a Geografia escolar passou a ser vista como uma disciplina formativa do núcleo central da educação básica, merecendo ser redefinida a partir de novos paradigmas, notadamente os consagrados pelo neomarxismo, o (pós) estruturalismo e o humanismo.

Neste texto, analisou-se ainda como a Geografia vem sendo tratada como ciência e como disciplina na lógica das atuais avaliações oficiais da qualidade educacional: Provinha Brasil³, Prova Brasil⁴, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) e refletiu-se sobre alguns desafios que se impõem aos geógrafos educadores.

³Avaliação diagnóstica do nível de aprendizagem aplicada pelo Ministério da Educação junto aos alunos do segundo ano do Ensino Fundamental em todo o país.

⁴Avaliação diagnóstica do nível de aprendizagem e rendimento escolar aplicada pelo Ministério da Educação de forma amostral, junto aos alunos do quinto e nono ano do Ensino Fundamental e, em etapa posterior, junto aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio em todo o país.

Para tanto, recorreu-se á análise documental e revisão bibliográfica para ter-se maior clareza sobre como a Geografia vem sendo ensinada e aprendida nas escolas brasileiras e, ainda, quais os fundamentos epistemológicos que dão sustentação e lógica analítica aos conteúdos atualmente trabalhados em salas de aula.

São muitos os desafios que ainda hoje se impõem aos geógrafos educadores. É necessário pensar em formas de assegurar uma formação ampla, crítica, contextualizada e pluriparadigmática para os graduandos em Geografia. Somente com uma formação mais sólida e em perspectivas mais plurais, suas práxis pedagógicas, serão de fato emancipatórias. Para os professores que já atuam em salas de aula, é sempre recomendável programas de formação continuada como forma de mantê-los atualizados e dotados de ferramentas adequadas para acompanhar as transformações que a educação contemporânea exige de seus profissionais.

Neste sentido, as reflexões sobre o tema proposto são sempre relevantes no sentido de dar subsídios para que os geógrafos educadores possam compreender melhor a lógica de construção dos conceitos fundamentais da Geografia constantes nos PCNs e, ainda, o sentido teórico de se propor no Brasil, o aprofundamento de determinados conteúdos e linhas teóricas para a abordagem dos mesmos. Espera-se contribuir com estas questões e, ainda, abrir novas linhas de reflexão para que o tema proposto para este texto seja ainda mais aprofundado.

2 GEOGRAFIA ESCOLAR BRASILEIRA: DA ABORDAGEM TRADICIONAL À REVOLUÇÃO CRÍTICA

Não é recente a discussão sobre as relações que se estabelecem entre a teoria geográfica e a prática pedagógica dos professores no Brasil. Esta discussão se deve ao fato de diferentes escolas geográficas terem produzido métodos e conceitos que influenciaram a maneira pela qual os estudantes aprendiam Geografia em sala de aula.

Esta disciplina vem sendo ensinada como uma cadeira isolada no Brasil desde o período Imperial, ainda que só posteriormente, durante o governo de Getúlio Vargas, ela veio a se tornar de fato um saber escolar reconhecido como indispensável à formação educacional no país (OLIVEIRA, 2003).

A Geografia escolar brasileira foi, em seus primeiros tempos, notadamente positivista. Ganhou contornos mais definidos após a criação da primeira graduação oferecida pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP em 1934, quando professores da Escola Lablacheana vieram da França para cá e lançaram as bases do pensamento geográfico francês no Brasil. Para aqueles professores, assim como para seu mestre Vidal de La Blache, a Geografia era uma ciência dos lugares e não dos homens.

Segundo Ferreira e Simões (1986), a Geografia Lablacheana, bem como suas ramificações que surgiram na década de 1960 (em seu conjunto, chamadas de Geografia Tradicional) o lugar e a região eram vistos como dimensões objetivas resultantes das interações do homem com a natureza. Mesmo reconhecendo o homem como sujeito das transformações históricas, os estudos da organização do espaço eram objetivos, buscando compreender as relações do homem com a natureza em uma perspectiva adaptativista, lembrando uma idéia de física social. As populações eram coisas objetivas e o espaço emergia desta objetividade, destituído de conteúdos subjetivos e ideológicos.

Na concepção lablacheana, lugar, paisagem e região, como territorialidade, se sobrepõem. Historicamente, o homem se liga aos lugares produzindo um instrumental técnico e cultural que atribui identidade a este lugar, criando padrões de comportamento que são passados de geração para geração. Daí a noção de “Gênero de Vida”: a identidade marcada pela interação homem e natureza.

A paisagem (com suas características construídas historicamente segundo o gênero de vida que lhe atribui identidade) é apontada como o elemento definidor da noção de região. De acordo com Moraes (1995), a região, para La Blache, tem a dimensão de uma realidade territorial concreta, e, desta forma, a chave para a compreensão

da diversidade do mundo centrava-se nos conceitos de paisagem e região. Nesta perspectiva, durante muito tempo a Geografia se prestou aos estudos da diversidade regional, buscando-se princípios gerais que explicassem as diferenças regionais.

Embora importantes transformações paradigmáticas tenham ocorrido na prática pedagógica dos geógrafos educadores durante a década de 1980, a escola positivista francesa ainda hoje influencia a práxis de muitos professores. As estratégias de ensino mais utilizadas pelos professores de orientação neopositivista baseiam-se em princípios unidisciplinares, de modo que os conteúdos ditos geográficos eram (e ocasionalmente ainda são) estudados de forma fragmentada, dissociada de sua relação com o todo e sem o aporte de conhecimentos de ciências correlatas em perspectivas interdisciplinares. Alguns saberes eram hierarquizados, de modo que recebiam mais ênfase do que outros tidos como menos relevantes.

Realizava-se (alguns ainda realizam) frequentemente a descrição objetiva de paisagens naturais e humanizadas de forma dissociada dos sentimentos das pessoas em relação aos espaços que ocupam (topofilia). Os professores de Geografia exigiam (alguns ainda exigem) dos alunos, a memorização de informações espaciais, além de relacionar fatos espaciais, fazer analogias entre eles, elaborar generalizações ou sínteses.

De acordo com Ferreira e Simões (1986), os princípios do positivismo lablacheano apregoavam que o observador, no ato da descrição, não pode confundir-se com o objeto de análise. Este princípio foi alimentado durante décadas pelo mito da neutralidade científica, baseado no qual se ensinava uma Geografia supostamente neutra.

Entretanto, as transformações ocorridas no mundo durante o período posterior à Segunda Guerra Mundial se incumbiram de mostrar que a Geografia Tradicional não poderia mais ser a referência de análise da ciência geográfica. A urbanização acelerada e sem controle em escala global, a revolução agrícola, a emergência de novas tecnologias, a criação de redes de comunicação, circulação e informação em escala planetária e principalmente o conflito de interesses entre o Capitalismo e o

Socialismo, entre outros fatores, mostraram que a história e a ideologia política exerciam papel crucial na configuração do espaço, tanto em escala local, quanto regional, nacional e mundial.

Os princípios metodológicos da Geografia Tradicional tornaram-se insuficientes para explicar as profundas transformações pelas quais o mundo passava, fruto da emergência e consolidação de novas ideologias políticas, econômicas e sociais. Lacoste (1989) foi, inquestionavelmente, um dos principais trabalhos de orientação crítica publicados no mundo com este teor de embate em relação à Geografia Positivista. Foi neste contexto que a Geografia Marxista (ou Crítica) emergiu e se consolidou, mostrando-se preocupada com as relações entre as sociedades, o trabalho e a natureza da produção e apropriação dos lugares e territórios.

A luta de classes passou, então, a ser a base de toda uma produção geográfica, que buscava mostrá-la por meio de estudos que evidenciavam o quão desigual era a sociedade capitalista. Assim, para os geógrafos de orientação marxista, não bastava explicar o mundo, mas sim agir para mudá-lo, dando ensejo à formatação de uma Geografia militante.

As transformações que ocorreram na forma de entender e pensar os rumos da Geografia Crítica no âmbito dos grandes centros de pesquisa chegou algum tempo depois às escolas, onde esta visão de militância acadêmica trouxe mudanças nas formas de interpretar as categorias de análise: espaço, território e paisagem. No Brasil, as mudanças curriculares que esta Geografia provocou nos anos 1980 foram consideradas inadequadas pelo poder militar estabelecido no governo federal. Além de atentar contra os interesses dominantes naquele período. O criticismo geográfico foi acusado de trazer análises sociais e econômicas indesejáveis à manutenção da ordem social. Afirmavam ainda que as visões de mundo, da produção e do trabalho propostas pela Geográfica Crítica não estavam ao alcance da faixa etária dos alunos.

Porém, mesmo perseguida e tolhida, a Geografia Crítica trouxe avanços nas reflexões escolares sobre ideias como apropriação e produção do espaço,

desigualdades regionais na distribuição da renda e de riqueza, divisão social e territorial do trabalho, entre outras. Ainda hoje, categorias de análise da Geografia Crítica, como modos de produção, meios de produção e força produtiva, são instrumentos importantes para a percepção dos alunos sobre seu papel e sua posição social.

3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Durante a década de 1980, a educação brasileira sofreu influências de novas escolas pedagógicas que, mal interpretadas e mal aplicadas, não surtiram os efeitos desejados no que se refere ao processo de aprendizagem. Segundo Taille, Oliveira e Dantas (1992), estes foram os anos áureos da tendência sócio interacionista, ou construtivista, que surgiu a partir dos estudos de Lev S. Vygotsky⁵. A proposta vygotskyana foi adotada por muitas escolas sem o devido embasamento teórico-prático, possibilitando tão somente práticas baseadas no “pode tudo” e não em uma produção contextualizada do conhecimento.

Após a assinatura em 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, o Ministério da Educação lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) como forma de oferecer aos educadores de todo o Brasil, parâmetros para a construção de grades curriculares que contemplassem conteúdos relevantes para uma práxis social pautada no exercício da cidadania, no multiculturalismo, no apreço à democracia e na construção de uma sociedade mais participativa do ponto de vista político.

A Geografia foi apresentada nos PCNs como uma ciência dotada de instrumentos teóricos e práticos relevantes para a construção de uma nova visão de cidadania, oferecendo importantes contribuições para os alunos que, com ela, podem ampliar

⁵ Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 1896 na Bielorrússia. Gradou-se em Direito em 1917 e foi professor de Psicologia e Literatura em Gomel. Faleceu em 1934, mas seu trabalho só ganhou notoriedade após a queda do poder Stalinista na Rússia em 1956. Em 1982 o governo russo publicou sua obra completa. Seu pensamento inovador se converteu em um dos pilares da Pedagogia e da Psicologia Social no século XX (PORTUGUEZ, 2010).

suas percepções sociais, adotando novos valores pessoais e coletivos focados na sócio interatividade.

Para tanto, a dimensão subjetiva dos indivíduos foi incluída no universo analítico da Geografia, que passou a se interessar pelas relações afetivas e pelas mediações simbólicas que se estabelecem entre as pessoas e os lugares onde vivem, trabalham e visitam por ocasião de suas práticas de lazer. Esta nova forma de abordagem resultou da inserção no ensino, de princípios estruturalistas, humanistas e pós-modernistas, que em verdade, são paradigmas teóricos que foram incorporados à práxis pedagógica, embora reconhecidamente possuam diferenças significativas em relação ao pensamento Crítico.

Neste contexto, o humanismo surgiu como referência teórica para uma nova prática pedagógica dos professores de Geografia e também de outras disciplinas, que foram incentivados a trabalhar com seus alunos as três dimensões da percepção: o “eu comigo mesmo”, o “eu com o outro” e o “eu com o meu entorno espacial”. A Educação ambiental ganhou fôlego e passou a ser incentivada em todos os níveis de ensino e a partir de diversas disciplinas, sobretudo Biologia (ou Ciências) e Geografia. Mais recentemente, uma quarta dimensão vem se incorporando a estas três: o “eu com meu entorno espiritual”.

Esta postura da Geografia escolar rompeu, ao mesmo tempo, com a *pseudoneutralidade* do positivismo e com a ortodoxia do (neo)marxismo, mas manteve algumas contribuições consideradas relevantes, trazidas por estas escolas geográficas. Não foi, portanto, uma ruptura radical, fato que agradou a alguns docentes e, em contrapartida, desagradou a muitos outros que desejavam uma Geografia mais militante. Como resultado, muitos preceitos positivistas e marxistas permaneceram (e ainda hoje permanecem) visíveis em textos e livros didáticos utilizados em sala de aula.

Portanto, em linhas gerais, a proposta trazida pelos PCNs se apoia intencionalmente em uma visão híbrida dos paradigmas da Geografia, sendo clara a intenção de

valorizar as correntes e escolas que se firmaram no cenário acadêmico após a revolução crítica do período pós-Segunda Guerra Mundial.

Entretanto, há de se lembrar que ainda hoje existe um notável hiato entre o que se pretendeu com os PCNs e o que de fato se estuda e se ensina nas escolas brasileiras. Não se trata de uma proposta implantada em seu todo, até mesmo porque as mudanças logradas pelo pensamento geográfico nos meios acadêmicos tardam muito para atingir as salas de aula. Em boa parte do Brasil, os professores ainda apoiam suas aulas fundamentalmente nos livros didáticos, que ainda hoje são descritivistas e com conteúdos abordados de forma muito tradicional.

A abordagem geográfica proposta pelos PCNs, além de informar, deve apresentar um caráter formativo, com conteúdos significativos para se entender o mundo e, a partir desta compreensão, transformá-lo. Para isto, os autores dos PCNs pretenderam produzir intencionalmente um conjunto de documentos pluriparadigmáticos, abertos a um trabalho multidisciplinar e transubjetivo. Alguns destes conteúdos ultrapassam os limites das disciplinas e, para sua abordagem, foram propostas ações interdisciplinares. São os chamados “Temas Transversais”: ética, educação ambiental, educação sexual, pluralidade cultural e outros.

Os defensores dos PCNs advogam que os saberes comumente trabalhados em sala de aula de forma objetiva são, na perspectiva dos “novos” parâmetros, vistos como fenômenos dinâmicos e complexos. Isto porque a cada dia, as redes de relações (entre pessoas, entre firmas/organizações e entre territórios) se mostram revestidas de tal complexidade que exige da Geografia, uma abordagem também complexa.

Vlach (2003) propõe que é necessário aprender a compreender por meio de um pensamento crítico e aberto aos sentimentos humanos. A ideia é fazer nascer daí, uma prática contextualizada, com discussões associadas a outras ciências, buscando romper com o exclusivismo das abordagens tradicionais, que dêem aporte a conhecimentos relevantes para uma percepção de mundo comprometida com mudanças sociais relevantes (KANISKI; GIORIZZATTO, 2007).

No entanto, o caminho para uma melhor *práxis* pedagógica não tem sido fácil: livros didáticos com abordagens ainda descritivistas, apego a métodos expositivos, exercícios que reforçam o domínio de informações ao invés de sua contextualização, avaliações meramente mensurativas– quantitativas, entre muitos outros fatores.

Entre a teoria e a prática pedagógica dos professores de Geografia, há um amplo caminho a ser percorrido. As universidades e órgãos municipais e estaduais de educação têm oferecido programas de formação continuada para os professores, na crença de que uma vez sensibilizados, estes possam se empenhar em focar suas práticas pedagógicas em perspectivas mais humanizantes.

Para que os objetivos pedagógicos da Geografia possam ser alcançados, propõe-se a incorporação de ferramentas didáticas que fortaleçam o sócio interacionismo (que concebe o conhecimento produzido no processo de interação entre o sujeito cognoscente e o objeto a ser conhecido): valorização das experiências, a análise das vivências comunitárias, os trabalhos e pesquisas de campo, atividades e/ou projetos interdisciplinares e outros(KANISKI; GIORIZZATTO, 2007).

Considera-se também importante, a valorização das iniciativas de formação continuada, participação de professores em eventos acadêmicos, ampla discussão da educação nos cursos de graduação, incentivo à prática de campo em todos os níveis de ensino, pesquisas realizadas pelos docentes sobre suas próprias práticas pedagógicas, entre outros.

4 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA GEOGRAFIA

A Geografia é apresentada pelos PCNs como uma ciência de grande importância para a compreensão de como as sociedades interagem entre si e, em um contexto mais particular, com a natureza na construção dos espaços que ocupam. Contribui com a análise das singularidades dos lugares, com foco não só nas formas de uso e ocupação do espaço, mas também na formação de identidades e na constituição de

relações de (re)produção destes lugares a partir de contextos locais, regionais e em escalas mais amplas.

Estas análises se focam não só em suas consagradas categorias de estudo (espaço, território, paisagem, região e lugar), mas também no tempo histórico e na cultura própria de cada sociedade. Na atualidade, a Geografia busca rever conceitos que foram historicamente introduzidos no Brasil a partir de pressupostos positivistas. A adoção pelos PCNs de uma postura teórica claramente focada na chamada Geografia Nova, fortalece os ideais humanistas de pensadores desta ciência, bem como traz ainda algumas contribuições do pensamento neo-marxista.

Categorias de análise como lugares paisagem, são fortemente impregnadas por representações simbólicas que se constroem juntamente com a materialidade do mundo vivido, de modo a notar-se um deslocamento da concepção abstrata de espaço para o cálido conceito de lugar (PORTUGUEZ, 2010).

Tanto o conceito de lugar (como expressão espacial do mundo vivido e sentido), quanto o conceito de paisagem (como a porção do espaço percebida pelos sentidos sensoriais), se aproximam das proposições teóricas de Milton Santos (1996). Os PCNs fizeram recuperar o conceito de lugar como o lócus da vida cotidiana, onde os seres humanos sobrevivem, se relacionam, trabalham, vivenciam conflitos e, contraditoriamente, se globalizam e resistem às imposições da globalização, entre outros processos.

Quanto à ideia de região, Haesbaert (2010) mostra de forma bem clara que esta passa frequentemente por transformações que à ela dão sopro de vida e, ocasionalmente, a condenam à morte. Para este mesmo autor, embora existam diferentes concepções de região entre as distintas escolas geográficas, ainda persiste uma percepção neo-positivista de região como um fundamento político para a gestão do território.

Embora os PCNs tragam uma proposta de análise que vai para além do pragmatismo que envolve a ideia de região, a ruptura com o caráter tradicional não

teve seu caminho teórico-metodológico devidamente explicitado. Vê-se claramente influências advindas do neo-marxismo, do (pós) estruturalismo e do humanismo. Como resultado, surgiram nos textos didáticos as noções de regiões culturais (sob visão estruturalista), regiões econômicas/regiões naturais (sob visão neo-positivista), regiões administrativas (sob visão pragmática), desigualdades regionais (sob visão neo-marxista), macrodivisões regionais do mundo e outras formas de organização regional.

O conceito (pós) ratzaliano de território (que balizou o conceito clássico de Estado-Nação) embalou inúmeras análises geográficas nos séculos XIX e XX. Com a consolidação da globalização no chamado período técnico-científico e informacional (SANTOS, 1996), a noção de território passou a conviver com a lógica das redes que desenvolveu a instantaneidade e a simultaneidade do/no mundo atual (VLACH, 2003). Na esteira da emergência do conceito de lugar, o território passou a ser utilizado para estudos e análises referentes às disputas espaciais presentes na vida cotidiana: disputas fundiárias, domínios de fatias das cidades por gangues urbanas, territórios de narcotraficantes e outros exemplos.

Também neste caso, há de se ressaltar a influência neo-marxista, humanista e (pós)estruturalista nos conteúdos propostos (considerados no todo), pois não se trata apenas de estudar as fronteiras e a soberania das nações, mas toda uma complexa gama de disputas pelo uso e apropriação do espaço pelos mais diversos grupos sociais, permitindo aos professores, as mais variadas abordagens, sob o manto dos mais diversificados métodos.

Com toda esta gama de abordagens permitidas pelas categorias de análise da Geografia, as próprias noções de espaço e de ciência geográfica se reconstróem em sala de aula. A Geografia que hoje se estuda nas escolas tende a apresentar uma mudança significativa em seu conteúdo, em sua metodologia de análise e nos resultados da aprendizagem, mas contraditoriamente, ela ainda se vê presa a concepções tradicionais arraigadas em um modelo bastante questionável de ensino.

Segundo Almeida e Passini (1994, p.10) os princípios constitutivos da noção de espaço (pela criança) se edificam:

- a) Por um processo psicossocial, no qual ela elabora conceitos espaciais por meio de sua ação e interação em seu meio;
- b) Pelo aprendizado espacial no contexto sócio cultural da sociedade moderna, como instrumento necessário à vida das pessoas, com o domínio de conceitos e de referenciais espaciais para o deslocamento, ambientação e formação de visão crítica do seu espaço social;
- c) O preparo para o domínio espacial, é em grande parte, desenvolvido na escola, assim como o domínio da língua escrita, do raciocínio matemático e do pensamento científico, além do desenvolvimento das habilidades artísticas e educação corporal.

Diante do exposto, constata-se o importante papel da Geografia escolar, que efetivamente participa da formação intelectual e social da criança desde as séries mais iniciais de sua escolarização. Ainda há um longo caminho de mudança para se lograr de fato uma transformação no repertório do que se ensina, mas vê-se que os caminhos estão postos e tendem a conduzir as escolas para uma reflexão mais crítica do papel desta ciência na formação intelectual e política dos alunos.

5 O ENSINO DA GEOGRAFIA: POSSIBILIDADES E ATRAVESSAMENTOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A necessidade de se (re)pensar a prática docente do profissional de Geografia e os processos de apropriação do conhecimento nos dias atuais, se configura como reflexão importante ante os desafios relativos aos rumos da escola. O fracasso no processo ensino-aprendizagem, em muitos casos, é atribuído ao papel desempenhado pelo professor no cotidiano escolar, às péssimas condições de trabalho enfrentadas, ao quadro de vulnerabilidade social em que o aluno é imerso,

enfim, há um somatório de fatores que devidamente assinalados e contextualizados, indicam dos atravessamentos enfrentados pela educação.

Algumas estratégias vêm sendo adotadas no sentido de se elaborar diagnósticos mais precisos junto aos processos educativos nas duas últimas décadas no Brasil. O desenvolvimento de sistemas de avaliação da educação básica no Brasil é algo recente. Exceto as avaliações da pós-graduação através da Capes, as políticas públicas de educação no país eram implementadas sem qualquer tipo de avaliação sistematizada (CASTRO, 2009). Ao longo da década de 90 foi instituído um complexo e abrangente sistema de avaliação educacional – o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem e mais recentemente a Provinha Brasil e a Prova Brasil.

Na atualidade essas avaliações, com distintas características e possibilidades quanto aos usos dos seus resultados, possibilitaram através dos dados obtidos, o balizamento, formulação e implementação de políticas educacionais no país nos últimos anos (CASTRO, 2009).

Os conhecimentos geográficos nas séries iniciais, enquanto saberes específicos, não são cobrados enquanto saberes estruturantes no processo ensino-aprendizagem, pois são dados ênfase ao percurso da alfabetização, letramento e operações básicas com os números. Entretanto, nas avaliações do Enem e Enade os aspectos relativos ao conhecimento geográfico aparecem na perspectiva da transversalidade e interdisciplinaridade do conhecimento.

Importante ainda analisar que os preceitos geográficos abordados nas avaliações são trabalhados na perspectiva que ambas – transdisciplinaridade e interdisciplinaridade – se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Libâneo (2001) enfatiza a necessidade de modificar a ideia de uma escola com uma prática pluridisciplinar para uma escola interdisciplinar como condição para que o aluno possa dialogar com os assuntos e

problemas da vida real da sociedade (global e local) de forma não estanque, fechada e fragmentada.

Evidente que os aspectos associados à experiência espacial são trabalhados no contexto escolar, afinal, somos seres histórico-geográficos, e como tais é impossível pensar as crianças sem considerar sua dinâmica espacial como preconiza Costa (2012), quando enfatiza que, é com a experiência espacial, que a vida vai sendo reinventada por esses sujeitos, ganhando uma dimensão única a partir do acontecer solidário, do geografar-com-o-outro.

Ainda nessa perspectiva deve-se considerar alguns elementos importantes dentro da reflexão acerca da prática pedagógica circunscrita ao ensino da Geografia. Tais reflexões perpassam inexoravelmente pela discussão espacial como possibilidade do aluno (res) significar o ato de apreender e se apropriar do conhecimento. Retomando alguns pressupostos da prática do ensino da Geografia no contexto escolar, Santos (2004), ao descortinar a dimensão espacial do cotidiano, infere que o entendimento do conteúdo geográfico contribui pra o necessário entendimento (e talvez teorização) da relação entre espaço e movimentos sociais como condição e convite para a ação, pois segundo ele, nada fazemos que não seja a partir dos objetos que nos cercam.

Para Massey (2008) é preciso retirar do discurso geográfico a visão do espaço como algo estático, fechado, como uma representação. Ele propõe um novo conjunto de ideias, em que o espaço é considerado produto das (inter)relações, como possibilidade de existência das multiplicidades e como processo.

Redimensionar esses pressupostos junto ao ensino da Geografia possibilita ao professor estabelecer as devidas relações de contexto, tão necessárias para a promoção de uma aprendizagem que possa ser verdadeiramente significativa, de maneira a promover o processo emancipatório do aluno frente aos desafios contemporâneos, enquanto seres em transformação e co-responsáveis também pela realidade. A objetivação do ensino da Geografia por meio de estudos contextualizados com o espaço em sua cotidianidade permite ao professor construir

percepções diversas de homem e de sociedade e sua relação com o espaço geográfico.

Na mesma medida, Costa (2010) analisa o fato de que, por sermos seres históricos-geográficos, seria impossível pensar a criança em seu processo de interação com o meio-técnico-científico e informacional descolada do caráter indissociável da relação entre o processo de humanização e a construção do espaço geográfico.

A tradicional postura da Geografia e do professor que baliza todo seu instrumental teórico-metodológico em práticas que privilegiam os dados, as informações, o elenco de curiosidades, os conhecimentos gerais, as localizações (OLIVEIRA, 2006) já não cabe mais frente ao dinamismo dos processos de construção do conhecimento. Como salienta Branbat(1989), o discurso descritivo (até determinista) da Geografia acaba eliminado, no contexto escolar, a sua forma constitutiva e toda a preocupação com a explicação. Segundo o autor a primeira preocupação é descrever em lugar de explicar; inventariar em lugar de analisar e de interpretar. Tal postura do professor diante do conhecimento acaba por reforçar o caráter enciclopédico e despolitizado do conhecimento geográfico.

Entretanto, não basta que o professor de Geografia incentive o aluno a buscar a informação junto ao próprio livro didático, jornais, televisão, vídeos, *internet*, e outros, mas também dotá-los de elementos cognitivos capazes de analisá-las e apropriá-las de forma crítica e emancipatória. Tais elementos estão em consonância com que Libâneo (2001) preconiza ao analisar a nova escola e as novas atitudes docentes frente ao processo ensino-aprendizagem quando afirma que é necessário desenvolver capacidades cognitivas e operativas, no sentido de possibilitar ao aluno não somente selecionar informações, mas principalmente, internalizar instrumentos cognitivos, ou seja, o saber pensar reflexivo para aceder ao conhecimento.

Em se tratando do ensino da Geografia nas séries iniciais, torna-se um grande desafio o processo ensino aprendizagem. A necessidade de transcender o caráter descritivo e enciclopédico de muitos profissionais da área se apresenta como condição *sine qua now* no processo ensino-aprendizagem, como forma de romper a

visão tubular da ciência moderna que, ao privilegiar a especialização do saber, dificultou o estabelecimento das devidas relações de contexto (MORIN, 2002).

Uma das possibilidades de se buscar os processos de contextualização dos fenômenos geográficos é retomar, com as devidas preocupações tempo-contextuais, os conceitos clássicos e estratégicos como espaço, território, região, paisagem e lugar, que sofrem constantes (re) interpretações como maneira de elucidá-los, uma vez que demarcam o campo teórico em torno do qual os professores atuam (LOPES; VASCONCELLOS, 2005).

Em um viés mais estruturalista/pós-estruturalista, uma outra estratégia interessante a ser agregada no processo de ensino aprendizagem da Geografia é a interpretação da cultura como elemento constitutivo do ser humano. Bakhtin (1988) afirmou que o homem só sente sua humanidade se estiver inserido num contexto social, pois o seu nascimento marca mais do que um nascimento no espaço-tempo, ele marca também um nascimento histórico.

Cada ser humano é tecido pela cultura que o envolve, [...] que o penetra e o tece [...]. Cada ser humano é socialmente marcado o que implica especificidades diversas, relativas ao grupo e épocas históricas, a projetos pessoais próprios, diversificados [...], portanto relativas aos seus espaços, lugares e territórios (LOPES; VASCONCELLOS, 2005, p. 33).

Tuan (1983), em reflexão semelhante na sua mais importante obra, considerada uma das bases de sustentação da Geografia Humanista, remete-nos a lugares presentes no cotidiano das crianças em suas fases iniciais de vida, e também nos leva à presença do outro que, dialeticamente, ajuda-nos a construir significados para esses espaços. Nessa perspectiva, os espaços lentamente vão se tornando lugares para os indivíduos, que nessa relação subjetiva, passam a se dotarem de valores e inserem-se na Geografia social do grupo. Assim, as coletividades passam a perceber o lugar como base, como sua expressão, como espaço vivido (LOPES; CLARETO, 2007).

Daí a importância de os professores reportarem-se às categorias clássicas da Geografia na condução dos processos de ensino e aprendizagem, utilizando-as

como possibilidades interpretativas e de análise. Nessa perspectiva, o lugar onde o aluno vive reveste-se de grande importância por representar possibilidades reais, concretas de socialização e criatividade, de modo que o processo de diálogo com o espaço oferece influências na construção das estruturas sensoriais e intelectuais da criança (LOPES; CLARETO).

Vygotsky (1991) compartilha dessa perspectiva ao demonstrar que os seres humanos apresentam uma relação mediada com o ambiente em que estes vivem a partir da internalização de signos de seus entornos, que serão gradativamente arranjados em um sistema simbólico interno. Através desses processos, a nossa percepção de mundo vai se edificando no diálogo constante com os signos e atribuições de significados. Vygotsky entende que os processos de mediação simbólica, caracterizados pela relação do homem com o mundo, se configuram como elemento fundamental para o desenvolvimento de cada indivíduo.

São esses contextos e atravessamentos do cotidiano é que a escolar se reinventar na prática pedagógica. Os saberes curriculares, os procedimentos didáticos - pedagógicos, entre outros, se configuram a escola como espaço de potência. Para Lopes e Clareto (2007) essas os atravessamentos representam forças que nos atravessam o mundo e nos atravessam, forças que constituem o mundo e nos constituem no mundo.

6 AGORA CONCLUINDO

Com base no objetivo geral proposto para este artigo, realizou-se um breve balanço teórico sobre as relações teoria/práxis pedagógica no ensino de Geografia, tendo as escolas de Educação Fundamental como universo aplicativo das argumentações aqui realizadas.

Ficou claro que os PCNs nortearam a renovação do leque de conteúdos escolares da Geografia a partir do último quartel da década de 1990. As correntes de

renovação do pensamento geográfico que surgiram como contrapontos ao positivismo e ao neopositivismo a partir do final da Segunda Guerra Mundial, tornaram-se as grandes referências dos PCNs, que embora tenham mantido os conceitos clássicos da ciência, aportaram métodos renovados, por meio da inserção do referencial de análise do humanismo, do neomarxismo e do (pós) estruturalismo.

Partindo destes novos pressupostos, o estudo da Geografia como ciência e como disciplina escolar descortina elementos da realidade social e sua configuração espacial. Nas escolas, é possível que seu ensino se dê por meio de metodologias que articulam os objetivos convencionais das instituições de ensino (transmissão – assimilação ativa dos conteúdos escolares, desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo) e, ao mesmo tempo, observar as exigências postas pela sociedade comunicacional e informática.

O fato é que os desafios que se impõem às escolas contemporâneas são grandes, pois elas não se apresentam mais como únicas detentoras do saber. Entretanto, as escolas permanecem sendo o *locus* privilegiado da aprendizagem formal, onde ocorre a construção de conhecimentos espaciais voltados para compreensão das formas pelas quais as sociedades organizam seus espaços.

Para que os processos de construção do conhecimentos e efetivem na práxis pedagógica dos professores de Geografia, as categorias de análise do espaço e suas representações devem ser submetidas aos processos de apropriação pelo aluno, observando os princípios básicos fundamentais que o ajudam na construção de sua noção de sócio espacialidade.

Sobre as possibilidades e atravessamentos do ensino da Geografia, é preciso superar, como enfatiza Straforini (2004), o desencontro teórico-metodológico da Geografia com a educação, que para ele reside na incompreensão de correntes como o construtivismo, do sócio construtivismo, e da Geografia Crítica, cultural e humanística junto, principalmente às escolas da educação básica.

Enfim, a Geografia como elemento de reflexão e análise da realidade se coloca também em constante (re)significação do seu papel como ciência que contribui de maneira significativa na formação emancipatória do aluno como protagonista de seu espaço-tempo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R.D. de; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 1994.

CASTRO, Maria Helena G. **Sistema de Avaliação da Educação no Brasil: avanços e novos desafios**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>; <www.scielo.br>. Acesso em: 21/09/2012.

FERREIRA, C. C.; SIMÕES, N. N. **A evolução do pensamento geográfico**. Lisboa: Gradiva, 1986.

HAESBAERT, R. **Regional, global: dilemas da região e da regionalização na Geografia contemporânea**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

KANISKI, A. L.; GIORIZZATTO, J. C. **Processos emancipatórios: conectando saberes e fazeres**. Vila Velha: NEP, 2007.

MASSEY, D. B. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

LACOSTE, Y. **A Geografia: isto serve em primeiro lugar para fazer a guerra**. Tradução de Maria Cecília França. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1989.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, J. J. M.; CLARETO, S. M. **Espaço e educação: travessias e atravessamentos**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marins, 2007.

LOPES, J. J. M. e VASCONCELLOS T. **Geografia de Infância**: Reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

MORAES, A. C. R. **Geografia**: pequena história crítica. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

MORIN, Ed. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. Tradução de Flávia Nascimento. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

OLIVEIRA, Lívia de. **Novos desafios na formação do professor de Geografia**. Vitória: *Revista Geografares* – Universidade Federal do Espírito Santo, nº 4, p. 61-64, 2003.

OLIVEIRA, M. M. de. **A Geografia Escolar**: reflexões sobre o processo didático-pedagógico do ensino. Florianópolis -SC: *Revista Discente Expressões Geográficas*, nº 02, p.10-14, 2006.

PORTUGUEZ, A. P. **Geografía Humana del Bajo Río Doce**. Uberlândia: Assis, 2010. Disponível em: < <http://assiseditora.com.br/geohumana/index.html>>. Acessado em 31 de ago. 2012.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996;2004.

TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon**. São Paulo: Summus, 1992.

TUAN, YI FU, **Espaço e Lugar**. São Paulo : Difel,1983.

VLACH, V. R. F. **Ensino de Geografia e pós-graduação no Brasil**: considerações preliminares. *Geografares*; Vitória, nº 4, p. 133-138, 2003.