

# **A GEOGRAFIA E A REALIDADE ESCOLAR CONTEMPORÂNEA: AVANÇOS, CAMINHOS, ALTERNATIVAS**

Lana de Souza Cavalcanti  
Universidade Federal de Goiás

## **A tarefa de ensinar Geografia na escola básica**

O que preocupa o professor na atualidade? Que perguntas ele se faz? O que o aflige? Quais são os desafios ele quer e precisa enfrentar? Que questões permanentes são específicas do professor de Geografia? Como ele concebe seu trabalho e o papel social que exerce? Pela experiência com os professores, ao ouvir seus testemunhos, ao observar suas práticas, é possível perceber que seus questionamentos giram em torno de “estratégias” ou “procedimentos” que devem adotar para fazer com que seus alunos se interessem por suas aulas, para conseguir disciplina nas turmas, para garantir autoridade em sala de aula, para convencer os alunos da importância da Geografia para suas vidas. Ou seja, os professores de Geografia estão, freqüentemente, preocupados em encontrar caminhos para propiciar o interesse coletivo dos alunos, aproximando os temas da espacialidade local e global dos temas da espacialidade vivida no cotidiano.

Em razão das inúmeras dificuldades que enfrentam no trabalho, alguns professores se sentem inseguros e se fecham em uma atitude conservadora: optam por manter os rituais rotineiros e repetitivos da sala de aula, desistindo de experimentar caminhos novos. Outros pautam seu trabalho pelo desejo permanente de promover a aprendizagem significativa dos conteúdos que ensinam, envolvendo seus alunos e articulando intencionalmente seus projetos profissionais a projetos sociais mais amplos. Estes últimos não buscam simplesmente recursos técnicos, receitas para um bom ensino, como muitas vezes se diz. Eles têm intuição de que isso não basta, pois os desafios que necessitam enfrentar não são simples e passíveis de se resolver com receitas; ao contrário, são complexos e requerem orientações teóricas seguras, conhecimento da realidade e dos processos da escola, convicções sobre modos de atuação nessa instituição.

A análise mais detida das preocupações dos professores de Geografia permite distinguir três questões fundamentais, que serão comentadas mais detidamente a seguir.

## **O aluno e sua motivação para a aprendizagem**

Grande parte dos professores tem a expectativa de encontrar alunos motivados, com interesse pela matéria. Falta-lhes, talvez, suficiente clareza dos processos que interferem na cognição, o que os leva a atribuir aos alunos a responsabilidade por essa motivação: esperam que ela venha deles e de seu mundo externo à escola e à sala de aula.

Em outra perspectiva, quando se trata de motivação, é importante compreender, por um lado, que é papel do professor orientar, direcionar e intervir nos motivos dos alunos, realizando a mediação didática (LIBANEO, 2009). Para isso, cabe a ele não só selecionar e organizar criteriosamente os temas a serem trabalhados, mas também expor aos alunos, com clareza, a relevância desses temas. Por outro lado, é também importante entender que as relações estabelecidas entre professores e alunos não são puramente cognitivas e

racionais, nem estão pré-estabelecidas e garantidas pelos papéis que cada um cumpre no processo. Relações abertas, dialógicas, negociadas, sem papéis sociais/profissionais cristalizados e fechados são de fundamental importância para a motivação.

Outro aspecto a considerar é a necessidade de reconhecer as vinculações da espacialidade das crianças, de sua cultura, com o currículo escolar, com os conteúdos das disciplinas, com os conteúdos da Geográfica, com o cotidiano da sala de aula e de todo o espaço escolar. Alguns projetos inovam porque partem do pressuposto de que não basta manter as crianças e os jovens dentro dos muros da escola; é necessário que ali eles possam vivenciar seu processo de identificação, individual e em grupos, e que sejam respeitados nesse processo.

### **As condições de trabalho**

As representações sobre escola — sobretudo escola pública — que circulam entre as pessoas, diretamente ou através de veículos de comunicação, associam-na a um lugar com inúmeros problemas, entre eles os relacionados aos livros didáticos, à formação dos professores, às condições de salário e trabalho, à violência entre alunos e entre professores e alunos. Parece que não há saída, que os problemas são insolúveis. No entanto, os professores percebem que a escola é parte da sociedade, é integrante da lógica e da dinâmica sociais, e que suas dificuldades não se resolvem com medidas pontuais. Compreendem, porém, que seu compromisso mais direto é com esse espaço e que é nele que devem investir seus esforços de transformação.

No Brasil e no mundo, a atual política educacional, traduzida nas normativas, nas referências oficiais de conteúdos escolares e nas reformas do sistema, encaminha a questão da formação do professor e de sua prática com base na concepção de profissional reflexivo, de formação contínua, de formação na escola, de valorização dos saberes práticos do professor. Essa mesma política também cobra competências do professor em termos de eficiência, de resultados traduzidos em indicadores das avaliações, a partir de parâmetros/padrões nacionalmente definidos — pelo poder regulador do Estado. E os maus resultados são freqüentemente atribuídos à precariedade do trabalho do professor. Nesse contexto, além de suas próprias demandas de formação contínua e de garantia de salário digno, são inúmeras as demandas colocadas ao professor — em relação à comunidade escolar, ao estabelecido pelas normas vigentes, aos currículos oficiais, à escolha dos livros didáticos. Como se vê, as exigências são muitas, e as condições para cumpri-las não são dadas, precisam ser **conquistadas...**

O quadro estrutural atual impõe limites à atuação e formação profissionais, o que não significa impossibilidade de resistência, podendo-se vincular essa resistência a projetos de formação dos alunos. Ao dar aulas para qualquer nível de ensino, o professor escolhe sua fala, seu discurso, define abordagens, enfoques, tempos de fala, tempos de silêncio, encaminha atividades, utiliza-se de recursos, que têm influência direta nos resultados dos processos de aprendizagem dos alunos. De alguma maneira, consciente ou inconscientemente, o trabalho do professor está ligado a um projeto de formação, a um projeto de sociedade, a um projeto de humanidade.

Assumir a autonomia do trabalho e refletir coletivamente sobre suas possibilidades é um ponto básico para intervir nas condições de trabalho. A luta pela superação de obstáculos impostos pela estrutura legal e institucional vigente e a efetivação consciente de projetos político-sociais exigem que os coletivos da escola — o conjunto de professores,

técnicos e diretores — assumam a responsabilidade pelo envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

### **A aprendizagem em Geografia**

Os professores de Geografia relatam que estão freqüentemente enfrentando dificuldade em “atrair” seus alunos nas aulas, pois a maioria não se interessa pelos conteúdos que essa disciplina trabalha. No entanto, se a Geografia contempla a diversidade da experiência dos homens na produção do espaço, as questões espaciais estão sempre presentes no cotidiano de todos eles, sejam as de dimensões globais ou locais. É o caso de se questionar, então, por que os alunos não mostram interesse especial pelos conteúdos da disciplina, limitando-se, na maior parte das vezes, ao cumprimento formal das obrigações escolares.

Se a tarefa do ensino é tornar os conteúdos veiculados objetos de conhecimento para o aluno e se a construção do conhecimento pressupõe curiosidade pelo saber, esse é um obstáculo que precisa efetivamente ser superado. Para despertar o interesse cognitivo dos alunos, o professor deve atuar na mediação didática, o que implica investir no processo de reflexão sobre a contribuição da Geografia na vida cotidiana, sem perder de vista sua importância para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla. Nesse sentido, o papel diretivo do professor na condução do ensino está relacionado às suas decisões sobre o que ensinar, o que é prioritário ensinar em Geografia, sobre as bases fundamentais do conhecimento geográfico a ser aprendido pelas crianças e jovens, reconhecendo esses alunos como sujeitos, que têm uma história e uma cognição a serem consideradas.

Para a definição do que ensinar, para que ensinar, para quem ensinar, o professor tem múltiplas referências, entre as quais as mais diretas são, de um lado, os conhecimentos geográficos acadêmicos, tanto da Geografia acadêmica quanto da Didática da Geografia, e, de outro, a própria Geografia escolar, já estruturada pela escola ao longo do tempo. Portanto, ensinar conteúdos geográficos, com a contribuição dos conhecimentos escolares, requer um diálogo vivo, verdadeiro, no qual todos, alunos e professores, têm legitimidade para se manifestar, com base no debate de temas realmente relevantes e no confronto de percepções, de vivências, de análises, buscando um sentido real dos conteúdos estudados para os alunos.

As dificuldades dos professores têm sido pensadas em vários campos do conhecimento educacional, destacando-se a Didática e as didáticas das disciplinas específicas. Por Didática, compreende-se um campo do conhecimento que se ocupa da reflexão sobre o processo de ensino, entendido como uma prática social, dinâmica e subjetiva, não limitada a uma correta aplicação de regras gerais e procedimentos. Nessa perspectiva, a didática da Geografia busca analisar a dinâmica do ensino dessa matéria: elementos constitutivos, condições de realização, contextos e sujeitos, limites e demandas. Sua contribuição é produzir conhecimento amplo do ensino e dos fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia escolar, seus princípios epistemológicos, subsidiando assim a atuação docente consciente e autônoma.

Com o objetivo de explicitar essa contribuição, destacam-se, nos próximos itens, alguns elementos teórico-práticos para orientar o trabalho docente em Geografia na atualidade.

## **A Geografia e sua contribuição para compreender a espacialidade contemporânea**

O processo de globalização tem sido apontado como uma das principais características da contemporaneidade. Trata-se de um processo complexo e diverso, no qual participam, mas de modo diferente, grande parte dos países, sem que isso implique maior justiça social e maior aproximação entre seus desempenhos sociais e econômicos. Nesse processo, observa-se maior interdependência entre as escalas nas quais os fenômenos e fatos espaciais ocorrem, maior e mais intensa comunicação entre pessoas, empresas e instituições, levando à experiência simultânea (mas não homogênea) com esses fenômenos e fatos, ao adensamento de pessoas em territórios urbanos globais e globalizados, a padronizações de estilos de vida, mas também à acentuação da diversidade cultural.

Diante dessa realidade, investe-se na produção de conhecimentos mais abertos, mais articulados e integrados aos diferentes campos científicos, incorporando interpretações menos racionais aos fenômenos e fatos vivenciados. Busca-se a compreensão da complexidade inerente a esses fenômenos e fatos, expressa em um conhecimento interdisciplinar (sobre esse tema conferir, entre outros, MORIN e LE MOIGNE, 2000). A ciência geográfica é um desses campos e se dedica a compreender a espacialidade dos fenômenos, elegendo como categoria principal de análise o espaço geográfico, produto histórico e social, além de outras também consideradas elementares, como lugar, território e paisagem. Com essa referência comum, postula-se uma diversidade de perspectivas de análise, que estão basicamente fundamentadas em uma das matrizes clássicas do pensamento — a matriz fenomenológica, dialética, sistêmica.

Para compreender a espacialidade, que é resultante e condição das práticas sociais, a Geografia, no contexto brasileiro, tem produzido inúmeros estudos, em diferentes linhas de investigação. Percebem-se, na produção das últimas décadas, esforços efetivos em legitimar discursos sobre as práticas espaciais que incluem as diferentes explicações e determinações do real, sejam elas econômicas, sociais, naturais ou simbólicas. O intuito é ir além das análises fragmentadas e dicotômicas do espaço, superando dualidades, cisões, compreendendo assim a realidade como práxis, em sua totalidade (SUETERGARAY, 2002 e CARLOS, 2005).

A essa altura, pode-se questionar se os professores têm acompanhado as contribuições da Geografia acadêmica, pautando seu trabalho na construção de referências conceituais mediadoras do pensamento geográfico atual.

Que bases teórico-metodológicas da Geografia Escolar brasileira têm predominado na primeira década do século XXI? O que fundamenta a construção do discurso geográfico na sala de aula? As contribuições mais recentes da investigação no campo da Geografia têm acarretado também alterações nos conteúdos e nos métodos do ensino de Geografia? Como ocorrem essas alterações?

As “geografias brasileiras”, acadêmica e escolar, institucionalizaram-se no início do século XX e têm histórias paralelas, que se encontram e se influenciam mutuamente, guardando, mesmo assim, suas identidades, suas especificidades<sup>1</sup>. A partir de 1980, ocorreu o “movimento de renovação da Geografia” (acadêmica e escolar), inicialmente marcado pela disputa de hegemonia de dois núcleos principais, um aglutinando uma

---

<sup>1</sup> Minha compreensão dessas duas estruturações da Geografia — a acadêmica e a escolar — está explicitada em Cavalcanti (2008).

Geografia dita “tradicional”, que se mantinha tal como havia se estruturado nas primeiras décadas do século XX; e outro, que representava uma Geografia nova, que buscava suplantar a tradicional, que se proclamava “crítica”.

No conjunto, o movimento da Geografia crítica tinha o propósito de denunciar o caráter utilitário e ideológico dessa ciência, a falsa neutralidade e “inocência” do pensamento geográfico “oficial” e da Geografia na sala de aula. Buscava-se, assim, avançar na compreensão do espaço, de sua historicidade e de sua relação dialética com a sociedade. Desde o primeiro período, havia diversidade de entendimentos do que seria Geografia crítica, ou mesmo geografias críticas, ainda que se perceba certa predominância do discurso marxista. Essa diversidade foi consolidada nos anos de 1990.

O “movimento” da década de 1980 também focava o ensino de Geografia, procurando atribuir maior significado social a essa disciplina escolar. Questionava-se a estrutura dicotômica, fragmentada (composta por “partes estanques”) do discurso da Geografia escolar (de um lado, apresentavam-se os fenômenos naturais e, de outro, os humanos). A proposta era de uma nova estrutura, cujo eixo era o espaço e as contradições sociais, orientando-se pela explicação das causas e decorrências das localizações de certas estruturas espaciais.

Na década de 1990, no contexto sociopolítico, científico e educacional de crise e de ampliação dos referenciais interpretativos da realidade, as orientações para o trabalho docente com a Geografia foram se reconstruindo. Surgiram propostas alternativas, mais articuladas a orientações pedagógico-didáticas, definindo diferentes métodos para o ensino de Geografia. Com essas novas orientações, reafirmou-se o papel relevante da Geografia na formação das pessoas e reconheceu-se que mudanças relacionadas ao cotidiano espacial de uma sociedade globalizada, urbana, informacional, tecnológica requerem uma compreensão do espaço que inclua a subjetividade, o cotidiano, a multiescalaridade, a comunicação, as diferentes linguagens do mundo atual.

Assim, nas décadas de 1990 e de 2000, consolidou-se a área de pesquisa no ensino, na graduação, na pós-graduação, em rede com professores da escola básica. Essa área ganhou espaço acadêmico, profundidade teórica, amplitude temática. A pesquisa passou a focar temas diversificados e a sugerir abordagens, como as que serão tratadas a seguir.

### **Abordagens na Prática de Ensino de Geografia**

As pesquisas na linha do ensino de Geografia no Brasil têm sido produzidas com o intuito de compreender a dinâmica desse processo e de indicar caminhos e abordagens que melhor resultados produzem (ou podem produzir) na aprendizagem e na formação do cidadão. Sendo assim, é de se esperar que as orientações da Didática e da ciência geográfica estejam presentes de algum modo na prática de ensino. O pressuposto é o de que o professor, para estruturar a matéria que ensina, mobiliza autonomamente conhecimentos dessas fontes, tendo como eixos principais a história do pensamento geográfico, a constituição da área como ciência e como disciplina escolar, as tendências teóricas e as categorias de análise básicas do raciocínio espacial, os procedimentos de investigação e análise do espaço. Com isso, o professor terá elementos mais seguros para tomar decisões sobre encaminhamentos no ensino, sobre estruturação e seleção de conteúdos, sobre estratégias de sala de aula, sobre atitudes de avaliação.

Algumas das orientações para o ensino de Geografia, presentes nos resultados de investigação, nos livros didáticos e na prática escolar, serão destacadas e discutidas a seguir.

### **1. O lugar como referência no tratamento dos conteúdos geográficos**

O lugar como objetivo do ensino de Geografia para a escola básica tem sido destacado em pesquisa e na maior parte dos livros didáticos para o ensino fundamental (PNLD, 2010). Callai (2003, 2006) adverte, porém, que não se trata de trabalhar o lugar apenas como uma referência local, mas como uma escala de análise necessária para se compreender os fenômenos que acontecem no mundo, mas ocorrem temporal e territorialmente nesse local. Trabalhar esses fenômenos como conteúdo geográfico é compreendê-los a partir do lugar do sujeito, de sua realidade, o que permitiria maior identificação dos alunos com os conteúdos. O lugar deve ser referência constante, levando ao diálogo com os temas, mediando a interlocução e a problematização necessária à colocação do aluno como sujeito do processo. Ao estudar o lugar, pode-se atribuir maior sentido ao que é estudado, permitindo que se façam relações entre a realidade e os conteúdos escolares.

Como seguir na prática essa orientação? Ao serem indagados sobre o que pensam dessa orientação, os professores costumam responder que o papel da Geografia escolar é realmente fazer com que o aluno entenda o mundo em que vive a partir do seu local de vivência, ou seja, a referência ao espaço vivido do aluno faz parte dos saberes docentes e de seus interesses. No entanto, no cotidiano, essa referência não é explorada em plenitude; muitas vezes, é tema de “início de conversa” nas aulas, é estratégia para garantir o interesse e a participação do aluno, mas não uma referência permanente do processo. Parece não haver clareza sobre a articulação entre os saberes sobre os lugares em que se vive e os princípios teóricos e o instrumental conceitual para pensar esses lugares. As aulas ainda seguem, em muitos casos, o estilo tradicional de transmissão verbal, com a preocupação principal de “passar” o conteúdo que está sistematizado e disponível nos currículos e no livro didático. A aprendizagem é buscada pela repetição do conteúdo nas atividades em classe ou em casa. Sendo assim, vale o alerta de que a orientação de tomar o lugar do aluno como referência não deve ser apenas uma estratégia de mobilização para iniciar os estudos, a ser em seguida deixada de lado para retornar ao tratamento padrão do conteúdo; ao contrário, a referência ao lugar deve ser uma constante na busca de sentido dos conteúdos escolares.

### **2. A multiescalaridade no tratamento dos fenômenos geográficos no ensino**

A abordagem multiescalar tem como suporte o entendimento da necessária articulação dialética entre escalas locais e globais na construção de raciocínios espaciais complexos, como se requer hoje para o entendimento da realidade. O global, visto como conjunto articulado de processos, relações e estruturas do espaço tem um significado específico e peculiar em cada lugar; mas esse lugar não pode ser apreendido completamente se não se fizer uma articulação de seu significado com a totalidade da qual faz parte. Busca-se entender os fenômenos na relação parte/todo, concebendo a totalidade dinâmica, no jogo de escalas. Se no item anterior enfatizou-se a referência necessária ao lugar e à realidade vivida pelo sujeito, aqui se destaca a indicação de abordar os conteúdos

buscando explicações, causas, motivos, não apenas no local, mas em outras escalas de análise.

Com a abordagem multiescalar, busca-se superar o tratamento dicotômico e excludente dos fenômenos em sua escala local ou global, como se uma dimensão não tivesse a ver com a outra. Pretende-se também suplantiar a conhecida abordagem dos círculos concêntricos, que vai do local ao global, do mais imediato do aluno ao mais distante, praticada tradicionalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa abordagem, iniciavam-se os estudos, no primeiro ano, pelo espaço do aluno e avançava-se de forma linear, paulatinamente, nos anos seguintes, para os estudos da escola, do bairro, do município, do estado — de círculos de referência mais imediata do aluno para círculos com raio maior de referência. O questionamento a essa abordagem vem sendo feito já desde o final do século XX, muito embora não se possa afirmar que já tenha sido superada na prática. Essa superação implica abordar o lugar de vivência imediata das crianças (casa, bairro, escola e seus elementos afetivos, subjetivos, empíricos) e, ao mesmo tempo, trabalhar com essas crianças, desde o primeiro ano, a idéia de que a configuração dos espaços que ela vivencia tem a ver também com a produção de espaços maiores (da cidade, do Estado ou País, ou de outro país). O “jeito” que eles vão tomando é resultado de um processo histórico e social mais amplo, do qual esses espaços fazem parte. Assim, respeitando-se o nível de abstração e cognição das crianças e jovens, sem dar definições formais de lugar ou de global, recomenda-se apontar evidências do lugar não só como localização de algo e como experiência cotidiana, familiar, identitária, mas também como instância que permite perceber diferenciações, fazer comparações e compreender processos que evidenciam as relações entre o local e o global.

### **3. Formação de conceitos geográficos instrumentalizadores do pensamento espacial**

A formação de conceitos pressupõe encontro e confronto entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. Seguindo as contribuições de Vygotsky, há uma relação necessária entre cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Para a Geografia, alerta-se para a relevância dos conhecimentos cotidianos dos alunos, especialmente a respeito do lugar onde vivem e suas representações sobre os diferentes lugares do globo. O professor deve captar os significados que os alunos dão aos conceitos científicos que são trabalhados no ensino. Para formar um pensamento espacial, é necessário que eles formem conceitos geográficos abrangentes, que são ferramentas fundamentais para compreender os diversos espaços, para localizar e analisar os significados dos lugares e sua relação com a vida cotidiana.

A meta de formação de conceitos geográficos no ensino tem sido delineada desde a década de 1980, quando se explicitou uma compreensão de que ensinar Geografia não é ensinar um conjunto de conteúdos e temas, mas é, antes de tudo, ensinar um modo específico de pensar, de perceber a realidade. Trata-se de ensinar um modo de pensar geográfico, um olhar geográfico, um raciocínio geográfico. Esse modo de pensar tem sido estruturado historicamente por um conjunto de categorias, conceitos e teorias sobre o espaço e sobre a relação da sociedade com o espaço. Sendo assim, ensinar Geografia é ensinar, por meio de temas e conteúdos (fatos, fenômenos, informações), um modo de pensar geograficamente/espacialmente o mundo, o que requer desenvolver, ao longo dos anos do ensino fundamental, um pensamento conceitual.

O desenvolvimento do pensamento conceitual, que permite uma mudança na relação do sujeito com o mundo, generalizando suas experiências, é papel da escola e das aulas de Geografia. Tal entendimento levou a que referências curriculares nacionais, como os PCNs (1998), diretrizes curriculares estaduais e municipais e livros didáticos (PNLD, 2010), estruturassem seus conteúdos geográficos com base em conceitos elementares, como paisagem, lugar, território, região e natureza. No entanto, não se indica que esses conceitos sejam transmitidos e reproduzidos pelos alunos. Eles devem ser construídos, elaborados, reelaborados, ampliados, ao longo dos anos de ensino fundamental. Tais conceitos expressam experiências vividas por todas as pessoas no cotidiano, no desenvolvimento de espacialidades, e assim eles devem ser considerados, desde os primeiros anos. Lança-se mão dos conceitos em formação, dos conceitos cotidianos, ou noções, ou pseudoconceitos (na visão vigotskiana) para problematizar, para estabelecer contradições e assim ampliar a compreensão do mundo. Por exemplo: a paisagem é um conceito que remete à experiência diária de crianças de 6 anos, que estão no primeiro ano do Ensino Fundamental, pois elas têm contato com espaços por meio do sensorial; os diversos sentidos as levam a perceber a paisagem de seu entorno, ou mesmo de espacialidades experimentadas pelos meios de comunicação. Essa percepção pode ser estimulada ao se orientar descrições de lugares vividos, mesmo antes da aquisição da habilidade de leitura e escrita; as descrições estimuladas se associam à habilidade de observação e juntas dão base para, com a mediação pedagógica, se fazerem pequenas reflexões e questionamentos sobre o que se observa/descreve. Assim, desencadeia-se uma capacidade de ver o mundo pela paisagem, o que propicia, ao longo da formação, um modo de buscar desvendar processos que explicam a paisagem vista, vivida, sentida....

Os resultados das investigações apontam que os professores não tem pautado o ensino de Geografia pelo objetivo de formar conceitos geográficos. Quando o livro didático traz esses conceitos, alguns professores consideram essa abordagem muito teórica e dizem que é “conteúdo pesado”; eles os veem como definições a serem “passadas” aos alunos e não como conceitos a serem construídos.

#### **4. Desenvolvimento da capacidade de leitura e mapeamento da realidade pela linguagem gráfica e cartográfica**

As indicações metodológicas ligadas ao desenvolvimento da linguagem gráfica e cartográfica têm sido recorrentes nas duas últimas décadas. Vários são os estudiosos (SIMIELLI, 1999, 2007; PAGANELLI, 1986; ALMEIDA, 2007; LESANN, 2010) que têm contribuído para esclarecer os caminhos para esse desenvolvimento, definindo como um dos eixos do ensino de Geografia a alfabetização cartográfica — a habilidade de representação de mundos visíveis, objetivos e subjetivos, que não se limita ao mapeamento e à localização objetiva e fixa dos objetos. Destacam-se, nesse sentido, os mapas mentais, como construções simbólicas, imersas em ambientes sociais, espaciais e históricos que referenciam elaborações singulares. Os mapas mentais ou desenhos são mais “livres”: sem preocupação com a correspondência objetiva com o que é representado, não obedecem a regras cartográficas, embora possam ser utilizados para desenvolvê-las.

As investigações sobre os mapas mentais ou desenhos estão marcadas predominantemente pela sua relação com a habilidade de elaborar mapas. Porém, há também o desafio de desenvolver abordagens de ensino que busquem incluir o desenho em outra perspectiva, com o objetivo de desenvolver a habilidade específica de desenhar, e não



só como instrumento para aprender o mapa (MIRANDA, 2005). O desenho, nesse caso, é revelador de aprendizagens porque permite e exige escolhas que mostram um quadro geral da concepção geográfica. Quando o aluno desenha, ou elabora um mapa mental, ele escolhe, seleciona elementos da realidade, local/global, faz abstração, expressando assimilação de conhecimentos nem sempre passíveis de expressão verbal. Para a Geografia, portanto, a imagem, o desenho e o mapa são recursos fundamentais para a mediação entre o sujeito e o conhecimento, por serem expressão de algum conteúdo geográfico que, construído pelo sujeito, expressa uma síntese em elaboração, um conceito em construção.

No processo de alfabetização cartográfica, a cartografia aparece não apenas como técnica ou tópico de conteúdo, mas como linguagem, com códigos, símbolos e signos. Essa linguagem precisa ser aprendida pelo aluno para que ele possa se inserir no processo de comunicação representado pela cartografia (uma ciência da transmissão gráfica da informação espacial) e desenvolver as habilidades fundamentais de leitor de mapas e de mapeador da realidade. A indicação é iniciar-se (primeiros anos) com as noções cartográficas de área, ponto e linha, escala e proporção, legenda, visão vertical e oblíqua, imagem bidimensional e tridimensional. Essas noções devem fazer parte do conteúdo escolar, de modo integrado a outros conteúdos das ciências sociais, da matemática e das ciências. Os desenhos e os primeiros “mapas” construídos podem ser assim parte do processo de construção das noções espaciais e também informação imagética dos locais, a partir da qual se podem construir conhecimentos significativos.

Como as práticas estão dando conta dessa orientação? Em análises de mapas mentais de alunos, percebe-se ainda pouco desenvolvimento da habilidade de mapeador da realidade, que se expressa, por exemplo, na apresentação de proporcionalidade nos desenhos, ou no desenvolvimento do conceito de escala, de orientação e de representação. Além disso, são poucos os trabalhos que tratam de outros tipos de desenhos que não o mapa, respeitando-os como formas de expressão de conhecimento sobre o espaço.

A representação gráfica, cartográfica, imagética, como qualquer produção intelectual, científica ou não, é um objeto cultural, não uma verdade absoluta; é uma construção sobre a realidade, que busca expressá-la, que busca aproximar-se dela. Assim, as crianças, desde o primeiro ano, devem ir construindo uma compreensão da cartografia como uma capacidade de representar a realidade criada pelo homem. Nesse sentido, deve-se buscar ajudar os alunos, ao longo do processo de formação, a desenvolver essa capacidade e, apresentando a eles a referência científica para isso (nesse caso, a base das projeções matemáticas e geométricas.), esperar que as referências do aluno, do professor e da ciência possam ser questionadas, desconstruídas, ampliadas. Assim, o ensino deve, por um lado, levar o aluno a avaliar as limitações das representações espaciais, inclusive as cartográficas, e, por outro, levá-lo a entender que, com base nesse conhecimento, ele pode orientar-se melhor nos diferentes deslocamentos diários ou ocasionais.

### **5. Desenvolvimento da habilidade de lidar com linguagens “alternativas” na análise geográfica**

Entende-se por linguagens “alternativas” outras formas de linguagem, além da verbal, e outros gêneros de texto, além dos gêneros didáticos tradicionais — o filme de ficção, o documentário, a música, a fotografia, a literatura, o texto jornalístico, o teatro, a charge, a Internet, o jogo virtual, o computador e a Internet. Essas linguagens exigem

abordagem interdisciplinar e articulação entre razão e sensibilidade, além de favorecer o conhecimento conceitual e a comunicação mais sintética.

Cabe ao professor orientar o aluno no desenvolvimento da capacidade de leitura das diferentes linguagens e gêneros de texto, pois cada um tem suas especificidades. Ao trabalhar, por exemplo, com um texto jornalístico, é necessário criar oportunidade para o aluno compreender as diferenças entre um texto jornalístico e um literário ou científico, as estratégias e possibilidades de alguns fatos serem destacados e outros omitidos pelo produtor do texto, os diferentes pontos de vista emitidos em notícias (VILHENA e CASTELLAR, 2010). Para a Geografia, é particularmente interessante lançar mão do recurso da mídia (TV ou jornal, por ex.), pois nela é constante a abordagem de espacialidades, de problemas espaciais, como trânsito, enchente, terremoto. Além disso, na mídia circulam conceitos e valores que, muitas vezes naturalizados, podem se tornar objeto de questionamento e discussão.

É importante considerar que as imagens, inclusive os mapas e imagens de satélite, são representações do real, são maneiras de apresentar o real, com toda a carga de subjetividade inerente ao ato de representar. Mas também são maneiras de construir representações sobre o real, ou seja, “nos dizem de nosso mundo, mas também nos educam a ler este mundo a partir delas. Legitimam, acima de tudo, a si mesmas como obras que dizem do real” (OLIVEIRA JR. 2009:20). A cultura visual faz parte do cotidiano dos alunos, antes mesmo de ingressarem na escola, e o conjunto de imagens que percorre seu cotidiano tem a ver com a difusão de uma subjetividade construída do mundo, que também contribui para a construção da subjetividade de quem vê (TONINI, 2010). Se elas são subjetividades e ajudam a construir subjetividades, é assim que devem ser consideradas no ensino: deve-se trabalhar explicitando essas suas características, possibilitando com isso a construção e a desconstrução de representações espaciais, o desenvolvimento das habilidades de leitura do espaço por meio dos signos e códigos que nele estão presentes.

Pelos relatos de pesquisas, percebe-se que os professores têm incluído em suas aulas textos de internet, letras de música, principalmente o rap, livros literários, vídeos com filmes ou programas de televisão. No entanto, as atividades ainda precisam estar mais incorporadas ao cotidiano das aulas e trabalhadas de modo articulado ao conteúdo, como formas de expressão do conteúdo, como mediação para a construção do saber sistematizado, e não como algo que foge ao cotidiano ou como ilustração de temas.

## **6. Tratamento crítico das temáticas físico-naturais**

A recomendação é a de que as temáticas físico-naturais sejam tratadas com o pressuposto da articulação entre natureza e sociedade, abordagem fundamental para a formação do conceito de natureza como construção social e histórica, resultado da produção humana. Na relação sociedade/natureza há resultados perversos, mas também há outras possibilidades. É importante ver na história a progressiva substituição do meio natural por um meio cada vez mais artificializado (meio técnico-científico informacional), e a paisagem, na sua forma, como expressão dessa substituição. É, portanto, função da escola e do ensino de Geografia formar um modo de perceber a natureza e o ambiente físico não apenas na sua constituição natural, mas como meios resultantes da relação do homem com a natureza (BORTOLOZZI e PEREZ FILHO, 2000).

Sobre a questão do ensino dessas temáticas, verifica-se que os professores têm dificuldade em trabalhar conteúdos “mais especializados”, como eras geológicas, teorias da

evolução, rochas, relevo, solos, clima, apegando-se para isso ao livro didático. Quando tratam desses conteúdos, ainda o fazem predominantemente com perspectivas naturalistas e não críticas (nas quais a sociedade é vista como impactante do ambiente, como responsável indiferenciada), com a visão romântica de uma natureza externalizada, embora já esteja incorporada a discussão da primeira e segunda naturezas. Quanto aos objetivos que o professor tem ao ensinar essa temática, prevalece o de abordar os impactos causados pela ação humana e o de preservar e respeitar o ambiente. Efetivamente, na prática, já está incorporada a consciência da necessidade de educação ambiental, procurando-se tratar temas como o aquecimento global, a água, o lixo, o consumismo, a qualidade de vida, a poluição do ar, a ocupação do solo. O estudo desses temas é feito predominantemente por meio de projetos didáticos, em alguns casos incluindo-se trabalhos de campo e a interdisciplinaridade. Com tudo isso, infere-se que já se tem a consciência de que a Geografia tem um potencial relevante para a superação da percepção naturalista de ambiente, predominante ainda na prática docente. Entretanto, no cotidiano das aulas ainda prevalece o tratamento dicotômico e fragmentado de natureza e ambiente, o predomínio das atividades práticas em detrimento da reflexão e o apelo ao afetivo. Essa abordagem revela uma visão reducionista da questão ambiental, direcionada mais à sensibilização e à busca de transformações das atitudes individuais do que a uma consciência da dimensão social da questão ambiental.

### **7. Abordagem do conceito de ambiente e discussão de ética ambiental.**

A educação ambiental é compreendida como uma prática social e política por meio da qual os indivíduos podem interferir na realidade circundante e transformá-la. Está relacionada com uma mudança de postura da sociedade, de atitudes de cuidado com o ambiente e de respeito mútuo, que implica o respeito à vida em sua diversidade. Essa indicação está bastante consolidada nos meios educacionais, com experiências inter e transdisciplinares.

A Geografia sempre lidou com a questão ambiental, pois estuda a relação entre o homem e a natureza, buscando a abordagem integrada. Após a década de 1980, com as mudanças nas ciências e na Geografia em particular, a concepção de ambiente passou a ser predominantemente a que tinha como base essa relação. Nesse sentido, deve-se ter o objetivo de formar, pela Geografia, um conceito crítico de ambiente que destaca suas dimensões social, ética e política, que propicia a identificação dos problemas ambientais e de sujeitos sociais específicos com níveis de responsabilidade diferentes em relação a esses problemas.

Considerando que o advento da problemática ambiental evidencia a questão dos princípios e pilares científicos da ciência moderna, tem-se chamado atenção para a necessidade de superar a razão moderna por uma razão aberta ao diálogo entre ordem e desordem, razão e emoção, certeza e incerteza. A Geografia escolar, por essa discussão conceitual, pela natureza de seu objeto de estudo (multidimensional), é uma disciplina privilegiada para o exercício da interdisciplinaridade. Suertegaray (2003) indica uma prática para o ensino de Geografia nessa perspectiva, que consiste em buscar a criação de ambiências, de caminhos possíveis, que partam do indivíduo para as interconexões coletivas, ampliando-se a força de transformação, de solidariedade, de trocas de saberes e de responsabilidade social.

## **8. Abordagem de temas socialmente relevantes**

Essa indicação está relacionada à inclusão de temas do cotidiano dos alunos, veiculados com grande repercussão na mídia, como os referentes aos debates sobre gênero, etnia, raça, migração, conflitos territoriais, para a compreensão da espacialidade contemporânea. Sugere-se uma análise sistemática desses temas, propiciando a divergência e explicitando sua complexidade, para ultrapassar uma abordagem superficial, com viés ideológico, preconceituoso e espetacular.

Ao discutir recortes conceituais mais significativos para o ensino de Geografia, Caso (2007) propõe uma agenda de problemas socioterritoriais, construída com base na articulação entre a problematização do campo disciplinar e a dos conteúdos escolares e os critérios de “significatividade lógica ou epistemológica”, “relevância social” e “significatividade psicológica”. De forma similar, García Perez e Alba Fernández (2008) propõem que o foco dos conteúdos seja o dos problemas sociais e ambientais relevantes. Esses problemas estão relacionados à convivência de culturas, subjetividade e intersubjetividade, temas emergentes no mundo e no mundo do aluno. No Brasil, essa também tem sido uma recomendação, tendo em vista, sobretudo, a motivação do aluno e seu envolvimento com os temas tratados (por exemplo, PONTUSCHKA, 2008).

## **9. Contribuição efetiva à formação da cidadania**

Com relação à formação da cidadania, o objetivo é salientar os modos como a escola e o ensino de Geografia inserem-se na rede das relações sociais e como as relações sociais estão inseridas na escola. Nesse sentido, deve-se pensar a escola como expressão de relações e formas de socialização semelhantes às que ocorrem na sociedade, em espaços como a rua, os equipamentos públicos de lazer, de compras, os espaços religiosos, etc. A sociedade, sobretudo em áreas urbanas, vive a experiência do múltiplo, da diferença, da diversidade. Essa diversidade, sintetizada ou expressa na cultura dos sujeitos — alunos e professores — também se expressa na escola, manifestando-se na experiência de aprendizagem diversificada. Assim, não há como impor unilateralmente uma ordem à realidade vivida pelos alunos da escola: eles expressam na escola a ordem vivida na sociedade, na cidade.

Conforme salienta Pontuschka (2008:521), o “aluno hoje é um cidadão do mundo e não pertence apenas a um local ou país”, seja porque a mobilidade das pessoas é intensa, seja porque a vida de todos está impregnada de influências que provêm do processo de produção global. Formar cidadão nessa circunstância, na diversidade de estilos e desigualdade de condições de vida humana presentes na contemporaneidade, sobretudo em determinados países, como o Brasil, é algo extremamente complexo e exige do professor atenção ao mundo do aluno em seu cotidiano de sala de aula. Exige também atenção maior às possibilidades de trabalho interdisciplinar com as outras matérias do currículo, no sentido de potencializar as ações de um projeto político-pedagógico que inclua objetivos sociais explícitos e concepções claras de formação cidadã.

### Aspectos revelados...

Tomando como base alguns indícios da prática<sup>2</sup>, percebe-se que muitos professores têm procurado ser inovadores, variando métodos, procedimentos e linguagens, desenvolvendo aulas em espaços não convencionais, praticando a interdisciplinaridade, utilizando diferentes recursos de forma mais contextualizada com o mundo do aluno, superando o formalismo e a abordagem excessivamente teórica. As inovações se manifestam também na prática de avaliações mais qualitativas e formativas e na busca de um relacionamento mais negociado e dialógico com os alunos, bem como na busca de formação continuada e de melhores condições de trabalho. Essas práticas têm se nutrido, entre outras referências, das indicações pedagógico-didáticas produzidas na academia, como as salientadas no texto. Pode-se dizer, portanto, que houve avanços no entendimento e no encaminhamento dos processos de ensino da disciplina.

No entanto, ainda predominam práticas tradicionais<sup>3</sup>: passar atividades do livro e “dar visto” nas atividades; pedir leitura de trechos do livro didático usado de modo acrítico e reprodutivo; explicar conteúdos como se fossem verdades inquestionáveis a serem reproduzidas; realizar avaliações com o objetivo predominante de memorização. Essas práticas não podem ser avaliadas em si mesmas: os livros didáticos com seus conteúdos/atividades, a memorização, as aulas expositivas não são ruins em si mesmas. Para considerá-las em sua qualidade e potencialidade educativa, devem-se observar os diferentes aspectos envolvidos no cotidiano escolar, sobretudo os objetivos e os resultados de aprendizagem dos alunos.

Pelos estudos realizados, percebe-se que muitos professores estão comprometidos com um projeto de formação: têm convicção da importância da Geografia escolar para essa formação e expectativa de que seu trabalho contribua para mudar a vida dos seus alunos. Por outro lado, eles têm consciência dos limites de seu trabalho. Superar esses limites depende de uma série de fatores, entre os quais se destaca a condição de trabalho e de formação. Com efeito, a observação sistemática do cotidiano da escola revela limites desse espaço como formador do profissional, não se constituindo em lugar de estudo, de reflexão. O espaço escolar, ao contrário, impõe um trabalho em ritmo acelerado, fragmentado, sem reflexão, sem integração entre os docentes, o que dificulta a experiência da inovação, mas certamente não a impossibilita.

---

<sup>2</sup> Faço, ao longo desse texto, referência a resultados de algumas pesquisas que tiveram como objeto a prática cotidiana da Geografia escolar, como as de Bento (2009), Pires (2009), Alves (2008), Oliveira (2008), Santos (2007), Borges (2001), Andreis (2009), Rabelo (2010), Silva (2010), sem a pretensão de generalização.

<sup>3</sup> Nessas práticas estão incluídas aquelas que melhor poderiam ser classificadas como precárias, aligeiradas e muitas vezes de má qualidade.

## Referências

ALVES, Sílvia de Freitas. *Concepções de Educação Ambiental de professoras de Geografia da rede municipal de ensino de Goiânia: tendências reveladas*. Goiânia, 2008. Dissertação de Mestrado. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Goiás.

ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.) *Cartografia escolar*. São Paulo: Contexto, 2007.

ANDREIS, Adriana Maria. *Da informação ao conhecimento: cotidiano, lugar e paisagem na significação das aprendizagens geográficas na educação básica*. Unijuí, RS, 2009. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI.

BENTO, Izabella P. *Saberes e práticas de professores de Geografia referentes ao conteúdo cidade no cotidiano escolar*. Goiânia, 2009. Dissertação de Mestrado. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Goiás.

BORGES, Vilmar J. *Mapeando a Geografia escolar: identidades, saberes e práticas*. Uberlândia, MG, 2001. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

BORTOLOZZI, A; PEREZ FILHO A. Diagnóstico da educação ambiental no ensino de geografia. *Cadernos de Pesquisa*, n. 109, p. 145-171, mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a07.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2009.

CALLAI, Helena C. Estudar o Lugar para compreender o Mundo. In: Antonio Carlos Castrogiovanni; Helena Copetti Callai; Nestor Andre Karecher (Org.). *Ensino de Geografia - práticas e textualizações no cotidiano*. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

\_\_\_\_\_. O Estudo do Lugar e a Pesquisa como princípio da Aprendizagem. *Espaços da Escola*, Ijuí, n. 47, jan/mar. 2003.

CARLOS, Ana Fani A. O direito à cidade e a construção da metageografia. *Cidades*, Presidente Prudente- SP; v. 2, n. 4, 2005. Revista científica/Grupo de Estudos Urbanos.

CASO, Maria Victoria F. Nuevos temas para pensar la enseñanza de la Geografía. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). *Geografía y territorios en transformación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2007.

CAVALCANTI, Lana de S. *A Geografia escolar e a cidade*. Capinas-SP: Papyrus, 2008.

GARCÍA PÉREZ, Francisco F.; ALBA FERNÁNDEZ, Nicolás de. ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 10., 2008, Universidad de Barcelona. *Anais eletrônicos...* Universidad de

Barcelona, 2008. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/-xcol/394.htm>. Acesso em: 30 abril 2009.

LESANN, Janine. *Geografia no ensino fundamental I*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Docência Universitária: formação do pensamento teórico científico e atuação nos motivos dos alunos. In: D'AVILA, Cristina. *Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo*. Curitiba: CRV, 2009.

MIRANDA, Sérgio Luiz. *O lugar do desenho e o desenho do lugar no ensino de Geografia: contribuição para uma Geografia escolar crítica*. Rio Claro, 2005. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista – UNESP -Instituto de Geociência e Ciências Exatas.

MORIM, Edgar e LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

OLIVEIRA, Karla Annyelly T. de. *Saberes docentes e a Geografia urbana escolar*. Goiânia, 2008. Dissertação de Mestrado. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Goiás.

OLIVEIRA JR. Wenceslao Machado de. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografia menores. *Pro-posições*, Campinas-SP, v. 20, no. 3. 2009.

PAGANELLI, T. I. . Para construção do espaço geográfico na criança. *Terra Livre*, São Paulo, v. 1, 1986.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (Brasil). Ministério de Educação e Cultura. 1998.

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (Brasil). *Guia de livros didáticos: Geografia*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

PIRES, Lucineide M. *A prática pedagógica do professor de Geografia do ensino fundamental*. Goiânia, 2009. Dissertação de Mestrado. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Goiás.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Processos de ensinar e aprender: lugares e culturas no campo da Geografia. In: TRAVERSINI, Clarice e outros. *Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Livro 2.

RABELO, Kamila S. de P. *Ensino de Geografia e Avaliação Formativa da Aprendizagem: Experiências e Princípios na Rede Pública de Goiânia - Go*. Goiânia, 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás.

SANTOS, Célia Regina B. dos. Desenvolvimento profissional de professoras de Geografia: contribuições de um grupo de estudos sobre o ensino de localidade. São Carlos, 2007. Tese

de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências Humanas da Universidade de São Carlos.

SILVA, Eunice Isaias. *A linguagem dos quadrinhos na mediação do ensino de geografia: charges e tiras de quadrinhos no estudo de cidade*. Goiânia, 2010. Tese de Doutorado, Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Goiás.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, Ana Fani. (Org.). *A geografia na sala de aula*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 1999.

\_\_\_\_\_. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (Org.). *Cartografia Escolar*. São Paulo: Contexto, 2007.

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia física (?) ou geografia e ambiente(?); In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete. *Elementos da epistemologia da Geografia contemporânea*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.

TONINI, Ivaine M. Ensino de Geografia e Cultura visual: reflexões pedagógicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, Belo Horizonte, 2010. *Anais...* Belo Horizonte, 2010.

VILHENA, Jerusa; CASTELLAR, Sonia Vanzela. *Ensino de Geografia*. São Paulo: Cengage Learning. 2010